

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Klára Řezníková

Syntax výpovědí v rané produkci česky hovořících dětí

Syntax of utterances in the early production of Czech-speaking children

Prohlášení:

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

V Praze, dne 26. července 2023

Klára Řezníková

Klíčová slova (česky)

osvojování jazyka, čeština, syntax, výpověď, předškolní věk, valence, syntaktické struktury

Klíčová slova (anglicky):

language acquisition, Czech, syntax, utterance, pre-school age, valency, syntactic structures

Abstrakt (česky)

Práce se zaměřuje na popis syntaktických struktur, které se objevují ve výpovědích v raném věku česky hovořících dětí. Východiskem výzkumu jsou výpovědi dívky ve věku 2;4 a chlapce ve věku 3;3, které jsou blíže popsány z hlediska větněčlenské syntaxe, valenční syntaxe i teorie sémantických participantů. Práce zároveň popisuje souvětí a modalitu dětských výpovědí. Ze závěrů je patrné, že zatímco okolo 2. narozenin jsou ještě stále vysoce frekventované různé typy výpovědí bez predikátu a mezi větnými strukturami jsou nejfrekventovanější dvouslovné výpovědi skládající se z podmětu a přísudku, ve věku okolo 3. narozenin již dítě tvoří daleko komplexnější syntaktické struktury. Zhruba 44 % větných výpovědí v tomto věku zaujímají výpovědi čtyřslovné a pětislovné a nejfrekventovanější strukturou se stává kombinace podmětu, přísudku a příslovečného určení místa. Dítě je zároveň již okolo 3. narozenin schopné vyjadřovat komplexní valenční rámce v cílové podobě a struktury doplňovat i o fakultativní členy.

Abstract (in English):

The thesis focuses on the description of syntactic structures that appear in the utterances of Czech-speaking children at an early age represented by a girl aged 2;4 and a boy aged 3;3. The utterances were described in more detail in terms of clause syntax, valency syntax and the theory of semantic participants. The work also describes complex sentences and modality of children's utterances. It is evident that, while children's utterances around their 2nd birthday frequently don't express any verb, and the sentential-utterances mainly consist of a subject and a predicate, by the age of 3 the children form far more complex syntactic structures. Around 44% of sentence utterances at this age consist of four- and five-words, and the most frequent structure is a combination of subject, predicate and adverbial location. At the same time, around the 3rd birthday, the child is able to express complex valency frameworks in the target form and to add complexity to the structures by facultative arguments.

OBSAH

0.	ÚVOD	1
1.	OSVOJOVÁNÍ SYNTAXE V RANÉM VĚKU: ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA	4
2.	VÝVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ V RANÉM VĚKU	6
2.1.	<i>ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ VE VĚKU 24–36 MĚSÍCŮ</i>	7
2.2.	<i>ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ VE VĚKU 36–48 MĚSÍCŮ</i>	10
3.	OSVOJOVÁNÍ SYNTAXE DĚTÍ V RANÉM VĚKU	15
3.1.	<i>STUDIUM OSVOJOVÁNÍ SYNTAXE ČEŠTINY</i>	15
3.2.	<i>RELEVATNÍ VÝZKUMY SYNTAXE RANÝCH VÝPOVĚDÍ</i>	16
3.3.	<i>VÝVOJ OSVOJOVÁNÍ RANÉ DĚTSKÉ SYNTAXE</i>	20
4.	METODOLOGICKÉ KONCEPTY ZKOUMÁNÍ SYNTAXE DĚTSKÝCH VÝPOVĚDÍ	33
5.	METODOLOGIE	40
5.1.	<i>SBĚR DAT</i>	40
5.2.	<i>PŘEPIS JAZYKOVÉHO MATERIÁLU</i>	43
5.3.	<i>METODOLOGICKÝ RÁMEC SYNTAKTICKÉ ANALÝZY</i>	43
6.	PŘÍPADOVÁ STUDIE 1	57
6.1.	<i>DATA A METODOLOGIE</i>	57
6.2.	<i>ŘEČOVÉ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE</i>	58
6.3.	<i>ŘEČOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE</i>	58
6.4.	<i>SYNTAKTICKÉ STRUKTURY</i>	59
6.5.	<i>ZÁVĚR PŘÍPADOVÉ STUDIE 1</i>	72
7.	PŘÍPADOVÁ STUDIE 2	75
7.1.	<i>DATA A METODOLOGIE</i>	75
7.2.	<i>ŘEČOVÉ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE</i>	75
7.3.	<i>ŘEČOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE</i>	76
7.4.	<i>SYNTAKTICKÉ STRUKTURY</i>	76

7.5.	ZÁVĚR PŘÍPADOVÉ STUDIE 2	94
8.	VÝVOJ SYNTAXE VÝPOVĚDI MEZI 2. A 3. NAROZENINAMI: ZÁVĚRY	97
9.	ZÁVĚR.....	100
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	104
	SEZNAM ZKRATEK.....	107
	PŘÍLOHY	I
	<i>PŘÍLOHA 1</i>	<i>I</i>
	<i>PŘÍLOHA 2</i>	<i>XXXIII</i>
	<i>PŘÍLOHA 3</i>	<i>LVIII</i>
	<i>PŘÍLOHA 4</i>	<i>LXI</i>

0. ÚVOD

Osvojování jazyka v raném dětství je jevem, který bezesporu fascinuje svou rychlostí i tím, jak se malé dítě prostřednictvím řeči postupně osamostatňuje a socializuje. Batole zhruba okolo 1. narozenin vyjadřuje první slova, kterými radostně reaguje na to, co vidí okolo sebe (psa, jedoucí auto nebo lahev s mlékem), dožaduje se naplnění svých potřeb. Okolo 2. narozenin již můžeme mluvit o prvních větách, které tento malý člověk produkuje a pomocí nichž interaguje se svým okolím. Dítě rozumí, když se maminka zlobí, když ho posílá, aby si šlo umýt ruce. Žádá maminku o jídlo, postupně se ptá, co jak funguje a proč tomu tak je. Zrod prvních vět (výpovědí obsahujících verbum finitum v kombinaci s jiným větným členem) je obdobím, kdy se dítě postupně stává komunikačním partnerem a dokáže vyjadřovat efektivněji své potřeby.¹

Hlavním cílem této práce je popsat syntaktické struktury raných dětských výpovědí objevujících se krátce po 2. narozeninách a poté po 3. narozeninách. Začátek 3. roku věku je obdobím, kdy dítě již spojuje kratší slova do vět a jeho větné struktury postupně nabývají na komplexnosti.² Počáteční období dvouslovných výpovědí postupně směřuje k tříslavným a delším výpovědím. Ve věku 3 let už by dítě mělo disponovat celým repertoárem výrazových prostředků k vyjadřování komplexních syntaktických struktur.³

Naším cílem je na prostřednictvím prováděného výzkumu dětských výpovědí tyto syntaktické struktury blíže popsat prostřednictvím rozličných nástrojů syntaktické analýzy zohledňující jak formální, tak i sémantickou stránku výpovědí. Dílčí výzkumné otázky týkající se výpovědí, které se vyskytují ve věku okolo 2. a 3. narozenin, bychom mohli specifikovat následovně:

- a) Jak vypadají větněčlenské struktury dětských výpovědí a jaké jsou nejfrekventovanější strukturní typy?
- b) V jaké fázi osvojení je ve vymezeném věku valence sloves?
- c) Jaké typy sémantických participantů v daném věku vstupují do syntaktické struktury dětských výpovědí?

¹ srov. Horňáková 2005.

² Clark 2003, s. 213.

³ Owens 2008, s. 277–279.

- d) Pomocí jakých prostředků dochází v raných dětských výpovědích k vyjadřování modality?
- e) Jaké typy souvětých struktur má dítě v daném věku již osvojené?

Neméně důležitým cílem je také základně nastínit rozvoj syntaktických kompetencí, ke kterým dochází mezi 2. a 3. narozeninami, čehož jsme schopni díky porovnání výsledků syntaktické analýzy výpovědi účastníků výzkumu, jimiž jsou dívka ve věku 2;4 a chlapec ve věku 3;3.⁴ Ty budeme chápat jako obecné reprezentanty daného věku a určitého stupně syntaktického vývoje (viz dále).

Tzv. dvouslovné období, které se objevuje okolo 2. narozenin či krátce před nimi, bylo velice podrobně analyzováno prostřednictvím nejrůznějších metodologických nástrojů syntaktické analýzy a máme o něm mnoho poznatků jak ze zahraničních, tak i českých, případně slovenských výzkumů.⁵ Obecně lze říci, že většina dosavadních výzkumů pokrývá období zhruba do věku 3 let.⁶ Náš výzkum je tudíž v pozici, kdy poznatky o syntaxi ve třetím roce dítěte, jejímž reprezentantem je pro nás dítě ve věku 2;4, můžeme konfrontovat s dosavadními poznatky a zároveň je určitým způsobem doplnit. Období po 3. narozeninách je pro nás z výzkumného hlediska o něco zajímavější, a to zejména z toho důvodu, že v českém kontextu výzkumu syntaxe v řečové produkci u starších dětí nebylo až zřejmě na výzkum Chejnové⁷ věnováno příliš pozornosti. Závěry našeho výzkumu proto mohou doplnit informace o osvojování syntaxe u dětí starších 3 let.

Náš výzkum je kvalitativní a má podobu dvou případových studií, v rámci nichž jsou podrobně analyzovány dětské výpovědi z hlediska větněčlenské syntaxe, valenční syntaxe, teorie sémantických rolí vymezených Greplem a Karlíkem⁸, teorie souvětí a jeho typů a také z hlediska modality. V práci se přidržíme konstruktivistického pojetí osvojování jazykových kompetencí, které je součástí obecnějšího kognitivního vývoje dítěte, jenž ho významně podmiňuje. V rámci první kapitoly nastíníme dvě nejvýznamnější teoretická východiska osvojování syntaxe, kterými je vedle konstruktivismu také nativismus. Jelikož chápeme kognitivní vývoj dítěte jakožto určitý determinant rozvoje řečových kompetencí, tedy i

⁴ Věk dítěte ve formě rok a měsíc.

⁵ Zejména Kapalková 2010, Slančová a Kičura Sokolová 2018, Chejnová 2019.

⁶ Červenková 2019, Saicová Římalová 2018.

⁷ Chejnová 2020.

⁸ Grepl, Karlík 1998, s. 30–41.

kompetence syntaktické, druhá kapitola této práce podá stručný nástin kognitivního vývoje v námi sledovaném období, tedy zhruba ve věku 2;0 až 3;5. Ve druhé kapitole se poté nejprve dotkneme současného stavu studia syntaxe rané dětské produkce a nejdůležitějších zdrojů poznatků o osvojování syntaxe češtiny. Podkapitola 2.5. podává základní vhled do dosavadních výzkumů syntaxe v procesu jejího osvojování, které jsou metodologicky či z hlediska daného věku účastníků relevantní pro námi prováděný výzkum. Podkapitola 2.6. shrnuje nejdůležitější poznatky o dětské syntaxi v námi sledovaném věkovém období, tj. v období zhruba od výskytu prvních dvouslovných výpovědí ve věku 2;0 až k osvojování komplexnějších syntaktických struktur jednoduchých vět (v našem pojetí výpovědí) a souvětí (výpovědí obsahujících více než jeden finitní slovesný tvar).

V praktické části práce se nejprve stručně věnujeme relevantním metodologickým konceptům užívaným v dosavadních výzkumech dětské syntaxe, ať už v zahraničním, tak i v českém kontextu včetně jejich zhodnocení z hlediska přínosu pro výzkumné cíle (viz kap. 4.0). V kapitole, která následuje již nastiňujeme konkrétní metodologický rámec našeho výzkumu včetně formy a bližší charakteristiky sběru dat formou audionahrávek, způsobu zpracování jazykového materiálu i jeho přepisu. Podáváme také charakteristiku využitých nástrojů pro syntaktickou analýzu včetně vymezení nejdůležitějších pojmů. Příslušné případové studie poskytnou detailní syntaktickou analýzu výpovědí obou dětských účastníků našeho výzkumu včetně důležitých závěrů i diskuse nad využitými metodami a nastíněním dalších možných směrů výzkumu (viz kap. 6 a 7.).

1. OSVOJOVÁNÍ SYNTAXE V RANÉM VĚKU: ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Osvojování syntaxe u dětí je fenoménem, jehož výzkum není i přes mnoho dosavadních poznatků zdaleka vyčerpán a stále s sebou přináší nové otázky. Nejvíce odborných prací postihujících osvojování syntaktické kompetence je založeno zejména na popisu syntaxe angličtiny. Komplexní přehled raného syntaktického vývoje podává např. Owens⁹, Lust¹⁰, Ambridge, Lieven.¹¹ Specifik ostatních jazyků se práce dotýkají jen velmi okrajově. U mnoho popisovaných jevů proto vyvstává otázka, zda jsou přenosná i na češtinu, či jsou specifikem jen určitého jazyka.

Studium osvojování jazyka je zároveň ovlivněno velkým množstvím teoretických přístupů a konceptů. Jednotlivé odborné práce a výzkum v dané oblasti kladou důraz na různé faktory, které proces osvojování gramatiky významně podmiňují.¹²

Zřejmě nejvýznamnějšími přístupy k pojetí osvojování gramatiky, které mají oba původ v druhé polovině 20. století, jsou nativismus a konstruktivismus.¹³ **Nativistické pojetí** je spojeno zejména s osobností Noama Chomského, který zdůraznil vrozenost některých mechanismů osvojování gramatických struktur. Jak uvádí například Owens, důležitá je zejména představa, že existuje určitý univerzální jazykový základ, který je společný všem lidem nehladě na jejich mateřský jazyk.¹⁴ Podle Chomského disponují již malé děti po narození speciálním zařízením pro osvojování jazyka, tzv. LAD (*language acquisition device*), nástrojem rozeznávajícím univerzální gramatická pravidla.¹⁵

Důležitý je také fakt, že nativistický přístup chápe jazyk jako soubor několika samostatných modulů, mezi než patří i ten syntaktický. Dodnes však není zcela jasné, jaké gramatické struktury či pravidla by měla být dítěti vrozená. Uvažuje se například o kategoriích slovních druhů, ale i dalších principech.¹⁶ Ke generování syntaktických struktur dochází podle

⁹ Owens 2008.

¹⁰ Lust 2006.

¹¹ Ambridge, Lieven 2011.

¹² Saicová Římalová 2016, s. 18.

¹³ Ambridge, Lieven 2011, s. 103.

¹⁴ Owens 2008, s. 34.

¹⁵ Mikulajová 2008, s. 32.

¹⁶ Saicová Římalová 2016, s. 44.

Chomského pojetí na základě tzv. *phrase-structure rules* a *transformational rules*. Jako základní jednotka je pojmána věta sestávající z nominální a verbální fráze, na jejímž základě je pak dochází k variování složitosti struktur a generování složitějších vět a souvětí. Nominální a verbální základ však vždy zůstává.¹⁷

Nevýhodou nativistického pojetí je bezesporu to, jak dokládá například Saicová Římalová¹⁸ nebo Mikulajová¹⁹, že klade mnohem větší důraz na vrozenost než na proces osvojování si jazyka v interakci s okolím a mnohé fenomény komplexního kognitivního rozvoje dítěte upozaduje nebo opomíjí. Na nativistické pojetí navazují i novější koncepce, například Stevena Pinkera.²⁰

Konstruktivistický přístup k osvojování jazyka, jehož počátky sahají zhruba do 60. let 20. století, na rozdíl od nativismu neklade důraz na vrozenost pravidel jazykového systému, ale zdůrazňuje, že řečové schopnosti se rozvíjejí v rámci obecného kognitivního vývoje dítěte.²¹ Zároveň je důležité doplnit, že toto pojetí na rozdíl od nativismu nepracuje s výlučným řečovým modulem. V rámci osvojování jazyka jsou podle některých psycholingvistů využívány obdobné kognitivní mechanismy jako třeba při chápání časoprostorových vztahů.²²

Dá se říci, že na rozdíl od nativismu neklade důraz jen na jeden faktor, který proces osvojování jazyka podmiňuje, ale je zaměřen širěji. Dítě si prostřednictvím různých procesů, jako je hlavně abstrakce, postupně osvojuje jazykové konstrukce a odhaluje jejich struktury a pravidla. S postupným osvojováním jazykových kompetencí bývá rovněž spojen určitý význam či funkce – komunikační, pragmatická a další.²³

K pojetí osvojování jazykových, konkrétně syntaktických kompetencí, jakožto integrální součástí obecného kognitivního vývoje dítěte, se přikloníme taktéž v rámci naší práce. Probíhající mentální procesy a postupně komplexnější mentální zpracování různých situací a vztahů (například kauzálních nebo časoprostorových) chápeme jako zásadní determinant rozvoje dětské řeči a komplexity dětských výpovědí (viz dále).

¹⁷ Owens 2004, s. 34.

¹⁸ Saicová Římalová 2016.

¹⁹ Mikulajová 2008.

²⁰ Pinker 1995.

²¹ Šebesta 1999, s. 35.

²² Mikulajová 2008, s. 37.

²³ Saicová Římalová 2016, s. 44.

2. VÝVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ V RANÉM VĚKU

V této kapitole je naším cílem zejména základně představit obecný kognitivní vývoj dítěte s přihlédnutím k těm jevům, které určitým způsobem souvisejí s rozvojem řečových schopností dítěte, obzvláště s osvojováním syntaxe. Zaměříme se výhradně na věk od 2. narozenin dítěte zhruba do věku 3,5 let, jelikož toto časové období zhruba koresponduje s věkem účastníků našeho výzkumu, jimiž jsou dívka ve věku 2;4 a chlapec ve věku 3;3.

Jak již bylo zmíněno, osvojování a zdokonalování jazykové kompetence probíhá v navzájem provázaných oblastech jazykového systému souběžně s rozvojem dalších důležitých kognitivních schopností.²⁴ Předpokladem postupného rozvoje kognitivních schopností dítěte je jak jeho interakce s okolím, tak i zrání organismu.²⁵

Piaget kognitivní vývoj rozděluje celkem do 4 stádií. Námi sledované období dětí konce batolecího a rané fáze předškolního věku pokrývá tzv. stadium předoperační (od 2 do 6 let), pro nějž je charakteristický rozvoj sémiotické funkce.²⁶ Piaget tento jev popisuje *jako schopnosti představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného, co „označuje“ a co slouží jen této představě.*²⁷ Dětská řeč je v tomto období egocentrická (viz dále). Příznačné je také to, že dítě se při kognitivních operacích zaměřuje na nejvýraznější rysy předmětů (tento jev bývá označován jako centrace) a nechápe například ještě možnosti zvratných operací (tzv. ireverzibilita).²⁸

Ačkoliv můžeme na základě Piagetova vymezení charakteristik jednotlivých fází dospět k určitému zobecnění, je zároveň při snaze o popis určitých univerzálností v rámci vývoje dětské řeči důležité mít na paměti, jak upozorňuje například Langmeier a Krejčířová, že *rozdíly v počátečním vývoji jsou mezi jednotlivými dětmi tak velké, že jakékoliv normy jsou jenom velice přibližným ukazatelem.*²⁹

²⁴ Vágnerová 2021, s. 130.

²⁵ Šebesta 1999, s. 37.

²⁶ Šebesta 1999, s. 35.

²⁷ Piaget, Inhelderová 1970, s. 46.

²⁸ Šebesta 1999, s. 35–37.

²⁹ Langmeier, Krejčířová, s. 76.

2.1. ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ VE VĚKU 24–36 MĚSÍCŮ

Dvouleté dítě můžeme z hlediska tradičního vymezení vývojové psychologie označit za zástupce tzv. **batolecího věku**. Podle Vágnerové je pro toto období charakteristické zejména objevování okolního světa a zároveň usilování o to prosadit své potřeby. Jde o období prvotní emancipace, která je podmínkou pro další vývoj dítěte.³⁰

2.1.1. ROZVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

Základem poznávání dítěte v batolecím věku je především vizuálně vnímaný okolní svět.³¹ Vágnerová batolecí období označuje jako *symbolickou expanzi do světa*.³² Příznačným jevem doprovázejícím rozvoj symbolického myšlení je podle Vágnerové také symbolická hra, tzv. *hra na něco, hra jako*. Jako příklady uvádí, když dítě při hře využívá kamínek jako bombón, tedy jako zřetelný zástupce něčeho jiného.³³ Symbolická hra je podle autorky zároveň nesmírně důležitá pro kognitivní rozvoj dítěte, pomáhá mu například rozvíjet chápání vztahů mezi objekty i činnostmi.

Chápání prostorových vztahů

Po 2. narozeninách dochází zřetelně k rozvoji chápání prostorových vztahů, což má vliv i na rozvoj řečových schopností. V dětských výpovědích se poprvé mohou vyskytovat příslovečná určení místa.³⁴ Pro toto období je příznačný také nárůst dětských otázek, kdy se dítě ptá, co jak funguje a kde se co nachází. Podle Červenkové otázky *Kde je?* od 24 měsíců doplňují také otázky *Co tam je?*³⁵

S chápáním prostorových vztahů a snahou o jejich vyjádření bezesporu souvisí i rozvoj předložek v dětské řeči. Červenková v analyzovaných výpovědích dětí od věku 24 měsíců identifikuje například využití předložky *v* (*v postýlce*) i *na*.³⁶ O něco později, zhruba od 30 měsíců, se objevují další – *za* (*za postýlkou*), *z* (*sněhulák z papíru*), *pod* (*pod stolem*), *pro* (*pro babičku*) a další.³⁷

³⁰ Vágnerová 2021, s. 107

³¹ Vágnerová 2021, s. 111.

³² Vágnerová 2021, s. 112.

³³ Vágnerová 2021, s. 113.

³⁴ Vágnerová 2021, s. 133.

³⁵ Červenková 2019, s. 129.

³⁶ Červenková 2019, s. 129.

³⁷ Horňáková a kol. 2005, s. 97.

2.1.2. ROZVOJ ŘEČOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Podle Vágnerové dochází ke komplexnímu řečovému rozvoji v batolecím období prostřednictvím rozmanitých mechanismů. Důležitou roli sehrává zejména nápodoba, kdy dítě vnímá verbální projevy nejčastěji dospělých a snaží se je nějakým způsobem replikovat.³⁸ Tento jev ostatně potvrzuje i analýza komunikace v rámci našeho výzkumu, pro níž je charakteristické, že dívka ve věku 2;4 například opakuje slovesné tvary nebo substantiva, které řekl její komunikační partner. Jako příklad uvádíme následující dialog:

*KLA: jo a ty se ráda češeš ?

*CHI: češeš .³⁹

Neméně důležitou úlohu v dětské řečové produkci sehrává také analogie, kdy dítě na základě určitých konstrukcí tvoří další s podobnou strukturou.⁴⁰ Ne vždy je však prostřednictvím určité analogie dosahováno cílového tvaru. Za chybnou analogii lze například uvést dívčinu výpověď, kde používá přivlastňovací přídavné jméno v nestandardním podobě *mámový* (myšleno *mámy*).

Obecnou charakteristiku řeči zdravého dítěte ve věku od 24 do 28 měsíců podává například Červenková.⁴¹ V tomto období podle autorky činí aktivní dětská zásoba přes 300 slov. Postupně se vyskytují zájmena ukazovací (*toto, ten, to*), osobní (*já, my*) i neurčitá (*něco*).⁴² Od 24 měsíců věku se také dále rozvíjí repertoár vyjadřovaných slovních druhů. Horňáková upozorňuje zejména na nárůst přídavných jmen (např. *malý, velký, zlý*).⁴³ Rozvoj slovní zásoby je podle Langmeiera a Krejčířové po 2. narozeninách velmi výrazný. Zatímco do této doby probíhalo osvojování nových slov pozvolna, během 3. roku života podle autorů najednou dochází k rapidnímu nárůstu. Přesné časové vymezení, kdy k tomuto obratu, je však velice individuální a nejde přesně stanovit na měsíce.⁴⁴ Okolo 30 měsíců činí dětská slovní zásoba průměrně až 570 slov.⁴⁵ Na konci 3. roku věku je to již přibližně 1000 slov.⁴⁶

³⁸ Vágnerová 2021, s. 130.

³⁹ Příloha 1, řádek 522–523.

⁴⁰ Vágnerová 2021, s. 130–131.

⁴¹ Červenková 2019.

⁴² Červenková 2019, s. 128.

⁴³ Horňáková a kol. 2005, s. 88.

⁴⁴ Langmeier, Krejčířová, s. 75.

⁴⁵ Červenková 2019, s. 152.

⁴⁶ Horňáková a kol. 2005, s. 97.

Souběžně s rozvojem slovní zásoby dochází také k osvojování morfologického systému. Jak dokládá Červenková, postupně se rozrůstá repertoár vyjadřovaných pádů. První a čtvrtý pád se objevoval již v předchozím období, od 24 měsíců se k nim postupně přidávají další, zejména genitiv a lokál.⁴⁷ Na základě výzkumu Kesselové⁴⁸ Červenková uvádí, že se v tomto období také objevuje první výskyt vokativu. K jeho užití se dítě uchyluje zejména, když chce navázat kontakt s další osobou.⁴⁹

Zásadní poznatky o osvojování gramatiky češtiny okolo 2. roku věku dítěte podává výzkum Smolíka⁵⁰ týkající se vyjadřovaných slovesných kategorií. Zásadním poznatkem je to, že první osvojené slovesné tvary jsou u dětí ve 3. osobě singuláru přítomného času. Ten je ještě zhruba ve věku 2;3 stále nejfrekventovanějším slovesným tvarem.⁵¹ Příznačné je zároveň, že dítě používá 3. osobu, i když mluví o sobě samém. To ostatně dokládají i výpovědi dívky Nely v našem výzkumu (*Nelinka chce cake*), u níž se však již dá vysledovat jisté kolísání mezi 3. osobou a 1. osobou. Červenková na základě výzkumu Fečkové a Kapalkové uvádí jako první výskyty osobního zájmena v první osobě v dětských výpovědích ve věku 28–30 měsíců (*já jsem našla sponku*).⁵²

V rámci 3. věku dítěte postupně dochází k osvojování dalších slovesných tvarů, například 1. osoby plurálu přítomného času.⁵³ Zhruba okolo 30 měsíce se již objevuje také 2. osoba singuláru nebo 3. osoba plurálu.⁵⁴ U sledované dívky Nely ve věku 2;4 můžeme identifikovat již všechny slovesné osoby kromě 2. osoby plurálu.

Od 24 měsíců se zatím sporadicky objevuje budoucí čas, prostřednictvím něž se děti vztahují k blízké budoucnosti. Nejdříve převažují ve výpovědích s významem budoucnosti slovesa dokonavá (např. *udělám*).⁵⁵ Ve výpovědích námi sledované dívky můžeme vedle vyjádření budoucího času již nalézt i několik málo případů výskytu minulého času (*maminka chytila*).

⁴⁷ Červenková 2019, s. 128.

⁴⁸ Kesselová 2008.

⁴⁹ Červenková 2019, s. 128.

⁵⁰ Smolík 2002.

⁵¹ Smolík 2002, s. 456–457.

⁵² Červenková 2019, s. 154.

⁵³ Průcha 2011, s. 57.

⁵⁴ Červenková 2019, s. 155.

⁵⁵ Červenková 2021, s. 130.

2.1.3. ROZVOJ PAMĚTI

Výrazným jevem batolecího období je také zlepšení paměti, ke kterému dochází okolo 2. roku života a které má souvislost hlavně s nárůstem synapsí v příslušných mozkových centrech.⁵⁶

Pro batolecí období je významný především rozvoj sémantické paměti zahrnující obecnější znalosti o světě, která je úzce provázána také s rozvojem řečových schopností. Děti díky rozvinutější slovní zásobě mohou získané poznatky účinněji zpracovat a zároveň komplexnější sémantická paměť umožňuje rychlejší osvojování nových slov.⁵⁷ Dítě si je postupně schopně zapamatovat kratší básničku nebo pojmenovat některé barvy. Červenková jako přibližnou hranici těchto schopností označuje věk 28 až 30 měsíců.⁵⁸

Epizodická paměť, tedy zapamatování si určitých událostí, je okolo 2. narozenin zatím do značné míry omezena.⁵⁹ Až zhruba ve 2,5 letech *jsou děti schopné spojit dílčí vzpomínky na určitou událost, tj. co se kde a kdy stalo.*⁶⁰

2.2. ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ VE VĚKU 36–48 MĚSÍCŮ

Vývojové období od 3. narozenin nejčastěji označujeme jako **předškolní období**. Konec této fáze je vymezen spíše než dovršením konkrétního věku (6 nebo 7 let) nástupem dítěte do školy, který je znamením jeho komplexní zralosti.⁶¹

2.2.1. ROZVOJ ŘEČOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Postupné zdokonalování verbálních kompetencí dítěte předškolního věku úzce souvisí nejen s jeho neuropsychologickým vývojem, ale také s potřebou komunikovat své potřeby i pocity. Nejčastější komunikačním partnerem zůstává i nadále rodič dítěte, v procesu socializace se však záhy přidávají i další osoby, například učitelé v mateřské škole i vrstevníci.⁶²

⁵⁶ Vágnerová 2021, s. 107.

⁵⁷ Vágnerová 2021, s. 125.

⁵⁸ Červenková 2019, s. 152.

⁵⁹ Vágnerová 2021, s. 126.

⁶⁰ Vágnerová 2021, s. 107.

⁶¹ Vágnerová 2021, s. 171.

⁶² Vágnerová 2021, s. 223–226.

Egocentrická řeč

V souvislosti se způsobem komunikace dětí ve věku 2 a 3 roky hovoříme o tzv. egocentrické řeči, na níž upozornil zejména Piaget, podle nějž mají 2leté i 3leté (ale obecněji také děti po celé předškolní období) zatím omezené schopnosti zohledňovat při komunikaci potřeby svého komunikačního partnera.⁶³ Zároveň je důležité zmínit, jak uvádí Šebesta, že *i když rozhovory nesou formální znaky dialogu, není v nich patrný skutečný záměr něco druhému sdělit. Piaget proto tento typ řeči nazývá kolektivním monologem.*⁶⁴

Egocentrická řeč dítěte má podle Vágnerové především význam expresivní – dítě prostřednictvím ní vyjadřuje své pocity a potřeby.⁶⁵ To ukazují ostatně i dialogy s oběma dětskými účastníky našeho výzkumu (dívka sděluje, že se uhodila; chlapec mluví o tom, které jídlo mu chutná a které ne). Důležitý je také aspekt regulační, kdy se dítě snaží určitým způsobem regulovat své chování a jednání.⁶⁶

Rozvoj pragmatiky

V dětské komunikaci v předškolním období dochází k vedle rozvoje slovní zásoby i osvojování gramatiky také k rozvoji pragmatiky. Jak upozorňuje Vágnerová *ta úzce souvisí s použitím jazyka v běžné komunikaci. Jde o schopnost vyjadřovat se způsobem, který je přiměřený situaci a vede k dosažení komunikačního cíle, tj. k domluvě.*⁶⁷ Jinými slovy řečeno, dítě postupně upravuje svou řeč tak, aby jí zároveň jeho komunikační partner porozuměl a zároveň sdělilo své potřeby a dosáhlo svého cíle.

Ačkoliv je dětská řeč, jak již bylo zmíněno ve své podstatě egocentrická, neznamená to, že se nerozvíjí schopnost dítěte být účastníkem dialogu. Na rozvoj této schopnosti ostatně poukazuje už v předchozím období, tj. v průběhu 3. roku věku, výzkum Saicové Římalové.⁶⁸ Dítě reaguje na výpovědi svého komunikačního partnera, vyjadřuje například valenční doplnění sloves, která řekl jeho komunikační partner atd. U námi sledovaného dítěte ve věku 2;4 lze určité rysy rozvoje pragmatiky komunikace vysledovat také. Dívka vyjadřuje žádosti (*Nelinka chce*

⁶³ Šebesta 1999, s. 36.

⁶⁴ Šebesta 1999, s. 36.

⁶⁵ Vágnerová 2021, s. 226.

⁶⁶ Vágnerová 2021, s. 226.

⁶⁷ Vágnerová 2021, s. 226.

⁶⁸ Saicová Římalová 2018.

tancovat) nebo také navazuje kontakt s komunikačním partnerem prostřednictvím vyjádření imperativu (*koukej; podívej*).

2.2.2. ROZVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

Marie Vágnerová zdůrazňuje, že poznávání v předškolním věku je úzce zaměřeno na nejbližší svět a zároveň pochopení jeho pravidel. Charakteristický je také selektivní přístup.⁶⁹ Myšlení dětí předškolního věku totiž není dosud příliš komplexní, proto jedinec není schopen pojmut více aspektů různorodých situací.⁷⁰ Dalším typickým znakem předškolního uvažování je podle Vágnerové tzv. fenomenismus. Při selekci informací se dítě řídí zejména zjevnou podobou světa, se znaky, které jsou zřetelně viditelné.⁷¹

Zpracování informací – magičnost, antropomorfismus

Informace procházející selekci dítěte následně podléhají specifickému zpracování.⁷² To se projevuje například magičností, kdy dítě situace reálného světa interpretuje prostřednictvím fantazie. Charakteristický je také antropomorfismus, kdy dítě přiřítá neživým objektům lidské vlastnosti.⁷³

Chápání času

S verbálními schopnostmi dítěte úzce souvisí především jeho postupné chápání časových vztahů. V prvních fázích předškolního věku je podle Vágnerové typické zaměření se na přítomnost, tzv. prezentismus, který úzce souvisí s již zmiňovanou vázaností poznávání dítěte na aktuální svět.⁷⁴ Také Bednářová a Šmardová konstatují, že předškolní dítě žije především přítomností. Autorky zároveň upozorňují, že časové vnímání událostí může být v mnoha ohledech ještě zkreslené.⁷⁵

V období po 3. narozeninách je dítě postupně si lépe uvědomovat také dění v minulosti. Chápe například, že určitá situace předcházela té aktuální, s čímž úzce souvisí postupné užívat různá

⁶⁹ Vágnerová 2021, s. 173.

⁷⁰ Vágnerová 2021, s. 177.

⁷¹ Vágnerová 2021, s. 174.

⁷² Vágnerová 2021, s. 173–174.

⁷³ Langmeier, Krejčířová 2006, s. 92.

⁷⁴ Vágnerová 2021, s. 196.

⁷⁵ Bednářová, Šmardová 2015, s. 25.

časová příslovce.⁷⁶ Tento fakt potvrzuje i syntaktická analýza výpovědí chlapce Lukáše ve věku 3;3, která ukazuje, že příslovečná určení času vyjadřovaná příslovci jsou v daném věku již frekventovaná. Jako příklad uvádíme výpovědi:

*CHI: my jsme měli taky někdy léto .⁷⁷

*CHI: a <babička> [/] přijela, když jsem měl narozky .⁷⁸

Z ukázek je však zároveň patrné, že dítě v daném věku není schopné dané události konkrétně v minulosti zařadit (nepříliš funkčně využívá adverbium *někdy*). Zároveň je jeho vztahování k minulosti vázáno na konkrétní události, které jsou vnímány zejména z jeho pohledu, můžeme říci egocentricky. Na tuto tendenci prvotních vyjádření minulosti ostatně upozorňuje i Marie Vágnerová.⁷⁹

Chápání kauzálních a prostorových vztahů

Děti ve věku od 3 let postupně na základě svých zkušeností se světem začínají nacházet cestu k uvažování o kauzálních vztazích. Typickým rysem tohoto období jsou podle Vágnerové proto časté otázky typu *proč* a *jak*.⁸⁰ Pomocí nich dítě upravuje představ o okolním světě i sobě samém.

Chápání kauzality je zároveň důkazem propojenosti dílčích kognitivních procesů s rozvojem dětské řeči. *Děti se učí chápat komplexněji vztahy mezi objekty a situacemi a zároveň správně používat příslovce, spojky, předložky*.⁸¹ O propojenosti řeči a myšlení svědčí také to, že některé slovní druhy (větne členy na rovině syntaktické) dítě začíná používat až po porozumění daným jevům. Dítě tak například začíná postupně užívat příslovečná určení místa, až když chápe prostorové vztahy.

V námi sledovaných dětských výpovědích chlapce Lukáše ve věku 3;3 můžeme sledovat celkem frekventovaný výskyt příslovečných určení místa, která jsou vyjádřena jak místními příslovci, včetně zájmených, tak i nominálními frázemi. Jako příklad lze uvést výpověď:

⁷⁶ Vágnerová 2021, s. 197.

⁷⁷ Příloha 2, řádek 315–316.

⁷⁸ Příloha 2, řádek 59.

⁷⁹ Vágnerová 2021, s. 197.

⁸⁰ Vágnerová 2021, s. 183

⁸¹ Vágnerová 2021, s. 224.

*CHI: a i ve školce jsme dělali &ýni.⁸²

2.2.3. ROZVOJ PAMĚTI

Pro naše zkoumání dětských výpovědí okolo 3. narozenin je pozoruhodný zejména rozvoj epizodické paměti, prostřednictvím které si dítě uchovává vzpomínky na události vázané na konkrétní čas a prostor.⁸³ Dítě nejčastěji formou určitého mini příběhu vypráví události, které se mu v minulosti staly, což ostatně dokládají analýzy výpovědí námi sledovaného chlapce Lukáše.

Pozoruhodná je především syntaktická analýza dětských narativů, na kterou se zaměřila Kesselová⁸⁴ u dětí od 3 let věku. Autorka poukazuje zejména na to, že analýzou syntaktických struktur můžeme usuzovat také na obecnější rozvoj sémantických, logických a strukturních vztahů, které jsou nezbytné pro konstituování příběhu. Slovy Kesselové: *syntaktickú stránku pokládáme za najpreukaznejší prostriedok, cez ktorý možno sledovať nielen vývin naratívnej schopnosti, ale i kognitívnych procesov dieťaťa.*⁸⁵ Kesselová zároveň dětská vyprávění chápe jako *prejav naratívneho myslenia, ako prirodzenú a univerzálnú schopnosť ľudskej mysle.*⁸⁶

⁸² Příloha 2, řádek 96.

⁸³ Vágnerová 2021, s. 214–215.

⁸⁴ Kesselová 2013.

⁸⁵ Kesselová 2013, s. 20.

⁸⁶ Kesselová 2013, s. 20.

3. OSVOJOVÁNÍ SYNTAXE DĚTÍ V RANÉM VĚKU

3.1. STUDIUM OSVOJOVÁNÍ SYNTAXE ČEŠTINY

Obecné charakteristiky raných fází dětské řeči byly v mnoha zahraničních odborných pracích postiženy, ne všechny poznatky jsou však bezvýhradně aplikovatelné na češtinu. V českém kontextu nebylo zatím osvojování syntaxe u dětí věnováno příliš pozornosti. Práce se nejčastěji zaměřují jen na dílčí problematiku, méně na komplexnější postižení souvislého vývoje osvojování syntaxe od nejranějšího věku, jeho jednotlivé fáze a fenomény.

Základem poznatků o syntaxi česky hovořících dětí v raném věku jsou zejména práce Chejnové⁸⁷, Saicové Římalové⁸⁸, Smolíka a Sedlové Málkové⁸⁹, Červenkové⁹⁰ či Průchy⁹¹, proto bude v práci odkazováno zejména na ně s dalším přihlédnutím k velice významným pracím slovenských lingvistek.⁹²

Mnoho českých odborných prací se snaží o postižení komplexního vývoje řečových schopností a osvojování syntaxe tak v rámci nich představuje jen jednu ze složek, méně či více podrobně popsanou. Významná je například monografie Filipa Smolíka a Gabriely Seidlové Málkové⁹³ zaměřující se na postižení vývoje jazykových schopností v předškolním věku na všech jazykových rovinách. Poznatky k vývoji syntaxe u česky hovořících dětí jsou oproti zahraničním pracím neúplné a jde spíše o stručné průhledy do dílčích témat a teoretických konceptů studia osvojování syntaxe. Přínosné je zejména nastínění struktury prvních slovních kombinací, ale také teoretických konceptů, jako je tzv. telegrafická či průměrné délky výpovědi (MLU) vymezené Rogerem Brownem (více viz dále). Pro náš výzkum jsou rovněž relevantní poznatky o osvojování souvětných struktur (více viz kap. 2.3.2 a 2.3.3). Dílčí poznatky se opírají především o závěry zahraničních výzkumů a odborných prací, například Clarkové.⁹⁴

⁸⁷ Chejnová 2019.

⁸⁸ Saicová Římalová 2013; 2016; 2018.

⁸⁹ Smolík, Seidlová Málková 2015.

⁹⁰ Červenková 2019.

⁹¹ Průcha 2011.

⁹² srov. Slančová, Kičura Sokolová 2018; Kapalková 2010; Horňáková a kol. 2005.

⁹³ Smolík, Seidlová Málková 2015.

⁹⁴ Clark 2009.

Další české práce mapující komplexní vývoj dětské řeči se osvojování syntaxe rovněž dotýkají spíše letmo. Základem se v nich stává slovní zásoba a osvojování morfologického systému. Ze starších prací stojí za zmínku zejména práce Jaroslavy Pačesové⁹⁵, z aktuálnějších pak například monografie Barbory Červenkové.⁹⁶

Na dílčí problematiku popisu syntaxe u česky hovořících dětí se zaměřila například práce Pavly Chejnové⁹⁷, která se věnovala osvojování souvětých struktur, dále pak práce Saicové Římalové⁹⁸ nebo Šoltys⁹⁹ věnující se popisu slovesné valence. Zaměření na dílčí syntaktická témata, například porozumění strukturám s různým slovosledem, přináší odborné studie Filipa Smolíka vycházející z vlastního výzkumu.¹⁰⁰

Výzkumy přínosné pro téma této práce a jejich zásadní závěry budou blíže nastíněny v následující kapitole (viz. 3.2).

3.2.RELEVATNÍ VÝZKUMY SYNTAXE RANÝCH VÝPOVĚDÍ

Výzkum osvojování syntaxe se za využití různých teoretických a metodologických přístupů zaměřuje na celé spektrum témat. V první řadě může výzkum sledovat jak řečovou produkci, tak i recepci. V dětských výpovědích bývá zkoumán slovosled, struktura výpovědi z hlediska větých členů nebo také sémantických participantů (např. Slančová a Kičura Sokolová¹⁰¹), vztahů mezi nimi i pořadí jejich osvojování.

Zřejmě nejkomplexnější výzkumem syntaxe v rané produkci česky hovořících dětí byl výzkum Pavly Chejnové, která jeho výsledky prezentovala v podrobné monografii.¹⁰² Výzkum měl longitudinální povahu a zaměřil se na analýzu syntaktických struktur u českého monolingvního chlapce, a to od nástupu prvních syntaktických konstrukcí až do věku 6 let. Výzkum v první řadě potvrzuje, že osvojování morfologie a syntaxe je pevně provázáno, zároveň však k osvojování prvních syntaktických jevů dochází ještě v době před kompletním osvojením

⁹⁵ Pačesová 1979.

⁹⁶ Červenková 2019.

⁹⁷ Chejnová 2020.

⁹⁸ Saicová Římalová 2018.

⁹⁹ Šoltys 1986.

¹⁰⁰ Smolík 2015.

¹⁰¹ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

¹⁰² Chejnová 2019.

systemu morfologického. Chejnová toto období prvních syntaktických kombinací, ve většině případů dvouslovných, označuje jako tzv. premorfologickou fázi.¹⁰³ Během ní dítě ještě většinou nepoužívá odpovídající koncovky, ale dokáže slova spojovat ve smysluplné kombinace, v nichž lze identifikovat větné členy, jako je zejména podmět a přísudek (ten může být jednoduchý, velmi často ale také verbonominální).

Chejnová¹⁰⁴ rovněž sledovala výskyt prvních souvětí a postupný vývoj celého spektra meziprozičních vztahů. Její výzkum ukazuje, že postupné osvojování jednotlivých typů vedlejších vět i repertoáru spojek a jejich sémantiky se děje po celé předškolní období. Některé souvětěné struktury se objevují vcelku pozdě. Jde zejména o ty, které vyžadují určité složitější kognitivní uchopení. Jako příklad autorka uvádí vedlejší věty přípustkové.¹⁰⁵ Více dílčích poznatků obsahují kapitoly 3.3.2–3.3.3.

Jedním z komplexně pojatých výzkumů rozvoje řečových a komunikačních jazykových schopností, v rámci něž je základně postižen také vývoj dětské syntaxe, je výzkum Barbory Červenkové.¹⁰⁶ Výzkum měl povahu kvalitativní a longitudinální. Základem analýzy byla přirozená komunikace mezi dítětem a matkou do věku 3 let (respektive dvěma chlapci a jejich matkami) zachycena formou pravidelných audionahrávek. Důležitým poznatkem výzkumu je zejména paralelnost osvojování sémantické stránky jazyka a gramatického systému češtiny. První dětské větné výpovědi okolo věku 24 měsíců vyjadřují zejména existenci, lokativní stav nebo činnost.¹⁰⁷ Později se přidává také vyjádření specifikace, kdy dítě například výpovědi rozvíjí přívlastky (takové červené sedadlo).¹⁰⁸ Červenková rovněž v těsné souvislosti sleduje postupné osvojování morfologických kategorií i komplexitu dětských výpovědí z hlediska počtu slov ve výpovědi. Jako příklad lze uvést na základě Červenkové zjištění produktivní užití první osoby množného čísla u holých vět a prvních trojslovných výpovědí.¹⁰⁹

Autorka zároveň sleduje výskyt prvních souvětí a užívaných spojek, typy predikátů v dětských výpovědích, kdy se například velmi produktivními postupně u dvouslovných a delších

¹⁰³ Chejnová 2019, s. 24.

¹⁰⁴ Chejnová 2019; 2020.

¹⁰⁵ Chejnová 2019, s. 175.

¹⁰⁶ Červenková 2019.

¹⁰⁷ Červenková 128–129.

¹⁰⁸ Červenková 2019, s. 153.

¹⁰⁹ Červenková, s. 191.

výpovědi stávají verbonominální přísudky.¹¹⁰ Do 3 let věku zároveň autorka zaznamenala výskyt všech slovesných osob a časů. Do konce 3. roku věku se rovněž objevují souřadná i podřadná souvětí.¹¹¹

Lucie Saicová Římalová¹¹² se formou případové studie pokusila o popis syntaxe dítěte ve věku od 12 do 19 měsíců, tedy v období více méně předcházejícím stanovený věkový rámec v této práci. Výzkum je pro nás přínosný zejména z toho hlediska, že podává detailní popis struktur před tzv. dvouslovným obdobím (více dále). Pro ně je charakteristické zejména kombinace několika slov či slova a gesta, které však v mnoha případech již vyjadřují vcelku komplexní situaci. Zhruba do věku 16 měsíců byly dětské výpovědi zpravidla jednoslovné. Výzkum zároveň poukazuje na to, že celkový význam raných kombinací je silně podmíněn kontextem a kotextem výpovědi, intonací, ale i právě i doprovázenými gesty. Velice frekventované se stává gesto ukázání. Jako příklad lze uvést, kdy dítě ukazuje na misku a vyslovuje *e e* ve významu *tady je miska špinavá*.¹¹³ Pozitivem výzkumu je také bezesporu šířeji pojaté vymezení syntaxe, které zohledňuje jak verbální, tak i výše zmiňované neverbální prostředky, kontext dané komunikační situace a netrvá striktně na formálním vyjádření vztahů mezi spojovanými slovy či gesty.

Spojování slova a gesta, jak ostatně ukazuje například i Kapalková¹¹⁴, se stává určitým předstupněm prvních dvouslovných kombinací a pro sledování syntaxe dítěte v období vymezeném touto prací, tedy zhruba od věku 24 měsíců, je velmi důležitým podnětem. Kombinacím gesta a slova v dětských výpovědích bude věnována pozornost v obou případových studiích v praktické části práce (viz kap. 6 a 7).

V dalším z výzkumů se Saicová Římalová zaměřila osvojování rané slovesné valence ve věku od 12 do 36 měsíců.¹¹⁵ Výzkum dokládá, že k osvojování cílové podoby slovesných valenčních rámců dochází postupně v několika fázích. Nejprve si dítě osvojuje příslušná doplnění sloves dvouvalenčních, později také trojvalenčních. Komplexní valenční rámce se v cílové podobě objevují již celkem v raném věku. Dítě ve věku 24 měsíců již například postupně rozvíjelo své

¹¹⁰ Červenková, s. 191.

¹¹¹ Červenková, s. 192.

¹¹² Saicová Římalová 2013.

¹¹³ Saicová Římalová 2013, s. 123.

¹¹⁴ Kapalková 2008.

¹¹⁵ Saicová Římalová 2018.

výpovědi nejen obligatorními doplněními, ale i fakultativními, tj. těmi, jejichž doplnění sloveso přímo nevyžaduje. Saicová Římalová zároveň argumentuje, že *vývoj slovesné valence nepostupuje v ohraničených stádiích podle valenčních rámců, ale spíše paralelně v několika liniích*.¹¹⁶ Dítě se například snaží o vyjádření komplexních struktur, které mohou být mírně nad jeho možnosti a může se v nich dopouštět i odchylek od cílové podoby, zároveň však už v té samé době u mnohých sloves dokáže vyjadřovat dvě i více doplnění v cílové podobě.¹¹⁷ Přínosem výzkumu je zejména komplexní propojení fenoménu postupného osvojování valence s rozvojem gramatického systému češtiny i komunikačních kompetencí dítěte.

Na téma slovesné valence se zaměřil také Šoltys¹¹⁸, který pojímá řečový vývoj na základě Piagetova konstruktivismu.¹¹⁹ Postupné osvojování slovesné valence Šoltys chápe v těsném propojení s rozvojem myšlení a obecnějším kognitivním vývojem dítěte a vývoj slovesné valence popisuje ve vztahu k Piagetových 4 stádiím kognitivního vývoje. Pro nás je relevantní zejména stadium symbolického myšlení (od 2 do 4 let), v rámci něž se podle Šoltysa děti ve svých výpovědích stále dopouštějí odchylek od cílové podoby a nevyjadřují vždy obligatorní participanty dané struktury (např. *babička navštívila*). Charakteristické je také, že nejsou dosud schopné variovat hierarchii sémantických rolí ve výpovědích.¹²⁰

Mnoho přínosného do českého kontextu vnášejí také výzkumu ze slovenského prostředí. A to nejen díky blízkosti daných jazyků, ale i velice podobnému metodologickému přístupu. Komplexní výzkum rané syntaxe slovenštiny vznikl pod vedením Slančové a Kičury¹²¹ a měl povahu longitudinální, v rámci něž byl sledován syntaktický vývoj chlapce Martina ve věku od 11 do 30 měsíců. Hlavní podstatné závěry výzkumu jsou následující:

- V raných fázích osvojování syntaxe se v dětských dvouslovných výpovědích frekventovaně vyskytují struktury bez predikátu, často jde o spojení dvou autosémantických slov. Vztah mezi nimi nebývá vyjádřen žádným konkrétním spojovacím prostředkem.

¹¹⁶ Saicová Římalová 2018, s. 299.

¹¹⁷ Saicová Římalová 2018, s. 299.

¹¹⁸ Šoltys 1986.

¹¹⁹ srov. Piaget, Inhelder 1970.

¹²⁰ Šoltys 1986.

¹²¹ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

- V pozdějších fázích, kdy dítě tvoří již tříslovné výpovědi a delší, struktury bez predikátu postupně ustupují a nejfrekventovanější větňčlenskou strukturou se stává kombinace podmětu, přísudku a předmětu v různých slovosledných variantách.
- Výzkum zároveň dokládá, že snaha o vyjádření nejrůznějších potřeb v rámci komunikace, vede k nárůstu spektra pragmatických funkcí dětských výpovědí. Komunikační potřeby dítěte významně determinují syntaktické dovednosti dítěte a narůstající syntaktickou komplexnost jeho výpovědí.

Všechny výše nastíněné výzkumu se zaměřily syntaktickou produkci, což je v našem prostředí nejrozšířenější přístup. Zaměření se na porozumění syntaktickým strukturám ovšem není ani v českém kontextu zcela opomenuto. Významný je například výzkum Filipa Smolíka¹²², jehož cílem bylo sledovat porozumění syntaktickým strukturám obsahujících tranzitivní sloveso, tedy sloveso s akuzativní vazbou. V rámci tohoto typu výpovědí byly účastníkům výzkumu ve věkovém rozmezí mezi věkem 2;9 až 4;5 předkládány výpovědi s různě pozměněným slovosledem. Zásadním závěrem výzkumu je, že strukturám se slovosledem SVO¹²³, který je pro češtinu kanonický, byly děti schopné porozumět již od raného věku, zatímco nekanonické struktury OVS jim zpočátku dělaly problémy. Tyto nekanonické struktury byly na základě Smolíkových závěrů postupně děti snáze schopné interpretovat zhruba před 4. narozeninami.¹²⁴

Dílejší poznatky o syntaxi dětských výpovědí vzešlé z výše nastíněných výzkumů, které jsou relevantní pro náš výzkum, tedy v období zhruba mezi věkem 2;0 až 3;5, budou dále rozebrány jako součást popisu syntaktického vývoje v následující kapitole (3.3). Metodologická východiska, výhody a nevýhody metodologických rámců zmiňovaných výzkumů budou podrobněji analyzovány v kapitole 4.

3.3.VÝVOJ OSVOJOVÁNÍ RANÉ DĚTSKÉ SYNTAXE

Osvojování tzv. gramatické kompetence, v rámci níž dochází k osvojování morfologické i syntaktické roviny jazyka, se začíná nejvýrazněji rozvíjet po druhém roce života dítěte.¹²⁵ Jednotlivé procesy se vzájemně doplňují s dalším prudkým rozvíjením slovní zásoby i

¹²² Smolík 2015.

¹²³ Jedná se o slovoslednou kombinaci podmětu, přísudku a předmětu v tomto konkrétním pořadí.

¹²⁴ Smolík 2015, s. 238.

¹²⁵ Průcha 2011, s. 51.

osvojováním dalších pragmatických funkcí jazyka. V žádném případě nelze, jak uvádí Průcha, jednotlivé procesy od sebe výlučně oddělovat a vnímat je jako zcela nezávislé fenomény.¹²⁶ Osvojování syntaktické složky jazyka se zároveň podle Průchy zároveň projevuje jako časově nejdélejší ze všech rovin gramatického systému a může trvat až zhruba do věku 9 let.¹²⁷

S ohledem na věk dětských účastníků našeho výzkumu (dívka ve věku 2;4 a chlapec ve věku 3;3) se v dalším teoretickém vymezení syntaktického vývoje soustředíme zejména na období od věku 2;0 až zhruba do věku 3;5. Záměrně stručně podáváme také informace o prvních slovních kombinacích, jelikož lze očekávat, že jejich základní struktury (například kombinace substantiva a citoslovce) mohou přetrvávat i v pozdějším věku. Zároveň nám toto širší časové vymezení umožňuje interpretovat výsledky výzkumu z hlediska pokročilosti osvojených syntaktických struktur v daném věku dítěte a zároveň na základě pořadí osvojování jevů případně predikovat další vývoj.

3.3.1. PRVNÍ SLOVNÍ KOMBINACE

Základní otázka při zkoumání syntaxe u dětí je, v jakém případě můžeme bezpečně hovořit o prvních skutečných syntaktických jevech. Podle Průchy se nejčastěji o počátcích schopnosti tvořit syntaktické vazby mluví tehdy, když začínáme pozorovat, že dítě k prvním produkováným slovům začíná připojovat i slova další, která vytvářejí ne náhodné kombinace a lze u nich vyzorovat určité syntaktické vztahy.¹²⁸ Jinými slovy, dítě začíná usouvztažňovat jednotlivé významy slov a tímto procesem tvoří celé výpovědi. V tomto kontextu mluvíme o tzv. dvouslovném období, které blíže charakterizuje například Slančová a Kičura Sokolová.¹²⁹

Zároveň je důležité si uvědomit, že doba výskytu prvních syntaktických konstrukcí může být velice individuální a dovršení 2. roku věku dítěte nemusí být univerzální. Někteří autoři například vymezují výskyt prvních syntaktických struktur ve vztahu ke slovníku. Malé děti začínají slova kombinovat v době, kdy rozsah jejich slovní zásoby dosahuje asi dvě stě slov.¹³⁰

¹²⁶ Průcha 2011, s. 51.

¹²⁷ Průcha 2011, s. 61.

¹²⁸ Průcha 2011, s. 61.

¹²⁹ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

¹³⁰ Smolík, 2015 s. 45.

Mezi úplně první syntaktické konstrukce často patří kombinace podstatného jména a citoslovce. Tato spojení obvykle sémanticky vyjadřují nějakou činnost a objevují se zpravidla už před 2. narozeninami. Průcha tuto schopnost vymezuje věkem od 15 do 19 měsíců a jako příklad takové kombinace uvádí *auto tú tú* (auto troubí).¹³¹ Analýza výpovědí dívky ve věku 2;4 v rámci našeho výzkumu ostatně potvrzuje, že kombinace substantiva a citoslovce se objevuje vcelku frekventovaně i po 2. narozeninách (více viz kap. 6).

Při bližší slovnědruhově charakteristice prvních syntaktických konstrukcí je zároveň důležité si uvědomit, že v dětských výpovědích dochází často k narušování cílové podoby řeči dospělého člověka a určení slovních druhů ve výpovědi může být někdy vcelku problematické. Děje se tomu zejména z toho důvodu, že ke slovnědruhově typologii v češtině dochází na základě kritérií sémantických, ale i morfologických a syntaktických.¹³² Právě morfologie a syntax je však u dětí v raném věku dosud v procesu osvojování. Dítě například neužívá systematicky flexi a zpočátku v rámci jednoslovných výpovědí nevyjadřuje žádné syntaktické vztahy. Na tuto problematiku upozorňuje například Saicová Římalová, která proto jako rozhodující kritérium uvádí kritérium sémantické a zároveň navrhuje hovořit spíše *o zárodcích slovních druhů nebo o „budoucích substantivech“, „budoucích slovesech“ atp.*¹³³

Dětské kombinace zpočátku nejsou příliš pestré a mohou se opakovat. S postupným nárůstem jejich pestrosti i délky jde ruku v ruce schopnost vyjadřovat nové a nové významy, kterých dítě doposud nebylo schopné. Dospělý jedinec je poté schopen omezené množství slov či morfémů kombinovat do výpovědí vyjadřujících potenciálně nekonečné množství významů. Smolík tuto schopnost popisuje jako kreativitu, která je klíčovou vlastností lidského jazyka.¹³⁴

První dvouslovné kombinace podle Průchy¹³⁵ nejčastěji vyjadřují žádosti, umístění osob nebo předmětů a také vyjadřují vlastnosti věcí. Z hlediska slovních druhů jde o kombinaci přídavného jména s podstatným jménem, podstatného jména s příslovcem nebo predikátem.¹³⁶ Pavla Chejnové dokládá, že první syntaktické konstrukce vedle určitého probíhajícího děje vyjadřují také například posesivitu.¹³⁷

¹³¹ Průcha 2011, s. 61.

¹³² Karlík, Kořenský 2017.

¹³³ Saicová Římalová 2013, s. 91.

¹³⁴ Smolík 2015, s. 45.

¹³⁵ Průcha 2011, s. 63.

¹³⁶ Průcha 2011, s. 63.

¹³⁷ Chejnová 2019, s. 25.

Přehled syntaktických struktur, která se ve dvouslovném období u dětí ve věku od 18 do 24 měsíců vyskytují, podává práce kolektivu pod vedením Kapalkové.¹³⁸ U prvních dvouslovných výpovědí byly nejčastěji pozorovány následující typy spojení:

- Predikát doplněný gestem – autorky jako příklad uvádějí *dáme + dítě ukáže na krabici džusu*.
- Subjekt a predikát – *máma dá*.
- Predikát a objekt – *dá dudku*.
- Predikát a adverbium – *dá tam*.¹³⁹

Pro dvouslovné kombinace je také charakteristické, že mohou postrádat některé spojovací výrazy nebo například zájmena. Roger Brown tyto první slovní kombinace označil jako tzv. telegrafickou řeč (*telegraphic speech*). Vychází zejména z toho, že rané dětské výpovědi v mnohém připomínají telegrafické zprávy, tj. že sestávají jen z významově nezbytných slov. V raných konstrukcích obdobně jako v telegramech tak například chybí předložky, pomocná slovesa nebo členy (vztaženo na angličtinu).¹⁴⁰

3.3.2. SYNTAX VE VĚKU 24–36 MĚSÍCŮ

*Třetí rok věku se vyznačuje komplexním rozvojem gramatické stavby řeči – přibývají slovní druhy, které dítě ve své řeči používá, výpovědi jsou obsahově i formálně komplexnější.*¹⁴¹ Zároveň se však ještě pohybujeme v tzv. protomorfolofickém období, které vymezuje Chejnová, v rámci nějž dochází k postupnému směřování k osvojení morfologického systému češtiny.¹⁴²

Struktura dvouslovných výpovědí po 2. narozeninách

Výpovědi, které jsou kombinací pouze dvou jmen bez vyjádřeného predikátu přetrvávají v dětských výpovědích ještě několik měsíců po 2. narozeninách, jak dokládá například Chejnová.¹⁴³ Zároveň je však důležité dodat, že se vyskytují ve specifických komunikačních

¹³⁸ Kapalková 2010.

¹³⁹ Kapalková 2010, s. 16.

¹⁴⁰ Smolík 2015, s. 45–46

¹⁴¹ Kapalková 2010, s. 16.

¹⁴² Chejnová, 21–22.

¹⁴³ Chejnová, s. 31.

kontextech, například jako odpovědi na otázky, což ostatně dokládá i náš výzkum (viz kap. 6 a 7).

Frekvence struktur bez predikátu podle Slančové a Kičury Sokolové však postupně ustupuje a nahrazují je kombinace substantiva a verba finita, kde je podmět ve výpovědi velice často nevyjádřený.¹⁴⁴ Určitý zlom v nárůstu vyjádřených podmětů můžeme na základě Červenkové sledovat zhruba mezi 28 až 30 měsíci, kdy se nejfrekventovanějšími stávají dvouslovné výpovědi sestávající z podmětu a přísudku (*máma vaří*) nebo třeba přísudku a příslovečného určení (*vaří tam*).

Na základě výzkumu Chejnové¹⁴⁵ je možné zobecnit nejfrekventovanější struktury dětských výpovědí s finitním tvarem slovesa okolo věku 32 měsíců. Jsou jimi nejčastěji kombinace substantiva a verbonominálního přísudku vyjadřující kvalitu (*je modřej*), totožnost (*je to médiik*) nebo lokaci (*je to tam*). I nadále jsou frekventované struktury sestávající ze substantiva (vyjádřeného i nevyjádřeného podmětu) a přísudku (*výživečka upadla*).¹⁴⁶

Slančová a Kičura Sokolová stanovují jako nejfrekventovanější syntaktickou strukturu dvojslovných výpovědí z hlediska větněčlenské syntaxe kombinaci nevyjádřeného podmětu, predikátu a předmětu – (S)-V-O.¹⁴⁷ Predikát je v některých případech, jak bylo ostatně naznačeno i výše, vyjádřen citoslovcem. Druhou nejfrekventovanější strukturou byla kombinace nevyjádřeného podmětu, predikátu a adverbia, která se vyskytovala ve dvou slovosledných variantách – (S)-V-AD nebo (S)-AD-V.

Obě tyto struktury identifikuje zhruba od věku 29 měsíců také Chejnová, která uvádí kombinace *má voko* nebo *spravil žárovečku*. Objevují se i struktury, kde je podmět vyjádřený: *maminka postaví maják* nebo *já chcu modrou*.¹⁴⁸

¹⁴⁴ Slančová, Kičura Sokolová, 591–592.

¹⁴⁵ Chejnová 2019.

¹⁴⁶ Chejnová 2019, 30–31.

¹⁴⁷ Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 526.

¹⁴⁸ Chejnová, s. 30.

Trojslovné a víceslovné výpovědi

Dvouslovné kombinace se ve 3. roce dítěte vcelku brzy rozrůstají o další slova. Dítě je schopno pojímat větší množství informací a dodávat tak své výpovědi na komplexnosti.¹⁴⁹

Ve svých výpovědích se dítě může dopouštět odchylek od cílové podoby slovesných tvarů, kdy neužívá sloveso v příslušném tvaru, ale pouze infinitiv. Charakteristické je také vypouštění předložek nebo spojek.¹⁵⁰ Tato specifika se ostatně objevují i ve výpovědích námi sledované dívky (viz kap. 6). Zajímavé je ale například to, že rané dětské výpovědi již podle Lustové ve většině případů respektují slovosled, který je pro daný jazyk specifický.¹⁵¹

Z příkladů dětských výpovědí v anglickém jazyce ve 3. roce věku dítěte, které podává například Clarková¹⁵², je patrné, že sestávají nejčastěji z podmětu, predikátu, předmětu a příslovečného určení místa. To ostatně potvrzuje i analýza výpovědí ve výzkumu Slančové a Kičury Sokolové, které jako nejfrekventovanější troj- a víceslovnou výpověď z hlediska valenční syntaxe vymezují strukturu Sn-VF-ADVloc, tj. strukturu obsahující substantivum, verbum finitum a místní adverbium.¹⁵³ Jak ukazuje například výzkum Saicové Římalové k vyjádření lokace dítěte ve svých výpovědích frekventovaně používá sloveso *být* v kombinaci s místním adverbium jako například *Máma je doma*.¹⁵⁴ Výpovědi s významem lokace se nevztahují jen na výpovědi oznamovací, ale postupně také tázací. Červenková do věku 28 měsíců zachycuje například otázky *Kde je?* nebo *Co je tam?*.¹⁵⁵ Z hlediska větných členů tak u dětí nejčastěji v tomto věku pozorujeme kombinace podmětu, predikátu, předmětu a příslovečného určení, zejména místního.

Zhruba od 2,5 roku věku už se u dětí dají identifikovat vedle tříslavných výpovědí také čtyř i pětislovné.¹⁵⁶ Dítě v tomto období zároveň, jak ukazuje Owens, postupně rozvíjí podmět nebo předmět přívlasky a sémanticky nimi vyjadřuje například posesivitu (*sit baby chair*) nebo kvalitu (*eat big cookie*).¹⁵⁷ Jak ale upozorňuje Červenková, tříslavné a delší výpovědi se sice

¹⁴⁹ Clark 2003, s. 213.

¹⁵⁰ Lust 2006, s. 195.

¹⁵¹ Lust 2006, s. 195.

¹⁵² Clark 2003.

¹⁵³ Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 528.

¹⁵⁴ Saicová Římalová 2018, s. 295.

¹⁵⁵ Červenková 2019, s. 129.

¹⁵⁶ Horňáková a kol. 2005, s. 97.

¹⁵⁷ Owens 2008, s. 218.

v tomto věku vyskytují, ještě ve 30 měsících mají vedle výpovědí dvouslovných mnohem nižší frekvenci.¹⁵⁸

Delší výpovědi se objevují ojediněle, ale mohou přesahovat i 10 slov, jak ukazuje například Saicová Římalová. Autorka zároveň podotýká, že výpovědi takovéto délky bývají často mírně nad možností dítěte a objevují se v nich proto odchylky od cílové podoby.¹⁵⁹

Slovesná valence

V průběhu 3. roku věku dítěte, jak naznačuje zejména výzkum Saicové Římalové¹⁶⁰, dochází k výraznému rozvoji slovesné valence. Již ve věku 24 měsíců se například objevuje sloveso se třemi obligatorními doplněními v cílové podobě (*A-ík dostane od mámy šunku*).¹⁶¹ Pochopitelné je však, že se v tomto věku a ještě i později stále objevují i odchylky od cílové podoby valenčních rámců daných sloves.

Během několika málo měsíců se však rozrůstá celý repertoár sloves s komplexními rámci. Vedle obligatorních doplnění dítě čím dál více výpovědi rozvíjí i fakultativními.¹⁶² Ve věku 30 měsíců již užívá celou řadu přechodných sloves a jak upozorňuje Saicová Římalová, veliké množství základních valenčních struktur již dítě *produkuje s lehkostí*.¹⁶³ Zároveň dochází k nárůstu užití modálních sloves, včetně jejich odpovídajících doplnění v cílové podobě (např. *musíš to zapnout do elektiky*).¹⁶⁴

Vypouštění některých větných členů

V souvislosti s tím, co již naznačil Brownův koncept telegrafické řeči¹⁶⁵, je zjevné, že syntax výpovědi v procesu osvojování se v mnohem liší od skladby výpovědi dospělého jedince. Děti podle Smolíka ve své řeči „vypouštějí“ slova i celé části vět (v našem pojetí výpovědí). Jejich výpovědi navíc velice často postrádají větné členy, které jsou gramaticky, ale i sémanticky vyžadovány.¹⁶⁶

¹⁵⁸ Červenková 2019, s. 156.

¹⁵⁹ Saicová Římalová 2018, s. 296.

¹⁶⁰ Saicová Římalová 2018.

¹⁶¹ Saicová Římalová 2018, s. 295.

¹⁶² Saicová Římalová 2018, s. 296.

¹⁶³ Saicová Římalová 2018, s. 297.

¹⁶⁴ Saicová Římalová 2018, s. 298.

¹⁶⁵ srov. Smolík, Seidlová Málková 2015.

¹⁶⁶ Smolík, Seidlová Málková 2015, s. 48–49.

Smolík ve své práci pracuje s termíny argumenty a adjunktivy. Argumenty označují části větné struktury, jejichž přítomnost je vyžadována nějakým jiným větným členem. Opakem argumentů jsou části vět, jejichž vyjádření není diktováno valencí slovesa, a není tedy povinné.¹⁶⁷ V raných dětských výpovědích bývá vynecháván například předmět, který je vyžadován valencí daného slovesa. Jako příklady gramaticky neúplných vět v dětské řeči Smolík uvádí například *Táta přinese* nebo *Markéta ukázala*.¹⁶⁸ Vypouštění předmětů dokládá tak výzkum Saicové Římalové.¹⁶⁹

V kontextu současné české lingvistiky se místo termínů argumenty a adjunktivy spíše používají termíny aktanty a volná doplnění spojená s funkčně generativním popisem (FGP). V tomto pojetí aktanty vstupují do valenčního rámce slovesa a jsou buď obligatorní (doplnění slovesa určitým větným členem je vyžadováno), nebo fakultativní.¹⁷⁰ S tímto vymezením budeme dále pracovat také v praktické části práce (více viz kap. 5.3).

Při syntaktické analýze dětských výpovědí může být zároveň vcelku obtížné vymezit jasnou hranici mezi agramatickým vynecháním určitého větného členu a elipsou, která je kontextově a situačně vázaná. Více se této problematice budeme věnovat v praktické části práce (viz dále).

Syntaktické konstrukce obsahující neverbální prostředky komunikace

Dalším výrazným rysem dětské řeči je doprovázení syntaktických konstrukcí nejrůznějšími typy gest. Prostřednictvím nich dítě v dané komunikační situaci vyjadřuje to, co doposud není schopno vyjádřit verbálně. Na kombinaci slova a gesta v raných dětských výpovědích upozorňují například práce Průchy¹⁷¹ nebo Saicové Římalové.¹⁷² Soustavněji se místu a významu gest v rané řečové produkci věnovala Kapalková.¹⁷³ Gesto obecně charakterizujeme jako *pohyb ruky nebo rukou (příp. dalších částí těla) s komunikační funkcí. Gesto bývá součástí mluvené jazykové interakce, v jejímž rámci jednak dotváří (s různou mírou významnosti) smysl promluvy, jednak se podílí na organizaci interakce*.¹⁷⁴ Důležité je si rovněž uvědomit, že gesta jsou součástí komunikace po celý život, v řeči dětí však nabývají specifického postavení.

¹⁶⁷ Smolík, Seidlová Málková 2015, s. 50.

¹⁶⁸ Smolík 2015, s. 50–51.

¹⁶⁹ Saicová Římalová 2018.

¹⁷⁰ Panevová 1999, s. 35.

¹⁷¹ Průcha 2011.

¹⁷² Saicová Římalová 2013.

¹⁷³ Kapalková 2008.

¹⁷⁴ Kaderka 2017.

Záměrně produkované gesto lze v raných fázích dětské komunikaci v mnoha ohledech totiž považovat za plnohodnotný sémiotický znak a ne jen jako prostředek doprovázející komunikaci. S tímto pojetím ostatně pracuje jak Kapalková¹⁷⁵, tak i Saicová Římalová.¹⁷⁶ V nejranější produkci může výpověď dítěte sestávat z kombinace několika gest, která mají zjevnou sémantickou i pragmatickou funkci, později také z kombinace gesta a slova či více slov. Sledování znakové podstaty gest v syntaktických konstrukcích bude věnována pozornost i při popisu výpovědí v praktické části práce (viz kap. 6 a 7).

Osvojování souvětných struktur

Clarková uvádí, že v angličtině začíná docházet k tvorbě prvních souvětí zhruba mezi 2,5 až 3 roky věku. Jako první bývá nejčastěji využívána spojka *and*, pomocí níž je vyjadřován slučovací poměr. Následuje vyjadřování příčinného poměru spojkou *because*.¹⁷⁷ To, že jako první dochází k osvojení parataxe a poměru slučovacího, ostatně dokládá také Chejnová.¹⁷⁸

Svetlana Kapalková jakožto pomyslnou hranici zrodu prvních souvětí uvádí 30. měsíc roku dítěte. V jedné ze svých prací vymezuje pořadí spojek, které si dítě v tomto období postupně osvojuje. Mezi prvními spojkami jsou podle autorky ty vyjadřující slučovací vztah – nejčastěji spojka *a*. Následují spojky vyjadřující časové souvislosti – *a potom, kdy* a další. Postupně si dítě začíná uvědomovat i kauzální vztahy, které rovněž ztvárňuje verbálně prostřednictvím spojek *protože* nebo *proto*.¹⁷⁹

Důležité je zmínit, že spojky jsou kategorií dětského jazykového systému, k jejímuž osvojování dochází až jako poslední. Jejich funkcí je totiž spojovat části vět, ale častěji celé věty, čehož je dítě schopné až po osvojení si tvoření komplexnějších větných struktur.¹⁸⁰ Spojka *a*, která se objevuje nejčastěji jako vůbec první, má podle Jaroslavy Pačesové ve slovní zásobě tří až čtyřletého dítěte zásadní postavení, jelikož je frekvence jejího užívání vyšší než ve slovní

¹⁷⁵ Kapalková 2008.

¹⁷⁶ Saicová Římalová 2013.

¹⁷⁷ Clark 2009, s. 247.

¹⁷⁸ Chejnová 2019, s. 36–37.

¹⁷⁹ Kapalková 2010, s. 17.

¹⁸⁰ Pačesová 1979, s. 121.

zásobě dospělého jedince.¹⁸¹ Děti ji například nadužívají ve vyprávění, což dokládá například Kesselová.¹⁸²

Hornáková identifikovala u dítěte ve věku od 30 do 36 měsíců spojky *nebo, že i aby*.¹⁸³ Specifickým, ale ne ojedinělým případem, jsou výpovědi, v nichž dítě spojky vynechává. Jako příklad Saicová Římalová uvádí výpověď *A-ík vidí to tam padá*.¹⁸⁴ Případně dítě využívá spojky v jiném než cílovém významu. Hornáková uvádí například následující výpověď: *Maminka povedala a (že) prídu teta Miša s ujom Tonom*.¹⁸⁵

Vedle poměru slučovacího, který je v průběhu 3. roku věku nejfrekventovanější, se objevuje zhruba od věku 2;3 poměr důsledkový, od věku 2;5 také poměr odporovací (nejdříve však bez spojek).¹⁸⁶ Rané dětské výpovědi jsou charakteristické tím, že výše zmiňované vztahy jsou často vyjadřovány přes hranice výpovědí. Dítě například doplňuje výpovědi své matky nebo později dále rozvíjí svou vlastní výpověď. Chejnová tyto výpovědi ve své práci označuje jako tzv. *across boundaries*.¹⁸⁷

Podle Ohnesorga se nejdříve objevují souřadná souvětí a až pak podřadná.¹⁸⁸ To dokládá také Chejnová na základě svého výzkumu syntaxe raných dětských výpovědí. První hypotaktická souvětí zaznamenává ještě před 3. narozeninami, zhruba ve věku 2;7. Jde o věty předmětné, které jsou však zpočátku vyjadřovány bez spojovacích prostředků.¹⁸⁹

Osvojování komunikačních (pragmatických) funkcí výpovědí

S věkem dítěte se nejen rozšiřuje složitost syntaktických konstrukcí, souběžně dítě také rozvíjí různé komunikační funkce. K větám oznamovacím a tázacím se postupně přidávají i věty rozkazovací a přací.¹⁹⁰ Owens jako období, kdy již dítě aktivně užívá vedle oznamovacích vět, také tázací a rozkazovací uvádí věk 31 až 34 měsíců.¹⁹¹

¹⁸¹ Pačesová 1979, s. 121–122.

¹⁸² Kesselová 2013.

¹⁸³ Hornáková a kol. 2005, s. 98.

¹⁸⁴ Saicová Římalová 2018, s. 298.

¹⁸⁵ Hornáková a kol. 2005, s. 98.

¹⁸⁶ Chejnová 2019, s. 112–120.

¹⁸⁷ Chejnová 2019, s. 113.

¹⁸⁸ Ohnesorg 1948, s. 45.

¹⁸⁹ Chejnová 2019, s. 174.

¹⁹⁰ Průcha 2011, s. 65.

¹⁹¹ Owens 2008, s. 283.

Například Slančová a Kičura Sokolová místo komunikačních funkcí pracují s termínem pragmatické funkce výpovědi, kterou vymezují jako *vzťah medzi dieťaťom a jeho okolím, postavenie dieťaťa v komunikačnej situácii a zároveň je realizáciou elementárneho komunikačného zámeru jako „mentálnej reprezentácie zamýšľaného stavu vecí“*.¹⁹² Ve 24 měsících věku autorky identifikují již celou škálu různých pragmatických funkcí dětských výpovědí. Dítě vyjadřuje souhlas, nesouhlas, otázky, výzvy, oslovení, záměr, informace a další.¹⁹³

3.3.3. SYNTAX VE VĚKU 36–48 MĚSÍCŮ

Zatímco poznatků k syntaxi dětských výpovědí ve 3. roce věku je velké množství, co se týče 4. roku jsme odkázáni zejména na zahraniční práce, jejichž poznatky jsou specifické pro daný jazyk a nemusí být vždy zcela přenosné na češtinu.

V průběhu 4. roku věku dítěte, jak dokládá například Owens, pokračuje rozšiřování jeho slovní zásoby, s čímž jde ruku v ruce pestřejší kombinace syntaktických struktur, prodlužuje se délka výpovědi (od dvouslovných či tříslavných se dostáváme ke komplexnějším výpovědím, které obsahují rozvité větné členy, postupně prostřednictvím vybraných větných členů dochází k vyjadřování nových typů sémantických vztahů).¹⁹⁴ Syntaktický vývoj dítěte obdobně jako v předchozím období ovlivňují vedle rozvoje obecnější řečové kompetence pragmatické faktory, input i kognitivní vývoj dítěte.¹⁹⁵

Okolo 3. narozenin ve svých výpovědích dítě rovněž začíná postupně používat modální slovesa nebo také pasivum.¹⁹⁶

Základem poznatků o vývoji syntaxe ve 4. roce česky hovořícího dítěte je práce Pavly Chejnové¹⁹⁷, která s postupnými fázemi syntaktického vývoje sleduje i paralelní směřování k úplnému osvojení si morfologického systému. Kompletní flexe češtiny je podle Chejnové osvojena

¹⁹² Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 557.

¹⁹³ Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 563–564.

¹⁹⁴ Owens 2008, s. 277–283.

¹⁹⁵ Chejnová 2019, s. 175.

¹⁹⁶ Chejnová 2019, s. 31.

¹⁹⁷ Chejnová 2019.

zhruba ve věku 3;7.¹⁹⁸ S jejím osvojením úzce souvisí i tvoření některých typů vedlejších vět, zejména vět přívlastkových, které vyžadují osvojení si kongruence. V analyzovaných dětských výpovědích se ve výzkumu Chejnové tento typ vedlejších vět objevil okolo věku 3;4.¹⁹⁹

Jak ukazuje například Kesselová, ve věku od 3. narozenin postupně v dětské řeči ustupují jednoslovné výpovědi vyjádřené predikátem či pouze substantivem. Dítě stále však nejčastěji používá věty jednoduché. Souvětí souřadná a podřadná a jejich dílčí typy si osvojuje postupně, ve výpovědích jsou ale méně frekventovaná.²⁰⁰

Osvojování souvětých struktur

Dětská souvětí ve 4. roce věku, jak dokládá Chejnové²⁰¹ nebo Owens²⁰², se v naprosté většině skládají ze dvou vět. Mezi paratakticky spojenými větami bývá nejčastěji vyjádřen vztah slučovací. Například *vztah vylučovací se vyskytuje poměrně zřídka, objevuje se od věku 3;4.*²⁰³ Vztahy stupňovací se v tomto věku například neobjevují vůbec.

Souvětí o více jak třech větách Chejnová identifikuje ve věku 3;6.²⁰⁴ Komplexnější souvěté struktury jsou charakteristické například pro drobnější dětské narativy, kterým se ve svém výzkumu blíže věnovala Kesselová u dětí od věku 3;0.²⁰⁵ Ačkoliv ve sledovaných narativech dominují věty jednoduché, které jsou *stabilnou a dominantnou strukturou v celom sledovanom období*²⁰⁶, prostřednictvím vyprávění dochází také k výraznému rozvoji komplexnějších syntaktických struktur, a to souřadných i podřadných souvětí. To s sebou nese také nárůst registru osvojených spojek a jejich významu. Jako nejfrekventovanější spojka u narativů dlouho přetrvává spojka *a*.²⁰⁷ To ostatně potvrzuje i analýza výpovědí chlapce Lukáše ve věku 3;4 v našem výzkumu (více viz kap.7).

Období po 3. narozeninách je charakteristické zejména rozvojem hypotaxe. Mezi prvními hypotaktickými souvětími se objevují vedlejší věty předmětné. Jejich první výskyt, který již

¹⁹⁸ Chejnová 2019, s. 175.

¹⁹⁹ Chejnová 2019, s. 175.

²⁰⁰ Kesselová 2013, s. 17–39.

²⁰¹ Chejnová 2019.

²⁰² Owens 2008.

²⁰³ Chejnová 2020, s. 168.

²⁰⁴ Chejnová 2020, s. 135.

²⁰⁵ Kesselová 2013.

²⁰⁶ Kesselová 2013, s. 33.

²⁰⁷ Kesselová 2013, s. 29.

obsahuje spojovací výraz, zachycuje Chejnová zhruba ve věku 3;4. Do věku 3;9 se postupně objevují spojky *že, aby* i vztažné výrazy *co, kde, jestli*.²⁰⁸

V první polovině 4. roku věku dítěte rovněž dochází k osvojování vztažných vět, které dítě připojuje k hlavním větám nejrůznějšími vztažnými výrazy – v angličtině jde zejména o výrazy *what, that* nebo *where*.²⁰⁹ Spojovací výrazy jsou obdobné i v češtině (*který, co* nebo *kde*).²¹⁰ Zároveň jak podotýká Chejnová, je důležité připomenout, že vztažné věty se objevují až v období, kdy má dítě osvojen téměř kompletně morfologický systém češtiny.²¹¹ Důvodem je pravděpodobně zejména to, že například zájmeno *který* je ve vztahu kongruence s referentem v hlavní větě. Během prvních měsíců 4. roku věku se postupně objevují také různé typy vedlejších vět příslovečných. Nejdříve jde o příčinné, časové nebo účelové.²¹²

Zhruba ve věku 3;7 se začínají objevovat také vedlejší věty podmínčné, které jsou však podle Chejnové méně frekventované než předmětné.²¹³ Dítě v nich využívá například spojovací výrazy *že, když* nebo *jak* (*mně nevadí, když je tady vidět rostlinka*).²¹⁴ Charakteristické je vyjadřování vedlejších vět tohoto typu s predikáty *líbit se* nebo verbonominálními predikáty *je škoda, je dobře*.²¹⁵

Čtvrtým věku dítěte zdaleka osvojování určitých typů souvětí a jejich komplexity nekončí. Jak podotýká Chejnová: *osvojování je vázáno na rozvoj kognice, věty, které vyžadují více mentálních operací se vyskytují později*.²¹⁶ Dítě si zároveň postupně osvojuje význam dalších spojek. Podle Ohnesorga se celkem pozdě objevují věty podmínkové. Přípustkové věty byly zaznamenány dokonce až po 4. roce věku dítěte.²¹⁷ To dokládá i Chejnová, v jejímž výzkumu se vedlejší věty příslovečné přípustkové u sledovaného dítěte objevily až ve věku 4;4. Vedlejší věty příslovečné měrové autorka identifikuje dokonce až v 6. roce věku dítěte.

²⁰⁸ Chejnová 2019, s. 47–48.

²⁰⁹ Owens 2008, s. 295.

²¹⁰ Chejnová 2019, s. 64.

²¹¹ Chejnová 2019, s. 65.

²¹² Chejnová 2019, s. 75.

²¹³ Chejnová 2019, s. 61.

²¹⁴ Chejnová 2019, s. 61.

²¹⁵ Chejnová 2019, s. 61–63.

²¹⁶ Chejnová 2020, s. 171.

²¹⁷ Ohnesorg 1948, s. 45.

4. METODOLOGICKÉ KONCEPTY ZKOUMÁNÍ SYNTAXE DĚTSKÝCH VÝPOVĚDÍ

V první kapitole praktické části práce nejprve stručně nastíníme metodologická východiska dříve zmiňovaných výzkumů raných dětských výpovědí (viz kap. 3.2) zejména z hlediska jejich výhod a těch aspektů, které jsou relevantní pro námi prováděný výzkum. Zastavíme se stručně u metod sběru jazykového materiálu a také metodologického rámce syntaktické analýzy dětských výpovědí.

Koncepce výzkumů a metody sběru dat

Metod ke zkoumání jazyka v procesu osvojování je nespočet. Při výzkumu lze využít jak metody experimentální, tak pozorování, prostřednictvím které je dítě obvykle sledováno v jeho přirozeném prostředí. Výzkum lze rovněž pojímat jako krátkodobý, ale i longitudinální umožňující sledovat postupný jazykový vývoj dítěte. Dříve byly hojně využívány deníkové záznamy, později audionahrávky a nyní videonahrávky, někdy kombinované s dalšími metodami, např. rodičovskými dotazníky.²¹⁸ Každá z metod s sebou přináší svá specifika, výhody i nevýhody.

Všechny výše nastíněné relevantní výzkumy související s tématem této práce (viz kap. 3.2) měly povahu dlouhodobého pozorování, a to vcelku malého vzorku účastníků výzkumu. U Saicové Římalové²¹⁹, Chejnové²²⁰ nebo Slančové a Kičury Sokolové²²¹ šlo o analýzu spontánní produkce jednoho vybraného dítěte po určitou dobu, u Červenkové²²² byli sledováni dva účastníci. Východiskem byl výzkum kvalitativní, který charakterizujeme jako výzkum *akcentující důkladné a do širokých souvislostí zapojené zkoumání jazykových jevů*.²²³

Podrobnější charakteristiku kvalitativního výzkumu přináší například Švaříček: *Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci*

²¹⁸ Saicová Římalová 2017, in Karlík, Nekula (eds.), URL [[https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ JAZYKA DÍTĚTEM](https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ_JAZYKA_DÍTĚTEM)] (poslední přístup: 26. 7. 2023)].

²¹⁹ Saicová Římalová 2013.

²²⁰ Chejnová 2019; 2020.

²²¹ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

²²² Červenková 2019.

²²³ Cvrček 2017, in Karlík, Nekula (eds.), URL [[https://www.czechency.org/slovník/KVANTITATIVNÍ x KVALITATIVNÍ VÝZKUM](https://www.czechency.org/slovník/KVANTITATIVNÍ_KVALITATIVNÍ_VÝZKUM)] (poslední přístup: 26. 7. 2023)]

*celé. řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*²²⁴

V rámci kvalitativního výzkumu můžeme vymezit dílčí přístupy. Z hlediska zkoumání syntaxe dětských výpovědí je velice rozšířeným metodologickým přístupem výzkum pomocí případové studie. Ta je charakteristická zejména tím, že *se zaměřuje na podrobný popis a rozbor charakteristiky několika málo případů nebo skupiny porovnávaných případů.*²²⁵ Vztaženo na zkoumání syntaxe v rané dětské produkci, cílem je zejména co nejdětalněji popsat identifikované syntaktické struktury a nastínit je ve vzájemných vztazích. Výzkum se zaměřuje jen na několik málo jedinců. Formu případové studie zvolily například Saicová Římalová²²⁶, Chejnová²²⁷ i Slančová a Kičura Sokolová.²²⁸

Případové studie pojímají účastníky jako určité obecnější reprezentanty daného věku a fáze syntaktického vývoje. Povaha výše nastíněných výzkumů byla zároveň longitudinální, což umožnilo sledovat jednotlivé fáze syntaktického vývoje a postupně osvojované syntaktické jevy. Na to, že pořadí osvojování jazykových jevů je s drobnými odchylkami u dětí univerzální, upozorňuje také na základě Piagetova pojetí psychického vývoje například Saicová Římalová. Důležité je také, že tyto univerzální vývojové etapy však mohou u dítěte probíhat různě rychle.²²⁹ Je proto zřejmé, že věk dítěte se pro nás stává pouze jakýmsi základním orientačním bodem a je nutné brát v potaz individuální rozdíly.

Longitudinální výzkumu s sebou bezpochyby přinášejí mnoho pozitiv, jak ale upozorňuje například Červenková, jsou velice časově náročné. Z toho důvodu se poté výzkumníci omezují pouze na jednotky zkoumaných účastníků.²³⁰

Ve všech zmiňovaných případech šlo o spontánní pozorování dialogů mezi dítětem a blízkým dospělým, nejčastěji jeho matkou. Zásadními výhodami tohoto způsobu sbírání dat je také zejména to, že dítě komunikuje ve svém přirozeném prostředí a při nejrozličnějších činnostech.

²²⁴ Švaříček 2007, s. 17.

²²⁵ Hendl 2005, s. 103.

²²⁶ Saicová Římalová 2013.

²²⁷ Chejnová 2019.

²²⁸ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

²²⁹ Saicová Římalová 2018, s. 290.

²³⁰ Červenková 2019, s. 14.

Červenková v kontextu dlouhodobého pozorování rovněž upozorňuje na důležitost střídání různých kontextových situací, které může být řízeno výzkumníkem i rodičem a rozšiřuje tak repertoár užitých výrazových prostředků i rozličných pragmatických (komunikačních) funkcí dětských výpovědí. Ve svém výzkumu u každé audionahrávky zvolila tři různé situace – volnou hru, práci s knihou a povídání si o rodinných událostech.²³¹ O střídání kontextových situací se pokusíme i my v rámci našeho výzkumu, kde se zaměříme jak na naprosto spontánní komunikaci při hře, tak i částečně řízený popis obrázku (viz dále).

V rámci výzkumu lze sledovat komunikaci dítěte s jeho rodičem či jiným rodinným příslušníkem, nebo může výzkumník komunikovat s dítětem sám, což mu bezpochyby umožňuje lépe komunikaci řídit s ohledem na výzkumné otázky. Z tohoto důvodu byla metoda vedení dialogu přímo mezi účastníkem a výzkumníkem zvoleno i pro výzkum, z něhož vychází tato práce (viz kap. 6 a 7). Zvolená metoda s sebou nese i jistá rizika, zejména to, že se dítě může před neznámým výzkumníkem ostýchat. Jeho syntaktické struktury tak z toho důvodu mohou být prostší či nemusí vyjadřovat některé pragmatické funkce (například oslovení, pokyny nebo žádosti). Využitou metodu zhodnotíme v závěru práce (viz kap. 9).

U výše představených výzkumů se nejvyužívanější formou sběru dat staly videonahrávky dětských projevů. Jejich benefitem je zejména to, že výzkumníkovi poskytují relativně přesné a kvalitní uchování jazykového materiálu, které je fixováno, tudíž se k němu můžeme kdykoliv vracet, nesrozumitelné úseky si přehrávat vícekrát. Forma videa mu zároveň umožňuje sledovat neverbální prostředky komunikace (zejména gesta, ale i další), které jsou u dětí v tomto věku velice významné, a také lépe interpretovat celý situační kontext pronášených výpovědí.

Videonahrávky s sebou přinášejí však i podstatná negativa, zejména veliký zásah do soukromí rodin. Zároveň více než u audionahrávek si dítě, ale i rodič přítomnost kamery uvědomují a může docházet ke snižování spontánnosti komunikace. Zejména z důvodu ochrany soukromí rodiny i možnosti zkreslení spontánnosti komunikace byla v námi zvoleném typu výzkumu zvolena metoda sběru dat formou audionahrávek (více viz kap. 5.1).

Audio či videonahrávky bývají v některých výzkumech doplňovány také rodičovskými dotazníky, různými formami rozhovorů s rodiči dítěte nebo deníkovými záznamy. Deníkové

²³¹ Červenková 2019, s. 13.

záznamy doplnily videonahrávky například ve výzkumu Saicové Římalové.²³² Tuto formu využila také Červenková, která zdůrazňuje, že právě deníkové záznamy umožnily zaznamenat jevy, které se ve videonahrávkách neobjevovaly.²³³

Nevýhodou rodičovských dotazníků může být zejména limitovaná schopnost rodiče uvědomit si, zda dítě určitý gramatický jev skutečně používá, na což upozorňuje například Červenková.²³⁴ Vzniká tak riziko, že rodič bude v dotaznících odpovídat spíše intuitivně.²³⁵ U rodičovských dotazníků na druhé straně můžeme shledat i zásadní výhody. Poskytují jednotný rámec otázek a ověřených metod při výzkumu s více účastníky. Daleko lépe pak může docházet k srovnávání jazykové kompetence jednotlivců mezi sebou. Frekventovaně užívaným rodičovským dotazníkem v českém prostředí je především DOVYKO neboli Dotazník vývoje komunikace, jehož cílem je posoudit jazykový vývoj kojenců a batolat ve věku od 8 do 30 měsíců.²³⁶ Pro zkoumání stupně syntaktické kompetence mohou být přínosné otázky, kde rodiče vybírají, které vazby by jejich dítě nejspíše v blíže vymezeném situačním kontextu použilo.

Analýza syntaxe dětských výpovědí

Při zkoumání syntaxe dítěte se můžeme zaměřovat jak na produkci (tedy zejména na to, jak komplexní větné struktury dítěte jsou, z jakých dílčích jednotek sestávají), ale i na recepci. U recepcce bývá zkoumáno to, jakým větným strukturám je dítě schopno porozumět, jakým způsobem na ně verbálně reaguje.

Naše práce se zaměřuje především na produkci. Je důležité si však uvědomit, že řečová produkce se neděje zcela izolovaně od recepcce. K tomu, aby dítě smysluplně v daném kontextu reagovalo na svého komunikačního partnera je nezbytné, aby jeho jazykovému projevu porozumělo. V případech, kde je interpretace určité syntaktické struktury (například u případ s elipsou) významně podmíněna kontextem výpovědí, popisujeme blíže celou komunikační situaci (viz dále).

²³² Saicová Římalová 2013.

²³³ Červenková 2019, s. 14.

²³⁴ Červenková 2019, s. 12.

²³⁵ Červenková 2019, s. 12.

²³⁶ Smolík a kol. 2017.

Velké množství teoretických konceptů popisu dětské syntaxe se vztahuje právě na nejranější fáze jejího osvojování, zejména na tzv. dvouslovné období. O jeho bližší charakteristiku se pokusil například Braine vymezením tzv. **pivotové gramatiky**.²³⁷ Tento koncept předpokládá, že určitá slova se v dětských výpovědích vyskytují na pevných pozicích ve větě a další na otevřených (*small pivot class* a *large open class*). Pivotových slov je menší množství a jejich pozice ve větě je pevně fixovaná (Braine uvádí slova jako *more, no, again* atd.), tzv. otevřená slova se mohou vyskytovat kdekoliv volně ve větě. Jsou zastoupena především slovesy, substantivy a adjektivy.²³⁸

Vymezení základních stádií syntaktického vývoje se řídí hlavně komplexitou větných struktur, které mohou být charakterizovány počtem slov nebo jiných jednotek (například morfémů) ve výpovědi. V tomto směru se stal nejrozšířenějším metodologickým nástrojem pro zkoumání syntaxe v procesu jejího osvojování tzv. **index průměrné délky výpovědi** (*mean length of utterance – MLU*) vymezený americkým psycholigvistou Rogerem Brownem. Brown vychází zejména ze zjištění, že děti v raných fázích řečového vývoje i přes shodný věk vykazují mnohdy velice rozdílné řečové schopnosti.²³⁹ Díky vymezení MLU je tak porovnávána řeč dětí, které vykazují stejnou průměrnou délku výpovědi. Index se může počítat jak v morfémech, tak slovech. V českých pracích není index příliš používán. O jeho adaptaci se však pokusily například slovenské lingvistky Slančová a Kičura Sokolová.²⁴⁰ Díky blízkosti jazyků by tak bylo možné při aplikaci indexu na český jazykový materiál vycházet právě z jejich adaptace.

Index průměrné délky výpovědi je přínosný zejména v raných fázích osvojování jazyka. Svetlana Kapalková upozorňuje na to, že souvislost mezi délkou výpovědi a gramatickým vývojem lze sledovat jen zhruba do čtvrtého nebo pátého roku dítěte. Poté přichází schopnost i složité myšlenky vyjadřovat úsporněji.²⁴¹

Zřejmě nejrozšířenějším nástrojem k popisu syntaxe dětských výpovědí v českém, případně také slovenském prostředí, je **větněčlenská syntax**, kterou využil například výzkum Slančové a Kičury Sokolové.²⁴² U výzkumu však nešlo o jediný nástroj syntaktické analýzy. Bližší

²³⁷ Braine 1963, cit. dle Clark 2003, s. 169–170.

²³⁸ Clark 2003, s. 169–170

²³⁹ Brown 1977.

²⁴⁰ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

²⁴¹ Kapalková 2010, s. 17.

²⁴² Slančová, Kičura Sokolová 2018.

charakteristika syntaxe sledovaného dítěte byla opřena o několik dalších parametrů. V první řadě po vzoru konceptu MLU byl jazykový materiál analyzován z hlediska počtu slov v dětské výpovědi, který je podle autorek důležitým ukazatelem fází vývoje syntaxe v raném věku.²⁴³ Autorky se dále opřely také o valenční syntax a dětské výpovědi podrobily dále morfologické analýze. V neposlední řadě pracovaly s koncepcí elementárních větných struktur vymezených Greplem a Karlíkem.²⁴⁴ Ty bývají charakterizovány jako *klasifikace větných struktur založená na propozičních typech, konstituovaných syntakticky relevantních sémantických rysech tříd predikátorů (PRED)*.²⁴⁵ Jinými slovy řečeno, typologie větných struktur vychází zejména ze sémantiky, ale i formálních a syntaktických vlastností predikátu, který je dominantní pro formální i významovou strukturaci celé výpovědi. Autoři rozlišují celkem 9 základních typů EVS: identita, existence, vlastnost, přináležitost, poloha, lokalizace, kvantita, korelace, proces.²⁴⁶ Pro rané dětských výpovědí jsou charakteristické zejména struktury lokalizace, přináležitosti (posesivity) nebo identity.²⁴⁷

Jen z tohoto základního vymezení je zjevné, že se výzkum pohybuje ve velmi blízkém metodologickém rámci, který bývá užíván k výzkumu syntaxe i v českém prostředí. Zčásti bude využit také v našem výzkumu (viz dále). Zároveň je z metodologického rámce slovenského výzkumu patrná komplexnost zkoumaných jevů, sepjetí struktury výpovědi s rozvojem sémantiky i pragmatických aspektů komunikace.

Velmi komplexní je také výzkum Pavly Chejnové, která rané dětské výpovědi popisuje jak z hlediska větněčlenského a slovnědruhového, tak zároveň zohledňuje také morfologickou analýzu daných výpovědí. Autorce tento postup umožňuje popsat paralelnost osvojování syntaktických struktur a cílové podoby morfologického systému češtiny. Chejnová se dále zaměřuje také na popis souvětí a postupné osvojování různých druhů vedlejších vět. Rozvoj osvojování souvětí je na základě výzkumů Chejnové²⁴⁸, ale například i zahraničních autorů jako Owense²⁴⁹, velice významný v průběhu 3. roku věku dítěte i po dovršení 3. narozenin, proto se na souvětí zaměřujeme i v rámci našeho výzkumu.

²⁴³ Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 516.

²⁴⁴ Grepl, Karlík 1998.

²⁴⁵ Grepl, Karlík, 1998, s. 57.

²⁴⁶ Grepl, Karlík 1998, s. 57.

²⁴⁷ Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 535–544.

²⁴⁸ Chejnová 2020.

²⁴⁹ Owens 2008.

Jedním z východisek při zkoumání dětských výpovědí je také zaměření se na slovesnou valenci, jejíž postupné fáze osvojování jsou bezpochyby propojeny s nárůstem komplexity výpovědí z hlediska větných členů i počtu slov ve výpovědi. Metodu využil například výzkum Saicové Římalové²⁵⁰, ale i již zmiňovaných Slančové a Kičury Sokolové²⁵¹. Saicová Římalová se přidržela vymezení slovesné valence podle tzv. funkčně generativního popisu, s nímž budeme pracovat i my (viz dále).

²⁵⁰ Saicová Římalová 2018.

²⁵¹ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

5. METODOLOGIE

Námi prováděný výzkum syntaxe raných dětských výpovědí má povahu kvalitativní a skládá se ze dvou případových studií, v nichž je nasbíraný jazykový materiál syntakticky analyzován podle stanoveného metodologického rámce (viz dále) a konfrontován s dosavadními poznatky o osvojování syntaxe u česky hovořících dětí nastíněnými v odborných pracích, které byly představeny výše v teoretické části práce (viz kap. 3.2. a 3.3).

5.1. SBĚR DAT

Výchozím jazykovým materiálem, který budeme v této práci analyzovat, jsou audionahrávky komunikace mezi výzkumníkem a dvěma různě starými dětmi ve věku přibližně od 2 do 3,5 let pořízené samotným výzkumníkem. Účastníky výzkumu jsou dívka Nela ve věku 2;4 a chlapec Lukáš ve věku 3;3. Oba jsou monolingvní rodilí mluvčí českého jazyka žijící v Praze mající rodiče s vysokoškolským vzděláním. Více o řečovém prostředí jednotlivých účastníků výzkumu podávají jednotlivé případové studie (viz kap. 6 a 7).

Výzkum měl krátkodobou povahu, kdy nahrávání s každým dítětem proběhlo pouze jednou, a to zejména z důvodu časové náročnosti dlouhodoběji pojímaných výzkumů. Délka audionahrávky byla zvolena přibližně stejně u obou, a to na zhruba 40 minut. Základem audionahrávek je komunikace mezi dítětem a samotným výzkumníkem (viz též dále). Kompletní přepisy obou nahrávek jsou součástí Přílohy 1 a Přílohy 2.

Prostředí sběru dat

Pro sběr audionahrávek bylo zvoleno přirozené prostředí, ve všech případech domov dítěte. Cílem této volby bylo zejména pozorovat chování dítěte v prostředí, které velice dobře zná a ve kterém se cítí komfortně. Ve všech případech byl u pořizování nahrávek přítomen alespoň jeden z rodičů, který však do komunikace mezi dítětem a výzkumníkem zasahoval jen zcela minimálně. Prvním případem bylo, když rodič pomáhal s interpretací slova, kterému výzkumník nerozuměl zejména z důvodu výslovnosti, druhý případem pak, když dítě samo během nahrávek rodiče například o něco žádalo.

Koncepce komunikace mezi dítětem a výzkumníkem

Při sběru jazykového materiálu byl kladen důraz na dva aspekty komunikace s dítětem. Část audionahrávek byla pořizována při zcela spontánní komunikaci při hře. Druhá část měla formu popisu několika vybraných obrázků.²⁵² Chlapec Lukáš ve věku 3;3 popis obrázku zároveň spontánně spojil i s vlastním vyprávěním, které úzce souviselo s nějakými předměty či situacemi zachycenými na obrázcích. V nasbíraném materiálu představují tyto části velice cennou složku, jelikož umožňují ve spontánní produkci sledovat syntaktickou strukturu komplexnějších narativů. Obrázky byly vybírány zejména s důrazem na jejich atraktivitu pro dítě daného věku. Zároveň bylo zohledněno to, aby vyobrazovaly určité komplexnější situace a děje, které by dítě mohlo verbálně zpracovat nejen izolovanými větami jednoduchými, ale například formou mini příběhu, kde bude delší výpovědi k sobě meziprozodicky vztahovány.

Při jejich popisu obrázků šlo o částečně řízenou interakci, kdy dítě odpovídalo na otázky týkající se toho, co je na obrázku. Otázky měly například následující formu:

*KLA: a podívej tady holčička vedle pána na lyžích .

*KLA: co ona dělá ?²⁵³

Zároveň byl dítěti ponechán prostor, aby samo rozvíjelo své úvahy spojené s děním na obrázcích a případně je vztahovalo i k tomu, co na nich není nutně přítomno, ale je součástí jeho zkušenosti. Jako příklad lze uvést následující výzkumníkovu otázku:

*KLA: proč má obleček ?

*KLA: proč myslíš, že mu ho dali ?

*CHI: aby mu nebyla zima .²⁵⁴

O spontánním přechodu k vlastním zkušenostem, pro něž byl obrázek pouze prvotním podnětem, svědčí následující dialog:

*KLA: podívej tady je léto .

*CHI: my jsme měli taky někdy léto .

%pho: my sme měli taky někdy léto .

*KLA: ano .

²⁵² Obrázky jsou součástí Přílohy 4.

²⁵³ Příloha 2, řádek 271–271.

²⁵⁴ Příloha 2, řádek 301–303.

*KLA: a co děláš v létě rád ?

*KLA: jezdíš třeba na kole ?

*CHI: no <já si někdy> [//] a já mám doma ještě kolo .²⁵⁵

Polostrukturované rozhovory s rodiči dítěte

Pořízení audionahrávek bylo rovněž doplněno polostrukturovanými rozhovory s rodiči dítěte. Cílem bylo zejména zjistit více o řečovém prostředí dítěte a jeho dosavadním jazykovém, ale i obecně kognitivním vývoji. Dopředu připravené otázky se zaměřily zejména na zjištění, zda jsou oba rodiče rodilými mluvčími češtiny, zda dítě nějakou dobu pobývalo v cizojazyčném prostředí či je s jiným jazykem než češtinou v pravidelném kontaktu. V obou případech bylo také zjišťováno, zda má dítě sourozence, jejich přibližný věk, zároveň, zda si rodiče pravidelně s dítětem čtou, zda dítě navštěvuje školku či jiný dětský kolektiv.

Pro zjištění více informací o dosavadním jazykovém vývoji dítěte byly u obou rodin účastníků zvoleny následující otázky:

1. *V kolika letech zhruba dítě začínalo používat první slova?*
2. *Vzpomínáte si, kdy dítě začalo používat dvouslovné a delší výpovědi?*
3. *Přibližně v jakém věku jste pozorovali u dítěte první souvětí?*
4. *Vzpomínáte si, jaké spojky vaše dítě používalo nejdříve?*

Z jednotlivých rozhovorů s rodiči vzešly i další přínosné informace týkající se specifík řečového prostředí dítěte. Ty budou dále podrobněji rozebrány v konkrétních případových studiích (viz kap. 6 a 7).

Informované souhlasy rodičů

Sběr jazykového materiálu byl uskutečněn až po podpisu informovaných souhlasů alespoň jedním z rodičů dítěte, které zároveň rodičům přiblížily povahu celého výzkumu, jeho cílů i zásady etického sběru dat a jejich anonymního využití. Dokument byl zpracován podle vzoru informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních dat vypracovaného Komisí pro etiku ve výzkumu.²⁵⁶

²⁵⁵ Příloha 2, řádek 318–320.

²⁵⁶ Vzor dokumentu je dostupný na <https://www.ff.cuni.cz/fakulta/organy-fakulty/poradni-organy/komise-ff-uk/komise-pro-etiku-ve-vyzkumu/>, viz také Příloha 3.

5.2. PŘEPIS JAZYKOVÉHO MATERIÁLU

Pro přepis jazykového materiálu byl zvolen již existující manuál využívaný pro přepis nahrávek pro korpusy rané češtiny – CoCzeFLA (v3)²⁵⁷, který byl upraven speciálně pro češtinu na základě manuálu CHAT využívaným mezinárodním korpusem CHILDES.²⁵⁸

Manuál CoCzeFLA pro přepis audionahrávek v této práci byl použit beze změn. Cílem bylo zejména přepsat jazykový materiál fonologicky co nejpřesněji včetně odchylek od jazykové normy a zároveň u nesrozumitelných slov se opakovaně pokusit o jejich dešifrování či přepsání je v takové podobě, ve které bude zachyceno co nejvíce srozumitelných fonémů daného úseku.

Na základě manuálu byly rovněž v prepisech anonymizovány jakékoliv osobní údaje o dítěti a jeho rodině, prostřednictvím kterých by dítě mohlo být jakkoliv identifikovatelné. Osobní jména dítěte i jeho rodinných příslušníků byla v prepisech vyměněna za jiné pseudonymy – Lukáš a Nela, pro něž byla vytvořena i odpovídající hypokristika (Lukášek a Nelinka).

Pro bližší popis dané komunikační situace a dalších důležitých vlivů bezprostředně působících na podobu daných výpovědí (například, když dítě výpověď doplňuje gestem) byl využit aparát komentářů se symbolem %com. Komentáře, které nesouvisely přímo s danou výpovědí, ale spíše širším komunikačním kontextem či technickými aspekty nahrávání (například, když v nahrávce následuje krátká pauza) označujeme symbolem @Comment.

5.3. METODOLOGICKÝ RÁMEC SYNTAKTICKÉ ANALÝZY

V této kapitole stručně nastíníme metodologický rámec, ze kterého budeme při popisu syntaxe dětských výpovědí vycházet. Nejprve charakterizujeme pojetí syntaxe, s nímž budeme pracovat a také vymezíme základní jednotku, která podlehne syntaktické analýze, tj. výpověď. Následně blíže charakterizujeme konkrétní nástroje syntaktické analýzy dětských výpovědí. Jsou jimi

²⁵⁷ CoCzeFLA. *Manuál pro přepisovatele*, URL [https://coczeffa.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/2022/10/manual_prepis_22-05-30_v3.0.pdf].

²⁵⁸ CHILDES, URL [<https://childes.talkbank.org/>].

větněčlenská závislostní syntax, valenční syntax, typologie sémantických rolí, typologie souvětných struktur a formálních i významových vztahů mezi nimi. V neposlední řadě bude v rámci syntaktické analýzy zkoumána také modalita výpovědi.

Vymezení syntaxe

Syntax je obvykle definována jako nauka zkoumající druhy výpovědí (vět a souvětí), jejich stavbu – tj. dílčí jednotky, ze kterých se věty skládají, a vztahy mezi nimi. Typicky se syntax zaměřuje především na projevy verbální.²⁵⁹

V této práci se přidržíme pojetí syntaxe na rovině věty, respektive výpovědi, který je v českém prostředí nejtradičnější.

Věta a výpověď

Jelikož je hlavním cílem této práce popsat syntaktické struktury v rané produkci dětí, tedy v konkrétních komunikačních realizacích, budeme pracovat zejména s termínem výpověď jakožto základní stavební jednotky promluvy. Výpověď budeme chápat jakožto *větu zakotvenou v konkrétní komunikační situaci*.²⁶⁰ Ze strukturalistického pohledu je věta pojímána jakožto abstraktní jednotka jazykového systému na rovině langue a výpověď jakožto její konkrétní realizace (parole).²⁶¹

Hrbáček výpověď definuje jako *elementární komunikativní jednotku promluvy mající zpravidla nějaký obsah a komunikativní (výpovědní) funkci*.²⁶² *Po stránce formální je omezena signály zvukovými, jde-li o text mluvený, nebo signály grafickými [...], jde-li o text psaný*.²⁶³

Výpověď od věty odlišuje například to, že je u ní možné identifikovat konkrétní objekty, ke kterým odkazuje, v rámci dané komunikační situace je možné lépe porozumět jejímu záměru, oproti větě v ní dochází k častým modifikacím (k vypouštění některých částí – tzv. elipsám) a

²⁵⁹ Adam 2019, s. 100.

²⁶⁰ Grepl, Karlík 1998, s. 21.

²⁶¹ Karlík 2017, in Karlík, Nekula (eds.), URL [<https://www.czechency.org/slovník/VĚTA × VÝPOVĚĎ> (poslední přístup: 21. 6. 2023)]

²⁶² Hrbáček 1994, s. 45.

²⁶³ Daneš a kol. 1987, s. 7.

s odkazem na konkrétní komunikační situaci může mít různým způsobem modifikovaný slovosled.²⁶⁴

Výpověď může mít jak větnou, tak i nevětnou formu. Ve druhém případě mluvíme o tzv. větných ekvivalentech.²⁶⁵ Ty se v rané produkci česky hovořících dětí objevují vcelku frekventovaně (viz obě případové studie). Větné ekvivalenty jsou větnými celky, které neobsahují finitní sloveso a nejčastěji se vymezují podle toho, jaký slovní druh je jejich základem. Podle tohoto kritéria je lze rozlišit na jmenné (a), adverbialní (b), infinitivní (c) nebo citoslovečné (d).²⁶⁶ Jako příklady uveďme:

- a) Auto!
- b) Správně!
- c) Stát!
- d) Fuj!²⁶⁷

V praktické části práce budeme v rámci nevětných výpovědí zohledňovat všechny syntaktické struktury, které neobsahují finitní tvar slovesa. Zejména z toho důvodu, že dětské výpovědi jsou v mnohých případech neúplné a nedosahují cílové podoby, budeme nevětné výpovědi pojímat poněkud širěji než jen jako větné ekvivalenty (viz obě případové studie, kap. 6 a 7). Zároveň si uvědomujeme, že u nevětných výpovědí, je interpretace silně závislá na aktuálním kontextu a komunikační situaci.

Důležitost kontextu se zároveň v dětských projevech ukazuje velice často i u výpovědí větných. Děti například neužívají příslušný slovesný imperativní slovesný tvar, když zřetelně v dané situaci vyjadřují rozkaz (viz kap. 6).

Při základním popisu komplexity dětských výpovědí rovněž stručně nastiňujeme počet slov ve výpovědích. Slovo pojímáme jako jeden morfologický tvar. Zohledňujeme slova autosémantická i sysémantická včetně spojek, předložek, částic i citoslovcí, která nenesou větněčlenskou platnost. Pomocná slovesa nepojímáme zvlášť, ale jako součást daného slovesného tvaru (např. *byl jsem* pojímáme jako jeden tvar).

²⁶⁴ Adam 2019, s. 100.

²⁶⁵ Adam 2019, s. 100.

²⁶⁶ Adam 2019, s. 100.

²⁶⁷ Adam 2019, s. 100.

Souvětí

S termínem věta budeme pracovat výhradně u popisu syntaktických struktur, které sestávají z více než jednoho verba finita, tedy u souvětí. Pro potřeby syntaktické analýzy se přikloníme k tradičnímu pojetí souvětí jakožto *syntaktického spojení dvou finitních vět*.²⁶⁸

Útvary obsahující více než dvě finitní věty budeme na základě formálních vztahů rozdělovat na souvětí parataktická a hypotaktická. Parataxi (formální souřadnost) charakterizujeme jakožto *způsob spojení vět, při kterém se žádná z vět nezačleňuje do jiné věty nebo části jejího větného členu*.²⁶⁹ Naopak souvětí hypotaktická (formálně podřadná) jsou taková, kdy dochází ke *spojení vět, při kterém se jedna věta začleňuje do jiné věty jako její větný člen*.²⁷⁰

Při syntaktické analýze souvětí se zaměříme také na typy významových poměrů mezi paratakticky spojenými větami, které bývají vymezovány následovně:

- Poměr slučovací
- Poměr odporovací
- Poměr alternativní (vylučovací)
- Poměr stupňovací
- Poměr důsledkový
- Poměr příčinný.²⁷¹

Při charakteristice typů vedlejších vět u hypotaktických souvětí budeme pracovat s typologií, která vychází z vymezených větných členů podle Příruční mluvnice češtiny²⁷² (viz dále) a je následující:

- VV doplňkové
- VV podmětne
- VV předmětne
- VV příslovečné
- VV přísudkové.

²⁶⁸ Karlík 2017, in Karlík, Nekula (eds.), URL [<https://www.czechency.org/slovník/SOUVĚTÍ>] (poslední přístup: 19. 7. 2023)]

²⁶⁹ Grepl, Karlík a kol. 1995, s. 555.

²⁷⁰ Grepl, Karlík a kol. 1995, s. 555.

²⁷¹ Adam 2019, s. 118.

²⁷² Grepl, Karlík a kol. 1995, s. 396.

- VV přívlastkové.

Šířeji pojatá syntax a multimodálnost komunikace

U popisu syntaxe výpovědi u dětí budeme v této práci pracovat s šířeji pojatou syntaxí, tak jak ji pojímá například Saicová Římalová.²⁷³ Hlavním důvodem je zejména to, že se zaměřujeme na popis syntaxe značně nedokonalé, v procesu jejího osvojování, ve stádiu, kdy se struktury výpovědi v mnohém odlišují od výpovědi dospělého člověka.

V rámci zkoumání syntaktických struktur, bude-li to v daném případě relevantní, budeme jako jednu ze syntaktických jednotek chápat také gesto. To budeme pojímat jako plnohodnotný jazykový znak zastupující ve struktuře výpovědi určitý větný člen vstupující do syntaktických vztahů. Přidržíme se těch gest, která tak, jak je charakterizuje Kapalková, *nesou pragmatickou a sémantickou informaci dékodovatelnou jako komunikační symbol a sémiotický znak*.²⁷⁴ Jinými slovy zohledňovat budeme ta gesta, která zřetelně zastupují určitý sémantický význam. Nepůjde o gesta, která řeč doprovázejí, například nezáměrné pohyby rukou či jiných částí těla.

Větněčlenská závislostní syntax

Při analýze dětských výpovědí bude postupováno od popisu základní syntaktické struktury daných výpovědí prostřednictvím vymezení větných členů a syntaktických vztahů mezi nimi. Přihlédnuto bude zejména ke specifickému užití některých větných členů a struktur, které se mohou odlišovat od syntaxe výpovědi dospělého člověka.

Větný člen budeme chápat jakožto *syntakticky relevantní element větné struktury, ke kterému se dospívá na základě syntaktické analýzy*.²⁷⁵ Za větné členy budeme pokládat slova plnovýznamová (podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, příslovce). Za samostatné větné členy naopak nebudeme považovat citoslovce, která fungují jako samostatná výpověď nebo přívětný výraz, sponová, modální a fázová slovesa a tvary sloves v souslovných predikátech, odkazovací zájmena a příslovce v řídicí větě, podstatná jména ve vokativu a také

²⁷³ Saicová Římalová 2013, s. 108.

²⁷⁴ Kapalková 2008, s. 170.

²⁷⁵ Karlík 2017, in Karlík, Nekula (eds.), URL [https://www.czechency.org/slovník/VĚTNÝ_ČLEN] (poslední přístup: 21. 6. 2023)].

zájmena v dativu emocionálním, kontaktovém nebo v dativu zainteresovanosti. V neposlední řadě za větné členy také nepovažujeme vsuvky.

Při charakteristice větných členů se přidržíme klasického rozdělení, se kterým pracuje například Příruční mluvnice češtiny. Ta vymezuje **podmět, přísudek, přívlastek, doplněk** a celkem 11 druhů **přísllovečných určení**.²⁷⁶

Rozdělení přísllovečných určení podle Příruční mluvnice češtiny se přidržíme také my při syntaktické analýze dětských výpovědí (viz dále). Typologie přísllovečných určení je následující:

- Přísllovečné určení místa
- Přísllovečné určení času
- Přísllovečné určení způsobu
- Přísllovečné určení míry a intenzity
- Přísllovečné určení prostředku v širokém smyslu
- Přísllovečné určení původce
- Přísllovečné určení zřetele
- Přísllovečné určení průvodních okolností
- Přísllovečné určení příčinná v širokém smyslu (podmínky, příčiny, přípustky, účelu).²⁷⁷

K typologii přísllovečných určení dále ještě na základě Adama²⁷⁸ doplňujeme přísllovečné určení proživatele/nositele děje nebo stavu (*Bylo mi zima*) a také přísllovečné určení prospěchu (*Došel mámě do obchodu pro mouku*).²⁷⁹

Při popisu syntaktických vztahů mezi větnými členy budeme brát v potaz jak hledisko formální, tak i sémantické. Zároveň se zaměříme na výskyt holých a rozvitých větných členů a jejich slovnědruhové vyjádření.

²⁷⁶ Grepl, Karlík a kol. 1995, s. 396–503.

²⁷⁷ Grepl, Karlík a kol. 1995, s. 436–469.

²⁷⁸ Adam 2019.

²⁷⁹ Adam 2019, s. 111.

Sémantické role

Při analýze syntaktických struktur dětských výpovědí budeme pracovat také s pojmem sémantické role, které můžeme nejobecněji definovat jakožto *vyjádření významového vztahu pojmenovávané entity k ději nebo stavu vyjádřenému predikátem*.²⁸⁰ Jinými slovy řečeno, predikáty²⁸¹ ve své sémantické struktuře implikují různý počet účastníků v nich reflektované situace.²⁸² Tyto účastníky Grepl a Karlík²⁸³ označují jako sémantické participanty, které vystupují v rámci různých sémantických rolí. Ty autoři rozdělují do dvou hlavních skupin – participanty substanční a situační.

Mezi sémantickými participanty pojímáme ta doplnění, která jsou slovesem významově i gramaticky vyžadována, aby vznikla gramaticky úplná věta. Grepl s Karlíkem *funkční pozice*, které dané predikáty kolem sebe vytvářejí pro své participanty, označují jako *aktanty*.²⁸⁴

Substančními participanty autoři charakterizují jakožto *objekty typů mikrosituací*.²⁸⁵ Řadí mezi ně následující typy a uvádí tyto příklady:

- Agens – zpravidla jde o personálního původce děje (*Bratr píše dopis.*)
- Kauzátor – zpravidla nepersonální původce děje (*Vítr rozbil okno.*)
- Procesor – nositel děje (*Janička spí.*)
- Nositel – nositel vlastnosti (*Ženy jsou trpělivé.*)
- Posesor – vlastník něčeho (*Přítel má chalupu.*)
- Expirient – proživatel (*Otci se dýchá lépe.*)
- Recipient – příjemce něčeho (*Jana dala matce růže.*)
- Beneficient – účastník, v jehož prospěch či nepospěch se něco děje (*Soused mi našťípál dříví.*)
- Patiens – objekt zasažený dějem (*Kain zabil Ábela.*)
- Stimul – podnět nějaké reakce nebo vjemu (*Myslivec uviděl srnu.*)
- Instrument – nástroj sloužící k provádění děje (*Přítloukl hřebík kladivem.*)

²⁸⁰ Dvořák 2017, in Karlík, Nekula (eds.), URL [https://www.czechency.org/slovník/SÉMANTICKÁ_ROLE] (poslední přístup: 20. 7. 2023)].

²⁸¹ Grepl a Karlík (1998) pro zdůraznění sémantiky predikátu, který má vliv na celou významovou mikrosituaci výpovědi, pracují s termínem predikátor.

²⁸² Grepl, Karlík a kol. 1995, s. 384.

²⁸³ Grepl, Karlík 1998.

²⁸⁴ Grepl, Karlík 1998, s. 29.

²⁸⁵ Grepl, Karlík, 1998, s. 38.

- Vehikl – prostředek přemístění (*Zásadně necestuji vlakem.*)
- Locus – místo, kde se děj nebo stav uskutečňuje (*Narodil jsem se v Brně.*)
- Direktiv – směr, kam děj směřuje (*Neočekávaně vpadl do místnosti.*)
- Origativ – východisko, odkud děj vychází (*Vzal knihu ze stolu.*)
- Tempus – časové body a úseky (*Stalo se to ted'.*)²⁸⁶

Situační participanty Grepl a Karlík definují jakožto „mikrosituace“ (*děje, stavy, změny a jejich „účastníci“*), které jsou složkou mikrosituace základní.²⁸⁷ Řadí mezi ně následující typy a uvádí tyto příklady:

- Informace (*V rádiu hlásili, že zítra bude pršet.*)
- Instrukce (*Je nařízeno, abychom se přezouvali.*)
- Podnět (*Bál se, že ho kousne pes.*)
- Účel (*Přišel jsem, abych vás pozdravil.*)²⁸⁸

Z výše uvedených příkladů je patrné, že situačními participanty jsou především různé typy vedlejších vět. Vyloučeno však není ani vyjádření pomocí infinitivu nebo podstatnými jmény, které označují děje a stavy a vznikly tak ze sloves.

Při analýze dětských výpovědí budeme vycházet z výše nastíněné typologie sémantických rolí, a to levovalenčních i pravovalenčních participantů. Ve specifických případech se zaměříme také na sémantickou typologii predikátů. Predikáty budeme na základě Grepla a Karlíka členy na stavové (označující stavy), dějové (označující jednoduché procesy) a mutační (vyjadřující určitou změnu).²⁸⁹

Při analýze sémantických rolí je zároveň důležité si uvědomit, že u některých případů se lze rozhodovat mezi více participanty, zároveň také vymezená typologie není v mnoha případech dostačující. U nich se budeme případně snažit danou roli pojmenovat co nejpřiléhavěji.

²⁸⁶ Grepl, Karlík, 1998, s. 38–40.

²⁸⁷ Grepl, Karlík, 1998, s. 40.

²⁸⁸ Grepl, Karlík 1998, s. 40–41.

²⁸⁹ Grepl, Karlík 1998, s. 32–33.

Valenční syntax

Při popisu valence vyjdeme z pojetí tzv. funkčního generativního popisu, který je v českém prostředí rozvíjen zhruba od 60. let 20. století a jehož zásadní pojetí bylo rozpracováno například v pracích Sgalla²⁹⁰ a dále rozvíjeno například Hajičovou, Panevovou, Kettnerovou, Lopatkovou a dalšími.

Valenci budeme podle přístupu FGP pojímat jakožto *schopnost určité lexikální jednotky vázat na sebe další závislé jednotky*.²⁹¹ Zároveň je důležité zmínit, jak ostatně dokládá také Panevová, že valence se netýká jen sémantické stránky, ale je důležitou souhrou lexika a gramatiky.²⁹² Podle Mluvnice současné češtiny proto budeme chápat valenci jakožto *sémanticko-syntaktickou vlastnost lexikální jednotky, která je u každého slovníkového hesla (autosémantických slov) uvedena ve slovníku v podobě valenčního rámce*.²⁹³

Důležitým a velice přínosným zdrojem při zkoumání valence je pro nás valenční slovník Vallex²⁹⁴, který vznikl na základě pojetí FGP a je dostupný také online. Při popisu valence budeme pracovat s digitální verzí Vallex 4.5.²⁹⁵ Zaměříme se především na valenci sloves, která je v rámci slovníku Vallex rozpracována nejpodrobněji.

Při stanovení valenčního rámce budeme rozlišovat jeho členy na tzv. **aktanty a volná doplnění**. Ty dále dělíme na **participanty obligatorní a fakultativní**.

Aktanty jsou taková doplnění, která

- i. *Může rozvíjet své řídicí slovo pouze jednou (determinačně, nejde tu o koordinaci a apozici),*
- ii. *Seznam řídicích slov pro toto určení je konečný a může být zadán seznamem.*²⁹⁶

Naopak **volná doplnění** se

- i. *mohou opakovat u jednoho řídicího slova,*

²⁹⁰ Sgall 1967.

²⁹¹ Panevová, Hajičová a kol., 2020, s. 59.

²⁹² Panevová 1999, s. 34.

²⁹³ Panevová a kol. 2014, s. 32

²⁹⁴ Lopatková, Kettnerová a kol. 2016.

²⁹⁵ Lopatková a kol. 2022, URL [<https://ufal.mff.cuni.cz/vallex/4.5/>].

²⁹⁶ Panevová 1999, s. 34.

- ii. *mohou pojit s libovolným řídicím slovem.*²⁹⁷

Obligatornost určitého členu v rámci pojetí FGP určujeme na základě tzv. **dialogového testu**. Pomocí něj se postupně ptáme na daná doplnění. Pokud je na otázku možné odpovědět „nevím“, jedná se o člen fakultativní. Naopak *nepřijatelnost odpovědi „nevím“ ukazuje na (sémantickou) obligatornost tohoto doplnění u daného slovesa.*²⁹⁸ Pro názornost uvádíme příklad postupu, který uvádí Panevová:

A: Moji přátelé přijeli.

B: Kam.

A Nevím.*²⁹⁹

Odpověď „nevím“ v tomto případě není přijatelná, jelikož musíme nutně vědět, kam přátelé přijeli. Dané valenční doplnění je tedy obligatorní.

Aktanty, obligatorní i fakultativní, a volná doplnění, která jsou obligatorní, se stávají součástí tzv. valenčního rámce, který budeme v syntaktické analýze (viz dále) uvádět po vzoru zápisu v digitálním valenčním slovníku Vallex 4.5, který pracuje s následující typologií aktantů a volných doplnění. Té se přidržíme také při naší analýze, kde budeme pracovat s danými zkratkami.

Aktantů vymezujeme celkem 5. Ukazujeme i konkrétní příklady, které podává Lopatková a kol.:

- ACT (aktor): *Petr čte dopis.*
- PAT (patient): *Potkal jsem bratra.*
- EFF (výsledek děje, efekt): *Jmenovali ho ředitelem.*
- ADDR (adresát): *Petr dal Marii knihu.*
- ORIG (původ): *Upekla z jablek koláč.*³⁰⁰

Actor je je funktorem pro první aktant a jde o *personálního i nepersonálního původce děje, nositele děje nebo vlastnosti i proživatele*. Funktorem pro druhý aktant je patient, tedy *předmět*

²⁹⁷ Panevová 1999, s. 34–35.

²⁹⁸ Panevová 1999, s. 35.

²⁹⁹ Panevová 1999, s. 35.

³⁰⁰ Lopatková a kol. 2008, URL [https://ufal.mff.cuni.cz/vallex/2.7/doc/structure_cs.html#sec:functors]

zasazený dějem.³⁰¹ Při určování funktorů pro dané aktanty se řídíme tzv. posouváním aktantů. Nehledě na sémantiku, pokud má sloveso dva aktanty, jsou jím vždy actor a patiens.³⁰² Pokud má sloveso tři (nebo více) aktantů, je zaplněno valenční místo Agentu a Patientu a při klasifikaci třetího z nich dáváme přednost přihlédnutí k sémantice.³⁰³

Volná doplnění budeme vymezovat následovně, rovněž uvádíme příklady podle Lopatkové a kol.:

- ACMP (doprovod): *Matka tam šla s dětmi.*
- AIM (účel): *Jan šel do pekárny pro chléb.*
- BEN (benefaktiv): *Připravila snídani pro děti.*
- CAUS (příčina): *Petr pro nemoc končí s prací.*
- COMPL (doplněk): *Pracoval jako učitel.*
- CRIT (kritérium): *Třídili diamanty podle velikosti.*
- DIR1 (směr – odkud): *Přišel z lesa promočený.*
- DIR2 (směr – kudy): *Vydal se do sousední vesnice přes les.*
- DIR3 (směr – kam): *Vydal se do sousední vesnice přes les.³⁰⁴*
- DPHR (závislá část frazému): *Novináři ho neustále chytali za slovo.*
- EXT (míra): *Tatínek měřil 2 metry.*
- HER (dědictví): *Pojmenovali nejstaršího syna po otci.*
- LOC (místo): *Narodil se v Itálii.*
- MANN (způsob): *Choval se k ní laskavě.*
- MEANS (prostředek): *Napsal dopis rukou.*
- RCMP (náhrada): *Koupila si nové tričko za 350 Kč.*
- REG (zřetel): *Situace se v tomto ohledu výrazně zlepšila.*
- SUBS (substituce): *Startoval za Slávii.*
- TFHL (čas – na jak dlouho): *Přerušil studium na rok.*
- TFRWH (čas – ze kdy): *Jeho špatné vzpomínky pocházejí právě z tohoto období.*
- THL (čas – jak dlouho): *Strávili jsme tam tři týdny.*
- TOWH (čas – na kdy): *Odložili zkoušku z pondělka na úterý.*
- TSIN (čas – od kdy): *Lhůtu počítáme od okamžiku dodání.*

³⁰¹ Panevová a kol. 2014, s. 28.

³⁰² Panevová 1999, s. 33.

³⁰³ Panevová 1999, s. 33.

³⁰⁴ Směry DIR1, DIR2 a DIR3 budeme při analýze pojímat jako jeden typ, obecně DIR.

- TTILL (čas – do kdy): *Potrva to do večera.*
- TWHEN (čas – kdy): *Babička přijde zítra.*³⁰⁵

Bližší zkoumání valence v dětských výpovědích je bezesporu přínosné zejména z důvodu, který uvádí Saicová Římalová: *neboť (valenční přístup) umožňuje uchopit skutečnost, že stavebním „jádrem věty“ v češtině je typicky sloveso, jehož valence ovlivňuje vyjádření dalších součástí věty [...]*.³⁰⁶

Ve valenci v dětských výpovědích pro nás také bude velice důležité povšimnout si nevšedních jevů a specifík, například případů, kdy obligatorní členy nejsou ve výpovědích vyjádřeny (viz dále). Vycházíme zejména z dosavadních zjištění Saicové Římalové³⁰⁷ a Šoltys³⁰⁸, jejichž závěry dokazují, že proces osvojování valence u dětí je postupný a dítě pozvolna vedle dvojvalenčních sloves začíná užívat i trojvalenční a postupem času také zaplňuje místa ve větě členy fakultativními.

Elipsa

U eliptických struktur se při syntaktické analýze zastavíme jen okrajově, a to u popisu slovesné valence. Při vymezení elipsy se přidržíme jejího pojetí, se kterým pracuje funkčně generativní popis. FGP za elipsu považuje *prázdné místo/prázdná místa, která lze do větné stavby doplnit (i když výsledek doplnění je mnohdy stylisticky, popř. i gramaticky málo přijatelný)*.³⁰⁹

Jako příklady toho, co budeme považovat za elipsu, uvádíme následující výpovědi, s nimiž ve výkladu pracuje Mluvnice současné češtiny.

- a) Dopravil otec děti do školy? Dopravil.
- b) Včera Mirek navštívil Národní muzeum, dneska Bílkovu vilu.³¹⁰

Za elipsu obdobně jako autoři Mluvnice současné češtiny nebudeme považovat nevyjádřený subjekt.

³⁰⁵ Lopatková a kol. 2008, URL [https://ufal.mff.cuni.cz/vallex/2.7/doc/structure_cs.html#sec:functors].

³⁰⁶ Saicová Římalová 2018, s. 289.

³⁰⁷ Saicová Římalová 2018.

³⁰⁸ Šoltys 1986.

³⁰⁹ Panevová a kol. 2014, s. 151

³¹⁰ Panevová a kol. 2014, s. 151.

Snaha o definování toho, co je agramaticky vynecháno a toho, co lze identifikovat jako elipsu, je poměrně obtížné, u dětských výpovědí obzvlášť. U hraničních případů proto nastíníme možnou interpretaci, u níž je však důležité si uvědomit, že nemusí být jediná relevantní. Při interpretaci elips v dětských výpovědích bude důležité také přihlídnutí k celému kontextu výpovědi. Očekáváme, že dítě například bude vypouštět členy větné struktury, které již byly v předchozích výpovědích zmíněny (více viz kap. 6 a 7).

Modalita výpovědi

Modalitu výpovědi lze nejobecněji charakterizovat jakožto *případy, když věta* (v našem pojetí výpověď) *vedle vlastního obsahu (propozice) obsahuje informace týkající se „způsobu platnosti obsahu.“*³¹¹ Pracujeme s tím, že modalita výpovědi bývá nejčastěji vyjádřena lexikálními prostředky, zejména slovesy, nebo také například modálními částicemi.

Při vymezení typů modalit výpovědi budeme pracovat zejména s pojetím vymezeném Greplem a Karlíkem, kteří modální významy vět (v našem pojetí výpovědí) rozlišují na **nutnostní, možnostní a věty** (výpovědi) **s významem záměru.**³¹² Přidržíme se tak pojetí autorů, že *věty* (výpovědi) *mohou obsahovat informaci o tom, že realizace/nerealizace predikátu je nutná, možná nebo záměrná (chtěná).*³¹³

U vyjádření nutnosti autoři vymezují tři základní modální významy:

- a) nezbytnost
- b) očekávanost (povinnost, náležitost, naplánovanost)
- c) záhodnost (žádoucnost).³¹⁴

Do skupiny výrazových prostředků vyjadřujících nutnost spadají například slovesa modální *smět/nesmět, muset/nemuset, mít*, různé typy verbonominálních predikátů (například *je žádoucí, je záhodné*) a další.

U vyjádření možnosti Grepl a Karlík rovněž definují tři podskupiny modálních významů:

- a) prostou (objektivní) možnost

³¹¹ Blaszczyk, Karlík 2017, URL [<https://www.czechency.org/slovník/MODALITA> (poslední přístup: 20. 7. 2023)].

³¹² Grepl, Karlík, 1998, s. 153–157.

³¹³ Grepl, Karlík, 1998, s. 153.

³¹⁴ Grepl, Karlík, 1998, s. 157–160.

- b) dovolení
- c) schopnost.³¹⁵

Prototypickými výrazy s významem možnosti jsou *moci* a záporné *nemuset*, také modální slovesa v širším smyslu jako *umět, dovést, dokázat*, různé typy verbonominálních přísudků (*je možné, je dovolené*) a další.

Kategorii záměru autoři definují jakožto *informaci o výsledku rozhodnutí konatele realizovat/nerealizovat nějakou činnost nebo dosáhnout nějakého stavu*.³¹⁶ U vyjádření záměru rozlišují dva modální významy:

- a) „mít úmysl“
- b) „mít zájem.“³¹⁷

K modálním výrazům vyjadřujícím úmysl Grepl s Karlíkem řadí například sloveso *chtít, hodlat* nebo *mínit*. Vyjádření zájmu se týká také slovesa *chtít*, hlavně v kondicionálu, ale také například sloves *přát si, toužit* nebo *dychtit*.³¹⁸

V dětských výpovědích se zaměříme zejména na identifikaci těch sloves, která Grepl a Karlík označují jako tzv. vlastní modální slovesa (*muset, mít, moci, smět, smět a chtít*) a tzv. modální slovesa v širším slova smyslu (zejména *umět, dovést, hodlat*).³¹⁹ Pozornost však věnujeme i dalším lexikálním jednotkám, které určitým způsobem určují modalitu výpovědi. Budou jimi hlavně modální částice, které pojmáme podle Encyklopedického slovníku češtiny jakožto neohebné výrazy nepodílejí se na větnečlenských vztazích. *Vyjadřují postoj mluvčího k pravdivosti propozičního obsahu výpovědi, tedy různou míru jistoty (víry, přesvědčení) mluvčího o platnosti sdělovaného obsahu*.³²⁰ Řadíme k nim zejména částice *asi, třeba, snad, možná, nejspíš, zajisté, určitě* atd.

³¹⁵ Grepl, Karlík, 1998, s. 161–164.

³¹⁶ Grepl, Karlík 1998, s. 165.

³¹⁷ Grepl, Karlík 1998, s. 165.

³¹⁸ Grepl, Karlík 1998, s. 165–166.

³¹⁹ Grepl, Karlík 1998, s. 153.

³²⁰ Grepl, Nekula 2017, URL [https://www.czechency.org/slovník/EPISTÉMICKÁ_ČÁSTICE (poslední přístup: 12. 7. 2023)].

6. PŘÍPADOVÁ STUDIE 1

6.1. DATA A METODOLOGIE

Analyzovaným jazykovým materiálem v první případové studii jsou dvě kratší audionahrávky komunikace mezi výzkumníkem a dívkou Nelou ve věku 2;4, jejichž celková délka činí celkových 40 minut. Časový prodleva mezi oběma nahrávkami je zhruba pouhých 15 minut a došlo k ní zejména z důvodu přesunu dítěte a účastníka na jiné, klidnější místo. První nahrávka byla pořízena mimo domov dítěte, kde byla zejména z důvodu okolního ruchu i jisté míry stydlivosti v cizím prostředí poté přerušena. Nahrávání pokračovalo přímo v domově dítěte. Přerušování první nahrávky i změna prostředí je v rámci prepisů patřičně okomentováno (viz Příloha 1).

Syntaktická analýza se zaměří na všechny vyskytlé dětské výpovědi v obou nahrávkách, kterých je celkem 239. Z celkového počtu výpovědí vymezujeme celkem 157 nevětných výpovědí, jež okomentujeme stručně v podkapitole 6.4.1. Hlavní pozornost bude poté věnována syntaktické analýze větných, kterou podávají podkapitoly 6.4.2–6.4.6.

V rámci větných výpovědí zohledňujeme i ty obsahující predikát v infinitivu, který je však v rámci dané syntaktické struktury rozvíjen dalšími členy a zřetelně zastupuje sloveso ve finitním tvaru, které může být zatím pro dítě obtížné vyjádřit. Jako příklad uvádíme výpověď: *takše umejt luce*, kterou dívka používá při hře a vyjadřuje tak určitý rozkaz. Mimo celkový počet výpovědí vymezujeme výpověď, která je v anglickém jazyce a sestává pouze ze slovesa *go*. Jako součást skupiny větných výpovědí pojmáme také struktury s dějovým citoslovcem, u něž je zřejmé, že zastupuje určitý predikát (např. *zajíc hop hop*).

Stranou jsme ponechali výpovědi sestávající pouze z různých vokálních prostředků, například napodobování zvuků auta nebo vlaku nebo zvuky, kterými dívka vyjadřovala udivení nebo se jimi snažila někoho vylekat. Vokální prostředky a jejich funkce jsou popsány v komentářích u prepisů nahrávek (viz Příloha 1).

6.2.ŘEČOVÉ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE

Dívka Nela je monolingvní mluvčí českého jazyka, stejně jako oba její rodiče. Ve svém věku má již zčásti osvojeny také základy angličtiny, kterou se učí společně s rodiči například sledováním pohádek v angličtině nebo učením se slovíček na základě obrázkových kartiček. Některá anglická slova se do jisté míry dostávají i do jejích česky produkováných výpovědí (viz dále). Jazyková interakce dívky je zatím omezena výhradně na okolí rodiny, kdy ještě nechodí do žádného dětského kolektivu. Podle matky se mezi cizími dětmi zatím spíše ostýchá a příliš s nimi nekomunikuje. Rodiče si s dívkou pravidelně čtou dětské knížky. To vnímáme jako veliký přínos pro řečový rozvoj. Vliv čtení na rozvoj řečových kompetencí na základě několika výzkumů dokládá například Owens.³²¹ Na důležitost čtení dětem v raném věku upozorňuje také Horňáková.³²²

6.3.ŘEČOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE

Vývoj dívky bychom mohli označit za relativně standardní. První slova se podle rodičů začala objevovat zhruba okolo 1. narozenin. Až do 2. narozenin však bylo produkováných slov poměrně málo (zejména *máma, táta, pes*). Kolem 2. narozenin však došlo k velikému nárůstu během velice krátké doby. Na rapidní nárůst slovní zásoby ve velmi krátkém časovém úseku po 2. narozeninách ostatně upozorňují Langmeier a Krejčířová.³²³ Pro období po 2. narozeninách bylo podle rodičů charakteristické časté opakování slov po komunikačním partnerovi, které je rovněž v tomto věku častým jevem.

První větné struktury rodiče pozorovali okolo věku 2;3. Většinou byly jednoslovné (sestavující z predikátu), nebo dvouslovné (např. *Nelinka papala*). V současnosti podle matky dívka již postupně začíná o sobě mluvit v 1. osobě, což ostatně potvrzuje i náš výzkum (viz dále). Ze souvětných struktur rodiče zatím identifikovali pouze struktury paratacké ve slučovacím poměru se spojkou *a*. Většinou tyto výpovědi ale nejsou více jak čtyřslovné.

³²¹ Owens 2008, 362–363.

³²² Horňáková a kol. 2005.

³²³ Langmeier, Krejčířová 2006, s. 76.

6.4.SYNTAKTICKÉ STRUKTURY

6.4.1. NEVĚTNÉ VÝPOVĚDI

Nevětné výpovědi zaujímají zhruba 65 % z celkového počtu dívčinyých výpovědích, které se v nahrávkách objevily. Jejich struktura i funkce jsou vcelku rozmanité a rozdělit bychom je mohli do několika skupin.

Substantivní výpovědi

Do této skupiny řadíme všechny výpovědi, které jsou tvořeny substantivy. Ta se objevují jako odpovědi na doplňovací otázky a jsou spojena například s popisem obrázku. Jako příklad uvádíme:

*KLA: co tam je ?

*CHI: káva .³²⁴

K vyjadřování substantiv zároveň dochází i spontánně při hře, když dívka třeba nalezne nějakou hračku. Příznačné je, že vyjádření substantiva také často doprovází gestem ukázání, na jehož frekvenci v raných výpovědích upozorňuje například Saicová Římalová.³²⁵

Citoslovečné výpovědi

Za eliptickou odpověď můžeme považovat i odpovědi na zjišťovací otázky, které mají podobu interakčních citoslovců. V dívky výpovědích nalézáme jak citoslovce *jo*, tak i *ne* nebo *hm*, *dobře*. Charakteristické jsou i další interakční citoslovce, kterými dívka navazuje kontakt se svým komunikačním partnerem. Jako příklad uvádíme následující výpovědi:

*CHI: hele@i, skákací .³²⁶

Největší skupinu však tvoří citoslovce emocionální. Ty jsou velmi silně podmíněny kontextem. Dívka například využívá citoslovečné výpovědi jako *hej* nebo *hej ty*, když se jí něco nedaří, například jí nejde hračka umístit na dětský kolotoč. Charakteristické pro vyjádření určitého překvapení nebo nezdaru (*oj*, *ojoj*, *jejda*, *né ojej*).

³²⁴ Příloha 1, řádek 152–153.

³²⁵ Saicová Římalová 2013.

³²⁶ Příloha 1, řádek 569.

Jako příklad dějových citoslovcí můžeme uvést *hop* nebo *hops*, kterými v daném situačním kontextu zřetelně vyjadřuje určitý děj, nebo také například spojení jako *bác* nebo *bum bác*, když něco spadne. V těchto případech se přikláníme k pojetí těchto výrazů jako predikátů vyjádřených citoslovcem (např. *zajíc hop hop*).

Výpovědi s větňčlenskou strukturou bez predikátu

Specifickým případem jsou nevětné výpovědi, u nichž je vynechán predikát, ale z kontextu určitý dějový význam celé verbálně ztvárněné situace vyplývá. Důležité je, že se ve výpovědích objevují členy, které by potenciální predikát dále rozvíjely. Jako příklady uvádíme:

*CHI: kde tatínek ?³²⁷

*CHI : tady dortík .³²⁸

*CHI: sova schovaná .³²⁹

Ve všech případech dochází k vynechání slovesa *být*, u druhé a třetí výpovědi *být* sponového. Vedle slovesa *být* byla vynechána i další, například sloveso *dát* v situaci, když dívka umísťuje hračku do malého autíčka a situaci komentuje následovně:

*CHI: pejsek do auta .³³⁰

V nevětných výpovědích se dále frekventovaně objevují také ukazovací zájmena nebo zájmenná příslovce (*tady*, *tam*). Dítě jimi například naznačuje, co kam chce při hře umístit, nebo na něco ukazuje. Právě gesto ukázání velice často tyto nevětné struktury doprovázejí.

*CHI: heled', tam .

@pho: ukazuje z okna .³³¹

V některých případech se zájmenná příslovce objevují i v odpovědích na otázky.

³²⁷ Příloha 1, řádek 81.

³²⁸ Příloha 1, řádek 399.

³²⁹ Příloha 1, řádek 552.

³³⁰ Příloha 1, řádek 644.

³³¹ Příloha 1, řádek 75.

*KLA: kde máme miminko ?

*CHI: tady .³³²

6.4.2. VĚTNĚČLENSKÁ SYNTAX

Při bližší analýze celkového počtu 82 větných výpovědí můžeme vymezit jako nejfrekventovanější větněčlenskou strukturu následující typ **S–P**, tedy kombinaci podmětu (vyjádřeného i nevyjádřeného) a přísudku. Tato struktura zaujímá zhruba 51 % z celkového počtu větných výpovědí.

Součástí struktury **S–P** pojmáme také verbonominální přísudky, které se vyskytují vcelku frekventovaně. Jsou tvořeny dvěma podtypy, a to přísudky složenými ze sponového *být* a substantiva (*to je miminko*) mající identifikační význam, dále pak přísudky složenými ze sponového *být* a adjektiva (*tohle je velkéj*) s kvalifikačním významem. Jmenná část verbonominálního přísudku je zároveň v jednom z případů determinována přívlastkem vyjádřeném číslovkou, kde je vyjádřena shoda v cílové podobě (*to je jedna bota*). Vztah determinace mezi členem závislým a řídícím se neobjevuje jen u jmenné části přísudku, ale také například u podmětu (*a tady je jedna kostka*).

Do struktury **S–P** řadíme zároveň i složené přísudky sestávající z modálního slovesa *chtít*, které se v dívčích výpovědích vyskytují v několika případech a vždy v cílové podobě s infinitivním doplněním (*Nelinka chce tancovat*).

Výpovědi se strukturou **S–P** se v mnoha případech odchyľují od cílové podoby, a to zejména z toho důvodu, že obsahují slovesa vyžadující určité pravovalenční doplnění (podrobněji viz kap. 5.4.3), která však ve výpovědích nejsou vyjádřena. V neposlední řadě se u této dvouslovné struktury objevují predikáty vyjádřené citoslovcem (*pejsek houpi*).

Druhou nejčastěji vyjadřovanou větněčlenskou strukturou je typ **S–P–P_{um}** v různých slovosledných variantách. Přísluvečné určení místa bývá vyjadřováno nejčastěji zájmennými příslovci (*tady, tam*). V některých výpovědích má přísluvečné určení formu předložky a substantiva. Jako příklady uvádíme:

³³² Příloha 1, řádek 250.

*CHI: do jiný dá (vynecháno kontextově zapojené substantivum houpačka, které již bylo zmíněno v předešlé výpovědi).³³³

Z příkladu výše je zároveň patrné užití genitivu, který se ve výpovědích objevuje vedle nominativu, akuzativu a dativu. Zároveň je důležité, že ačkoliv dívka vztah determinace mezi řídicím členem (*houpačka*) a členem závislým (*jiný*) nevyjadřuje v rámci jedné výpovědi, zůstává vyjádřena shoda v cílové podobě (*do jiný houpačky*).

Pro strukturu **S–P–Pum** je rovněž charakteristické, že se objevuje u tázacích výpovědí obsahující zájmenná příslovce (*kde*).

Třetí nejfrekventovanější větněčlenskou strukturou je kombinace **S–P–Pt**. Předmět je vyjadřován jak substantivy, tak ale i zájmeny (*já tě chytím*). Podmět se vyskytuje jako vyjádřený i nevyjádřený. V naprosté dominanci jsou u této struktury tranzitivní slovesa, jejich předmětné doplnění je bezpředložkové i předložkové. Jako příklady uvádíme:

*CHI: udělám kávu .³³⁴

*CHI: i bude cákat na mámu .³³⁵

U struktury **S–P–Pt** se rovněž můžeme blíže zaměřit na formální vyjadřování rekce, které je v naprosté většině případů v cílové podobě (*maminka chytí míč*). Do této struktury jsme rovněž zařadily jeden případ, u nějž emocionální citoslovce pojmáme jako předmětné doplnění. Zároveň lze na příkladu poukázat na to, že dívka ví, že sloveso *dělat* má obligatorní doplnění. Jde o následující případ:

*CHI: dělá aui@i .

@pho: děá aui .³³⁶

Struktura **S–P–Pt** je v dívky výpovědích v určitých případech dále rozvíjena o další členy. Jde zejména o příslovečné určení místa **Pum**. Jako příklad struktury **S–P–Pum–Pt** uvádíme:

³³³ Příloha 1, řádek 903.

³³⁴ Příloha 1, řádek 380.

³³⁵ Příloha 1, řádek 200.

³³⁶ Příloha 1, řádek 301.

*CHI: nemáme **tam** Pepu .³³⁷

Príznačné je užití slovesa *mít* a zájmných příslovcí *tam* nebo *tady* (*tady mám bebí*) Pro strukturu je rovněž charakteristické, že se objevuje u tázacích výpovědí:

*CHI: kde máme miminko ?³³⁸

Jako zvláštní větněčlenskou strukturu vymezujeme typ **S–P–Pu prospěchu**, kterou identifikujeme u dvou výpovědí.

*CHI: +<a to je pro maminku .

@pho: a to je plo maminku .³³⁹

*CHI: to je pro tátu.

@pho: to je plo tatu .³⁴⁰

Případ by se bezesporu dal interpretovat i jako verbonominální přísudek. Přikláníme se však spíše k chápání spojení *pro maminku*, *pro tatínka* jako příslovečného určení prospěchu, a to zejména z chápání slovesa *být* jakožto slovesa plnovýznamového.

Na závěr uvádíme struktury výpovědí, které se objevily pouze v jednom případě:

- S–P–Pu míry (*trošku namažeme*)
- S–Pu času– P (*ještě zatočí*)
- S–P–Pt–Pu prospěchu (*ne Fíkovi vejdou tlapičky*)
- S–P–Pu prostředku (*jed' s autem*).

Specifické případy

Specifickým případem v dívky výpovědích je zapojování anglických substantiv do větněčlenské struktury. Zatímco slovo *cake* bychom jednoznačně označili za *cizorodý prvek*

³³⁷ Příloha 1, řádek 591.

³³⁸ Příloha 1, řádek 887.

³³⁹ Příloha 1, řádek 160.

³⁴⁰ Příloha 1, řádek 155–156.

v české výpovědi, zejména z toho důvodu, že má svůj český ekvivalent (*dort*). Slovo *cupcake* bychom považovali spíše za neologismus v české slovní zásobě. Anglická slova se v dívky výpovědích objevují vždy na pozici předmětu.

*CHI: Nelinka chce cake.

@pho: Nelinka ce kejk .³⁴¹

6.4.3. VALENCE SLOVES

Jako nejfrekventovanější se v dívky výpovědích ukázala být dvouvalenční slovesa. Ta bývají vyjadřována jak v cílové podobě, tak ale i s určitými odchylkami týkajícími se různých aktantů i obligatorních volných doplnění. Slovesa trojvalenční se zatím vyskytly jen v 6 případech. U jednoho z nich však již můžeme mluvit o vyjádření všech členů valenčního rámce v cílové podobě (viz dále).

Jednovalenční slovesa

V rámci jednovalenčních sloves pojmáme i verbonominální predikáty se sponovým *být*, které v této skupině zaujímají největší podíl. Verbonominální predikáty jsou v dívčiných výpovědích vyjadřovány ve všech případech v cílové podobě. V některých případech bývají jmenné části, jak již bylo zmíněno, determinovány dalšími větnými členy, konkrétně přívlastky. V kontextu verbonominálních přísudků je bezesporu pozoruhodné také sledování elipsy jmenné části, ke které dochází například v následující výpovědi:

*CHI: tohle je velkej .

@pho: tode je velkej .³⁴²

Z příkladu je patrné, že je elidována substantivní část přísudku. Tento případ pojmáme jako elipsu a ne agramatické vypuštění členu zejména z toho důvodu, že elidované substantivum (*míč*) bylo již zmíněno v předešlém kontextu.

Mezi jednovalenčními slovesy vedle verbonominálních predikátů se sponovým *být* můžeme nalézt také slovesa *spát* (*kdopak to spí*) nebo *jezdit* (*to jezdí*).

³⁴¹ Příloha 1, řádek 87–88.

³⁴² Příloha 1, řádek 730–731.

Dvouvalenční slovesa

V rámci dvouvalenčních sloves, která jsou zároveň nejfrekventovanější, nalézáme jak případy, kdy je valenční rámec vyjadřován v cílové podobě, tak i situace, kdy jsou některé aktanty a obligatorní volná doplnění vynechány. Jako výpovědi s cílovým vyjádřením valenčního rámce můžeme uvést:

*CHI: < a> [/] maminka chytí míč .³⁴³

*CHI: udělá závody .³⁴⁴

*CHI: já tě chytím .³⁴⁵

U výše uvedených případů jsou obligatorním valenčním doplněním personální původce děje, ACT₁ a objekt zasažený dějem, PAT₄. Vedle těchto aktantů se objevují i výpovědi, kde je v cílové podobě vyjádřeno také jiné doplnění. Týká se například slovesa *bydlet*, kde je v cílové podobě vyjádřeno obligatorní volné doplnění místa LOC.

*CHI: podívej, tady bydlí .³⁴⁶

Výpovědi s dvouvalenčními slovesy jsou zároveň doplňovány i o neobligatorní doplnění.

*CHI: tady mám bebí .³⁴⁷

Trojvalenční slovesa

Trojvalenční slovesa jsou nejméně frekventovaná. Jako příklad slovesa vyskytujícího se v dívky výpovědích je sloveso *dát* ve významu *podávat, předávat*, jehož valenční rámec vypadá následovně: ACT₁^{obl} ADDR₃^{obl} PAT₄^{obl}. Obsahuje personálního původce děje, objekt zasažený dějem a adresáta. Dívka ho v cílové podobě vyjadřuje v následující výpovědi:

*CHI: dáš ty to tady mamince .³⁴⁸

³⁴³ Příloha 1, řádek 747.

³⁴⁴ Příloha 1, řádek 1161.

³⁴⁵ Příloha 1, řádek 1113.

³⁴⁶ Příloha 1, řádek 211.

³⁴⁷ Příloha 1, řádek 873.

³⁴⁸ Příloha 1, řádek 47.

Valenční doplnění mezi jednotlivými výpověďmi

Podstatným jevem, který je důležité u slovesné valence zmínit, je to, že k vyjadřování valenčních doplnění dochází i přes hranice výpovědí. Dítě například určitým způsobem reviduje svou vlastní výpověď, jako je tomu u následujícího případu výpovědi se slovesem *dát* ve významu *umístit* s cílovým valenčním rámcem ACT₁ obl PAT₄ obl DIR₃:

*CHI: dáme tady toho .

*CHI: do jiný dá .³⁴⁹

V některých případech se výzkumník dítě prostřednictvím otázky snaží dovést k vyjádření obligatorního doplnění. Uvedme například dialog, kde mezivýpovědně dochází k vyjádření obligatorního doplnění PAT₄:

*CHI: má .

*KLA: co má ?

*CHI: střechu má .

@pho: stšechu má .³⁵⁰

Vedle obligatorních doplnění se přes hranice výpovědí objevují i fakultativní, například vyjadřující směr, DIR:

*KLA: má běžet ?

*CHI: do záchodu .³⁵¹

Specifické případy a narušování cílové podoby

Ze syntaktické analýzy je patrné, že v námi sledovaném věku není proces osvojování slovesné valence zdaleka dokončen. Ve výpovědích se objevují vcelku časté odchylky od cílové podoby valenčních rámců. U dvouvalenčních sloves dochází k vynechání různých obligatorních aktantů i volných doplnění. Poměrně časté je vynechání aktantu PAT₄ u tranzitivních sloves (*mícháme; koupíme*)

³⁴⁹ Příloha 1, řádek 899 a 903.

³⁵⁰ Příloha 1, řádek 819–823.

³⁵¹ Příloha 1, řádek 1125–1126.

*CHI: mícháme .

*CHI: koupíme .

Vedle aktantu PAT₄ dochází také k vynechávání obligatorního doplnění DIR₃ (*a jel*).

Výše jsme identifikovali jeden případ, kdy u trojvalenčního slovesa *dát* ve významu *podávat*, *předávat* dochází k vyjádření cílové podoby valenčního rámce ACT₁ ^{obl} ADDR₃ ^{obl} PAT₄ ^{obl}. Pozoruhodné však je, že vyjadřování cílové podoby tohoto valenčního rámce je u dívky do jisté míry dosud ještě nesystematické. V jedné z dalších výpovědí totiž vypouští jak obligatorní doplnění adresáta, tak i pacienta.

*CHI: Nelinka dá .³⁵²

Od cílové podoby se odchyľují také valenční rámec slovesa *dát* ve významu *umístít*, kde dochází k nevyjádření obligatorního volného doplnění DIR₃.

*CHI: dáme tady toho .³⁵³

*CHI: to to dej prosimtě .

@pho: to to dej plosimtě .³⁵⁴

*CHI: dáme stůl .

@pho: dáme tůl .³⁵⁵

K narušení valenčního rámce trojvalenčního slovesa dochází i ve výpovědi obsahující predikát *vyndat* (ACT₁ ^{obl} PAT₄ ^{obl} DIR₁ ^{obl}).

*CHI: tak vyndala .

@pho: ták vydala .³⁵⁶

³⁵² Příloha 1, řádek 170.

³⁵³ Příloha 1, řádek 899.

³⁵⁴ Příloha 1, řádek 557–558.

³⁵⁵ Příloha 1, řádek 190–191.

³⁵⁶ Příloha 1, řádek 996–997.

Specifické jsou také případy, kdy vedle narušování cílové podoby dochází k absenci reflexivního morfému *se, si* u reflexiv tantum, tedy u sloves, jejichž součástí je reflexivní morfém. Jako příklad můžeme uvést sloveso *vejít se*, které se vyskytuje v dívčiných výpovědích několikrát, ale vždy bez morfému *se* (*to nevejde; nevejde se miminko*).

Z příkladu se slovesem *vejít se* patrné, že zde rovněž dochází k narušení valenčního rámce, který vedle obligatorního doplnění v podobě actoru (ACT₁) vyžaduje také doplnění směru DIR₃. K vynechání reflexivního morfému *se* dochází také například u slovesa *koupat se*.

*CHI: tady koupou .³⁵⁷

6.4.4. SÉMANTICKÉ ROLE

Analýza výpovědí z hlediska typologie sémantických rolí je vcelku obtížná zejména z toho důvodu, že dívka mnohé valenční rámce a jejich doplnění nevyjadřuje v cílové podobě. Přesto se však pokusíme nastínit sémantické role, které jsou již průkazně ve výpovědích vyjadřovány, a také to, jaké typy predikátů tyto sémantické role implikují.

Jako nejfrekventovanější větňčlenskou strukturu jsme identifikovali kombinaci podmětu a přísudku. U ní se blíže zaměříme na sémantické role vyjadřované na pozici podmětu. Z analýzy dívčiných výpovědích je patrné, že na pozici podmětu bývá prototypicky vyjadřována konatel děje, tedy agens. Objevuje se však také nositel děje (*kdopak to spí*). U výpovědí s verbonominálním přísudkem můžeme identifikovat nositele vlastnosti (*todle je velkej*).

U větňčlenské struktury **S–P–Pt** je rovněž prototypicky na pozici podmětu vyjadřován agens a na pozici předmětu *patiens*. Jako příklad uvádíme výpověď:

*CHI: udělám kávu .³⁵⁸

³⁵⁷ Příloha 1, řádek 704.

³⁵⁸ Příloha 1, řádek 380.

U dané struktury se například vyskytuje také sloveso *bolet*, u něž bychom v cílové podobě mohli sledovat vyjádření proživatele (*experienta*) v akuzativu a pacienta (případně role stimulu) v nominativu. Dívka však obě obligatorní doplnění zatím nevyjadřuje.

U struktury **S–P–Pum**, případně **S–P–Pt–Pum** můžeme dále diferencovat sémantické participanty vyskytující se na pozici příslovečného určení. Jde jak o participanty vyjadřující místo (*locus*), tak i směr (*direktiv*).

*CHI: podívej **tady** bydlí .³⁵⁹

*CHI: tu bude tady mimi **do koupelny** .³⁶⁰

U trojvalenčního slovesa *dát* ve významu *předávat*, je vyjadřována sémantická role recipienta.

*CHI: dáš ty to tady **mamince** .³⁶¹

Z dalších sémantických participantů se objevuje například předmět vlastnictví, který označujeme jako posesum (*tady maj cupcake*), dále pak také vehikl, tedy prostředek přemístění (jed' *s autem*). Pozoruhodné je, že se ve výpovědích neobjevuje žádný konkrétní výraz, kterým by dívka vyjadřovala čas. Dle našeho názoru to patrně souvisí i do jisté míry s tím, že v daném věku stále dochází ke kognitivnímu vývoji v oblasti chápání časoprostorových vztahů, jak dokládá například Vágnerová.³⁶²

Při bližší typologii predikátů, které se v rámci větných výpovědí vyskytly, jako nejpočetnější skupinu sloves uvádíme slovesa stavová. V rámci této skupiny nalzáme nejvíce výskytů slovesa *být* ve významu *nacházet se*, a to jak u výpovědí oznamovacích (*tady je*), tak i tázacích (*kde je*).

Stavový význam mají také verbonominální predikáty tvořené sponovým *být*, které jsou rovněž frekventované a vyjadřují nejčastěji identitu nebo kvalitu. V rámci výpovědí se stavovým

³⁵⁹ Příloha 1, řádek 211.

³⁶⁰ Příloha 1, řádek 197.

³⁶¹ Příloha 1, řádek 47.

³⁶² Vágnerová 2021, s. 119

predikátem nalézáme také výpovědi vyjadřující posesivitu, a to prostřednictvím predikátu *mít*, který se rovněž vyskytuje i v záporu (*nemáme tam Pepu*).

Druhou nejpočetnější skupinou jsou mutační slovesa, u nichž je vcelku překvapivé, že převažují nad slovesy dějovými, jelikož dle našeho názoru vyžadují daleko pokročilejší kognitivní uchopení daných situací. Mezi mutačními slovesy nalézáme například slovesa *udělat, dát, spláchnout, namazat, zalepit* a další.

V rámci skupiny dějových sloves je charakteristický výskyt slovesa *dělat*, u nějž jsme výše viděli, že se vyskytuje i v dokonavém tvaru s předponou (*udělat*). Mezi dějovými slovesy nacházíme také slovesa vnímání (například *koukat*). Jako predikáty s dějovým významem se chovají i některá citoslovce, například ve výpovědi *zajíc hop hop* (zajíc skáče).

6.4.5. SOUVĚTÍ

V rámci analyzovaného materiálu zatím nenacházíme žádná parataktická ani hypotaktická souvětí v pravém slova smyslu, tedy vyjadřovaná v rámci jedné výpovědi. V jedné z výpovědí lze však ze sémantického hlediska uvažovat o jistém předstupni vedlejší věty účelové, která je však zatím vyjádřena bez spojovacího prostředku (zde spojky *aby*).

*CHI: do modlý dám, nespadlo .³⁶³

Při zohlednění bližšího kontextu výpovědi, kdy dívka komentuje, že dává miminko do modré houpačky poté, co z jiné, menší houpačky padalo, by se nesporně o pojímání této struktury jako hypotaktického souvětí dalo uvažovat.

Specifické případy

Ačkoliv se v rámci jedné výpovědi zatím neobjevují, až na případ výše, žádné souvětí vztahy, přes hranice výpovědi již k určitému vyjadřování vzájemných vztahů dochází. K vyjádření parataxe dle našeho názoru dochází například mezi následujícími dvěma dívčínými výpověďmi:

*CHI: tu bude tady mimi do koupelny .

³⁶³ Příloha 1, řádek 999.

*KLA: mimi se půjde koupat?

*CHI: **i bude cákat na mámu** .³⁶⁴

Pozoruhodné je také použití spojky *i* místo spojky *a* a cílové podoby budoucího času nedokonavých sloves (*bude cákat*). Spojka *a* ve slučovacím poměru byla využita mezi následujícími výpověďmi.

*CHI: to je pro tátu .

@pho: to je plo tátu .

*KLA: to je pro tátu, aha .

@pho: to je pro tátu, ahá .

*KLA: a tady to je +/- .

*CHI: +<a to je pro maminku .³⁶⁵

Na základě sémantiky můžeme také sledovat snahu o určité vyjádření důsledkového vztahu dvou dívčinyých výpovědí, kde ale zatím chybí spojovací prostředek.

*CHI: **miminko taky spláchne pipinku** .

*KLA: aha .

@pho: ahá .

*CHI: **nebolí** .³⁶⁶

6.4.6. MODALITA VÝPOVĚDI

V dívky výpovědích identifikujeme jediné modální sloveso, a to *chtít* vyjadřující určitý záměr. Sloveso *chtít* se objevuje celkem ve 3 případech. Ve všech z nich dochází k cílovému doplnění v infinitivní podobě.

*CHI: Nelinka ce kejk.³⁶⁷

*CHI: chci pustit .³⁶⁸

³⁶⁴ Příloha 1, řádek 197–200.

³⁶⁵ Příloha 1, řádek 155–160.

³⁶⁶ Příloha 1, řádek 368–371.

³⁶⁷ Příloha 1, řádek 87.

³⁶⁸ Příloha 1, řádek 1105.

*CHI: Nelinka chce tancovat.³⁶⁹

U druhého příkladu je patrné, že sloveso v infinitivu není dále doplněno o obligatorní aktant PAT₄.

6.5.ZÁVĚR PŘÍPADOVÉ STUDIE 1

Již na první pohled syntaktická analýza ukazuje, že z celkového počtu výpovědí tvoří veliké procento výpovědí nevětné. Z celkového počtu je to zhruba 65 %, což se jeví jako celkem vysoké číslo. Dle našeho názoru je tento jev do jisté míry však spojen i s jistou mírou stydlivosti dívky, která zpočátku příliš nereagovala na otázky komunikačních partnerů a poté na otázky reagovala spíše jednoslovně. Na fenomén vysokého zastoupení nevětných výpovědí u dětí tohoto věku však upozorňuje jak Slančová a Kičura Sokolová³⁷⁰, tak i Chejnová, která ještě okolo věku 2;8 identifikovala 35,8 % z celkového počtu výpovědí jako nevětných.³⁷¹

U nevětných výpovědí konkrétně pozorujeme nejvíce struktur obsahujících citoslovce, kdy se jedná jak o citoslovce interakční (ano, ne, dobře, hm), ale hlavně také různá citoslovce emocionální (*hej, jejda, ojej*). Příznačné je také užití dějových citoslovců, vyskytují se rovněž výpovědi, kde můžeme citoslovce pojímat jako predikát (*pejsek houpi*).

U větných výpovědí jsou nejfrekventovanější dvouslovné výpovědi (28), následují poté tříslavné (19). Pětislovné a delší výpovědi se objevují v 5 případech. V tomto ohledu i s přihlédnutím k závěrům Slančové a Kičury Sokolové³⁷², můžeme vývoj syntaktických struktur označit za relevantně standardní. Jako nejdelší syntaktickou strukturu jsme identifikovali výpověď o 6 slovech (*tu pude tady mimi do koupelny*).

Jako nejfrekventovanější větněčlenskou strukturu jsme identifikovali kombinaci **S–P**, kde je podmět vyjádřený i nevyjádřený. Potvrzujeme tak to, co uvádí například Červenková o období mezi 28–30 měsíci: *převaha jednoslovných výpovědí vyjádřených přísudkem slovesným dosud trvá*.³⁷³ Druhou nejfrekventovanější strukturou byla kombinace **S–P–P_{um}**, kde bylo

³⁶⁹ Příloha 1, řádek 1135.

³⁷⁰ Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 525–526.

³⁷¹ Chejnová 2020, s. 31.

³⁷² Slančová, Kičura Sokolová 2018.

³⁷³ Červenková 2021, s. 135.

přísluvečné vyjádření místa vyjadřováno prostřednictvím příslovcí (*tady, tam*) i vazeb předložky se substantivem (*na druhou stranu*). Dále se frekventovaně vyskytuje struktura **S–P–Pt**, která bývá také dále rozvíjena příslovečnými určeními místa. Nejfrekventovanější větněčlenské struktury odpovídají přesně těm, které vymezuje Slančová a Kičura Sokolová u dětí do 30 měsíců věku.³⁷⁴ Zároveň se potvrzuje to, jak píše Červenková, že u trojslovných výpovědí, *pozorujeme rozličné strategie, např. vazbu podmět–přísudek–předmět; předmět–podmět–přísudek či jiné vazby*.³⁷⁵

Nejfrekventovaněji se v dívky výpovědích vyskytují dvouvalenční slovesa, u nichž dominují slovesa tranzitivní, tedy s akuzativní vazbou. Valenční rámce dvouvalenčních sloves bývají vyjadřovány jak v cílové podobě, tak i s odchylkami (*koupíme, vyndáme*). Vedle obligatorního doplnění v podobě aktantu PAT je dívka již u některých sloves vyjadřovat i obligatorní volné doplnění DIR (*tady bydlí*). Trojvalenční slovesa až na jeden případ (*dáš ty to tady mamince*) zatím nejsou vyjadřována v cílové podobě.

Vedle obligatorních doplnění postupně výpovědi nabývají na komplexitě i díky doplněním fakultativním. Při porovnání výsledků výzkumu slovesné valence Saicové Římalové³⁷⁶ u dítěte ve 27 měsících můžeme usoudit, že stav osvojení slovesné valence a komplexity syntaktických struktur je velice podobný, s tou výjimkou, že u námi sledované dívky se zatím neobjevila doplnění v podobě vedlejších vět a že nejdelší výpovědi u dítěte ve výzkumu Saicové Římalové dosahovaly až 11 slov.³⁷⁷

Souvětí v pravém slova smyslu se u dívky zatím neobjevilo. Jako jistý předstupeň vedlejší věty účelové jsme určili jednu výpověď, která zatím postrádá spojku (*do modrý dám, nespadlo*). K vyjadřování parataxe, konkrétně slučovacího poměru, dochází mezivýpovědně, dle našeho názoru lze předpokládat, že vyjádření parataxe v rámci jedné výpovědi má již dívka osvojeno, jen se žádný případ neobjevil v našich nahrávkách.

Pro dívky výpovědi jsou charakteristické také eliptické struktury, které jsou kontextově vázané a jsou tudíž v cílové podobě. Jedná se jak o eliptické odpovědi, tak i jiné struktury, kde je

³⁷⁴ Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 526–528.

³⁷⁵ Červenková 2019, s. 135.

³⁷⁶ Saicová Římalová 2018.

³⁷⁷ Saicová Římalová 2018, s. 296.

elidován například předmět, který byl již v předešlém kontextu zmíněn (*maminka chytila*). Na rozvoj cílového užívání elips ostatně upozornila například Saicová Římalová ve svém výzkumu, a to u dětí zhruba ve věku od 27 měsíců dále.³⁷⁸ Ve stejném věku je identifikuje také Slančová a Kičura Sokolová.³⁷⁹

V kontextu bližší analýzy syntaxe výpovědí v daném věku je zároveň přínosné se krátce pozastavit i u osvojování morfologického systému češtiny, zejména slovesných kategorií, jejichž užití se zdá být v dívky výpovědích již vcelku pokročilé. Objevují se již všechny slovesné osoby singuláru i plurálu kromě 2. osoby plurálu a také všechny slovesné časy. Zároveň můžeme konstatovat, že se dívka patrně nachází na jistém přechodu mezi kvantitativním využíváním 3. osoby singuláru, na kterou u dětí zhruba do věku 2;3 upozorňuje například Smolík³⁸⁰, a 1. osoby singuláru. V některých výpovědích o sobě dívka mluví ve 3. osobě singuláru (*Nelinka chce tancovat*), v jiných již využívá cílovou podobu 1. osoby singuláru (*udělám kávu*). Vedle 1. osoby singuláru se vcelku hojně vyskytuje také 1. osoba plurálu (*mícháme, namažeme*), která je využívána zejména v případech, kdy dívka popisuje určité úkony. Patrné je také využívání sloves s příslušnou kategorií vidu. Časový význam budoucnosti nesou například slovesa *zamícháme* nebo *zatočí*. Objevují se již také slovesa nedokonavá vyjadřující budoucí čas, která jsou složená z pomocného slovesa být a infinitivu (*bude cákat na mámu*). V několika výpovědích se rovněž objevuje minulý čas (*a jel*).

Dívka si zároveň již postupně osvojuje užití 2. osoby singuláru. První výskyty nacházíme u sloves, která jsou v imperativu (*koukej, podívej, dej*) a mají určitou interakční funkci. V neposlední řadě se u několika málo výpovědí objevuje již i 3. osoba singuláru (*to nejsou*). Z příkladu můžeme usoudit i na postupné osvojování negace. Ačkoliv se ukazuje být morfologický vývoj dívky vcelku pokročilý, je nutné brát v potaz také to, že se dosud objevují i odchylky od cílové podoby některých tvarů. U některých sloves je patrně pro dívku například dosud obtížné vyjádřit imperativ, a tak místo něj využívá indikativ (*běšíš místo běž*). Jindy místo cílového slovesného tvaru používá jen infinitiv (*ne otevřít místo ne otevři*).

³⁷⁸ Saicová Římalová 2018, s. 297

³⁷⁹ Slančová, Kičura Sokolová, s. 531.

³⁸⁰ Smolík 2002, s. 459.

7. PŘÍPADOVÁ STUDIE 2

7.1.DATA A METODOLOGIE

Audionahrávka komunikace mezi chlapcem Lukášem a výzkumníkem, jak již bylo uvedeno, má délku zhruba 40 minut. V tomto případě jde o jednu souvislou nahrávku, ve které se vyskytují jen drobnější pauzy, které jsou v prepisech okomentovány z hlediska kontextu celé situace (viz Příloha 2).

Analyzováno bude celkem 306 chlapcových výpovědí, které se v audionahrávkách objevily. Z celkového počtu vymezujeme 157 nevětných výpovědí, jež okomentujeme stručně v podkapitole 7.4.1. Hlavní pozornost bude poté věnována syntaktické analýze výpovědí větných, kterou podávají podkapitoly 7.4.2–7.4.6.

7.2.ŘEČOVÉ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE

Chlapec je monolingvní mluvčí českého jazyka, jehož oba rodiče jsou rodilí Češi, oba mající vysokoškolské vzdělání. Chlapec má dvě starší sestry, zhruba ve věku 6 a 10 let. Na základě rozhovorů s rodiči stojí za zmínku také to, že chlapec v současném věku 3;3 již pravidelně navštěvuje mateřskou školku a zároveň chodí i do jiných dětských kolektivů a dětských kroužků. Chlapec tráví hodně času se svými dvěma staršími sestrami, což může bezpochyby determinovat také rozvoj jeho komunikačních kompetencí. Na první pohled se jeví jako velice smělý a komunikativní, což je bezesporu patrné i z pořízených audionahrávek, kde rozvíjí vcelku komplexní vyprávění a ve svých výpovědích se snaží o sdělování nových informací. Zároveň pohotově reaguje na otázky komunikačního partnera, sám klade otázky. O řečovém prostředí dítěte na základě rozhovorů s rodiči můžeme také doplnit, že například ke společnému čtení knížek dochází spíše ojediněle. Tato informace je zmiňována zejména z toho důvodu, že předčítání dětem se jeví jako velice významný determinátor rozvoje jejich řečových schopností, jak jsme již zmiňovali v rámci Případové studie 1. Ačkoliv s chlapcem rodiče příliš nečtou, chlapec chodí do školky, kde dětem učitelé čtou pravidelně před spaním. Chlapec je poté po příchodu domů schopen matce základě příběh převyprávět. Zároveň si již dokáže zapamatovat krátké říkanky nebo písničky, které si například při hře sám zpívá.

7.3.ŘEČOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE

Řečový vývoj chlapce bychom na základě informací získaných od rodičů mohli označit za mírně netypický, a to zejména z toho důvodu, že první slova a slovní kombinace začal podle rodičů produkovat až v období zhruba po dovršení 20 měsíců věku. Typicky se první dětská slova objevují již okolo 1. narozenin, jak dokládá například Červenková.³⁸¹ Okolo 18 měsíců chlapec využíval jen citoslovce. Ty však podle příkladů, které si rodiče zaznamenávali do vlastního deníku řečového vývoje, zřetelně označovaly určitý děj, ale i subjekt (například *haf haf* chlapec používal pro označení děje, když štěkal pes, ale označoval tak i psa). Zhruba od věku 20 měsíců chlapec produkoval první slova, která však byla pro rodiče ve většině případů nesrozumitelná. Zároveň však pozorovali, že ačkoliv chlapec příliš nemluvil, byl schopen porozumět vcelku komplexním větným strukturám a pokynům. Zhruba ve věku 22 měsíců rodiče začali sledovat první struktury obsahující predikát a další větný člen (jako příklad uvedli spojení *chci taky*). Okolo 27 měsíců rodiče začali pozorovat rapidní nárůst slovní zásoby, ale i složitějších větných struktur o více než 3 slovech. Obecně došlo v této době k velikému rozvoji komunikačních schopností, kdy chlapec opakoval některé věty několikrát za sebou, aby dosáhl svého komunikačního cíle. Podle slov matky: *Začal mluvit pozdě, ale poté už nepřestal ani na minutu. Za příčinu tohoto stavu můžeme považovat i určitou dominanci jeho dvou starších sester v rodině a nejspíše i prvotní stydlivost chlapce. Na přibližnou dobu výskytu prvních souvětí si již rodiče nevzpomínají. Mezi prvními spojkami však bylo *a* nebo *protože*.*

7.4.SYNTAKTICKÉ STRUKTURY

7.4.1. NEVĚTNÉ VÝPOVĚDI

Naprostá většina nevětných výpovědí v analyzovaném materiálu sestávala z interakčních citoslovcí *ano*, *ne* nebo *no*. Dítě těmito výpověďmi nejčastěji vyjadřovalo souhlas s tím, co řekl jeho komunikační partner (výzkumník), jako příklad lze uvést:

*KLA: když někdo nabourá, tak ho zachrání .

*CHI: no .³⁸²

³⁸¹ Červenková 2019, s. 82–83.

³⁸² Příloha 2, řádek 10–11.

Velmi časté byly u nevětných výpovědí také odpovědi na zjišťovací otázky. Jako příklad uvádíme následující výpověď dítěte:

*KLA: a měl jsi dort na narozky ?

%pho: a měl si dort na narozky ?

*CHI: jo .³⁸³

V rámci nevětných výpovědí se dále objevují takové struktury, které můžeme označit jako eliptické odpovědi tak, jak je vymezuje například Nový encyklopedický slovník češtiny. Charakterizuje je jakožto *nevětné výpovědi s větnou interpretací sloužící jako odpovědi na otázky*.³⁸⁴ Jinými slovy řečeno, v těchto nevětných výpovědích jsou některé členy elidovány, a to z toho důvodu, že již byly v předchozím kontextu zmíněny (tento případ se ostatně týká i výpovědi výše). Jako další příklad, kdy identifikujeme elipsu predikátu v odpovědích na doplňovací otázky uvádíme:

KLA: ano, co háže []?

*CHI: se míčem .

%err: s míčem = s míčem.³⁸⁵

Z příkladu je patrné, že je elidován predikát. Tuto strukturu lze považovat za zcela běžnou ve výpovědích dospělého člověka a není důvod ji chápat jako neobvyklou či defektní, stejně tak jako odpovědi na zjišťovací otázky.

Další chlapcovy nevětné výpovědi obsahovaly substantivum. Dítě je vyjadřovalo v případě, že pojmenovávalo určitý předmět, na který se ho jeho komunikační partner tázal. Charakteristický byl tento jev hlavně u popisu obrázku. K pojmenování substancí docházelo i spontánně, když například chlapec přiřazoval při hře kartačky, na nichž byly vyobrazeny stejné předměty.

*CHI: sanitka .

*CHI: sanitka .

³⁸³ Příloha 2, řádek 73–75.

³⁸⁴ Škrabalová 2017, in Karlík, Nekula (eds.), URL [[https://www.czechency.org/slovník/ELIPTICKÁ ODPOVĚĎ](https://www.czechency.org/slovník/ELIPTICKÁ_ODPOVĚĎ) (poslední přístup: 21. 7. 2023)].

³⁸⁵ Příloha 2, řádek 853–855.

%com: přiřazuje k sobě dvě stejné kartičky.³⁸⁶

Dalším příkladem větných výpovědí jsou takové struktury, které sestávají z větných členů vstupujících do syntaktických vztahů mezi jednotlivými výpověďmi. Nejčastěji jde formálně o vztah slučovací. V následujících výpovědích můžeme sledovat slučovací vztah mezi složkami několikanásobného větného členu (*dort s kuličkama, s jahůdkama, malinama*):

*KLA: jakej jsi měl ten dort ?

*CHI: já jsem měl i motýlovej .

*KLA: motýlovej jsi měl ?

*KLA: s motýlama ?

*CHI: jo .

*KLA: jo?

*KLA: tam byly nahoře na něm ?

*CHI: **a i s kuličkama** .

*KLA: aha .

*CHI: **a i s jahůdkama** .

*KLA: jo, i s jahůdkama .

*CHI: **malinama** .³⁸⁷

7.4.2. VĚTNĚČLENSKÁ SYNTAX

V analyzovaných větných výpovědích je nejfrekventovanější strukturou z hlediska větných členů kombinace **S –P–Pum** v různých slovosledných variantách. Slovosled těchto struktur má podobu **Pum–P– S; P– Pum–S i S – P – Pum**. V posledním případě byla struktura doplněna ještě o příslovečné určení času.

*CHI: a tam jsou i kačenky .³⁸⁸

*CHI: a byli tam svíčky .³⁸⁹

*CHI: a my někdy jezdíme **k babičce** .³⁹⁰

³⁸⁶ Příloha 2, řádek 818–820.

³⁸⁷ Příloha 2, řádek 142–152.

³⁸⁸ Příloha 2, řádek 359.

³⁸⁹ Příloha 2, řádek 163.

³⁹⁰ Příloha 2, řádek 42.

Struktura **S–P–P_{um}** v různých slovosledných variantách tvořila zhruba 42 % z celkového počtu větných výpovědí. Podmět bývá vyjádřený (substantivy i zájmeny) i nevyjádřený. Přísllovečné určení místa bylo vyjádřeno vždy větným členem, vedlejší věta přísllovečná místní se ve výpovědích neobjevila. Přísllovečné určení místa bylo zároveň vyjádřeno rozmanitými lexikálními prostředky. Chlapec používal hojně jak zájmenná příslovce, tak i kombinace předložky se substantivem. Jako příklad lze uvést:

*CHI: a tohle patří ke Karkulce .³⁹¹

Objevily se také místní příslovce (nejčastěji *doma*). Přísllovečné určení místa chlapec vyjadřoval také prostřednictvím kombinace předložky a zájmena. Z následujícího příkladu je patrné použití dokonce dvou přísllovečných určení místa vyjádřených různými slovními druhy.

*CHI: a i **k nám domů** někdy jezdí .³⁹²

Za vyjádření dvou přísllovečných určení místa bychom nejspíše označili i následující výpověď:

*CHI: anebo chodím **po schodech do vody** .³⁹³

Zde bychom vedle spojení *do vody* chápali jako přísllovečné určení místa i větný člen *po schodech*. Na ten se můžeme jednak zeptat otázkou *Kudy?*, zároveň však není vyloučena ani otázka *Prostřednictvím čeho?*, která by nás při interpretaci vedla spíše k přísllovečnému určení prostředku (o něm více dále).

Druhou nejfrekventovanější větněčlenskou kombinací ve výpovědích chlapce Lukáše je struktura **S–P–P_t**, která zaujímá zhruba 30 % z celkového počtu větných výpovědí. Podmět bývá vyjádřený (substantivy i zájmeny) i nevyjádřený. S hojností vyjadřování této struktury bezpochyby souvisí i chlapcovo osvojení slovesné valence, kdy je v naprosté většině případů schopen vyjadřovat obligatorní doplnění sloves v cílové podobě jako dospělý člověk (viz kap. 6.4.3). Tato větněčlenská struktura je základem také pro rozvinutější věty, kdy je například předmět determinován přívlastkem. Jako příklad uveďme výpověď:

³⁹¹ Příloha 2, řádek 548.

³⁹² Příloha 2, řádek 47.

³⁹³ Příloha 2, řádek 461.

*CHI: no a já mám nový boty .³⁹⁴

Pro větněčlenskou strukturu **S – P –Pt** jsou příznačné také elipsy, kdy dítě vynechává předmět, a to zejména z důvodu, že daný výraz byl kontextově zapojený, tj. objevil se v předchozích výpovědích (například předmět *dort*). Pro názornost uvádíme následující dialog:

*KLA: jakej jsi měl ten dort ?

*CHI: já jsem měl i motýlovej .³⁹⁵

Ačkoliv převažují výpovědi přesahující výrazně tři a čtyři slova, identifikujeme také zhruba 24 výpovědí se strukturou **S–P**. Podmět bývá vyjádřený i nevyjádřený. V rámci této struktury identifikujeme jak jednoduché predikáty (*bruslí, leží*), tak hojně také verbonominální. Jmennou část predikátů tvoří jak adjektivum (*je policejní*), tak i substantivum (*to je holčička*). Patrné je, že verbonominální přísudky mají primárně funkci identifikační a kvalitativní. Jmenné části přísudků bývají také frekventovaně rozvinuty přívlastky (*to jsou asi plavací trička; to je to stejný království*).

Vyskytuje se také jeden případ, kdy je verbonominální přísudek ve struktuře **S–P** rozvinut příslovecným určením míry. Jde o případ, kdy dítě ukazuje na špičkách, jak je veliké a zároveň tuto situaci verbálně zpracovává.

*CHI: **takhle** jsem velikej .³⁹⁶

Výpověď lze chápat do určité míry jako frázi, kterou u malých dětí často posilují i rodiče, když dítě nabádají k tomu, aby „ukázalo, jak je veliké.“ Důležité je zmínit, že struktury typu **S–P** se objevují ve specifických komunikačních situacích, a to zejména jako odpovědi na otázky.

*KLA: a co dělá?

*CHI: bruslí .³⁹⁷

³⁹⁴ Příloha 2, řádek 672.

³⁹⁵ Příloha 2, řádek 140–142.

³⁹⁶ Příloha 2, řádek 78.

³⁹⁷ Příloha 2, řádek 218–219.

Ukazuje se tak, že míra komplexity větněčlenských struktur v chlapcových výpovědích do jisté míry souvisí právě s kontextem výpovědi. Při řízených otázkách týkajících se popisu obrázku chlapec odpovídal spíše dvouslovně či tříslavně (ale také jednoslovně), zatímco při volnějším rozvíjení vlastních úvah se uchyloval ke složitějším větněčlenským strukturám, které byly nastíněny výše.

Čtvrtou nejfrekventovanější strukturou chlapcových výpovědí je kombinace **S–P–Pum–Pt** v různých slovosledných variantách. Obdobně jako v předchozích případech obsahuje jak podmět vyjádřený (substantivy a zájmeny), tak i nejvyjádřený. Výše zmíněná struktura je v některých výpovědích doplněna také o příslovečné určení času (Puč):

*CHI: no a **pak** jí shrábne ta ježibaba .³⁹⁸

Předmět také bývá rozvíjen dalšími větnými členy, zejména přívlastky, kdy jde už o vcelku komplexní syntaktické struktury o více než 8 slovech.

*CHI: no a my jsme někdy viděli **zapadlýho** Mercedesu .³⁹⁹

Z výše nastíněných případů je patrné, že chlapcovy výpovědi sestávají v naprosté většině případů z třech a více větných členů. Pokud jde o počet slov ve výpovědích, vyskytují se nejčastěji čtyřslovné a pětislovné výpovědi (dohromady tvoří zhruba 44 % z celkového počtu větných výpovědí), ale i delší. Nejdelší nesouvětnou výpovědí z hlediska počtu slov je následující výpověď o 12 slovech, která obsahuje také několikanásobný větný člen (*s taťkou a s mámou*):

*CHI: a my jsme taky byli někdy na plavání s taťkou a s mámou .⁴⁰⁰

Několikanásobný větný člen se v jedné z chlapcových výpovědí vyskytuje také v pozici podmětu (*byli tam hasiči a policajti*).

Jako další větněčlenské struktury, které se objevují v nižších jednotkách výpovědí uvádíme:

³⁹⁸ Příloha 2, řádek 637.

³⁹⁹ Příloha 2, řádek 860.

⁴⁰⁰ Příloha 2, řádek 433.

- S–P–Pu účelu (*Jede jim pomoci.*)
- S–P– Pu prostředku (*Hází kuličkama.*)
- S–Pu prospěchu – Pt (*Mně všechno chutná.*)
- S–P–Pu způsobu (*Jmenuje se Martin.*)
- S–P–Pu míry–Pt (*My máme takhle bobů.*)
- S–P–Pum–Pu míry (*Jeli tam takhle policajtů.*)⁴⁰¹

U struktury S–Pu prospěchu–Pt je příznačná elipsa předmětové části (*mně taky chutnaj*). Jedna z výpovědí se objevuje jako věta bezpodmětná s příslovečným určením prospěchu, které je vyjádřeno osobním zájmenem v dativu (*aby mu nebyla zima*). V tomto případě můžeme hovořit o vcelku frekventované vazbě (*být někomu zima*).

Z některých výše uvedených případů je patrné, že jsme při interpretaci větnečlenských struktur zohledňovali také gesta, zejména ta, která měla zřetelně symbolickou platnost, tj. zastupovala určitý verbální výraz. Místo toho, aby chlapec vyjádřil počet číslovkou, ukazuje daný počet na prstech a gesto verbálně doprovází zájmeným příslovcem *takhle*.

7.4.3. VALENCE SLOVES

Obecně můžeme říci, že chlapec Lukáš má již v daném věku osvojeno celé spektrum komplexních valenčních rámců, jejichž jednotlivá doplnění v naprosté většině případů vyjadřuje v cílové podobě. V chlapcových výpovědích jasně dominují slovesa dvouvalenční s různými druhy členů syntaktické struktury v podobě aktantů i volných doplnění. U sloves, jejichž obligatorním valenčním doplněním je pouze konatel děje, actor (ACT), se zastavíme jen zběžně. V chlapcových výpovědích můžeme identifikovat například jednovalenční slovesa *bruslit*, *plavat*, *spát* nebo *chodit*. Ta jsou ve většině případů rozvíjena fakultativními členy, například DIR, LOC, TIME, a výpovědi jsou tak minimálně tříslavné.

Dvouvalenční doplnění

Nejfrekventovanějším dvouvalenčním slovesem, které chlapec ve svých výpovědích užívá, je sloveso *mít*. Jeho valenční rámec vymezujeme následovně: ACT^{obl} PAT^{obl}. Sloveso *mít* tudíž významově vyžaduje doplnění v podobě dvou aktantů, konatele děje – actor a předmětu

⁴⁰¹ Poslední dva příklady jsou výpověďmi, které jsou doprovázeny gestem ukázání počtu na prstech.

zasaženého dějem – *patiens*. Sloveso *mít* chlapec zároveň podle cílové podoby pojí adekvátně s akuzativem. Jako příklad můžeme uvést následující větu, která je zároveň doplněna i o neobligatorní členy:

*CHI: a my ještě doma nemáme jahůdky .⁴⁰²

Sloveso *mít* se zároveň objevuje i v tázacích výpovědích:

*CHI: a kde má toho kluka ?⁴⁰³

Doplnění PAT je také v jedné z výpovědí vyjádřeno v jiném pádu než v akuzativu, a to z důvodu využití příslovce *hodně*, které bychom z hlediska vetněčlenského pojetí označili nejspíše za příslovečné určení míry.

*CHI: mám hodně obrázků, žejo ?⁴⁰⁴

Patiens je v některých výpovědích povrchově vyjádřen dvěma členy zároveň. Jako příklad lze uvést následující výpověď, kde chlapec nejprve využívá osobní zájmeno v akuzativu (*ho*) a poté tentýž referent označuje konkrétněji (*ten motýlovej dort*). Z našeho pohledu tento jev souvisí také se spontánností mluveného projevu, který je charakteristický právě různými formami opakování.

*CHI: <a my jsme> [/] a my jsme <i> [/] a už ho doma nemáme ten motýlovej dort.

%pho: a my sme a my sme i a už ho doma nemáme ten motýlovej dort .⁴⁰⁵

V chlapcových výpovědích bývají vedle slovesa *mít* vyjadřováno i mnoho dalších tranzitivních sloves, jako je například *dělat*, *dát*, *sníst*, *vidět*, *upéct* a další. Objevuje se jak akuzativ bezpředložkový, tak i předložkový (*koukal na taťku*). Vedle doplnění akuzativem je chlapec schopen v cílové podobě vyjadřovat i doplnění v jiných pádech. Jako příklad lze uvést výpověď

⁴⁰² Příloha 2, řádek 377.

⁴⁰³ Příloha 2, řádek 628.

⁴⁰⁴ Příloha 2, řádek 721.

⁴⁰⁵ Příloha 2, řádek 190–191.

obsahující sloveso *házet*, které chlapec doplňuje patientem (PAT) ve formě PAT₇, tedy v 7. pádě.

*CHI: hází kuličkama .⁴⁰⁶

V chlapcových výpovědích zároveň dochází k používání elips, jejichž užití se v naprosté většině případů neliší od cílové podoby dospělých. Jak jsme již nastínili výše, elipsu pojmáme jako kontextově zapojený člen, tj. takový, který byl již rámci komunikace předcházející danou výpověď zmíněn. Chlapec například využívá elipsu v cílové podobě v následující výpovědi:

*KLA: a nebojíš se jich ?

*CHI: a bojím .⁴⁰⁷

U dvouvalenčních sloves se vedle obligatorních doplnění v podobě patiens (PAT) objevují také další. Jde zejména o obligatorní volná doplnění vyjadřující směr (DIR). Chlapec ve svých výpovědích v cílových podobách užívá například slovesa *jet*, *přijet* (ACT₁^{obl} DIR₃^{obl}) nebo *patřit* ve významu *náležet někam* (ACT₁^{obl} DIR₃^{obl}).

Jako konkrétní příklady výpovědí uveďme:

*CHI: a i k nám jezdí někdy babička .⁴⁰⁸

*CHI: ta patří k vlkovi .⁴⁰⁹

V této souvislosti stojí za zmínku také využívání sloves s videm dokonavým i nedokonavým. Chlapec záhy ve výpovědích po sobě následujících například využívá jak dokonavé *přijet*, tak i nedokonavé *jet* a *jezdit*.

Dalším obligatorním doplněním slovesa, které chlapec využívá v cílové podobě, je aktant vyjadřující adresáta (ADDR). Jeho vyjádření můžeme ve výpovědích nalézt u slovesa *pomocť*,

⁴⁰⁶ Příloha 2, řádek 288.

⁴⁰⁷ Příloha 2, řádek 512–513.

⁴⁰⁸ Příloha 2, řádek 47.

⁴⁰⁹ Příloha 2, řádek 560.

jehož valenční rámec zapisujeme následovně: ACT₁^{obl} ADDR₃^{obl}. U slovesa *bydlet* chlapec zároveň sloveso doplňuje obligatorním volným doplněním lokace (LOC).

Ve výpovědích lze nalézt také sloveso *chutnat*, které je pozoruhodné svým valenčním rámcem zejména z toho hlediska, že actor není vyjádřen v nominativu, ale v dativu.

*CHI: mně všechno chutná .⁴¹⁰

Čtyřvalenční doplnění

Některé valenční rámce, které má chlapec již osvojeny, jsou vcelku komplexní a sloveso je v nich doplněno třemi obligatorními doplněními. Chlapec například užívá sloveso *dát* ve významu *něco někam umístit*, jehož valenční rámec sestává z aktantů ACT₁^{obl} a PAT₄^{obl} a obligatorního volného doplnění DIR₃.

Slovesem se třemi obligatorními doplněními je rovněž *zavřít* ve významu *uložit něco/někoho na určité místo* s valenčním rámcem: ACT₁^{obl} PAT₄^{obl} DIR₃^{obl}. Chlapec tento valenční rámec vyjádřil například ve výpovědi:

*CHI: no, je tam zavře .⁴¹¹

V tomto případě je však důležité zmínit, že tento konkrétní valenční rámec byl vyjádřen dříve ve výpovědi výzkumníka, proto je potřeba také brát v potaz, že chlapec mohl danou výpověď pouze reprodukovat.

Valenční doplnění mezi jednotlivými výpověďmi

K vyjádření členů valenčního rámce určitého slovesa dochází zároveň i mezivýpovědně. Šlo také o případy, kdy se výzkumník snažil dítě navést na vyjádření doplnění, které je obligatorní, jako tomu bylo například v následujícím dialogu:

*CHI: a háže .

*KLA: ano, co háže ?

CHI: se míčem [].

⁴¹⁰ Příloha 2, řádek 395.

⁴¹¹ Příloha 2, řádek 649.

%err: se míčem = s míčem .⁴¹²

U tohoto příkladu je zároveň důležité poznamenat, že chlapec valenční rámec slovesa házet již dříve v rámci komunikace vyjádřil v cílové podobě bez otázky výzkumníka (*hází kuličkama*), proto bezesporu můžeme vynechání označit spíše za odchylku ve spontánní komunikaci.

Netypické jevy a narušování cílové podoby

Jak již bylo naznačeno výše, je patrné, že chlapec má osvojené celé spektrum komplexních valenčních rámců sloves dvouvalenčních i trojvalenčních a vyjadřuje je v naprosté většině případů v cílové podobě. Případů, kde dochází k narušování cílové podoby daného valenčního rámce, je minimum. Za jistou odchylku bychom považovali například nevyjádření obligatorního doplnění způsobu (MANN) u slovesa *vypadat* ve významu *mít vzhled*.

Zároveň však pokud se blíže podíváme na komunikační kontext celé výpovědi, není dle našeho názoru zcela vyloučeno tento případ považovat také za elipsu.

*CHI: a tady a tady je košík .

*KLA: to není košík .

*KLA: víš co to je ?

*KLA: to je rouška na pusu .

*CHI: **to vypadá** .

*KLA: vypadá to jako košík na tom obrázku ?

*CHI: jo .⁴¹³

Tento případ zároveň ukazuje, že stanovení ostré hranice mezi vynecháním, které bychom již považovali za agramatické, a elipsou, není bez výhrad možné. Vynechání některých obligatorních doplnění, jako tomu bylo v příkladu výše, bychom spíše nepovažovali za závažnou odchylku, jelikož k vypouštění dochází v rámci spontánní komunikace a bezesporu si můžeme představit případ, kdy by podobu *to vypadá* použil i dospělý člověk.

⁴¹² Příloha 2, řádek 352–355.

⁴¹³ Příloha 2, řádek 844–848.

7.4.4. SÉMANTICKÉ ROLE

Analýza sémantických rolí ve výpovědích nám umožňuje se zaměřit detailněji na situaci ztvárněnou predikátem ze hlediska významu a sémanticky blíže analyzovat participanty, které daný predikát okolo sebe implikuje.

Konatel děje (agens) bývá prototypicky vyjadřován na pozici podmětu. Děje se tomu tak i u chlapcových výpovědí (*a my někdy jezdíme k babičce*).

Typickým příkladem, kdy se agens odsouvá do pozice předmětu jsou výpovědi s opisným pasivem. Tyto případy se ve výpovědích obou dětských účastníků nevyskytují, což ostatně i do jisté míry potvrzuje závěry Šoltysy, podle nějž děti v raném dětství dosud nejsou schopny uvědoměle sémantické participanty přesouvat do různých větněčlenských pozic.⁴¹⁴

Z hlediska větněčlenského je v chlapcových výpovědích jednou z nejfrekventovanějších struktur kombinace **S–P Pt**. U ní chlapec prototypicky umísťuje konatele děje (agens) na pozici podmětu a role patiens do pozice předmětu. Do pozice podmětu se vedle konatele děje dostávají ale také další sémantické participanty. Může jít například o posesora (vlastníka něčeho), nositele (nositele vlastnosti), procesora (nositele děje). U každé sémantické role uvádíme jeden příklad:

*CHI: a mám nový lyže (nevyjádřený podmět já).⁴¹⁵

*CHI: a je policejní (nejvyjádřený podmět auto).⁴¹⁶

*CHI: no, tam spěj (nevyjádřený podmět oni).⁴¹⁷

Jedním z příkladů, kdy je účastník situace ztvárněné predikátem v jiné pozici než v podmětu, může být výpověď:

*CHI: aby mu nebyla zima.⁴¹⁸

⁴¹⁴ Šoltys 1986, s. 12–14.

⁴¹⁵ Příloha 2, řádek 246.

⁴¹⁶ Příloha 2, řádek 711.

⁴¹⁷ Příloha 2, řádek 409.

⁴¹⁸ Příloha 2, řádek 303.

Tu jsme již výše označili jako bezpodmětnou, jelikož obsahuje složený predikát *je zima*. Ve výpovědi můžeme identifikovat substanční participant proživatele (*mu*). Případně bychom mohli uvažovat i o roli beneficienta, tedy účastníka, v jehož neprospěch se něco děje (*je zima*).

V chlapcových výpovědích, jak již ukázala i větněčlenská analýza, dochází velice často k vyjadřování místních i časových vztahů (větněčlenská struktura S–P–P_{um} je dokonce nejfrekventovanější). Ty můžeme pomocí typologie sémantických rolí ještě diferencovat. Chlapec je schopen vyjádřit místo, kde se určitý děj uskutečňuje (locus) – *mám je tady*, zároveň vyjadřuje také směr, kam určitý děj směřuje (direkce) – *dát jí do vězení*.

Výrazy, které vyjadřují určité časové umístění, bývají souhrnně podle Grepla a Karlíka označovány jako role tempus.⁴¹⁹ Pokud se je pokusíme ještě blíže popsat, můžeme vyzorovat, že v chlapcových výpovědích se vztahují jak k minulosti (zřejmě nejfrekventovaněji používá časové příslovce *někdy* v kombinaci se slovesem v minulém čase), tak i přítomnosti. Velice často se jedná o opakované děje, které chlapec rovněž specifikuje příslovcem *někdy*.

Pozoruhodné je, že výrazy vztahující se k budoucnosti, ani slovesa v budoucím čase se ve výpovědích neobjevují. Dá se však předpokládat, že v tomto věku chlapec již má osvojeny všechny slovesné časy, které například Červenková ve svém výzkumu identifikovala ještě před 3. narozeninami.⁴²⁰ Z hlediska tzv. situačních participantů, které mají nejčastěji formu vedlejší věty, se objevuje role účelu (*no, se mračil, aby mu tam taťka nejezdil*).

Pokud bychom se blíže zaměřili na sémantickou typologii predikátů, nalezneme v chlapcových výpovědích jak predikáty stavové, dějové i mutační. Příklad výpovědi se stavovým predikátem je následující:

*CHI: já polívku mám rád .⁴²¹

Z hlediska sémantických rolí můžeme v této konkrétní výpovědi identifikovat substanční participant beneficienta (*já*) dále pak stimul, podnět vjemu (*polívku*). Sloveso *mít* se

⁴¹⁹ Grepl, Karlík 1998, s. 40.

⁴²⁰ Červenková 2019, s. 174–175.

⁴²¹ Příloha 2, řádek 399.

v chlapcových výpovědích objevuje v souslovné variantě (viz výše), ale nejčastěji ve významu posesivním.

Mezi další stavové predikáty, které se ve výpovědích objevily, je často sloveso *být* ve významu *nacházet se*, dále pak například slovesa *patřit* ve významu *přináležet někam*, *jmenovat se* a další. Dějová slovesa bývají nejčastěji doplňována konatelem děje (agens) a objektem zasaženým dějem (patiens). Objevují se však i další typy participantů, například vehikl (*jede na bobech*)

Mezi mutačními slovesy (tj. slovesy, které ztvárňují určitou změnu) můžeme nalézt například slovesa *přijet*, *upéct*, *shrábnout* nebo *zachránit*. Vedle sloves stavových a dějových tvoří nejmenší skupinu. Nižší frekvence využití může dle našeho názoru souviset s vyšší kognitivní náročností těchto sloves, kdy je potřeba chápat kauzalitu, následnost určitých dějů a stavů.

7.4.5. SOUVĚTÍ

V celkovém počtu 306 analyzovaných výpovědích chlapce Lukáše se objevilo celkem 11 souvětí, což se na první pohled může zdát jako vcelku málo. Důležité je si však uvědomit, že nejde jen o sledování kvantity vyjádření souvětých struktur, ale také pestrost jejich jednotlivých druhů. Zároveň je důležité brát v potaz také to, že ačkoliv dítě během komunikace nevyužívalo souvětí příliš často, neznamená to, že je použit nedokáže. Ve chvílích, kdy chlapec potřeboval jazykově zpracovat určitou komplexní situaci, například formou mini vyprávění, se k různým vyjádřením vztahů mezi souřadně i podřadně spojenými větami uchýloval.

Hypotaktická souvětí

Ve výpovědích chlapce Lukáše můžeme nejčastěji identifikovat **vedlejší věty časové** vztahující se hlavně k minulosti.

*CHI: a <babička> [/] babička přijela, když jsem měl narožky .⁴²²

*CHI: a když jsme jeli na hory, tak na taťku koukal jelen .⁴²³

⁴²² Příloha 2, řádek 59.

⁴²³ Příloha 2, řádek 591.

Pozoruhodné je také to, že vedlejší věty časové se týkají zejména osobních zkušeností dítěte, což bezesporu souvisí i se zmiňovanou autobiografičností či egocentričností řeči předškolních dětí (viz kap. 2.1 a 2.2).

Druhým nejvíce frekventovaným typem vedlejších vět jsou **vedlejší věty předmětné**. Ve třech identifikovaných případech se vztahují dvakrát ke slovesu vědění (konkrétně ke slovesu *nevím*) a jednou ke slovesu vnímání (konkrétně ke slovesu *vidím*).

*CHI: a tady nevím, co je .⁴²⁴

*CHI: jo, ale nevím, kde ty karty jsou .⁴²⁵

*CHI: a my vidíme nějaký auta, že maj vytočený kola .⁴²⁶

O chápání kauzality svědčí užití **vedlejších vět účelových**. Jako příklad z výpovědí chlapce Lukáše uvedme:

*CHI: no, se mračil, aby mu tam taťka nejezdil .

%pho: no, se mlačil, aby mu tam taťka nejezdil .⁴²⁷

Ve výpovědích chlapce Lukáše lze jednou identifikovat také **vedlejší větu podmínkovou**, a to následující:

*CHI: a kdyby další auto hořelo, tak tam jedou další auta zachránit .⁴²⁸

Z výše zmíněného příkladu je zjevné, že bychom vedlejší větu mohli označit i za časovou, stejně tak jak následující případ, který se v analyzovaných nahrávkách objevil.

*CHI: musí dávat pozor, když zapadne, tak musí dávat pozor .

%pho: musí dávat pozol, když zapadne, tak musí dávat pozol.⁴²⁹

⁴²⁴ Příloha 2, řádek 362.

⁴²⁵ Příloha 2, řádek 518.

⁴²⁶ Příloha 2, řádek 966.

⁴²⁷ Příloha 2, řádek 608.

⁴²⁸ Příloha 2, řádek 759.

⁴²⁹ Příloha 2, řádek 885..

Paratactická souvětí

Vedle hypotaxe lze z výpovědí chlapce Lukáše usoudit i na osvojení paratactických vztahů. Parataxe je nejčastěji významově vyjadřována poměrem slučovacím, a to mezi dvěma i více větami. V následujícím příkladu je využita spojka *a*, která zároveň v kombinaci s adjektivem *pak* vyjadřuje následnost daných dějů.

*CHI: no asi jel autobus a pak ten Mercedes a <pak pak> [/] pak ho rychle a pak se rychle posunul a pak tam spadnul .⁴³⁰

Spojka *a* byla užita v naprosté dominanci. Chlapec ji využíval v rámci jedné výpovědi i mezi více výpověďmi v případech, kdy k sobě připojoval jednotlivé větné členy, ale i celé výpovědi.

V celkem velkém množství případů byla spojka *a* použita na začátku výpovědi a její použití lze chápat jako určité mezivýpovědní konstruování narativu, kdy výzkumník reaguje a klade otázky týkající se určité komplexní situace a dítě dále rozvíjí své krátké vyprávění.

*CHI: a i ve školce jsme dělali &ýni.

%pho: a i ve školce sme dělali ýni.⁴³¹

[...]

*CHI: a měli i tam malou svítící .⁴³²

[...]

*CHI: a my jsme taky dělali někdy i doma .⁴³³

Specifické případy

Specifickým případem, který bezesporu souvisí s tím, že analyzujeme komunikaci spontánní a mluvenou, jsou výpovědi, které můžeme formálně označit jako vedlejší věty. Chlapec nimi rozvíjí výpovědi druhého účastníka dialogu, tj. výzkumníka.

*KLA: to jsou možná děti na nějakým táboře totiž .

⁴³⁰ Příloha 2, řádek 877.

⁴³¹ Příloha 2, řádek 96–97.

⁴³² Příloha 2, řádek 117.

⁴³³ Příloha 2, řádek 121.

*CHI: protože nemaj dům .⁴³⁴

Mezi takto „osamostatněnými“ vedlejšími větami nacházíme vedlejší věty příčinné (viz výše), časové (*když někdo nabourá*) nebo účelové (*aby zachránilo xxx*).

Mezivýpovědní vztahy nejsou jen hypotaktické, ale i parataktické. Zatímco v rámci jedné výpovědi se **poměr vylučovací** neobjevuje, mezivýpovědně ano. Uvedme následující případ:

*KLA: a skáčeš do vody ?

*CHI: jo .

*KLA: jo ?

*CHI: **anebo chodím po schodech do vody .**

%pho: anebo chodim po schodech do vody .⁴³⁵

Stejný případ představuje vyjádření **poměru odporovacího**.

*CHI: **a my ještě doma nemáme jahůdky .**

*KLA: ještě ne, v zimě nejsou, že ?

*CHI: ne .

*KLA: ne .

*CHI: **ale nám už na jaře doma nějaký vyrostou, už .**

%pho: ale nám už na jaře nějaký vyrostou, už .⁴³⁶

Jak struktury s poměrem vylučovacím, tak i odporovacím můžeme v tomto věku označit za mírně pokročilé, přestože nejsou vyjadřovány v rámci jedné výpovědi. Ve výzkumu Pavly Chejnové se parataktické souvětí s odporovacím poměrem vyjádřeném spojkou vyskytlo až ve věku 3;5.⁴³⁷ Vylučovací poměr byl v rámci jednoho souvětí použit dokonce až ve věku 5;10.⁴³⁸

⁴³⁴ Příloha 2, řádek 411–412.

⁴³⁵ Příloha 2, řádek 458–462.

⁴³⁶ Příloha 2, řádek 377–382.

⁴³⁷ Chejnová 2019, s. 121.

⁴³⁸ Chejnová 2019, s. 131.

7.4.6. MODALITA VÝPOVĚDI

Výpovědi chlapce prokazují, že má dítě již osvojeno celé spektrum různých modálních sloves. Ta dokáže vyjadřovat v cílové v podobě s příslušným valenčním doplněním v podobě infinitivu. Podle typologie Grepla a Karlíka⁴³⁹ můžeme identifikovat jak výpovědi s významem možnosti i nutnosti. Výpovědi vyjadřující možnost obsahují modální slovesa *moci* i *umět* (respektive *neumět*).

*CHI: ta může plavat i ve vodě .⁴⁴⁰

*CHI: ne, já neumím skákat do vody .⁴⁴¹

V prvním případě jde podle vymezení Grepla a Karlíka o modální významy prosté (objektivní) možnosti a ve druhém případě schopnosti. Objevuje se i záporný tvar *nemůže*.

U výpovědi s významem nutnosti nalzáme modální sloveso *muset* (*no, tak si je musej usušit*). Z příkladu je patrné, že dítě zároveň dokáže v cílové podobě vyjádřit i obligatorní valenční doplnění (*je*) slovesa v infinitivu, které je součástí složeného predikátu.

Modální slovesa zároveň nejsou jediným prostředkem k vyjádření modality v chlapcových výpovědích. V několika případech je modalita vyjádřena také prostřednictvím modálních částic *asi*. Vyjadřují zejména oslabenou míru jistoty platnosti určitého tvrzení ve výpovědi (*asi se na tatku mračil; to jsou asi plavací trička*).

Netypické jevy a narušování cílové podoby

Naprostá většina výpovědí, v nichž je určitým způsobem vyjádřena modalita, mají cílovou podobu. Chlapec je schopen vyjadřovat jak obligatorní doplnění v podobě infinitivu, tak zároveň použít významově vhodné sloveso pro vyjádření možnosti i nutnosti. Jediný příklad, který se určitým způsobem odchyluje od cílové podoby, je následující výpověď. Záměrně ji uvádíme s širším kontextem předcházejících výpovědí, který je pro interpretaci bezesporu důležitý.

⁴³⁹ Grepl, Karlík 1998.

⁴⁴⁰ Příloha 2, řádek 372.

⁴⁴¹ Příloha 2, řádek 464.

*CHI: <asi> asi se na taťku mlačil .

*KLA: mračil se?

*CHI: abysme neměli na tý silnici jezdit .

%pho: abysme neměli na tý sinici jezdit .⁴⁴²

Narušení cílové podoby dle našeho názoru spočívá zejména v nevhodně použité kombinaci modálního slovesa *nemít* a slovesa *být* v kondicionálovém tvaru (*abysme*). Z hlediska významu je přesto však daná výpověď srozumitelná. Její cílová podoba by zřejmě u dospělého byla *Abysme na tý silnici nejezdili*, tedy bez použití modálního slovesa.

Určitou otázkou dále zůstávají výpovědi s významem záměrnosti (chtěnosti). Ty se v analyzovaném vzorku neobjevily. Lze ale nejspíše předpokládat, že minimálně výpovědi s predikátem *chtít* by chlapec měl mít již osvojené.

7.5.ZÁVĚR PŘÍPADOVÉ STUDIE 2

Obecně bychom syntaktický vývoj chlapce Lukáše ve věku 3;3 mohli na základě srovnání s poznatky dalších výzkumů syntaxe dětských výpovědí⁴⁴³ označit za mírně pokročilý. Jeho výpovědi jsou již vcelku komplexní co do počtu slov ve výpovědích, ale také do vyjadřovaných větných členů, ať už jde o jejich počet, ale i rozmanité typy.

Nejfrekventovanější jsou čtyřslovné a pětislovné výpovědi, které zaujímají zhruba 44 % z celkového počtu větných výpovědí. Velice početné jsou však i šestislovné výpovědi, u nichž je to zhruba 22 %. Nejdelsí výpovědi obsahující jedno finitní sloveso byla výpověď o 12 slovech. Jako nejfrekventovanější větněčlenskou strukturu jsme identifikovali kombinaci **S – P– Pum** v různých slovosledných variantách. Tato struktura, jak dokládá Chejnová⁴⁴⁴ i Slančová a Kičura Sokolová⁴⁴⁵ se v dětských výpovědích vyskytuje jako jedna z prvních, a to již zhruba ve věku do 2,5 let. Naše analýza potvrzuje, že tato struktura přetrvává jako vysoce frekventovaná i v pozdějším věku a bývá rozvíjena i dalšími větnými členy.

⁴⁴² Příloha 2, řádek 600–604.

⁴⁴³ Chejnová 2019.

⁴⁴⁴ Chejnová 2019.

⁴⁴⁵ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

Druhou nejfrekventovanější strukturou v chlapcových větných výpovědích je kombinace **S–P–Pt** v různých slovosledných variantách, která se rovněž vyskytovala od nejranějšího věku u respondentů výzkumů Chejnové⁴⁴⁶ i Slančové a Kičury Sokolové.⁴⁴⁷ Charakteristické je její doplňování o další větné členy. Příznačné je determinování předmětu přívlastky, kde zároveň dochází k vyjádření shody v cílové podobě (*mám nový lyže*). Zároveň je tato struktura doplňována příslovečnými určeními místa a také času. Mezi vyjadřovanými větnými členy se v chlapcových výpovědích objevují i další příslovečná určení, například prostředku, míry nebo prospěchu. Chlapec je ve výpovědích schopen vyjádření shody mezi podmětem a přísudkem, přívlastky a jejich řídicími členy. V cílové podobě také vyjadřuje reakci a koordinaci mezi několikanásobnými větnými členy.

Prototypickou strukturou z hlediska sémantických participantů je doplnění predikátu rolemi agens a patiens. Mezi substančními participanty se objevují jak nositelé vlastností, tak také nositelé děje a další. Chlapec využívá nejrůznější dějové, stavové i mutační predikáty. Pomocí stavových (zejména slovesa *mít*) vyjadřuje nejčastěji posesivitu (*a mám nový kolo*).

Prostřednictvím našeho výzkumu můžeme rovněž doplnit určité závěry o osvojování slovesné valence, kterému se se v českém kontextu věnovala hlavně Saicová Římalová⁴⁴⁸, a to u dětí do věku 3 let. Po 3. narozeninách, jak ukazuje analýza výpovědí chlapce Lukáše dochází k zdokonalování slovesné valence a zároveň narůstá výskyt trojvalenčních sloves. Podstatné je, že dochází k naprostému minimu výskytu narušování cílové podoby (*to vypadá* – chybí MANN obl). Dětské výpovědi jsou doplňovány celou škálou různých fakultativních doplnění a tvoří komplexní struktury.

Analýza souvětných struktur ukázala, že chlapec má vedle parataktických souvětí s poměrem slučovacím osvojeny také některé typy vedlejších vět, konkrétně vedlejší věty předmětné, účelové, časové, tak i podmínkové. Zároveň se objevil také případ, který bychom označili za jistý předstupeň vedlejších přívlastkových vět (*a ten tam je, má červenou šálu*). Ty se podle poznatků výzkumů dětských souvětí obvykle objevují okolo věku 3;4.⁴⁴⁹ Souvětné struktury se objevily také u chlapcových narativů, pro něž byla charakteristická vysoká frekvence užití

⁴⁴⁶ Chejnová 2019.

⁴⁴⁷ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

⁴⁴⁸ Saicová Římalová 2018.

⁴⁴⁹ Chejnová 2019, s. 175.

spojky *a*, což ostatně potvrzuje i výzkum Kesselové.⁴⁵⁰ Velice důležitým zjištěním je také to, že k vyjadřování meziprozodických vztahů dochází i přes hranice jednotlivých výpovědí, což ostatně potvrzují také závěry výzkumu Chejnové.⁴⁵¹ Přes hranici chlapcových výpovědí se vyskytl také vylučovací poměr (*anebo chodím po schodech do vody*), který je již vcelku pokročilým jevem. Například Chejnová ho identifikuje poprvé ve věku 3;4. V jejím výzkumu však šlo o případ, kdy dítě doplňovalo výpověď své matky a ne svou vlastní.⁴⁵²

Chlapcův stav osvojení morfologického systému češtiny bychom označili za již dokončený, případně jako jednu z posledních *zdokonalovacích fází*. Ve výpovědích se objevují jen zcela výjimečně odchylky od cílové podoby jednotlivých morfologických tvarů (například spojení *se míčem*). Chlapec využívá celé spektrum pádů. Ve výpovědích se neobjevil například vokativ, u něž však můžeme téměř bezpečně tvrdit, že je již osvojený, jelikož jak dokládá například Červenková se objevuje již okolo 24 měsíců věku.⁴⁵³

Na základě výzkumu se rovněž potvrzuje, že kontext výpovědí je nesmírně důležitý při bližší interpretaci daných syntaktických struktur a jevů. Ve výpovědích se objevují podstatné rysy, které jsou specifické pro mluvenou komunikaci, zejména vcelku veliký výskyt elips, ukazovacích výrazů (*to, ten, tady* a další) nebo interakčních citoslovcí. U hraničních případů mezi elipsou a agramatickým vynecháním jsme se s ohledem na komunikační kontext spíše přiklonili k interpretaci případu jako elipsy. Bližší zaměření se na eliptičnost dětských výpovědí je bezesporu dalším z možných směrů dalšího výzkumu, zejména i z toho důvodu, že tomuto tématu nebylo zatím v českém kontextu věnováno příliš pozornosti. Dalším možné směry výzkumu nastíníme podrobněji v souhrnném závěru obou případových studií (viz kap. 7).

⁴⁵⁰ Kesselová 2013.

⁴⁵¹ Chejnová 2019.

⁴⁵² Chejnová, s. 130

⁴⁵³ Červenková 2019, s. 128.

8. VÝVOJ SYNTAXE VÝPOVĚDI MEZI 2. A 3. NAROZENINAMI: ZÁVĚRY

Oba účastníky našeho výzkumu, u nichž jsme výše podrobně rozebrali syntax jejich výpovědí pomocí rozličných syntaktických nástrojů, jsme pojímaly jako obecnější reprezentanty daného věku a určité fáze syntaktického vývoje, jako je to pro případové studie příznačné. U obou reprezentantů jsme na základě komparace výsledků našeho výzkumu s poznatky dalších výzkumů, které se zaměřovaly na děti stejného věku, zejména Chejnová⁴⁵⁴, Červenková⁴⁵⁵, Saicová Římalová⁴⁵⁶, Slančová a Kičura Sokolová⁴⁵⁷, mohli dospět k závěrům, že syntaktický vývoj obou účastníků je relativně standardní. To nám do jisté míry umožňuje nastínit vývoj, ke kterému zhruba během roku věku, který obě děti od sebe dělí, dochází.

Při učinění zobecňujících závěrů postupujeme obezřetně, jelikož je důležité si uvědomit zejména to, že každé dítě je individuální a v řečovém vývoji se u jednotlivců mohou objevovat velké rozdíly. Na to ostatně upozorňuje i Saicová Římalová.⁴⁵⁸ Důležité pro nás bude zejména nastínit určitou posloupnost osvojovaných syntaktických jevů. Všechny závěry by dle našeho názoru bylo zároveň vhodné ověřit na větším vzorku účastníků.

Při porovnání syntaktických struktur dítěte ve věku 2;4 (dívka Nely) a 3;3 (chlapec Lukáš) docházíme v jednotlivých oblastech, které jsme si metodologicky vytyčili, k následujícím závěrům týkajícím se syntaktického vývoje mezi 2. a 3. narozeninami:

Nevětné výpovědi:

- Během 3. roku dochází k snížení podílu nevětných výpovědí. Zatímco u dívky ve věku 2;4 tvořily nevětné výpovědi zhruba 65 % z celkového počtu výpovědí, u chlapce ve věku 3;3 to bylo 50 %.
- Některé typy nevětných výpovědí během 3. roku postupně ustupují – jde zejména o výpovědi tvořené dějovými citoslovci, kterými dítě vyjadřuje určitý děj místo využití příslušného predikátu (např. *zajíc hop hop*).
- Dochází k ústupu výpovědí s vypuštěným predikátem (např. *tady dort*) či predikáty v infinitivu.

⁴⁵⁴ Chejnová 2019; 2020.

⁴⁵⁵ Červenková 2019.

⁴⁵⁶ Saicová Římalová 2018.

⁴⁵⁷ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

⁴⁵⁸ Saicová Římalová 2013, s. 33–34.

Větněčlenská syntax:

- Základní struktury, které se objevují již okolo 2. narozenin a jsou jimi zejména **S–P** a **S–P–Pum**, postupně nabývají na komplexitě a jsou rozvíjeny dalšími větnými členy.
- Zatímco nejfrekventovanější větnou strukturou byla okolo 2. narozenin kombinace **S–P**, její frekvence postupně významně klesá a nejpočetnějšími strukturami se stávají kombinace **S–P–Pum** a **S–P–Pt**, které jsou dále rozvíjeny přívlastky, příslovečnými určeními času a dalšími větnými členy.
- Objevuje se postupně příslovečné určení času, které jsme ve věku 2;4 neidentifikovali, ve věku 3;3 je již velice frekventované.
- Objevují se také několikanásobné větné členy.
- Dochází k osvojování nových větných členů – u chlapce ve věku 3;3 již identifikujeme například příslovečné určení účelu, způsobu nebo průvodních okolností.

Slovesná valence

- Vývoj v osvojování cílové podoby valenčních rámců sloves se zdá být během 3. roku věku velice výrazný – zatímco dívka ve věku 2;3 v mnoha případech dosud nevyjadřuje cílovou podobu valenčních rámců, u chlapce ve věku 3;3 je takových případů jen zcela minimum.
- Trojvalenční slovesa se stávají frekventovanější a okolo 3. narozenin je rovněž naprostá většina z nich vyjadřována v cílové podobě.
- K vyjadřování obligatorních i fakultativních valenčních doplnění dochází v průběhu celého období také frekventovaně přes hranice výpovědí.

Sémantické role participantů

- Během daného období přetrvává prototypické vyjadřování konatele děje, agens, na pozici podmětu; již ve věku 2;3 reprezentovaném dívkou Nelou se však objevují i další sémantické participanty v roli podmětu, jako je nositel vlastnosti, nositel děje nebo stavu.
- Během 3. roku dochází k rozvoji struktur, kdy je účastník děje nebo stavu ztvárněného predikátem vyjadřován na jiných větněčlenských pozicích než jen na pozici podmětu; jde zejména o sémantickou roli proživatele (např. *mně taky chutnají*).

Souvětí

- Rozvoj souvětých struktur během 3. roku je naprosto zásadní – zatímco dívka ve věku 2;3 zatím nevyjadřuje žádné souvěté struktury v rámci jedné výpovědi, chlapec ve věku 3;3 má již osvojeno tvoření některých parataktických i hypotaktických souvětí.
- Objevují se vedlejší věty předmětné, účelové, příslovečné časové i podmínkové.
- Rozvíjí se vyjadřování rozličných vztahů mezi paratakticky spojenými výpověďmi – mezivýpovědně se nově objevuje například poměr odporovací i vylučovací.
- Pro dětskou mluvenou syntax je po celé období charakteristické vyjadřování vztahů přes hranice výpovědí (nejčastěji prostřednictvím slučovací spojky *a*).

Modalita výpovědi

- Během období dochází k postupnému nárůstu užívaných modálních sloves, vedle těch s významem záměrnosti (např. *chtít*), která se objevují již okolo 2. narozenin, přibývají i slovesa nutnostní (*muset*) a možnostní (*moci, umět*).
- Infinitivní valenční doplnění modálních sloves je od raného věku, již od 2. narozenin, vyjadřováno v cílové podobě (*Nelinka chce tančit*).
- Modalita výpovědi je postupně vyjadřována také dalšími prostředky, zejména modálními částicemi (např. *asi*).
- Během období se zatím nevyskytují pokročilejší případy, jako jsou valenční doplnění vyjádřená vedlejší větou.

9. ZÁVĚR

Naším cílem bylo především podrobně popsat syntaktickou strukturu výpovědí česky hovořících dětí ve věku okolo 2. a 3. narozenin a zároveň tak určitým způsobem doplnit poznatky o osvojování syntaxe češtiny, kterých zejména pro období od 3. narozenin není mnoho. Náš výzkum měl povahu kvalitativní a zaměřil se na syntax výpovědí dvou česky hovořících dětí, dívky Nely ve věku 2;4 a chlapce Lukáše 3;3.

Po syntaktické analýze, k níž jsme využily metodologické nástroje, jako byla větněčlenská syntax, valenční syntax, teorie sémantických rolí a další (viz kap. 5.3), můžeme vytyčit zásadní závěry našeho výzkumu s ohledem na výzkumné otázky, které byly nastíněny v úvodu.

Na základě podrobné **větněčlenské analýzy** můžeme zobecnit jednotlivé strukturní typy výpovědí. Ve věku, který který reprezentovala dívka Nela (2;4), zřetelně dominuje větněčlenská struktura kombinující podmět a přísudek, **S–P**, v rámci níž vysoký podíl zaujímají verbonominální přísudky se sponovým *být*. Druhou nejrozšířenější kombinací je struktura **S–P–Pum** v různých slovosledných variantách, prostřednictvím níž dítě vyjadřuje prostorové vztahy, nejpříznačněji za využití zájmenných příslovcí (*tam, tady*). V daném věku jsme již identifikovali také struktury obsahující předmět, **S–P–Pt** v různých slovosledných variantách.

U chlapce Lukáše ve věku 3;3 se jako nejfrekventovanější struktura ukázala kombinace **S–P–Pum**, což ukazuje na přetrvávající produktivitu této struktury, která bývá osvojena již okolo 2. narozenin. Struktury **S–P–Pum** a **S–P–Pt** byly základem pro komplexnější struktury, které u chlapce nebyly zdaleka ojedinělé. V cílové podobě již v tomto věku docházelo k vyjadřování shody, rekce i koordinace mezi několikanásobnými větnými členy. Dílčí poznatky o větněčlenské struktuře výpovědí dívky Nely a chlapce Lukáše podávají kapitoly 6.4.2 a 7.4.2).

Slovesná valence se u dívky Nely ukázala být dosud ještě v procesu osvojování, kdy jsme identifikovali vcelku velké množství odchylek od cílové podoby valenčních rámců vyjadřovaných sloves. Nejfrekventovanější skupinou byla slovesa dvouvalenční, mezi nimiž dominovalo sloveso *mít* vyjadřující posesivitu. Trojvalenční slovesa byla spíše ojedinělá, v jednom případě však došlo k cílovému vyjádření valenčního rámce. Dílčí poznatky podává kapitola 6.4.3. Při analýze výpovědí chlapce Lukáše se ukázalo, že v daném věku má již chlapec osvojeno celé spektrum sloves s celkem komplexními valenčními rámci. Bez větších obtíží

vyjadřuje trojvalenční doplnění, vedle obligatorních valenčních doplnění své výpovědi doplňuje i o členy fakultativní. Zásadním poznatkem je, že slovesná valence se nám v daném věku jeví tak, že se zřetelně přibližuje kompetencím dospělého člověka. Dílčí poznatky jsou rozebrány v kapitole 7.4.3.

Bližší jsme popsali také syntaktickou strukturu z hlediska **sémantických participantů**. Dospěli jsme k závěrům, že na pozici podmětu a předmětu bývají v dětských výpovědích prototypicky vyjadřovány role agens a patiens. Děti zároveň již tvoří struktury s predikáty, které implikují další participanty, například nositele vlastnosti nebo děje. Více nabízejí kapitoly 6.4.4. a 7.4.4. Výsledky výzkumu zároveň potvrzují to, na co upozorňuje například Šoltys, že jistá experimentace s uvědoměným přesouváním sémantických rolí do různých větněčlenských pozic (například odsouvání agentu z pozice podmětu) je v období symbolického myšlení zatím pro děti daného věku příliš náročná a nedochází k ní.⁴⁵⁹

K vyjadřování **modality** v raných dětských výpovědích dochází nejčastěji prostřednictvím modálních sloves, které jsme identifikovali již ve věku 2;4 reprezentovaném dívkou Nelou. Jejich repertoár postupně narůstá. Chlapec Lukáš ve věku 3;3 modalitu výpovědi vedle modálních sloves vyjadřoval již také některými typy modálních částic. Detailně se modality u obou dětí dotýkáme v kapitolách 6.4.6 a 7.4.6.

U dívky Nely ve věku 2;4 se dosud **souvětné struktury** v pravém slova smyslu neobjevují. S přihlédnutím k sémantice výpovědi jsme však identifikovali jistý předstupeň vedlejších vět účelových, které se zpočátku, tak jako u dívky vyskytují bez spojek. Chlapec Lukáš reprezentující věk 3;3 vedle užití parataktických souvětí, nejčastěji ve slučovacím poměru, vyjadřuje již několik typů vedlejších vět, účelové, předmětné, příslovecné časové, podmínkové, které jsou používány v cílové podobě a s cílovým významem daného spojovacího výrazu. Více poznatků k souvětným strukturám podávají kapitoly 6.4.5. a 7.4.5.

Ve vývoji syntaktické kompetence mezi 2. a 3. narozeninami lze vysledovat dvě základní tendence.

- Dochází k postupnému ústupu některých větných struktur – zejména nevětných výpovědí a struktur s predikátem v infinitivu.

⁴⁵⁹ Šoltys 1986, s. 12–14.

- Zároveň dochází k rozvoji dříve osvojených struktur, které po celé období přetrvávají jako vysoce frekventované. Jde zejména o struktury vyjadřující lokaci, které mají z větněčlenského hlediska strukturu S–P–P_{um}, případně S–P–Pt–P_{um} v různých slovosledných variantách. Podrobnější poznatky nabízí kapitola 8.

Na závěr bychom se pozastavili nad výhodami i vyzporovanými nevýhodami metodologie, která byla ve výzkumu využita. Pokud se stručně dotkneme základní koncepce komunikace, hodnotíme vcelku kladně, že jsme komunikaci pojali jako dialog mezi výzkumníkem a dítětem. Bezespору nám to umožnilo aplikovat různé komunikační strategie, například klást dítěti otázky, ale také ho nechat vyprávět kratší příběh či spontánně komentovat společnou hru. Negativem zvolené metody komunikace mezi dítětem a výzkumníkem se nám na druhé straně, zejména u mladší dívky, ukázal být jistý ostych, který měl dle našeho názoru vliv na produkované syntaktické struktury. Dívka zpočátku odpovídala jen jednoslovně a proaktivně se příliš nezapojovala do komunikace. Přínosné by proto bezespору bylo nahrát také komunikaci mezi matkou a dívkou a komplexitu daných struktur poté porovnat, což by nám umožnilo určit, zda byl stud opravdu zřetelným determinanem. Naopak u staršího chlapce jsme nepozorovali větší stud nevyzporovali, komunikace probíhala plynule a zvolená metoda dle našeho názoru velice dobře posloužila výzkumnému cíli.

Z hlediska využitých metod našeho výzkumu se bezespору jeví také jako přínosné střídání různých kontextů komunikace (spontánní hra, napůl řízený popis obrázku). Zejména popis obrázků se nám ukázal jako velice dobrý impuls k rozvíjení komplexnějších narativů, v jejichž rámci jsme mohli dobře sledovat stupeň osvojení souvětných struktur. U staršího dítěte, chlapce ve věku 3;3, se popis obrázku v tomto ohledu ukázal jako velice přínosný podnět. U mladší dívky ve věku 2;4 jsme naopak vyzporovali, že míra soustředění u takto malých dětí je zatím velice omezená a dítě není schopné i přes opakované snahy věnovat obrázku příliš mnoho pozornosti.

Jako jisté omezení našeho výzkumu zároveň vnímáme jeho krátkodobou povahu. Koncepce výzkumu jako longitudinálního zaměřující se na vývoj syntaxe u obou dětí alespoň po dobu minimálně několika měsíců by byla dle našeho názoru velice přínosná nejen z hlediska sledování jednotlivých fází, kterými dítě v rámci syntaktického vývoje prochází, ale zároveň by nám umožnila také vývojové fáze lépe porovnat s dosavadními výzkumy.

Analýzu syntaxe dětských výpovědí u získaného jazykového materiálu zdaleka nepovažujeme za vyčerpané téma. V rámci příslušných podkapitol popisující stav slovesné valence u obou dětí jsme se stručně dotkli problematiky elips, zejména předmětů, v dětských výpovědích, které u obou dětí byly vyjadřovány mnohdy v cílové podobě. Oblast této problematiky je dle našeho názoru dalším z možných směrů dalšího výzkumu. Nahrávky bezesporu nabízí také rozsáhlý materiál, na jehož základě by se dal blíže sledovat slovosled dětských výpovědí, který se zejména u staršího chlapce ve věku 3;3 na první pohled jeví tak, že má v mnoha ohledech cílovou podobu jako slovosled u dospělých. V chlapcových výpovědích by se daly dále analyzovat také například konkrétní prostředky aktuálního členění výpovědi, mezi nimiž se objevují například i rematizátory (vytýkací částice *i*).

Jako další z možných směrů výzkumu vnímáme využití metodologie analýzy výpovědí prostřednictvím teorie elementárních větných vzorců Grepla a Karlíka⁴⁶⁰ využitou Slančovou a Kičurou Sokolovou⁴⁶¹ (více viz kap. 4). Z hlediska tématu pragmatických funkcí výpovědí je bezesporu dále možné navázat na výzkum, který rovněž prováděla Slančová a Kičura Sokolová.⁴⁶² Jejich typologie pragmatických funkcí je široce diferencovaná a poskytuje dle nás velice dobrý nástroj i pro analýzu českých výpovědí.

⁴⁶⁰ Grepl, Karlík 1998.

⁴⁶¹ Slančová, Kičura Sokolová 2018.

⁴⁶² Slančová, Kičura Sokolová 2018.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ADAM, R. a kol. (2019). *Gramatické rozbory češtiny*. Praha: Karolinum.
- AMBRIDGE B., LIEVEN V. M. E. (2011). *Child language acquisition: contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
- BRAINE, M. D. S (1963). *The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase*. Baltimore: Linguistic Society of America 39, č. 1, 1–13.
- BROWN, R. (1977). *A first language: the early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- CLARK, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ČERVENKOVÁ, B. (2019): *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada.
- DANEŠ, F., GREPL, M. & HLAVSA, Z. (1987). *Mluvnice češtiny. 3, Skladba*. Praha: Academia.
- GREPL, M., KARLÍK, P a kol. (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- GREPL, M., KARLÍK, P. (1998): *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HORŇÁKOVÁ, K.; KAPALCOVÁ, S. & MIKULAJOVÁ, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko
- HRBÁČEK, J. (1994). *Nárys textové syntaxe*. Praha: Trizonia.
- CHEJNOVÁ, P. (2016). *Jazykový vývoj u dítěte*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- CHEJNOVÁ, P. (2019). *Development of syntactic competence in a Czech child*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- CHEJNOVÁ, P. (2020). Osvojování souvětných struktur u dítěte, in *Didaktické studie* 12, č. 1, s. 161–174.
- CHROMÁ, A., SMOLÍK F., MATIASOVITSOVÁ, K. (2022). *Korpusy rané češtiny CoCzeFLA. Manuál pro přepisovatele* [online]. [citováno 13. 5. 2023]. Dostupný z: https://coczeffa.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/2022/10/manual_prepis_22-05-30_v3.0.pdf.
- KAPALCOVÁ, S. (2008). Gestá v kontexte raného vývinu dětí, in *Desať štúdií o detskej reči: lexika – gramatika – pragmatika* (ed. D. Slančová). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 169–211.

- KAPALKOVÁ, S., SLAČOVÁ S. a kol. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- KARLÍK, P., NEKULA, M. & PLESKALOVÁ, J. (2012–2023). *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita [citováno 10. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.czechency.org>.
- KESSELOVÁ, J. (2008). Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa, in *Desať štúdií o detskej reči: lexika – gramatika – pragmatika* (ed. D. Slančová). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 121–167.
- KESSELOVÁ, J. (2013). Syntax naratív detí predškolského veku, in *Studie z aplikované lingvistiky* 4, č. 2, s. 19–37.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada.
- LOPATKOVÁ, M. a kol. (2008). Struktura slovníku, in *VALLEX 2.7. LINDAT/CLARIAH-CZ Digital Library at the Institute of Formal and Applied Linguistics (ÚFAL)*, Faculty of Mathematics and Physics, Charles University [online]. [citováno 30. 6. 2023]. Dostupné z: https://ufal.mff.cuni.cz/vallex/2.7/doc/structure_cs.html.
- LOPATKOVÁ, M. a kol. (2022). *VALLEX 4.5. LINDAT/CLARIAH-CZ Digital Library at the Institute of Formal and Applied Linguistics (ÚFAL)*, Faculty of Mathematics and Physics, Charles University [online]. [citováno 30. 6. 2023]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11234/1-4756>.
- LOPATKOVÁ, M., KETTNEROVÁ, V. a kol. (2016). *Valenční slovník českých sloves – VALLEX*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- LUST, B. (2006). *Child language. Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OHNESORG, K. (1948). *O mluvním vývoji dítěte*. Praha: Jednota čs. matematiků a fysiků.
- OWENS, R. E. (2008). *Language development. An introduction*. 7th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- PAČESOVÁ, J. (1979): *Vývoj dětské řeči v raném věku*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně.
- PANEVOVÁ, J., HAJIČOVÁ, E. a kol. (2020). Funkční generativní popis – rámec pro konzistentní popis gramatiky, in *Naše řeč* 103, č. 1, s. 55–78.
- PANEVOVÁ, J. (1999): Valence a její univerzální a specifické projevy, in *Čeština – univerzália a specifika* (ed Z. Hladká, P. Karlík). Brno: Masarykova univerzita, s. 29–37.
- PANEVOVÁ, J. (2014). *Mluvnice současné češtiny*. 2., *Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Karolinum.

- PIAGET, J., INHELDER, B., & VYSKOČILOVÁ, E. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- PINKER, S. (1995). *The language instinct: the new science of language and mind*. London: Penguin Books.
- PRŮCHA, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2013). *Když začínáme mluvit. Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Filozofická fakulta.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Filozofická fakulta
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2018). Raná stádia osvojování slovesné valence u česky hovořících dětí, in *Slavia* 87, č. 1–3, s. 288–301
- SGALL, P. (1967). *Generativní popis jazyka a česká deklinace*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- SLANČOVÁ, D., KIČURA SOKOLOVÁ, J. (2018). Vývin syntaxe v ranom veku, in *Desať štúdií o detskej reči: lexika – gramatika – pragmatika* (ed. D. Slančová). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 508–626.
- SMOLÍK, F. (2002). Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku, in *Československá psychologie* 46, č. 5, s. 450–461.
- SMOLÍK, F. (2015). Word order and information structure in Czech 3-and 4-year-olds' comprehension, in *First Language* 35, č. 3, s. 237–253.
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, H. (2015). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- SMOLÍK, F., TURKOVÁ, J. a kol. (2017). *Dotazník vývoje komunikace II. Dovyko II. Dotazník pro diagnostiku jazykového vývoje ve věkovém rozmezí 16 až 30 měsíců. Příručka a normy*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- ŠEBESTA, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- ŠOLTYS, O. (1986). Ke vztahu predikace a centrace, in *Slovo a slovesnost* 47, s. 1–15
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál
- VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L. (2021). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

SEZNAM ZKRATEK

Přepisy audionahrávek⁴⁶³

3;3 – věk dítěte ve formě rok a měsíc

*CHI – výpověď dítěte

*MOT – výpověď matky

*FAT – výpověď otce

*KLA – výpověď výzkumníka

Větněčlenská syntax

S – subjekt/podmět

P – predikát/přísudek

A – atribut/přívlastek

Pt – objekt/předmět

Pu – příslovečné určení

Pum – příslovečné určení místa

Puč – příslovečné určení času

⁴⁶³ Uvádíme pouze ty nejdůležitější zkratky, které jsou frekventovaně využívány i v textu. Kompletní soupis zkratk a speciálních znaků pro přepis audionahrávek obsahuje manuál CoCzeFa uvedený v soupisu literatury.

PŘÍLOHY

Příloha 1

Dívka Nela (2;4)

@Begin

@Date: 30. 6. 2023

@Languages: ces

@Participants: CHI Nela Target_Child, MOT Mother, FAT Father, KLA Klára

@Transcriber: KLA

- 1 *KLA: vem si pití ano .
- 2 *CHI: mámový@n .
- 3 *MOT: mámový je to .
- 4 *MOT: to je mámy .
- 5 *CHI: Nelinky .
- 6 *MOT: a to je Nelinky tahle voda .
- 7 @Comment: následuje krátká pauza, komunikace mezi MOT a KLA .
- 8 *MOT: a co je tohle, Neli ?
- 9 *MOT: poznáš to ?
- 10 *CHI: káva .
- 11 *KLA: to je káva .
- 12 *FAT: a co ještě pije táta ?
- 13 *KLA: už jsi tam dala lžičku ?
- 14 @pho: užs tam dala lžičku ?
- 15 *MOT: děkuju .
- 16 *CHI: zamísáme@c = zamícháme .
- 17 *KLA: zamícháme .
- 18 *MOT: dobře, děkuju .
- 19 *MOT: abys to nevyhlila .
- 20 *MOT: opatrně .
- 21 *MOT: jeйда .
- 22 *CHI: mícháme .
- 23 *MOT: mícháme, mhm .
- 24 *KLA: mícháme ještě ?
- 25 *KLA: aby se nám to ale nevyhlilo .
- 26 *KLA: musíme dávat pozor .

- 27 *MOT: jako "Vařila myšička kašičku".
- 28 *KLA: no .
- 29 @pho: nó.
- 30 *MOT: tomu dala .
- 31 *MOT: ukážeš, jak vařila myšička kašičku ?
- 32 *MOT: co ?
- 33 *KLA: tak, už je to zamíchaný ?
- 34 *KLA: dáš mamince ?
- 35 *CHI: ne .
- 36 *KLA: ještě není ?
- 37 *MOT: ještě není, Neli?
- 38 *MOT: a tohle +/- .
- 39 *CHI: ne .
- 40 %com: zvedá hrneček .
- 41 *MOT: ty to chceš teď někam nést ?
- 42 *KLA: jo tak .
- 43 @pho: jo ták .
- 44 *KLA: opatrně no .
- 45 *KLA: to musíš opatrně .
- 46 *MOT: co to bude, až to bude ?
- 47 *CHI: dáš ty to tady mamince .
- 48 @pho: daš ty to tady mamince .
- 49 *KLA: já to mám dát mamince ?
- 50 *CHI: jo .
- 51 *KLA: jo?
- 52 *KLA: tak jo .
- 53 *KLA: tak takhle já to dám mamince .
- 54 *MOT: děkuju .
- 55 *MOT: děkuju .
- 56 *KLA: maminka se napije a my se podíváme na Fíka ?
- 57 *MOT: Neli, podívej tady je +/- .
- 58 *KLA: Neli .
- 59 *MOT: tady je ten Maxipes Fík .
- 60 *MOT: Nelinko .
- 61 @Comment: CHI nereaguje .
- 62 *MOT: Maxipes Fík .
- 63 *MOT: Neli .
- 64 *MOT: haf@i haf@i .
- 65 @pho: haf haf .
- 66 *KLA: ty jsi to šla urovnat zase ?

- 67 @pho: tys to šla urovnat zase ?
68 *KLA: nebo na co koukáš ?
69 *KLA: je tam auto venku ?
70 *CHI: hů
71 napodobuje patrně zvuk vlaku
72 *KLA: ců ?
73 *CHI: hů@i vlak .
74 @pho: hů vak .
75 *CHI: heleď tam .
76 %com: ukazuje z okna, patrně naznačuje, že za okny jezdí vlak .
77 *KLA: koukám .
78 *CHI: tady .
79 *MOT: jde to ?
80 @Comment: následuje zhruba minutová pauza, kdy si CHI hraje a vůbec nereaguje .
81 *CHI: kde tatínek ?
82 @pho: de tatínek ?
83 *KLA: tatínek už šel, ale přijde zase zase .
84 *KLA: nó .
85 *MOT: ták .
86 *KLA: on ti šel zařídit pokojíček .
87 *CHI: Nelinka chce cake@z:c .
88 *CHI: Nelinka ce kejk .
89 *MOT: cake@z:c chceš ?
90 @pho: kejk chceš ?
91 *MOT: ale vzala jsem ti banán .
92 *MOT: nechceš radši banán ?
93 *CHI: ne cake@z:c .
94 @pho: ne kejk .
95 *MOT: cake@z:c
96 @pho: kejk .
97 *KLA: chceš dortík jo ?
98 *CHI: dobře .
99 @pho: dobze .
100 *KLA: dobře ?
101 *MOT: dobře, tak +/- .
102 *CHI: koupíme .
103 *CHI: xxx .
104 *KLA: a vybereš si jakej ?
105 *CHI: jo .
106 *KLA: jo ?

- 107 @pho: jó ?
- 108 *KLA: dobře .
- 109 *KLA: tak se tam jdeme podívat .
- 110 *KLA: podíváš se, jakej chceš ?
- 111 *KLA: dáš mi ručičku ?
- 112 *KLA: jo, tak pojd' .
- 113 @pho: jo, tak pod' .
- 114 *KLA: podíváme se, jakej chceme .
- 115 *KLA: pojd' se podívat .
- 116 @pho: pod' se podívat .
- 117 *KLA: koukni a co tady maj ?
- 118 @pho: kóukni a co tady maj ?
- 119 *CHI: to je dort .
- 120 @pho: to je dort .
- 121 *KLA: to je taková čokoládová kulička .
- 122 *KLA: to ne ?
- 123 *CHI: to ne .
- 124 @pho: to né .
- 125 *KLA: to se ti nelíbí ?
- 126 *KLA: a oni tady nemaj žádněj dortík .
- 127 *KLA: podívej tady maj jenom takový houstičky .
- 128 *KLA: to nechcem vid' ?
- 129 @pho: to nechcem ved'?
- 130 *KLA: to ne ?
- 131 @pho: to né ?
- 132 *CHI: toto ne .
- 133 @pho: toto né .
- 134 *KLA: to taky ne ?
- 135 *KLA: nemaj .
- 136 *KLA: no to já nevím teda .
- 137 @pho: no to já nevím teda .
- 138 *KLA: oni nemaj dortík .
- 139 @Comment: následuje komunikace mezi MOT a KLA, poté dochází k přerušení nahrávky z důvodu přesunu na jiné místo .
- 140 @New Epizode
- 141 @Situation: zhruba o 15 minut později, komunikace probíhá v domácím prostředí CHI .
- 142 *KLA: já .
- 143 *CHI: tady maj cupcake .
- 144 %com: ukazuje na domeček s panenkami .
- 145 *KLA: tam maj cupcaky ?

- 146 *KLA: to maj jako lednici ?
147 *KLA: anebo to je trouba ?
148 *KLA: to je trouba .
149 *KLA: to je trouba a tam oni je upečou a pak je můžou spapat .
150 *KLA: taky máš ráda cupcaky ?
151 *KLA: co tam je ?
152 *CHI: káva .
153 *KLA: to je káva .
154 *KLA: oni si daj kávu.
155 *CHI: to je pro tátu .
156 @pho: to je plo tátu .
157 *KLA: to je pro tátu, aha
158 @pho: to je pro tátu, ahá .
159 *KLA: a tady to je +/- .
160 *CHI: +<a to je pro maminku .
161 @pho: a to je plo maminku .
162 *KLA: to je holčička nějaká ?
163 *KLA: ta si dá ?
164 *KLA: aha .
165 @pho: ahá .
166 *KLA: tak to jo .
167 @pho: tak to jó .
168 *KLA: takhle se posadí ?
169 *KLA: bude sedět ?
170 *CHI: Nelinka dá .
171 %com: snaží se sundat domeček z police .
172 *KLA: chceš to dát na zem ?
173 *KLA: já ti pomůžu ?
174 *KLA: ó je to těžký ?
175 *CHI: 0 .
176 %com: vokalizuje zvuk a vyjadřuje, že domeček nemůže unést .
177 *KLA: dobrý ?
178 *KLA: ještě tohle dáme na zem ?
179 *KLA: ukaž, co tam dáme .
180 @pho: ukáž, co tam máme .
181 *KLA: tak a co tam je ?
182 @pho: ták a co tam je ?
183 *KLA: tam má postýlku .
184 *CHI: to je tatínek .
185 *KLA: to je tatínek aha .

- 186 @pho: to je tatínek ahá .
187 *KLA: a on bude tam dole s maminkou papat, že?
188 *CHI: 0 .
189 %com: nesrozumitelný vokální úsek .
190 *CHI: dáme stůl .
191 @pho: dáme tůl .
192 *CHI: a tak .
193 *KLA: dáme stůl ?
194 *KLA: chceš ho dát pryč ?
195 *CHI: jo .
196 *KLA: tak dáme ho tady ?
197 *CHI: tu půjde tady mimi do koupelny .
198 @pho: tu pude tady mimi do koupelny .
199 *KLA: mimi se půjde koupat ?
200 *CHI: i bude cákat na mámu .
201 *KLA: bude cákat na mámu .
202 *KLA: ono se umyje a bude cákat ?
203 *KLA: taky cákáš ve vodě ?
204 *CHI: takže umejt ruce .
205 @pho: takše umejt luce .
206 *KLA: jo musí umýt ruce ano .
207 *KLA: a tady má i záchod, že ?
208 *KLA: dojde si na záchod ?
209 *KLA: no a tam má pokojíček nahoře .
210 *KLA: že ?
211 *CHI: podívej, tady bydlí .
212 @pho: podívej, tady bydí .
213 *KLA: chlap +/ .
214 *CHI: pes .
215 *KLA: tam bydlí pejsek ?
216 *CHI: jo .
217 *KLA: aha a kde je pejsek ?
218 @pho: ahá a kde je pejsek ?
219 *KLA: ten tu není .
220 *CHI: je .
221 *KLA: je ?
222 *KLA: máš ho ?
223 *CHI: 0
224 %com: dává si ruku před pusu a vyjadřuje obavy .
225 *CHI: kde je ?

- 226 @pho: de je ?
227 *CHI: kde je ?
228 @pho: de je ?
229 *CHI: hej hej .
230 *KLA: někam se schoval pejsek ?
231 *CHI: 0 .
232 %com: nesrozumitelný vokální úsek .
233 *MOT: tam asi nebude .
234 *KLA: chceš pomoci ?
235 *MOT: já si myslím, že bude spíš v téhle krabici .
236 *MOT: můžu ho najít, jestli chceš psa .
237 *KLA: podívej, Nelinko, tady bude pejsek možná .
238 *KLA: podívej .
239 *MOT: pojd' se podívat .
240 *KLA: je tam ?
241 *MOT: někde mezi těma zvířátkama .
242 *MOT: tak ho zkus najít, jestli tam je .
243 *KLA: a podívej, co je tady .
244 *CHI: jé srnka .
245 @pho: jé slnka .
246 *CHI: maminka .
247 *MOT: jé maminka srnka .
248 *KLA: to je maminka srnka .
249 *CHI: jo .
250 *CHI: kde máme miminko srnku ?
251 @pho: de máme miminko slnku ?
252 *KLA: kde máme miminko ?
253 *CHI: tady .
254 *KLA: a už máš toho pejska ?
255 *CHI: jo .
256 *KLA: to je on ?
257 *CHI: jé .
258 *KLA: jé našly jsme ho .
259 @pho: jé našly sme ho .
260 *CHI: Fík Fík .
261 *KLA: to je ten Fík ?
262 *CHI: jo .
263 @pho: jó .
264 %com: zvedá ruce nad hlavu a raduje se .
265 *KLA: to je Maxipes Fík ?

- 266 *CHI: jo .
267 @pho: jó .
268 *KLA: aha ten je taky velkej v tý knížce že ?
269 @pho: ahá ten je taky velkej v tý knížce že ?
270 *KLA: ten má taky svojí boudu ?
271 *KLA: no .
272 @pho: nó .
273 *KLA: ten má taky boudičku .
274 *KLA: a takhle ho tam zavřeme ?
275 *KLA: on bude spinkat ?
276 *CHI: jo .
277 *CHI: spinká .
278 *KLA: spinká ano .
279 *CHI: strom velkej strom .
280 @pho: stlom velkej stlom .
281 *KLA: to je velkej strom a ten maj u domečku že ?
282 *KLA: a podívej, koukni, co je tady .
283 @pho: a podívej, koukni, co je tady .
284 *KLA: ó viděla jsi, co to je ?
285 @pho: ó vidělas, co to je ?
286 *KLA: to jsou včelky .
287 @pho: to sou včelky .
288 *CHI: dobře .
289 @pho: dobže .
290 *KLA: ty bzučej, že ?
291 *CHI: ty motorky .
292 @pho: ty motolky .
293 *KLA: motorky ?
294 *CHI: to nejsou .
295 *KLA: to nejsou .
296 *KLA: to jsou včelky .
297 @pho: to sou včelky .
298 *CHI: já .
299 *KLA: já .
300 *CHI: jsou .
301 @pho: sou .
302 *KLA: a ty bzučej, že ?
303 *CHI: dělá aui@i .
304 @pho: děá aui .
305 *KLA: ano můžou tě píchnout .

- 306 *KLA: ano musíš dávat pozor .
307 *CHI: a komáři .
308 @pho: a komáži .
309 *KLA: a komáři .
310 *CHI: a komáři .
311 @pho: a komáži .
312 *KLA: komáři taky píchaj ?
313 *CHI: hej ty@i ty@i ty@i .
314 @pho: hej ty ty ty .
315 %com: ukazuje prstem .
316 *KLA: uděláš jim ty@i ty@i ty@i?
317 @pho: uděláš jim ty ty ty ?
318 *CHI: jo.
319 @pho: jó .
320 *KLA: aby nepíchali .
321 *CHI: 0 .
322 %com: vokalizuje zvuk, aby vystrašila komáry .
323 *KLA: 0.
324 %com: opakuje zvuk .
325 *KLA: a oni se pak leknou, že ?
326 *KLA: ano ?
327 *KLA: a tohle je to miminko, že ?
328 *KLA: ano, to je mimi .
329 @pho: anó, to je mimi .
330 *KLA: pochováš ho takhle ?
331 *KLA: jo, pochováš .
332 @pho: jó pochováš .
333 *CHI: tak .
334 @pho: ták .
335 *KLA: tak a co maj tady ?
336 @pho: ták a co maj tady ?
337 *KLA: to co je tohle ?
338 *CHI: to je miminko .
339 *KLA: no tohle je miminko .
340 *CHI: tam cake @z:c .
341 @pho: tam kejk .
342 *KLA: cake@z:c aha .
343 @pho: kejk ahá .
344 *CHI: mňam@i .
345 @pho: mňam .

346 *KLA: ten oni si můžou dát na ten stůl a spapaj ho .

347 *CHI: 0.

348 %com: vokalizuje zvuk překvapení .

349 *CHI: je tam čokoláda .

350 *KLA: je tam čokoláda ?

351 *CHI: jahůdková .

352 *CHI: mňam@i mňam@i mňam@i .

353 @pho: mňam mňam mňam .

354 *KLA: jahůdkovej dort ano .

355 *KLA: ten by byl dobrej no .

356 *CHI: jé zajíc hop@z:ip hop@z:ip .

357 @pho: jé zajíc hop hop .

358 *KLA: zajíc a kde je zajíc ?

359 *CHI: hop@i hop@i .

360 @pho: hop hop .

361 *KLA: ten je tady ?

362 *CHI: jde na koupání .

363 @pho: de na koupání .

364 *KLA: jde na koupání ?

365 *CHI: tady .

366 *KLA: tam se pude koupat taky zajíc ?

367 *KLA: aby nebyl špinavej ?

368 *CHI: miminko taky spláchne pipinku .

369 *KLA: aha .

370 @pho: aha .

371 *CHI: +< nebolí .

372 @pho: nebolí .

373 *KLA: nojo aha .

374 @pho: nojo ahá .

375 *KLA: tady jsou ty cupcaky že ?

376 *KLA: ty pečou v troubě .

377 *CHI: čaj .

378 *KLA: tam je čaj schovanej .

379 *CHI: koukej .

380 *CHI: udělám kávu .

381 *KLA: uděláš kávu ?

382 *KLA: do konvičky ?

383 *KLA: aha a to oni si daj, že ?

384 @pho: ahá a to oni si daj, že ?

385 *KLA: s tím dortíkem .

- 386 @pho: s tím dortíkem .
387 *KLA: že ?
388 *KLA: tak postavila jsi to tam ?
389 @pho: tak postavilas to tam ?
390 *CHI: tak tátovi .
391 @pho: ták tátovi .
392 *KLA: ano židli pro tátu a pro maminku .
393 @pho: anó židli pro tátu a pro maminku .
394 *CHI: taky .
395 *KLA: a miminko si dá taky dortík ?
396 *CHI: jo.
397 @pho: jó .
398 *KLA: jo ?
399 *CHI: tady dortík
400 *KLA: tady je dortík .
401 *KLA: to nám tam se nevejde, že oboje ?
402 *KLA: hm, tak to můžem postavit vedle .
403 *KLA: vejde se to tam ?
404 *CHI: jo .
405 @pho: jó .
406 %com: tleská .
407 *KLA: jo a je to tam oboje .
408 @pho: jó a je to tam oboje .
409 *KLA: povedlo se nám to .
410 *CHI: jé@i tady mimino .
411 @pho: jé tady mimino .
412 *KLA: tady je miminko .
413 *KLA: chceš ho podat ?
414 *KLA: to je velký miminko, že ?
415 *CHI: tak .
416 @pho: ták .
417 *KLA: tak .
418 @pho: ták .
419 *KLA: já ho mám chytit ?
420 *CHI: tak .
421 *KLA: tak a ono má dudlík, aby neplakalo?
422 *CHI: oj@i jejeje@i.
423 @pho: oj jejeje
424 *KLA: spadla si?
425 *CHI: jeje@i .

- 426 @pho: jéje .
427 *CHI: jeje@i .
428 @pho: jéje .
429 *KLA: jé@i .
430 *CHI: jeje@i .
431 @pho: jéje .
432 *KLA: jeje@i bouchla ses ?
433 @pho: jéje bouchla ses ?
434 *CHI: hej@i .
435 *CHI: 0 .
436 %com: smích .
437 *KLA: a koukni .
438 *CHI: jejda@i .
439 @pho: jejda .
440 *CHI: jejda@i .
441 @pho: jejda .
442 *KLA: jejda@i a co se stalo jejda@i ?
443 @pho: jejda a co se stalo jejda ?
444 *CHI: bum bác@z:ip.
445 @pho: bum bác .
446 *KLA: bum bác@z:ip si udělala ?
447 @pho: bum bác jsi udělala ?
448 *CHI: a žirafa .
449 @pho: a žilafa .
450 *KLA: a žirafa taky udělala bum bác@z:ip .
451 @pho: a žirafa taky udělala bum bác .
452 *CHI: jo .
453 *KLA: a nestalo se jí nic ?
454 *KLA: nebolí jí nic, když udělal bum bác@z:ip ?
455 @pho: nebolí jí nic, když udělal bum bác ?
456 *CHI: ne ne .
457 *KLA: nic se jí nestalo ?
458 *KLA: takhle trochu jí pohladíme a už to bude dobrý, mhm .
459 *KLA: a co miminko taky se mu nic nestalo, když spadlo ?
460 *CHI: tady do ručičky .
461 @pho: tady do lučičky .
462 %com: ukazuje na ruku miminka .
463 *KLA: bouchlo se do ručičky trochu ?
464 *CHI: jo .
465 @pho: jó .

- 466 *KLA: ale už to bude dobrý .
467 *CHI: a namasáme .
468 %err: namasáme = namažeme
469 *CHI: trošku namažeme .
470 @pho: tlošku namažeme .
471 *KLA: trošku namažeme ?
472 *CHI: jo .
473 *KLA: jo?
474 *CHI: tak .
475 *KLA: tak jo a pojd' položíme ho do postýlky .
476 @pho: tak jo a pod' položíme ho do postýlky .
477 *KLA: já si myslím, že to bude dobrý .
478 @pho: já si myslim, že to bude dobrý .
479 *MOT: a co jsi našla ?
480 @pho: a cos našla ?
481 *KLA: jo takhle jsi mu to namazala, aby ho to nebolelo .
482 @pho: jo takhles mu to namazala, aby ho to nebolelo .
483 *KLA: aha a už to je dobrý .
484 *CHI: zalepíme .
485 *KLA: ještě zalepíme jo ?
486 *MOT: chceš donýst lepení, Neli ?
487 *KLA: máme .
488 *KLA: to je jako, mhm .
489 *KLA: tak a teď mu to zalepíme a už je dobrý .
490 *KLA: teď ho položíme do postýlky a on bude odpočívat .
491 MOT: spinká .
492 MOT: dělá hají@i .
493 *KLA: jo ještě mu dáš napít ?
494 @pho: jo eště mu dáš napít ?
495 *KLA: aha <nebo mu to > [//] takhle co s ním uděláš ?
496 @pho: ahá nebo mu to takhle co s nim uděláš ?
497 *KLA: co jsi mu to polila ?
498 @pho: cos mu to polila ?
499 *CHI: jo .
500 *KLA: jo, aby ho to nebolelo ?
501 *MOT: ty seš teda hodná .
502 *MOT: a mamince taky zaleješ ruce ?
503 @Comment: CHI předstírá, že zalévá MOT ruce .
504 *MOT: děkuju .
505 *MOT: děkuju .

- 506 *KLA: jo mně taky ?
- 507 @Comment: CHI předstírá, že zalévá KLA vlasy .
- 508 *KLA: jo hlavu ?
- 509 *KLA: jo takhle já si umeju vlásky .
- 510 MOT: vlasy no .
- 511 *KLA: a jsou umytý ?
- 512 @pho: a sou umytý ?
- 513 *KLA: no a pojd' mi ukázat, co tady ještě máš v tom domečku, prosimtě .
- 514 @pho: no a poď mi ukázat, co tady ještě máš v tom domečku, prosimtě .
- 515 *KLA: pojd', co tady ještě máš ?
- 516 @pho: poď, co tady ještě máš ?
- 517 *KLA: jo a ty mě učešeš ?
- 518 *KLA: takhle ?
- 519 *KLA: a jsou učesaný ?
- 520 @pho: a sou učesaný ?
- 521 *CHI: jo .
- 522 *KLA: jo a ty se ráda češeš ?
- 523 *CHI: češeš ?
- 524 *MOT: češeš se ráda, Neli ?
- 525 *MOT: děkuju .
- 526 @Comment: CHI opět předstírá, že polívá vlasy vodou .
- 527 *KLA: jo ty umeješ .
- 528 *MOT: děkuju .
- 529 *KLA: i vlásky .
- 530 *MOT: děkuju i vlásky mně umyj .
- 531 *MOT: ty si zlatíčko .
- 532 *MOT: aha děkuju .
- 533 *KLA: co ještě umeješ ?
- 534 *KLA: ty to tady takhle poklidiš jo ?
- 535 *KLA: tam máš taky nějaký knížky ?
- 536 *KLA: já@i ukaž mi knížku .
- 537 *CHI: kdopak to spí .
- 538 @pho: dopak to spí .
- 539 %com: ukazuje na knížku, kde je na přebalu sova .
- 540 *CHI: sova .
- 541 *KLA: "Kdopak to spí" se jmenuje .
- 542 *CHI: sova .
- 543 *KLA: sova spí ?
- 544 *CHI: jo .
- 545 *KLA: a podívej, kde tam je ta sova schovaná .

- 546 *CHI: schovaná .
547 @pho: sovaná .
548 *KLA: je schovaná .
549 *KLA: ve stromečku takhle .
550 *KLA: aha .
551 @pho: ahá .
552 *CHI: sova schovaná .
553 @pho: sova sovaná .
554 *CHI: kuk@i .
555 *KLA: kuk@i udělá .
556 *KLA: takhle je schovaná tam spinká, že ?
557 *CHI: to to dej, prosimtě .
558 @pho: to to dej, plosimtě
559 *CHI: žabka .
560 %com: ukazuje na hračku .
561 *KLA: je tam žabka .
562 *KLA: aha, tak to jo .
563 @pho: ahá, tak to jo .
564 *KLA: dám ti to na stranu ?
565 *MOT: co hledáš, Neli ?
566 *MOT: chceš pomoci s něčím ?
567 *MOT: můžu ti s něčím pomoci ?
568 *KLA: to mi ještě ukážeš ?
569 *CHI: hele@i, skákací .
570 @pho: hele, skákací .
571 *KLA: to je skákací ?
572 *CHI: hops@i .
573 @pho: hops .
574 *KLA: na tom hopsáš ?
575 *MOT: kravička skákací, vid' ?
576 *KLA: já ti to posunu, jo ?
577 *KLA: ano ?
578 *KLA: takhle to posunem, abys mohla vyskákat .
579 *MOT: Neli, ty hopsáš no to je dobrý .
580 *MOT: dobrý dobrý .
581 *CHI: bác@z:ip .
582 @pho: bác .
583 MOT: bác@z:ip .
584 @pho: bác .
585 *KLA: bác@z:ip jsi udělala .

- 586 *KLA: bác si udělala .
587 *KLA: počkej a podívej ona má takový ouška kravička .
588 *KLA: a ještě tady máš něco ?
589 *KLA: co tam máš ?
590 *KLA: a tady je balón .
591 *CHI: nemáme tam Pepu .
592 @pho: nemame tam Pepu .
593 *KLA: Pepu ?
594 *CHI: kde máme ?
595 @pho: de máme ?
596 *KLA: nemáme Pepu ?
597 *MOT: Pepu jsem tady někde viděla, ale kde .
598 *MOT: v tašce možná .
599 *KLA: Pepa se schoval .
600 @Comment: CHI mezitím hází míčem .
601 *KLA: hopla@i .
602 *CHI: hopla@i .
603 *KLA: a co to je ?
604 *CHI: balón .
605 *KLA: ano .
606 *KLA: to je takovej měkkej balónek, ale on takhle píská .
607 *CHI: jej@i .
608 @pho: jej .
609 *KLA: jej@i .
610 @pho: jej .
611 *CHI: jej@i hop@i .
612 *KLA: tak opatrně no s balónkem .
613 *KLA: jo a to je Pepa .
614 *MOT: sem ti ho našla .
615 *KLA: a tam on si sedne Pepa ?
616 *CHI: nejde .
617 *KLA: nejde ?
618 *KLA: nejde, aby si sednul ?
619 *CHI: tady .
620 *KLA: tam ho dáme ?
621 *KLA: hopsla@i spadlo .
622 *KLA: hopsla spadlo .
623 *CHI: tady .
624 *KLA: tam do toho růžového ho chceš dát ?
625 *CHI: jo .

- 626 *CHI: jo do mámy auta .
627 *CHI: do mámy auta .
628 *KLA: sedne si do mámy auta ?
629 *CHI: jo .
630 *CHI: ne nevejde .
631 %err: nevejde = nevejde se .
632 *KLA: ono se tam nevejde .
633 *KLA: ručičky se mu tam nevejdou, že ?
634 *KLA: prasátku .
635 *CHI: ne Fíkovi vejdu tlapičky .
636 @pho: ne Fíkovi vejdu tapičky .
637 *KLA: ne nevejdou se mu tam tlapičky ?
638 *CHI: 0 .
639 @com: nesrozumitelný vokální úsek .
640 *KLA: a pejsek se tam vejde myslíš ?
641 *CHI: jo .
642 *KLA: jo, tak jo .
643 *KLA: ukaž .
644 *CHI: pejsek do auta .
645 *CHI: tak .
646 @pho: ták .
647 *KLA: a on se tam vešel .
648 *KLA: a kam pojede ?
649 *KLA: pojede na výlet ?
650 *KLA: anebo pojede třeba k moři se vykoupat ?
651 *CHI: jo .
652 *KLA: jo .
653 @pho: jó .
654 *KLA: jako ty ses koupala, že ?
655 *KLA: < a já mám ještě s sebou > [//] a já ti ukážu chceš .
656 *KLA: já mám s sebou ještě takový obrázky .
657 *KLA: počkej, já ti ukážu .
658 *CHI: hají@i .
659 *KLA: ještě mám takový obrázky tady .
660 *KLA: pojd' se podívat .
661 *CHI: set&&č .
662 @pho: setč .
663 *CHI: oblas&& .
664 @pho: oblas .
665 *KLA: to je pro pana doktora, žejo ?

- 666 *KLA: se to odpojilo ?
667 *KLA: zvládneš to ?
668 *CHI: jo .
669 *KLA: ahá a to používá pan doktor, že ?
670 *KLA: takhle kontroluje srdíčko, jestli ťuká .
671 *KLA: musíš dýchat .
672 *KLA: chú@i .
673 %com: předádí hluboký nádech a výdech .
674 *KLA: takhle ho vyšetříš, že, jestli je zdravěj .
675 *CHI: jėj@i .
676 @pho: jėj .
677 *KLA: jėj@i .
678 @pho: jėj .
679 *KLA: a Neli koukej já mám s sebou nějaký obrázky .
680 *KLA: podíváš se ?
681 *KLA: podívej .
682 *KLA: koukni, co jsem ti ještě přinesla za obrázky .
683 *KLA: vidíš, co tam je všechno ?
684 *CHI: sněhulák .
685 @pho: sněhuák .
686 *KLA: je tam sněhulák ?
687 *KLA: a oni tam maj zimu, že ?
688 *KLA: podívej a tady je nějakej kluk .
689 *KLA: on kouluje tu holčičku .
690 *KLA: viděla jsi to ?
691 @pho: vidělas to ?
692 *KLA: podívej, on má sních a bude házet kuličky .
693 @pho: podívej on má sních a bude házet kuličky .
694 *KLA: ze sněhu .
695 *KLA: a co tam je ještě podívej .
696 *KLA: co je tady ?
697 *CHI: pejsek .
698 *KLA: ano a má oblek, aby mu nebyla zima .
699 *KLA: no a podívej ještě mám tady pak letní obrázek .
700 @pho: nó a podívej ještě mám tady pak letní obrázek .
701 *KLA: koukni .
702 *CHI: hm .
703 *KLA: podívej .
704 *CHI: tady koupou [*] .
705 %err: koupou = koupou se .

- 706 *KLA: tam se koupou ve vodě děti, že ?
707 *KLA: a podívej, co maj taky, koukni .
708 *KLA: au@i .
709 %com: CHI lehce bouchla KLA míčkem .
710 *MOT: ne, Neli, neubližujeme .
711 *KLA: to bylo jen trošku .
712 *MOT: neubližujeme, Neli .
713 *MOT: opatrně musíš s tím míčkem .
714 *KLA: jo to je dobrý .
715 *KLA: jo a ty si ho chtěla hodit jako ho maj v tý vodě, že ?
716 *KLA: a viděla jsi, co je tady ještě, Neli ?
717 *MOT: ježiš@i, teď jsem Nelinku naštvála, vid' ?
718 @pho: ježiš, teď jsem Nelinku naštvála, vid' ?
719 @Comment: následuje krátká pauza, kdy holčička truceje a neodpovídá .
720 *CHI: zaházíme [*] .
721 %err: zaházíme = zaházíme si .
722 *KLA: zaházíme si s ním?
723 *CHI: juj@i .
724 @pho: juj .
725 *KLA: ale jenom maličko, abysme něco nerozbily jenom trošku .
726 *KLA: tak .
727 @pho: ták .
728 *KLA: a on se vrátí podívej .
729 *KLA: už je tady zpátky .
730 *CHI: todle je velkej .
731 @pho: tode je velkej .
732 *KLA: cože ?
733 *CHI: velkej .
734 *KLA: todle je velkej .
735 *KLA: ten je větší než tenhle .
736 %com: ukazuje na druhý míč .
737 *KLA: opatrně .
738 *KLA: pomalu tak .
739 *KLA: mám ho .
740 *KLA: ty ho taky chytíš ?
741 *CHI: jo .
742 *KLA: hoplá@i .
743 @pho: hoplá .
744 *KLA: já@i už ho mám .
745 *KLA: já už ho mám .

- 746 *KLA: chytíš ho ?
747 *CHI: < a> [/] a maminka chytí míč .
748 *KLA: maminka taky chytí .
749 *KLA: opatrně .
750 *KLA: tak .
751 @pho: ták .
752 *CHI: maminka chytla .
753 *KLA: chytla .
754 *MOT: a zpátky Nelince .
755 *KLA: tak .
756 *MOT: další ?
757 *KLA: další ty tam máš ještě další balónek ?
758 *KLA: no teda .
759 *KLA: a ten je takovej oranžovej .
760 *KLA: jé@i mám ho .
761 @pho: jé mam ho .
762 *KLA: jsi připravená ?
763 *KLA: chytíš ho ?
764 *CHI: jo .
765 *KLA: jo ?
766 *KLA: jo tak chytej .
767 *KLA: hoplá@i .
768 *KLA: hoplá@i .
769 *KLA: ty jsi ho chytla .
770 @pho: tys ho chytla .
771 *KLA: mám ho .
772 @pho: mam ho .
773 *CHI: jéj@i .
774 @pho: jéj .
775 *KLA: a podívej hóppla@i .
776 @pho: a podívej hóppla .
777 *CHI: oj@i .
778 @pho: oj .
779 %com: komentuje, že upadla na zem .
780 *KLA: ojoj@i .
781 @pho: ojoj .
782 *CHI: ojoj@i .
783 @pho: ojoj .
784 *KLA: a už jsi spadla .
785 @pho: a už si spadla .

- 786 *KLA: teď budeš odpočívat ?
787 *CHI: hej@i .
788 @pho: hej .
789 %com: předstírá, že je rozčilená .
790 *KLA: hej@i .
791 @pho: hej .
792 *KLA: opatrně .
793 *KLA: ty sis sundala brýličky .
794 *CHI: 0 .
795 %com: smích .
796 *KLA: nandáme je ?
797 *CHI: hej@i .
798 @pho: hej .
799 *CHI: hej ty@i .
800 @pho: hej ty .
801 *MOT: hej ty @i .
802 @pho: hej ty .
803 *KLA: hej ty@i ?
804 @pho: hej ty ?
805 *CHI: hej ty@i .
806 @pho: hej ty .
807 *KLA: co hej@i ?
808 *KLA: co hej ?
809 *KLA: tak pojď, dám ti brýličky, jo ?
810 *CHI: hej@i .
811 @pho: hej .
812 *KLA: nasadíme, Neliku ?
813 *CHI: ne .
814 *CHI: ne .
815 *KLA: drží ?
816 *CHI: na výlet .
817 %com: ukazuje na autíčko .
818 *KLA: na výlet jede ?
819 *CHI: má .
820 *KLA: co má ?
821 *CHI: střechu má .
822 @pho: střechu má .
823 *KLA: má střechu .
824 *KLA: aha .
825 @pho: ahá .

- 826 *KLA: tam jede ten pejsek na ten výlet, že ?
- 827 *KLA: jede se někam vykoupat možná .
- 828 *CHI: a jel .
- 829 *KLA: a podívej tady jsou taky brýle .
- 830 *KLA: zelený .
- 831 *CHI: jo .
- 832 *KLA: ale ty se ti asi nevejdou na hlavičku .
- 833 *CHI: ne .
- 834 *KLA: nevím .
- 835 *KLA: vejdou se ?
- 836 *KLA: mhm, moc ne že ?
- 837 *KLA: jo ale jo .
- 838 *KLA: nojo .
- 839 *KLA: a co vidíš přes ně ?
- 840 @Comment: CHI nejdříve kouká přes plastové brýle, potom si hraje s kuffíkem, kde jsou doktorské pomůcky .
- 841 *KLA: opatrně jo a ty mi dáš injekci aha .
- 842 *KLA: a to bude bolet .
- 843 *KLA: au@i .
- 844 %com: předstírá bolest .
- 845 *KLA: už je to dobrý no .
- 846 *CHI: a tohle .
- 847 @pho: a tode .
- 848 %com: ukazuje na KLA hlavu .
- 849 *KLA: ještě na hlavičku aha .
- 850 *KLA: do ucha ?
- 851 *KLA: aha .
- 852 *KLA: jo no to bolelo teda .
- 853 *KLA: jsem tam měla bebí ?
- 854 *KLA: tak a je to hotový ?
- 855 *KLA: jo tady taky, mhm .
- 856 *KLA: nějakou medicínku dáváš ?
- 857 *CHI: né .
- 858 *KLA: tak pojd' já ti zas nandám ty brejličky .
- 859 *CHI: 0 .
- 860 %com: smích
- 861 *KLA: pojd' sem .
- 862 @pho: pod' sem .
- 863 *CHI: ne .
- 864 *CHI: 0 .

- 865 %com: smích .
- 866 *MOT: Neli, ty seš takovej komediant malej .
- 867 *MOT: ježiš@i jsou špinavý .
- 868 @pho: ježiš sou špinavý .
- 869 *MOT: je umeju .
- 870 *KLA: kam jdeš ?
- 871 *KLA: jo ty sis šla odpočinout .
- 872 @Comment: následuje krátká pauza, CHI si hraje s hračkami .
- 873 *CHI: tady mám bebí .
- 874 *KLA: tam máš bebí ?
- 875 *KLA: ses bouchla ?
- 876 *CHI: jo .
- 877 *KLA: ale to bude dobrý, že ?
- 878 *KLA: jo ?
- 879 *KLA: pofouká maminka ?
- 880 *MOT: to se stalo že, když jsme byli na té oslavě .
- 881 *KLA: hm .
- 882 *KLA: a to se zahojí a už to bude dobrý .
- 883 *KLA: no a tady máš ještě jednu knížku ?
- 884 *MOT: to jsou taky zvířátka, Neli .
- 885 *CHI: zzz .
- 886 *KLA: co tam máš ještě ?
- 887 *CHI: kde máme miminko ?
- 888 @pho: de máme miminko ?
- 889 *MOT: miminko kde máte ?
- 890 *KLA: v tom domečku ?
- 891 *CHI: tady je .
- 892 *KLA: tady je podívej .
- 893 *CHI: medvídek .
- 894 @pho: medidek .
- 895 *KLA: ještě jiný ?
- 896 *KLA: jo medvídek miminko jo aha .
- 897 *KLA: tak to jo .
- 898 @pho: tak to jó .
- 899 *CHI: dáme tady toho .
- 900 %com: ukazuje na miminko a dává ho do dětské houpačky .
- 901 *KLA: dáme ho do houpačky aha .
- 902 *KLA: tak to jo .
- 903 *CHI: do jiný dá [*].
- 904 %err: dá = dám .

- 905 *KLA: a ono se bude houpat, tak tam dej i Pepu vedle něj .
- 906 *KLA: budou se houpat spolu .
- 907 *CHI: jo .
- 908 *KLA: jo ?
- 909 *KLA: a kde je Pepa ?
- 910 *CHI: haf@i .
- 911 *CHI: haf .
- 912 *KLA: hele podívej tam u ručičky máš Pepu .
- 913 *KLA: tak on se taky bude houpat ?
- 914 *KLA: prasátko Pepa ?
- 915 *KLA: budou se houpat s méďou
- 916 *KLA: a on si nemůže sednout .
- 917 *KLA: jde to ?
- 918 *KLA: no vidíš jde to .
- 919 *KLA: aha taky se bude houpat .
- 920 @pho: ahá taky se bude houpat .
- 921 *CHI: jo .
- 922 *KLA: jo .
- 923 @pho: jó .
- 924 *KLA: no super .
- 925 @pho: no supér .
- 926 *KLA: taky se bude houpat jé@i .
- 927 @pho: taky se bude houpat jé .
- 928 *CHI: to je kolo [*] .
- 929 %err: kolo = kolotoč .
- 930 *KLA: to je kolotoč jako no .
- 931 *KLA: aby jim nebylo špatně na kolotoči .
- 932 *KLA: byla si taky na kolotoči někdy ?
- 933 *KLA: máš to ráda ?
- 934 *CHI: houpy@i .
- 935 *CHI: houpy .
- 936 *KLA: na houpačce ?
- 937 *KLA: chodíš se houpat ?
- 938 *KLA: jo .
- 939 *CHI: dobrý .
- 940 @pho: doblý .
- 941 *KLA: už dobrý ?
- 942 *CHI: jede na druhou .
- 943 @pho: jede na dlouhou .
- 944 *KLA: ještě na druhou stranu se budou točit ?

- 945 *CHI: Pepa .
946 *CHI: ne .
947 *KLA: medvídek půjde do modrý houpačky, mhm .
948 *KLA: aha .
949 @pho: ahá .
950 *KLA: tak to jo .
951 *KLA: a co tam ještě posadíme ?
952 *KLA: miminko ?
953 *CHI: ne .
954 *KLA: posadíme tam miminko ?
955 *CHI: to nevejde [*] .
956 %err: nevejde = nevejde se .
957 *KLA: jestli se tam vejde .
958 *KLA: vešlo se .
959 *CHI: há@i .
960 @pho: há .
961 %com: raduje se .
962 *KLA: tak všichni se budou teď točit .
963 *KLA: a miminko je možná moc těžký .
964 *KLA: s ním se to netočí .
965 @pho: s nim se to netočí .
966 *KLA: vid' ?
967 *KLA: tak ale trošku jo .
968 *KLA: hops@i .
969 @pho: hops .
970 *CHI: hops@i .
971 @pho: hops .
972 *KLA: hops@i .
973 @pho: hops .
974 *CHI: pejsek (.) houpy@z:ip .
975 @pho: pejsek houpy .
976 *CHI: houpy@i .
977 @pho: houpy .
978 *CHI: já@i mimi vejde [*] .
979 @pho: já mimi vejde .
980 %err: vejde = vejde se .
981 *CHI: nevejde miminko [*].
982 %err: nevejde = nevejde se .
983 *KLA: nevešlo se tam .
984 *CHI: asi doma .

- 985 *KLA: asi do modrýho si sedne ?
986 *KLA: sedí Pepa i medvídek v tý modrý houpače ?
987 *CHI: hej@i .
988 *CHI: hej .
989 %com: rozčiluje se, že jí nejde vynadat daná hračka .
990 *KLA: nejde to ?
991 *KLA: a už je venku .
992 *KLA: už je venku .
993 *CHI: hej@i .
994 *CHI: hej .
995 *KLA: chceš pomoct je tam dát ?
996 *CHI: ták vyndala .
997 @pho: ták vydala .
998 %err: vyndala = vynadala jsem .
999 *CHI: do modrý dám, nespadlo .
1000 @pho: do modlý dám, nepadlo .
1001 *KLA: aby nespadlo miminko, že ?
1002 *KLA: aby nespadlo no .
1003 *KLA: a podívej ty tady máš i dinosaura .
1004 *CHI: jé@i .
1005 @pho: jé .
1006 *CHI: 0 .
1007 %com: vokalizuje zvuky dinosaura .
1008 *KLA: toho sem neviděla tam v tý krabici vůbec .
1009 *KLA: no teda .
1010 *KLA: a co on se i hýbe ?
1011 *KLA: to se tak natáhne a on se hýbe potom ?
1012 *CHI: 0 .
1013 %com: nesrozumitelný vokální úsek .
1014 *KLA: mám to zkusit ?
1015 *KLA: je podívej, koukni .
1016 *KLA: to se takhle natáhne +/ .
1017 *CHI: to jezdí .
1018 @pho: to jesdí .
1019 %com: ukazuje na dinosaura .
1020 *KLA: tady poběží ?
1021 *KLA: aha on dělá takhle rukama .
1022 *KLA: jo už jo .
1023 *KLA: on běží .
1024 *CHI: pozor .

- 1025 @pho: posor .
1026 *KLA: pozor .
1027 *KLA: už doběhnul .
1028 *CHI: ještě .
1029 @pho: eště .
1030 %com: ukazuje, že chce ještě natáhnout hračku, aby sama jezdila .
1031 *KLA: ještě, tak mi ho podáš ?
1032 *CHI: jo .
1033 *KLA: ukaž .
1034 @pho: ukáž .
1035 *KLA: natočíme .
1036 *KLA: tak připravit, pozor, teď .
1037 *KLA: už běží ?
1038 *KLA: jo, teď naboural .
1039 *CHI: 0 .
1040 %com: vokalizuje zvuk leknutí .
1041 *KLA: naboural ?
1042 *CHI: ještě ?
1043 @pho: eště ?
1044 *KLA: ještě ?
1045 *CHI: jed' s autem .
1046 *KLA: auto taky pojede ?
1047 *KLA: oni si daj závod spolu ?
1048 *CHI: počkej .
1049 *CHI: go@z:c .
1050 @pho: gou .
1051 *KLA: udělala jsi go@z:c a jelo .
1052 @pho: udělala jsi gou a jelo .
1053 *KLA: tak podívej .
1054 *KLA: já@i .
1055 *KLA: jede ?
1056 *KLA: a už dojel .
1057 *KLA: přineseš ho ?
1058 *CHI: všechny .
1059 @pho: šechny .
1060 *KLA: všechny přineseš .
1061 *KLA: všechny .
1062 *KLA: oba tak .
1063 *KLA: já@i on jede i tady trošku ještě .
1064 @pho: já on jede i tady trošku ještě .

- 1065 *KLA: tak ještě ho natočím ?
1066 *KLA: tak ?
1067 *CHI: hej@i .
1068 @pho: hej .
1069 %com: vyjadřuje nespokojenost .
1070 *KLA: co se stalo ?
1071 *MOT: ty jsi upadla na brýle, Neli .
1072 @pho: tys upadla na brýle, Neli .
1073 *KLA: bolelo to ?
1074 *CHI: hej@i .
1075 @pho: hej .
1076 *KLA: hej@i brejle ti tam překážely .
1077 @pho: hej brejle ti tam překážely .
1078 *CHI: héj@i .
1079 @pho: héj .
1080 *KLA: hele@i takhle uděláme .
1081 @pho: hele takhle uděláme .
1082 *KLA: tady s tímhle to nejde vid' ?
1083 *KLA: jede .
1084 *KLA: jede .
1085 *KLA: a teď nabourali ?
1086 *CHI: hop@i .
1087 @pho: hop .
1088 *KLA: hop@i .
1089 @pho: hop .
1090 *KLA: nabourali .
1091 *CHI: ne .
1092 @pho: né .
1093 *MOT: to byla rána, že, Neli ?
1094 *KLA: pejsek se leknul v autě .
1095 *KLA: leknul se pejsek .
1096 *CHI: a jede .
1097 @pho: á jedé .
1098 *KLA: a jede pejsek .
1099 *CHI: ces dlau&& .
1100 @pho: ces dlau .
1101 %com: nejasné .
1102 *KLA: cože ?
1103 *KLA: už dojel ?
1104 *KLA: dinosaurus taky ?

- 1105 *CHI: chci pustit .
1106 @pho: ci pustit .
1107 *KLA: pustím, ukaž .
1108 @pho: pustím, ukaž .
1109 *KLA: takhle.
1110 *KLA: < počkat počkat > [/] počkat .
1111 *KLA: pustit pustit .
1112 *KLA: tak a jede .
1113 *CHI: já tě chytím .
1114 @pho: já tě chytim .
1115 *KLA: ty ho chytíš ?
1116 *KLA: chytíš ho ?
1117 *KLA: opatrně, ať si tam neskřípneš prstík .
1118 *CHI: jé@i .
1119 *CHI: jé .
1120 *CHI: hej@i .
1121 @pho: vyjadřuje nespokojenost .
1122 *CHI: běžíš .
1123 @pho: běšíš [*].
1124 %err: běžíš = běž .
1125 *KLA: má běžet ?
1126 *CHI: do záchodu .
1127 *KLA: do záchodu .
1128 *CHI: jo .
1129 *CHI: tady .
1130 *KLA: kam ?
1131 *CHI: tady do záchoda .
1132 @Comment: CHI si poté prohlíží obrázky .
1133 *KLA: jo ty se podíváš sama na ty obrázky .
1134 *KLA: tak to je nejlepší .
1135 *CHI: Nelinka chce tancovat .
1136 @pho: Nelinka ce tancovat .
1137 *KLA: jo ty chceš tancovat ?
1138 *CHI: ne .
1139 @pho: né .
1140 *KLA: cože chceš ?
1141 *KLA: tancovat si říkala ?
1142 *CHI: ne běžet .
1143 *KLA: jo běžet .
1144 *KLA: jé@i .

- 1145 *KLA: jé .
1146 *KLA: mám ti pomoct ?
1147 *CHI: jo .
1148 *KLA: jo, tak ono se takhle musí otočit .
1149 *KLA: podívej, takhle se to otočí a on pak jede .
1150 *KLA: teď pojedete ?
1151 *KLA: jé@i .
1152 @pho: jé .
1153 *KLA: tak a dojel .
1154 *CHI: jo .
1155 *CHI: ještě zatočí .
1156 @pho: eště zatočí .
1157 *CHI: ještě tady auto zatočí .
1158 @pho: eště tady auto zatočí .
1159 *KLA: tady je auto ?
1160 *MOT: dobrý je to ?
1161 *CHI: udělá závody .
1162 *KLA: udělá závody ?
1163 *KLA: ty chceš udělat závody ?
1164 *KLA: tak připravit, pozor a jede .
1165 @pho: tak připravit, pozor a jedé .
1166 *KLA: tak a už dojel .
1167 *MOT: dobrý ?
1168 *CHI: mami .
1169 *KLA: jsme koukali na ty obrázky, že ?
1170 *MOT: opatrně na ty obrázky .
1171 *KLA: to je dobrý .
1172 *KLA: to je v pohodě .
1173 *KLA: a tam maj tu zimu, že ?
1174 *KLA: to teď nemáme .
1175 *KLA: teď máme léto jako je tady .
1176 *CHI: tady .
1177 %com: CHI ukazuje na obrázek .
1178 *MOT: tady no .
1179 *KLA: tady .
1180 *CHI: né@ ojej@ .
1181 @pho: né ojej .
1182 %com: vyjadřuje nespokojenost .
1183 *MOT: co tam ještě hledáš ?
1184 @pho: co tam eště hledáš ?

- 1185 *KLA: ty tam máš hraček .
1186 *KLA: opatrně .
1187 *CHI: váček .
1188 @pho: vláček .
1189 *KLA: mhm .
1190 *CHI: to je vláček .
1191 *KLA: to je vláček ano .
1192 *CHI: ne otevřít [*]
1193 @pho: ne otevřít ?
1194 %err: otevřít = otevřeš .
1195 *KLA: mám ti to otevřít ?
1196 *KLA: tak ?
1197 *CHI: ne všechny bou&tu .
1198 @pho: ne sechny boutu .
1199 %com: vyndává kostky .
1200 *KLA: já@i všechny kostky .
1201 @pho: já všechny kostky .
1202 *CHI: a tady je jedna kostka .
1203 @pho: a tady je jedna koska .
1204 *KLA: tam je jedna kostka .
1205 *KLA: ještě tam zbyla uvnitř .
1206 *KLA: mhm .
1207 *KLA: já@i .
1208 @pho: já .
1209 *KLA: a ty maj všechny barvičky .
1210 *KLA: tady žlutá .
1211 *KLA: modrá .
1212 *KLA: no .
1213 *KLA: co tam máš ještě ?
1214 *CHI: to .
1215 *KLA: co to je ?
1216 *CHI: to je jedna bota .
1217 *KLA: a to je panenky bota ?
1218 *KLA: miminka ?
1219 *CHI: mhm .
1220 *CHI: < kde je > [/] kde je .
1221 @pho: kde je kde je .
1222 *CHI: ou@i .
1223 %com: vyjadřuje obavy .
1224 *KLA: kde je ?

- 1225 *MOT: je jda, Neli, a co ještě hledáš prosimtě ?
1226 *MOT: můžeš mně říct, co ještě hledáš ?
1227 *CHI: kartičky .
1228 @pho: katičky .
1229 *MOT: kartičky mhm .
1230 *MOT: tak tady máš kartičky .
1231 *MOT: to zase bude .
1232 *MOT: chceš pomoct ?
1233 *MOT: já ti pomůžu jo s těma kartičkama .
1234 *KLA: a co na nich je na kartičkách, Neli ?
1235 *KLA: ty telefonuješ ?
1236 *MOT: halo@i halo@i .
1237 @pho: halo halo .
1238 *KLA: halo@i halo@i, kdo tam je ?
1239 @pho: halo halo, kdo tam je ?
@End

Příloha 2

Chlapec Lukáš (3;3)

@Begin

@Date: 31. 1. 2023

@Languages: ces

@Participants: CHI Lukáš Target_Child, MOT Mother, KLA Klára

@Transcriber: KLA

- 1 *KLA: tohle jsou nějaký hasiči ?
- 2 %pho: tohle sou nějaký hasiči ?
- 3 *CHI: tohle jsou veliký .
- 4 %pho: tohe sou veliký .
- 5 *KLA: to jsou veliký hasiči?
- 6 *CHI: jo.
- 7 *KLA: tady mají žebřík, kdyby šli někoho zachraňovat, žejo ?
- 8 *CHI: no, když někdo nabourá .
- 9 %pho: no, dyš někdo naboulá .
- 10 *KLA: když někdo nabourá, tak ho zachrání .
- 11 *CHI: no.
- 12 *KLA: no.
- 13 @Comment: následuje krátká pauza, hraje si s hračkami .
- 14 *KLA: a tohle je co?
- 15 *KLA: to jsou menší hasiči ?
- 16 *CHI: no.
- 17 *KLA: jo.
- 18 *KLA: ty hasí, když je nějaký oheň třeba, žejo ?
- 19 *CHI: no .
- 20 *KLA: a toto ?
- 21 *CHI: to je auto .
- 22 *KLA: to je takový fialový, malý auto .
- 23 *CHI: no .
- 24 *KLA: no, tam se vejde tak jeden nějakej člověk, že ?
- 25 *CHI: a tam můžou i nějaký dva .
- 26 %pho: a tam můšou i nějaký dva .
- 27 *KLA: dva se tam vejdou ?
- 28 *CHI: jo .
- 29 *KLA: jo ?
- 30 *KLA: sednou si vedle sebe do auta a jedou ?
- 31 *CHI: jo .

- 32 *KLA: třeba na výlet .
- 33 *CHI: no .
- 34 *KLA: jo?
- 35 *KLA: tak jo .
- 36 *CHI: my jsme taky někdy jeli .
- 37 %pho: my sme taky někdy jeli .
- 38 *KLA: taky jste byli na výletě autem ?
- 39 %pho: taky ste byli na výletě autem ?
- 40 *CHI: jo .
- 41 *KLA: jo ?
- 42 *CHI: a my někdy jezdíme k babičce .
- 43 *KLA: jo a jedete všichni?
- 44 *KLA: i s holkama, se ségrama ?
- 45 *CHI: jo .
- 46 *KLA: jo ?
- 47 *CHI: a i k nám jezdí někdy babička .
- 48 *KLA: babička jo ?
- 49 *CHI: a i k nám domů někdy jezdí .
- 50 *KLA: přijede a hraje si s tebou potom babička ?
- 51 *CHI: jo .
- 52 *KLA: a s čím si hrajete, taky s autama ?
- 53 %pho: a s čím si hrajete, taky s autama ?
- 54 *CHI: jo .
- 55 *KLA: jo .
- 56 %Comment: následuje krátká pauza .
- 57 *KLA: a moje babička, ta vždycky něco uvaří, když přijede .
- 58 *KLA: přiveze nám strašně moc jídla a nikdo to pak nemůže sníst .
- 59 *CHI: a <babička> [/] babička přijela, když jsem měl narozky .
- 60 %pho: a babička babička pšijela, dyš sem měl nalozky .
- 61 *KLA: jo?
- 62 *KLA: a kdy jsi měl narozky ?
- 63 %pho: a kdys měl narozky ?
- 64 *KLA: kolik ti je ?
- 65 *CHI: takhle .
- 66 %pho: take .
- 67 %com: ukazuje na prstech, kolik mu je let .
- 68 *KLA: tři ?
- 69 *CHI: jo .
- 70 *KLA: tři roky ti jsou .
- 71 *KLA: to už jsi velkej .

- 72 *CHI: no .
- 73 *KLA: a měl jsi dort na narožky ?
- 74 %pho: a měl si dort na narožky ?
- 75 *CHI: jo .
- 76 *KLA: jo a jakej ?
- 77 %com: neodpovídá na otázku, zvedá ruku a ukazuje, jak je veliký .
- 78 *CHI: takhle jsem velikej .
- 79 %pho: take sem velikej .
- 80 *KLA: ukaž, jak seš velikej .
- 81 *KLA: takhle, no ty už seš velikej .
- 82 *KLA: a to budeš ještě větší potom .
- 83 *KLA: až třeba půjdeš do školy, tak budeš ještě větší .
- 84 *CHI: no, ještě větší .
- 85 *KLA: jo .
- 86 *CHI: jo .
- 87 *KLA: a ségry chodí do školy už ?
- 88 *CHI: jo .
- 89 *KLA: a viděl jsi někdy jejich školu ?
- 90 %pho: a viděl si někdy jejich školu ?
- 91 *KLA: byl jsi tam ?
- 92 %pho: byl si tam ?
- 93 *CHI: jo .
- 94 *KLA: líbí se ti ?
- 95 *CHI: v Péti škole jo .
- 96 *CHI: a i ve školce jsme dělali &ýni.
- 97 %pho: a i ve školce sme dělali ýni.
- 98 *KLA: co jste dělali ve školce?
- 99 *CHI: &ýni.
- 100 *KLA: třídy ?
- 101 *MOT: dýni .
- 102 *KLA: dýni aha .
- 103 *KLA: dýni jste dělali .
- 104 *KLA: jste vyřezávali ?
- 105 *CHI: jo .
- 106 *KLA: a dávali jste tam světýlka do +/- .
- 107 *CHI: my jsme <dě> [/] dělali strašidelský .
- 108 %pho: my sme dě dělali strašidelský .
- 109 *KLA: jo ?
- 110 *KLA: byly jako strašidla ?
- 111 *CHI: jo .

- 112 *KLA: jo ?
113 *KLA: bál ses jich ?
114 *CHI: ne .
115 *KLA: ne, nebál .
116 *KLA: to je jenom jako že ?
117 *CHI: a měli i tam malou svítící .
118 *KLA: i malá svítící byla ?
119 *KLA: my jsme taky dělali dýně .
120 *KLA: jsme je dávali na zahradu a svítily tam .
121 *CHI: a my jsme taky dělali někdy i doma .
122 %pho: a my sme taky dělali někdy i doma .
123 *KLA: i doma no .
124 *KLA: a dávali jste je ven?
125 *KLA: ven za okno ?
126 *CHI: jo .
127 *KLA: jo, to je krásný .
128 *CHI: když jsem měl narozky další .
129 %pho: dyš sem měl nalozky další .
130 *KLA: jo?
131 *KLA: když jsi měl narozky, tak jste taky dělali dýni?
132 %pho: kdyžs měl narozky, tak jste taky dělali dýni?
133 *CHI: jo.
134 *CHI: další narozky .
135 %pho: další nalozky .
136 *KLA: další narozky .
137 *CHI: byly .
138 *KLA: a ještě jsi mi neřekl o tom dortu .
139 %pho: a ještěs mi neřek o tom dortu .
140 *KLA: jakej jsi měl ten dort ?
141 *KLA: jakejs měl ten dort ?
142 *CHI: já jsem měl i motýlovej .
143 %pho: já sem měl i motýlovej .
144 *KLA: motýlovej jsi měl ?
145 %pho: motýlovejs měl?
146 *KLA: s motýlama ?
147 *CHI: jo .
148 *KLA: jo?
149 *KLA: tam byly nahoře na něm ?
150 *CHI: a i s kuličkama .
151 *KLA: aha .

- 152 *CHI: a i s jahůdkama .
153 *KLA: jo, i s jahůdkama .
154 *CHI: malinama .
155 *KLA: taky ?
156 *KLA: tak ten musel být dobrej .
157 *CHI: no a i s čokoládou .
158 *KLA: ježiši .
159 *KLA: a snědl jsi ho ?
160 %pho: a sněds ho?
161 *CHI: jo .
162 *KLA: rozdělil ses ?
163 *CHI: a byli tam svíčky .
164 *KLA: jo?
165 *KLA: a kolik jsi tam měl svíček ?
166 %pho: a koliks tam měl svíček ?
167 *CHI: já jsem tam měl tahle .
168 %pho: já sem tam měl také .
169 %com: ukazuje na prstech počet .
170 *KLA: pět?
171 *CHI: jo .
172 *KLA: jo ?
173 *CHI: a měli jsme tam i písmenka .
174 %pho: a měli sme tam i písmenka .
175 *KLA: aha, písmenka .
176 *MOT: tyjo, Lukáši, a nebyl to náhodou dort Petry ?
177 *CHI: můj .
178 *KLA: tvůj byl, nebo ségry ?
179 *CHI: můj .
180 *KLA: jsi ochutnával i od ségry .
181 *CHI: jo .
182 *KLA: jo .
183 *CHI: Pětě upekla máma .
184 *KLA: tyjo, maminka upekla .
185 %pho: týjo, maminka upekla .
186 *CHI: jo .
187 *KLA: jo, to Justýnka, ta má vždycky s nějakajma princeznama dort .
188 *KLA: a nikdy ho nesní .
189 *KLA: vždycky se jí jenom líbí, ale sní ho pak všichni ostatní .
190 *CHI: <a my jsme> [/] a my jsme <i> [/] a už ho doma nemáme ten motýlovej dort.
191 %pho: a my sme a my sme i a už ho doma nemáme ten motýlovej dort .

- 192 *KLA: už jste ho spalali ?
193 *CHI: jo .
194 *KLA: to je jasný, všichni si dali .
195 *CHI: no .
196 %pho: nó .
197 *KLA: no .
198 %Comment: následuje popis obrázku .
199 *KLA: a já ti ukážu nějaký ty obrázky, chceš ?
200 *CHI: jo .
201 *KLA: jo ?
202 *KLA: podívej tady třeba mám <takovej> [/] takovej zimní obrázek tady mám .
203 %pho: podívej tady třeba mám takovej takovej zimní obrázek tady mam .
204 *KLA: koukni, to je jako, když je tady venku sníh .
205 *KLA: zrovna dneska hodně sněží, vid' ?
206 *CHI: jo .
207 *KLA: jo a podívej, co na něm je .
208 *KLA: koukni .
209 %pho: kóukni .
210 *KLA co je třeba tady ?
211 *CHI: sněhulák .
212 *KLA: jo a podívej, co tady má v ruce, něco .
213 *KLA: co má v ruce ?
214 *KLA: vidíš na to ?
215 *CHI: jo .
216 *KLA: a tady podívej .
217 *CHI: pejsek .
218 *KLA: a co dělá?
219 *CHI: bruslí .
220 %pho: bluslí .
221 *KLA: bruslí ?
222 *KLA: rady s pánem bruslí na ledě ?
223 *CHI: jo .
224 *KLA: jo a co ten pán dělá?
225 %pho: jó a co ten pán dělá ?
226 *KLA: koukni, co on dělá .
227 %pho: kóukni, co on dělá .
228 *CHI: a má <i> [/] a ještě druhý brusle .
229 %pho: a má i a ještě dlouhý blusle .
230 *KLA: druhý brusle tady jsou položený, že ?
231 *CHI: no .

- 232 *KLA: vedle sání .
- 233 *KLA: tak možná si je tady chlapeček vezme a půjde taky bruslit .
- 234 %pho: tak možná si je tady chlapeček vezme a bude taky bruslit .
- 235 *KLA: s pejskem .
- 236 *KLA: s pánem možná, vid' ?
- 237 *CHI: a ten tam je, má červenou šálu .
- 238 *KLA: ano.
- 239 *CHI: tak má lyže .
- 240 *KLA: ano a taky má červený lyže .
- 241 *KLA: mu to ladí.
- 242 *CHI: no .
- 243 *KLA: a ty taky jezdíš, vid' ?
- 244 *CHI: no .
- 245 *KLA: ano ?
- 246 *CHI: a mám nový lyže .
- 247 *KLA: máš nový lyže ?
- 248 *CHI: veliký .
- 249 *KLA: už velký .
- 250 *CHI: takhle veliký .
- 251** %pho: take veliký .
- 252 *KLA: ano.
- 253 %pho: anó .
- 254 *CHI: a mám už veliký ruce .
- 255 %pho: a mam už veliký luce .
- 256 *KLA: no to jo .
- 257** *CHI: i veliký nohy .
- 258 *KLA: ajo.
- 259 *KLA: a jakou maj barvu ty lyže (.) tvoje ?
- 260 *CHI: travičkovou .
- 261 *KLA: zelenou ?
- 262 *CHI: jo a mám je závodní .
- 263 *KLA: tyjo .
- 264 *CHI: a jmenujou se Rosignoly .
- 265** %pho: a menujou se losiňoly .
- 266 *KLA: ano, Rosignoly .
- 267 %pho: Ano, rosiňoly .
- 268 *KLA: to to je super.
- 269 *KLA: to už budeš závodník úplněj .
- 270 *CHI: no .
- 271 *KLA: a podívej tady holčička vedle pána na lyžích .

- 272 *KLA: co ona dělá ?
- 273 *CHI: tam nevidím na tu holčičku teď .
- 274 %pho: tam nevidím na tu holčičku teď .
- 275 *KLA: nevidíš na ni ?
- 276 %pho: nevidíš na ní ?
- 277 *CHI: teď to je nějak omazaný .
- 278 *KLA: ano, rozmazaný to je trošku ten obrázek .
- 279 *KLA: máš pravdu .
- 280 *KLA: ale ona jede na tom, na bobech .
- 281 *KLA: na bobech jede .
- 282 *CHI: no .
- 283 *KLA: vidíš ?
- 284 *CHI: jede na bobech .
- 285 *KLA: ano a ten kluk, podívej, co tam dělá .
- 286 *KLA: s tím sněhem .
- 287 %pho: s tím sněhem .
- 288 *CHI: hází kuličkama .
- 289 *KLA: ano, bude koulovat tu holčičku možná .
- 290 *KLA: chudák .
- 291 *KLA: podívej hele a tady jdou tři králové .
- 292 *KLA: koukni .
- 293 *CHI: no .
- 294 *KLA: něco nesou .
- 295 *KLA: obchází tam okolo těch domečků .
- 296** *CHI: no obchází .
- 297 *KLA: tyjo, co to tam ještě máme, hele .
- 298 *KLA: a ten pejsek, koukni .
- 299 *KLA: on má obleček .
- 300 *CHI: no .
- 301 *KLA: proč má obleček ?
- 302 *KLA: proč myslíš, že mu ho dali ?
- 303 *CHI: aby mu nebyla zima .
- 304 *KLA: no to je jasný .
- 305 *KLA: má svetr že .
- 306 *KLA: pán má šálu a pejsek má svetr .
- 307 *CHI: vánoční .
- 308 *KLA: asi jo .
- 309 *KLA: možná ho dostal od Ježíška .
- 310 *CHI: no .
- 311 *KLA: chceš ukázat ještě nějaké ?

- 312 *KLA: tam mám pak nějaké letní obrázky .
- 313 *KLA: koukni .
- 314 *KLA: podívej tady je léto .
- 315 *CHI: my jsme měli taky někdy léto .
- 316 %pho: my sme měli taky někdy léto .
- 317 *KLA: ano .
- 318 *KLA: a co děláš v létě rád ?
- 319 *KLA: jezdíš třeba na kole ?
- 320 *CHI: no <já si někdy> [//] a já mám doma ještě kolo .
- 321 %pho: no já si někdy a já mam doma ještě kolo .
- 322 *KLA: máš doma kolo ?
- 323 *CHI: závodní kolo .
- 324 *KLA: taky závodní ?
- 325 *CHI: policejní .
- 326 *KLA: policejní ?
- 327 *CHI: jo .
- 328 *KLA: ano ?
- 329 *KLA: a podívej tady na obrázku taky vzadu někdo jede na kole .
- 330 %pho: a podívej tady na obrázku taky vzadu někdo jede na kole .
- 331 *KLA: paní, vidíš ?
- 332 *CHI: jo .
- 333 *KLA: a kam jede asi ?
- 334 *CHI: nevim .
- 335 *KLA: tady nahoru do toho kopce jede .
- 336 *KLA: co tam je ?
- 337 *KLA: vidíš to ?
- 338 %pho: vidíš to ?
- 339 *CHI: jo .
- 340 *KLA: no a co to je ?
- 341 *CHI: nevim .
- 342 *KLA: nevíš ?
- 343 *KLA: to je zámek .
- 344 *CHI: království .
- 345 %pho: klálovství .
- 346 *KLA: království .
- 347 *KLA: to vypadá vid' .
- 348 *KLA: tam má vlajky nahoře červený a podívej +/- .
- 349 *CHI: a tady někdo plave .
- 350 *KLA: ano, plave v nějakým rybníku možná .
- 351 %pho: ano, plave v nějakym rybníku možná .

- 352 *CHI: a háže .
- 353 *KLA: ano, co háže ?
- 354 *CHI: se míčem [*] .
- 355 %err: se míčem = s míčem .
- 356 *KLA: ano, tady kluk s holčičkou si hážou míčem, že ?
- 357 *CHI: jo .
- 358 *KLA: a podívej, co dělá tadyten ten kluk vepředu .
- 359 *CHI: a tam jsou i kačenky .
- 360 %pho: a tam sou i kačenky .
- 361 *KLA: ano plavou kačenky .
- 362 *CHI: a tady nevim, co je .
- 363 *KLA: tohle ?
- 364 %pho: todle ?
- 365 *CHI: ne.
- 366 *CHI: tohle.
- 367 %pho: tohe .
- 368 *KLA: tohle?
- 369 *KLA: to je vážka .
- 370 *KLA: ta takhle lítá tam nad tou vodou .
- 371 *CHI: no.
- 372 *CHI: ta může plavat i ve vodě .
- 373 @pho: ta může plavat i ve vodě .
- 374 *KLA: no ano .
- 375 *KLA: a rostou tady jahůdky u vody, podívej .
- 376 *CHI: no .
- 377 *CHI: a my ještě doma nemáme jahůdky .
- 378 *KLA: ještě ne, v zimě nejsou, že ?
- 379 *CHI: ne .
- 380 *KLA: ne .
- 381 *CHI: ale nám už na jaře doma nějaký vyrostou, už .
- 382 %pho: ale nám už na jaře nějaký vylostou, už .
- 383 *KLA: ano ?
- 384 %pho: anó ?
- 385 *CHI: skoro .
- 386 %pho: skolo .
- 387 *KLA: já mám ráda jahůdky .
- 388 *CHI: a já mám taky .
- 389 *KLA: ano ?
- 390 *CHI: a i maliny .
- 391 *KLA: ano, ty jsou moc sladký.

- 392 *KLA: mňam .
- 393 *CHI: nně taky chutnaj .
- 394 *KLA: jo ?
- 395 *CHI: mně všechno chutná .
- 396 *KLA: všechno ti chutná ?
- 397 *CHI: jo .
- 398 *KLA: jo, je něco, co nemáš rád k jídlu ?
- 399 *CHI: já polívku mám rád .
- 400 %pho: já polívku mam lád .
- 401 *KLA: taky ?
- 402 *KLA: třeba zeleninovou ?
- 403 *CHI: a i kuře .
- 404 %pho: a i kuse .
- 405 *KLA: kuře .
- 406 *KLA: podívej oni tady možná budou opejkat nějaké jídlo .
- 407 *KLA: podívej, maj stany .
- 408 *KLA: vidíš ?
- 409 *CHI: no, tam spěj .
- 410 *KLA: ano, tam spí.
- 411 *KLA: to jsou možná děti na nějakým táboře totiž .
- 412 *CHI: protože nemaj dům .
- 413 %pho: plotoše nemaj dům .
- 414 *KLA: no, to jezdí v létě takhle na tábor a spí takhle v lese děti .
- 415 *CHI: no a maj tam trička .
- 416 %pho: no a maj tam tyčka .
- 417 *KLA: trička, asi si je namočili, tak si je teď musí vysušit.
- 418 *KLA: no, si myslím .
- 419 %pho: no, si myslím .
- 420 *CHI: to jsou asi plavací trička .
- 421 %pho: to sou asi pavací tyčka .
- 422 *KLA: jo na plavání .
- 423 *CHI: no, tak si je musej usušit .
- 424 *KLA: ano.
- 425 *KLA: aby pak měli co na sebe .
- 426 *CHI: no .
- 427 *KLA: a koukni, co tady dělá ta paní u tý vody .
- 428 *CHI: leží .
- 429 %pho: leší .
- 430 *KLA: ano .
- 431 *KLA: možná se opaluje ?

- 432 *CHI: no .
- 433 *CHI: a my jsme taky byli někdy na plavání s tatškou a s mámou.
- 434 %pho: a my sme taky byli někdy na pavání s tatškou a s mámou .
- 435 *KLA: ano?
- 436 *KLA: a rád plaveš ?
- 437 *CHI: jo .
- 438 *KLA: jo ?
- 439 *KLA: a máš kruh ?
- 440 *CHI: jo .
- 441 *KLA: ano, anebo rukávky ?
- 442 *CHI: jo .
- 443 *KLA: oboje ?
- 444 *CHI: jo .
- 445 *KLA: jo, tak to je super .
- 446 %pho: jó, tak to je super .
- 447 *CHI: a mám i plavky libový .
- 448 %pho: a mam i pavky libový .
- 449 *KLA: libový ?
- 450 *KLA: jaký ?
- 451 *CHI: velrybový .
- 452 %pho: velibový .
- 453 *MOT: velrybový .
- 454 *KLA: jo velrybový .
- 455 *KLA: já jsem nerozuměla .
- 456 *KLA: s velrybama, aha .
- 457 %pho: s velrybama, ahá .
- 458 *KLA: a skáčeš do vody ?
- 459 *CHI: jo .
- 460 *KLA: jo ?
- 461 *CHI: anebo chodím po schodech do vody .
- 462 %pho: anebo chodím po schodech do vody .
- 463 *KLA: ano, když se nechceš tolik namočit hned, vid' ?
- 464 *CHI: ne, já neumím skákat do vody .
- 465 %pho: ne, já neumim skákat do vody .
- 466 *KLA: ještě ne .
- 467 *KLA: to se naučíš .
- 468 *KLA: to se musí opatrně hlavně .
- 469 *CHI: no abysme se netopili .
- 470 *KLA: neutopili .
- 471 *CHI: no .

- 472 *CHI: malý děti nemůžou skákat .
- 473 %pho: malý děti nemůšou skákat .
- 474 *KLA: to je pravda .
- 475 *KLA: i dospělí musí dávat pozor, jestli tam je hluboko v tom bazénu .
- 476 *KLA: to se nemůže skákat, když tam není moc vody .
- 477 %pho: to se nemůže skákat, když tam není moc vody .
- 478 *CHI: no .
- 479 *KLA: hele, ještě mám tady jeden takovej obrázek .
- 480 %pho: hele, ještě mam tady jeden takovej obrázek .
- 481 *KLA: to je jako taková pohádka .
- 482 *KLA: jestli jí budeš znát jo .
- 483 %pho: jestli jí budeš znát jo .
- 484 *CHI: jo .
- 485 *KLA: koukni, ti to takhle ukážu .
- 486 *KLA: podívej .
- 487 *KLA: tady je nějaká ježibaba .
- 488 *CHI: s klukama .
- 489 %pho: s kukama .
- 490 *KLA: ano, s klukama .
- 491 *KLA: a nějaké děti tam jsou, podívej .
- 492 *CHI: další pejsek .
- 493 *KLA: taky je tam pejsek, podívej .
- 494 *KLA: a tady to je ?
- 495 *KLA: chaloupka ?
- 496 *KLA: z perníku .
- 497 *KLA: neznáš tu chaloupku ?
- 498 *CHI: a tam bydlí ježibaba .
- 499 %pho: a tam bydlí ježibaba .
- 500 *KLA: ano, máš pravdu.
- 501 *KLA: tam bydlí ježibaba .
- 502 *KLA: a ta je zlá ?
- 503 *CHI: no .
- 504 *KLA: ano .
- 505 *CHI: já mám karty ježibabu .
- 506 %pho: já mam karty ješibabu .
- 507 %Comment: odchází od předkládaných obrázků, ukazuje vlastní hru, karty s pohádkovými motivy
- 508 *KLA: máš karty ježibabu ? tak mi je ukaž .
- 509 *CHI: jo a i mám tam čerty .
- 510 %pho: jo a i mam tam čelty .
- 511 *KLA: i čerty .

- 512 *KLA: a nebojíš se jich ?
513 *CHI: a bojím .
514 %pho: a bojím .
515 *KLA: bojíš trošku ?
516 *KLA: tak se na něm nebudem koukat radši ?
517 *KLA: aby ses nebál ?
518 *CHI: jo, ale nevím, kde ty karty jsou .
519 %pho: jo, ale nevím, kde ty karty jsou .
520 %Comment: delší pauza, komunikace mezi *KLA a *MOT, hledání daného předmětu
521 *KLA: tak se na ně podíváme ?
522 *CHI: jo .
523 *KLA: jo tak ukaž, podíváme se na karty .
524 *KLA: auta dáme na stranu .
525 *KLA: tak .
526 *CHI: tady je perníková chaloupka .
527 %pho: tady je pešníková chaloupka .
528 *KLA: ano .
529 *CHI: a tady je ježibaba .
530 %pho: a tady je ježibaba .
531 *KLA: tak vidíš, tak ty ten příběh znáš .
532 *CHI: tak to dám k tý ježibabě .
533 %pho: tak to dám k tý ježibabě .
534 %com: přiřazuje k sobě kartičky
535 *KLA: ano .
536 *KLA a ta tam bydlív tý chaloupce ?
537 *CHI: jo .
538 *KLA: a co má ?
539 *KLA: podívej, co má v ruce, takový velký .
540 *CHI: lopatu .
541 *KLA: ano .
542 *CHI: tohle patří k tomuhle .
543 %pho: tohe patří k tomuhe .
544 *KLA: ano .
545 *CHI: tohle dám sem .
546 %pho: tohe dám sem .
547 *KLA: a to je nějaká jiná pohádka, že ?
548 *CHI: a tohle patří ke Karkulce .
549 %pho: a tohe patří ke Karkulce .
550 *KLA: ano, Karkulka .
551 *CHI: a tohle je ten čert .

- 552 %pho: a tohe je ten čelt .
553 *KLA: jo, to je z jiný pohádky zase .
554 *CHI: a todle nemá žádnou značku .
555 %pho: a tode nemá šádnou značku .
556 *KLA: nemá na tý kartičce žádnou značku ?
557 *CHI: ne .
558 *KLA: a co ta Červená Karkulka dělá ?
559 *KLA: znáš tu pohádku ?
560 *CHI: ta patří k vlkovi .
561 %pho: ta patší k vlkovi .
562 *KLA: ano .
563 *KLA: a ona ho potká v lese, že, když jde za babičkou .
564 *CHI: no a pak ho sní .
565 *KLA: kdo koho sní ?
566 *CHI: Karkulku sní ten vlk .
567 %pho: Kalkulku sní ten vlk .
568 *KLA: vlk sní Karkulku?
569 *KLA: a nesní babičku?
570 *KLA: tu ne ?
571 *CHI: tady to patří .
572 %pho: tady to patší.
573 *KLA: ano, k sobě ?
574 *CHI: no sem todle patří .
575 %pho: no sem tode patší .
576 *KLA: umhm, to je pan král .
577 *CHI: a to patří ke královně .
578 %pho: a to patší ke klálovně .
579 *KLA: ano .
580 *CHI: tady to je .
581 *CHI: a tohle patří k tomuhle .
582 %pho: a tohe patší k tomuhe .
583 *KLA: to je jelen .
584 *CHI: no .
585 *KLA: kam patří jelen ?
586 *KLA: k jaké pohádce?
587 *KLA: tady k tomu ?
588 *KLA: chlapečkovi ?
589 *CHI: jo .
590 *KLA: ano ?
591 *CHI: a když jsme jeli na hory, tak na tat'ku koukal jelen .

- 592 %pho: a dyš sme jeli na holy, tak na taťku koukal jelen .
593 *KLA: vážně ?
594 *CHI: jo .
595 *KLA: stál u silnice ?
596 *CHI: jo .
597 *KLA: jo, byl krásný ?
598 *CHI: v lese .
599 *CHI: nebyl .
600 *CHI: <asi> asi se na taťku mlačil .
601 *KLA: mračil se?
602 *CHI: abysme neměli na tý silnici jezdit .
603 %pho: abysme neměli na tý sinici jezdit .
604 *KLA: aha .
605 %pho: ahá .
606 *KLA: možná se vylekal, vid' ?
607 *KLA: auta se bál .
608 *CHI: no, se mračil, aby mu tam taťka nejezdil .
609 %pho: no, se mlačil, aby mu tam taťka nejesdil .
610 *KLA: asi jo .
611 *KLA: a to je co tohle ?
612 *CHI: <kal> [/] to patří k vlkovi .
613 %pho: kal to patší k vlkovi .
614 *KLA: jo to je holčička .
615 *CHI: no to je holčička .
616 *KLA: jak se zpívá v té písniče Holka modrooká, že ?
617 *KLA: není to ona ?
618 *CHI: jo .
619 *KLA: asi jo .
620 *CHI: to patří k vodníkovi .
621 %pho: to patší k vodníkovi .
622 *KLA: jo, koukám .
623 *CHI: kam to patří ?
624 %pho: kam to patší ?
625 *KLA: to je nějaký loupežník .
626 *CHI: no .
627 *KLA: jo .
628 *CHI: a kde má toho kluka ?
629 %pho: a kde má toho kuka ?
630 *CHI: tohodie ?
631 %pho: tohodie ?

- 632 *KLA: tady ta holčička má kluka ?
- 633 *KLA: není to to ?
- 634 *KLA: a to jsou možná z té perníkové chaloupky .
- 635 *KLA: ty se jmenujou Jeníček a Mařenka .
- 636 *KLA: a ty jdou do lesa a pak tam uvidí tu perníkovou chaloupku, kde bydlí ta ježibaba .
- 637 *CHI: no a pak jí shrábne ta ježibaba .
- 638 %pho: no a pak jí schlábne ta ješibaba .
- 639 *KLA: ona je bude chtít sníst, že ?
- 640 *CHI: jo, oni tam bydlej .
- 641 %pho: jo, voni tam bydej .
- 642 *KLA: ano, ona je tam zavře a bude je chtít vykrmit, aby je pak mohla sníst .
- 643 *CHI: no .
- 644 *KLA: ale jim se podaří jí dát na lopatu a strčit jí do pece .
- 645 *CHI: anebo jí dát do vězení .
- 646 %pho: anebo jí dát do věšení .
- 647 *KLA: do vězení, ano .
- 648 *KLA: je tam zavře ježibaba .
- 649 *CHI: no, je tam zavře .
- 650 %pho: no, je tam zavže .
- 651 *CHI: a tam mám ty obrázky .
- 652 %pho: a tam mám ty oblázky .
- 653 *KLA: ještě tam máš další obrázky ?
- 654 *KLA: ty jsou s čertama .
- 655 *CHI: jo .
- 656 *KLA: ano ?
- 657 *CHI: mám tady taky čerta .
- 658 %pho: mám tady taky čelta .
- 659 *KLA: tady je taky .
- 660 *KLA: ten patří k nim ?
- 661 *CHI: jo .
- 662 *KLA: jo, a tady to je hodnej čert .
- 663 *KLA: ten se usmívá a tady ten je rozzlobený .
- 664 *CHI: a ten se jmenuje Martin .
- 665 %pho: a ten se menuje Maltin .
- 666 *KLA: Martin se jmenuje ?
- 667 *CHI: jo .
- 668 *KLA: a drží nějakou knížku v ruce a je naštvanej .
- 669 *CHI: no a ty maj kopyta .
- 670 *KLA: ano .
- 671 *KLA: a má jedno kopyto a na druhé noze má botu .

- 672 *CHI: no a já mám nový boty .
673 %pho: no a já mam nový boty .
674 *KLA: ano ?
675 *KLA: zimní ?
676 *CHI: jo zimní .
677 *CHI: a mám je tady .
678 %pho: a mam je tady .
679 *KLA: jo, ukážeš mi je ?
680 *CHI: jo .
681 *KLA: tak jo .
682 *CHI: já je mám tady .
683 %pho: já je mam tady .
684 *KLA: ukaž boty .
685 *KLA: no, krásný .
686 *KLA: modrý .
687 *CHI: jo .
688 *KLA: a ty nosíš do sněhu ?
689 *CHI: jo .
690 *KLA: když jdeš třeba na boby ?
691 *KLA: nebo na sánky chodíš ?
692 *CHI: jo .
693 *KLA: jo, rád sáňkuješ ?
694 *CHI: a my máme už černej bob .
695 %pho: a my máme už čelnej bob .
696 *KLA: co máte ?
697 *CHI: černej bob .
698 %pho: čelnej bob .
699 *KLA: černej bob, mhm .
700 *CHI: řídící .
701 %pho: žídící .
702 *KLA: řídící ?
703 *CHI: novej .
704 *KLA: ano ?
705 *KLA: a jezdí rychle ?
706 *CHI: jo .
707 *KLA: a nebojíš se, když jede rychle z kopce ?
708 *CHI: hodně rychle .
709 %pho: hodně lichle .
710 *KLA: ano .
711 *CHI: a je policejní .

- 712 *KLA: policejní ?
- 713 *CHI: my máme <take> [/] take bobů .
- 714 %pho: my máme take take bobů .
- 715 %com: ukazuje počet na prstech .
- 716 *KLA: dva ?
- 717 *CHI: jo .
- 718 *KLA: tak si střídáte se ségrama ?
- 719 *CHI: jo .
- 720 *KLA: ano ?
- 721 *CHI: mám hodně obrázků, žejo ?
- 722 %pho: mám hodně obásků, šejo ?
- 723 *KLA: no vidím hodně .
- 724 %pho: no vidim hodně .
- 725 *KLA: to jsou obrázky z pohádek .
- 726 *CHI: no .
- 727 *KLA: no, tady je nějaký poklad .
- 728 *KLA: podívej .
- 729 *CHI: no .
- 730 *KLA: no, ten patří k tomu zámku .
- 731 *CHI: no, penízek
- 732 *CHI: penízek .
- 733 *KLA: ano .
- 734 *KLA: penízky tam jsou .
- 735 *KLA: pak nějaký korále .
- 736 *CHI: samý penízky .
- 737 *KLA: ano .
- 738 *KLA: teď pojeděš hasičema ?
- 739 @Comment: následuje pauza, neodpovídá, hraje si s auty .
- 740 *KLA: tyjo, to je velký auto .
- 741 %pho: týjo, to je velký auto .
- 742 *CHI: no, to je hasičský .
- 743 *CHI: píšou tam hasič .
- 744 *KLA: ano .
- 745 *KLA: a tady mají něco schovaného?
- 746 *CHI: jo, tam maj i dalekohled .
- 747 %pho: jo, tam maj i dalekohed .
- 748 *KLA: dalekohled ?
- 749 *CHI: dalekohled .
- 750 %pho: dalekohed .
- 751 *CHI: maj dalekohled, kdyby někdo naboural .

- 752 %pho: maj dalekohed, dyby nědo naboulal .
- 753 *KLA: ano .
- 754 *CHI: tak tam sednou do auta a jedou .
- 755 *KLA: ano .
- 756 *KLA: jedou ho zachránit .
- 757 *CHI: jo .
- 758 *KLA: jo anebo když hoří někde, tak to uhasí .
- 759 *CHI: a kdyby další auto hořelo, tak tam jedou další auta zachránit .
- 760 %pho: a dyby další auto hoželo, tak tam jedou další auta zachlánít .
- 761 *KLA: ano, tak jich jede víc potom, že třeba hasičů .
- 762 *CHI: jo .
- 763 *CHI: a my jsme viděli <někdy> [/] někdy víc <bouraček> [/] bouraček .
- 764 *CHI: a my sme viděli někdy někdy víc boulaček boulaček .
- 765 *KLA: víc bouraček ?
- 766 *CHI: jeli tam takhle policajtů .
- 767 %pho: jeli tam take policajtů .
- 768 %com: ukazuje počet na prstech .
- 769 *KLA: kolik ?
- 770 *KLA: pět ?
- 771 *CHI: jo .
- 772 *CHI: tak pět prostě .
- 773 %pho: tak pět plostě .
- 774 *KLA: ano, a co pak dělaj, když jedou ?
- 775 *KLA: vždycky je to slyšet .
- 776 *KLA: houkaj .
- 777 *CHI: jo .
- 778 *CHI: ale ještě máme tu poslední obrázek .
- 779 %pho: ale ještě máme tu poslední oblásek .
- 780 *KLA: ano, na ten jsme se ještě nepodívali .
- 781 *KLA: ještě tady je jeden .
- 782 *KLA: koukni .
- 783 *KLA: princezna .
- 784 *CHI: to je království .
- 785 %pho: to je to kálovství .
- 786 *KLA: ano .
- 787 *KLA: tam je rytíř a podívej, s kým se bude prát .
- 788 *CHI: toho usekne .
- 789 *KLA: usekne draka ?
- 790 *CHI: jo .
- 791 *KLA: ano a podívej on fouká takhle ten drak .

- 792 *CHI: no .
- 793 *KLA: asi je nebezpečný .
- 794 *CHI: to je to stejný království .
- 795 %pho: to je to stejný kálovství .
- 796 *KLA: ano, to je to stejný .
- 797 *KLA: odtamtud je asi ten rytíř a zachrání princeznu před drakem .
- 798 *CHI: tam bydlí .
- 799 %pho: tam bydí .
- 800 *KLA: ano, v zámku .
- 801 *CHI: v zámku tam bydlí .
- 802 %pho: v zámku tam bydí .
- 803 *CHI: tady bydí, žejo ?
- 804 *KLA: jo .
- 805 *KLA: možná .
- 806 *KLA: možná no +/ .
- 807 *CHI: a má tady < a má tady > [/] někdo troubil
- 808 %pho: a má tady někdo tloubil .
- 809 %com: venku zatroubilo auto .
- 810 *KLA: někdo troubil venku ano .
- 811 *CHI: no .
- 812 *KLA: a to je pexeso ?
- 813 *CHI: jo .
- 814 *KLA: aha .
- 815 %pho: ahá .
- 816 *CHI: tohle je sanitka .
- 817 %pho: tohe je sanitka .
- 818 *CHI: sanitka .
- 819 *CHI: sanitka .
- 820 %com: přiřazuje k sobě dvě stejné kartičky .
- 821 *KLA: ano, to patří k sobě patří .
- 822 *KLA: to je takové z nemocnice .
- 823 *CHI: no .
- 824 *CHI: srdíčko .
- 825 %pho: sldíčko.
- 826 *CHI: srdíčko .
- 827 %pho: sldíčko.
- 828 *KLA: ano .
- 829 *CHI: aby zachránilo xxx .
- 830 %pho: aby zachlánílo xxx .
- 831 %com: nesrozumitelné slovo .

- 832 *KLA: mhm .
- 833 *KLA: a tady je sestřička .
- 834 *KLA: ta vždycky pomáhá .
- 835 *KLA: panu doktorovi ?
- 836 *KLA: a třeba píchá injekci .
- 837 *CHI: no .
- 838 *KLA: ta tam je taky na obrázku .
- 839 *CHI: ovladač .
- 840 %pho: otvatač .
- 841 *CHI: ovladač .
- 842 %pho: otvatač .
- 843 *KLA: ano, dva tam jsou .
- 844 *CHI: <a tady> [/] a tady je košík .
- 845 *KLA: to není košík .
- 846 *KLA: víš co to je ?
- 847 *KLA: to je rouška na pusu .
- 848 *CHI: to vypadá .
- 849 *KLA: vypadá to jako košík na tom obrázku ?
- 850 *CHI: jo .
- 851 *KLA: trošku vid' ?
- 852 *CHI: a tohle je rukavice .
- 853 %pho: a tohe je lukavice .
- 854 *CHI: zase někdo troubil .
- 855 %pho: zase někdo tloubil .
- 856 %com: reguje na troubení auta za oknem .
- 857 *KLA: venku někdo troubí .
- 858 *KLA: možná nemůže projet .
- 859 *KLA: tam zapadl ve sněhu .
- 860 *CHI: no a my jsme někdy viděli zapadlýho Mercedesu .
- 861 %pho: no a my sme někdy viděli zapadlýho melcedesu .
- 862 *KLA: Mercedesu zapadlýho jste viděli ?
- 863 %pho: Mercedesu zapadlýho ste viděli ?
- 864 *CHI: jo .
- 865 *CHI: až u stromu .
- 866 %pho: aš u stomu .
- 867 *KLA: u stromu ?
- 868 *CHI: jo u stromu .
- 869 %pho: jo u stomu .
- 870 *KLA: aha a vyhrabal se potom ?
- 871 *CHI: ne .

- 872 *KLA: nevyhrabal se ?
- 873 *KLA: nikdo mu nepomohl ?
- 874 *CHI: ne .
- 875 *CHI: byli tam hasiči a policajti .
- 876 *KLA: ježiš, tak ty mu asi pomohli .
- 877 *CHI: no asi jel autobus a pak ten Mercedes a <pak pak> [/] pak ho rychle a pak se rychle posunul a pak tam spadnul .
- 878 %pho: no asi jel autobus a pak ten Mercedes pak pak pak ho rychle a pak se rychle posunul a pak tam spadnul .
- 879 *KLA: tak, on chtěl uhnout autobusu a zapadl tam možná .
- 880 %pho: ták, on chtěl uhnout autobusu asi a zapadl tam možná .
- 881 *CHI: mohl zaparkovat .
- 882 %pho: moh zaparkovat .
- 883 *KLA: nebo zaparkoval a pak už nemohl vyjet .
- 884 *CHI: no .
- 885 *CHI: musí dávat pozor když zapadne, tak musí dávat pozor .
- 886 %pho: musí dávat pozor, když zapadne, tak musí dávat pozor.
- 887 *KLA: ano, musí se vyhrabat .
- 888 *CHI: no .
- 889 *KLA: anebo si pak dává řetězy na ty kola, aby mohl jet na sněhu .
- 890 *CHI: no a my už máme čtyřkolku .
- 891 %pho: no a my už máme čtyřkolku .
- 892 *KLA: čtyřkolku ?
- 893 *CHI: a my máme Škodovku .
- 894 *KLA: Škodovku ano .
- 895 *KLA: auto ?
- 896 *CHI: jo .
- 897 *CHI: my máme Superba .
- 898 %pho: my máme Supelba .
- 899 *KLA: ano ty se takhle vyznáš v autech, jo ?
- 900 *KLA: poznáš ?
- 901 *CHI: a my máme parkovací stání venku .
- 902 %pho: a my máme parkovací stání venku .
- 903 *KLA: venku .
- 904 *KLA: tady před domem, že ?
- 905 *CHI: jo .
- 906 *MOT: Lukáši, a schválně se zeptej Klárky, jestli ví, co má David za auto .
- 907 *KLA: no .
- 908 *MOT: ty víš, co má .
- 909 *CHI: Audi .

- 910 *KLA: Audi, ano .
- 911 *KLA: ty to takhle poznáš všechno .
- 912 *KLA: jaký ještě poznáš ?
- 913 *KLA: Mercedes poznáš ?
- 914 *CHI: jo .
- 915 *KLA: jo a co ještě ?
- 916 *MOT: to kdyby Klárka nevěděla, tak Lukáš ví všechny auta .
- 917 *MOT: a hele, Lukáši, podívej se .
- 918 *MOT: už tam máš bouračku na křižovatce .
- 919 %com: ukazuje z okna na nabouraná auta ve sněhu .
- 920 *KLA: pojd', jdem se podívat .
- 921 %pho: pod' dem se podívat .
- 922 *KLA: podíváme se z okna .
- 923 *KLA: podívej .
- 924 *MOT: už to tam máš .
- 925 *KLA: co se stalo ?
- 926 *KLA: no fakt oni se nabourali .
- 927 *KLA: podívej na to .
- 928 *KLA: tři dokonce .
- 929 *CHI: no .
- 930 *KLA: jim to uklouzlo na sněhu asi .
- 931 *CHI: no .
- 932 *KLA: no .
- 933 *CHI: a tam nejsou hasiči .
- 934 *KLA: to nevím, jestli jim někdo přijede pomoci .
- 935 %pho: to nevím, jestli jim někdo přijede pomoci .
- 936 *KLA: asi bude muset .
- 937 *CHI: no .
- 938 *KLA: možná zavolaj policajty .
- 939 *KLA: tady najel do závěje ten první .
- 940 *KLA: koukni.
- 941 *CHI: no tenhle stojí .
- 942 %pho: no tenhe stojí .
- 943 *KLA: ten stojí .
- 944 *KLA: bojí se je objet, aby tam taky nezapadl asi .
- 945 %pho: bojí se je objet, aby tam taky nezapadl asi .
- 946 *KLA: nebo jim jde pomoci možná ?
- 947 *CHI: no, jede jim pomoci .
- 948 *KLA: a si jo .
- 949 *KLA: hm, vystupuje .

- 950 *CHI: a je zamrzlej .
951 %pho: a je samlslej .
952 *KLA: zamrzlej a zasněžený auto má .
953 *CHI: no .
954 *KLA: podívej, má lyžařský brýle na hlavě .
955 *KLA: to je něco teda .
956 *CHI: to ten druhej pán čeká .
957 %pho: to ten dluhej pán čeká .
958 *KLA: no podívej .
959 *KLA: všichni vylezou z auta a jdou se na to podívat .
960 *CHI: jdou ho tlačit .
961 %pho: dou ho tačit .
962 *KLA: asi tlačit .
963 *KLA: a tady ten nojo tyjo .
964 *CHI: a ten zapadne do něho .
965 %pho: a ten sapadne do něho .
966 *CHI: a my vidíme nějaký auta, že maj vytočený kola .
967 %pho: a my vidíme nějaký auta, še maj vytočený kola .
968 *KLA: ano .
@End

Příloha 3

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Výzkum je prováděn jako součást praktické části bakalářské práce Kláry Řezníkové s názvem *Syntax výpovědí v rané produkci česky hovořících dětí* zadané na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Cílem výzkumu je především popsat, jak vypadají větné struktury dětí ve věku přibližně od 2 do 4 let, a doplnit tak dosavadní poznatky o raných stádiích syntaktického vývoje u česky hovořících dětí.

Výchozím materiálem jsou audionahrávky projevů dětí, které sbírá a dále zpracovává sám výzkumník. Audionahrávky jsou pořizovány a dále zpracovány s maximálním etickým zřetelem. Využity a publikovány z nich dále budou jen anonymizované přepisy, které neobsahují žádné osobní údaje o dítěti ani jeho rodině. Součástí výzkumu jsou též polostrukturované rozhovory s rodiči týkající se řečového prostředí dítěte.

Účast ve výzkumu je dobrovolná.

Informace o účastníkovi výzkumu:

jméno a příjmení:

datum narození:

bytem:

adresa pro doručování:

telefon:

e-mail:

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí svého dítěte v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;
- c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

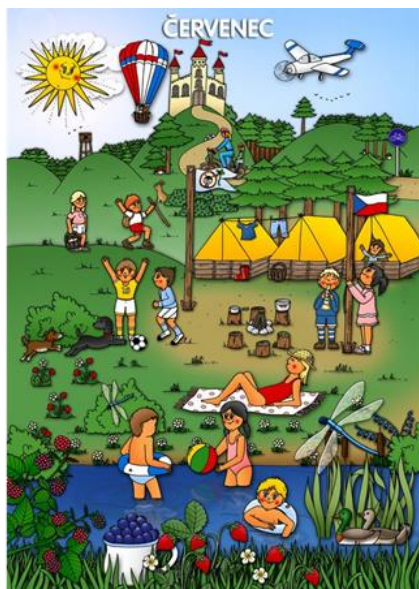
Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis:

Příloha 4

Předkládané obrázky při komunikaci



SEVT. Červenec – tematický obraz [obraz]. In SEVT. Dostupné z:

<https://www.sevt.cz/produkt/leden-tematicky-obraz-12527900/?CategoryExternalID=2401>.



SEVT. Leden – tematický obraz [obraz]. In SEVT. Dostupné z:

<https://www.sevt.cz/produkt/leden-tematicky-obraz-12527900/?CategoryExternalID=2401>.