PEDAGOGIKA
ČASOPIS PRO PEDAGOGICKOU THEORII A PRAXI
ROČNÍK IV-1954 ČÍSLO 7

THEORIE A PRAXE SOCIALISTICKÉ VÝCHOVY

VÝVOJ DĚTSKÉHO VYJADŘOVÁNÍ

Dr GUSTAV JANÁČEK, jedenáctiletá střední škola, Chrudim

Při vyučování mateřskému jazyku je situace poněkud odlišná od jiných předmětů vyučovacích. Plyne to z povahy jazyka samého. V dějepise, fysice na př. má si žák osvojit soubor faktů, které existují mimo něho. Jazyk mateřský je však jev, který pozorujeme na něm samém. Žák si již při vstupu do školy přináší jeho znalost, a to ve stavu značně pokročilém, neboť se dovede vyjadřovat o všech svých životních potřebách a situacích. Vyučování jazyku mateřskému má tento jazyk žákův pěstovat a rozvinout jej až k té podivuhodné, bohaté a vše pronikající funkci, kterou má jazyk v životě a myšlení člověka. Má-li škola jazyk žákův pěstovat, musí jej dobře znát. To je zvláště důležité při vyučování slohu. Ač i při vyučování mluvnici a pravopisu je zapotřebí dobré znalosti dětské mluvy, je tu situace přece jasnější, neboť mluvnice a pravopis představují již ustálený soubor faktů, při slohu však jde stále o jazykový projev žákův, o celý ten psychický proces od myšlenkového zpracování až k podrobné jazykové stylisaci. Abychom naň mohli s úspěchem zapůsobit, potřebujeme zevrubněji znát: 1. jak si dítě ve školním věku osvojuje usus jazyka spisovného a jak ho používá k vyjádření myšlenek, zkušeností a životních potřeb, a 2. jak se vyvíjí jeho projev po stránce stylistické. Analysoval jsem k tomuto účelu slohové práce žáků a žákyň 3. až 9. post. ročníku chrudimských škol, celkem 893 slohových prací. Výsledky podávám v této studii.

1. Příprava šetření.

Cílem šetření bylo zjistit v každém postupném ročníku charakteristické rysy slohového projevu dětského a zachytit jeho vývoj. To vše mělo být zaměřeno tak, abychom poznali nedostatky a sklony žáků v jednotlivých postupných ročnících a podle nich mohli úspěšně rozvíjet jejich jazykové vyjadřování.

Podstatou slohu je výběr jazykových prostředků k vyjádření jistých obsahů vědomí. Tento výběr je závislý: 1. na jazykových schopnostech mluvčího nebo pisatele, na jeho znalosti jazyka a jazykové pohotovosti, a

roč. se zřetelně od sebe odlišily tři typy. První typ prováděl již utříděný výběr, byl však v mizivé menšině (jen 11,1 %).

Tabulka č. 1: Dětské myšlenky*)

Post. roč.	Nediferencovaná konkretnost	Chudá globalita	Utříděný výběr	Logické skoky
3.	52,5	36,4	11,1	26,2
4.	26,2	59,8	14,0	22,4
5.	23,2	35,4	41,4	14,6
6.	9,3	61,4	29,3	5,3
7.	1,9	22,6	75,5	4,5
8.	—	22,1	77,9	1,5
9.	—	8,9	91,1	—

*) Vyjádřeno v % z celkového počtu vět.

Tabulka č. 2: Vnější rozvoj dětské věty*)

Post. roč.	Nečleněné věty (řetězce)	Věty jednoduché	Parataxe	Hypotaxe
3.	20,7	65,9	11,2	2,2
4.	6,0	76,5	11,3	6,2
5.	9,4	45,6	24,9	20,1
6.	7,3	49,1	20,6	23,0
7.	6,3	46,7	25,1	21,9
8.	3,4	53,1	19,3	24,2
9.	2,7	43,7	22,4	31,2

*) Vyjádřeno v % z celkového počtu vět.

Tabulka č. 3: Vnitřní rozvoj dětské věty*)

Post. roč.	Věty nastavované, opakování	Spojení když - tak, jak . tak	Mnohospoječnost	Bezespoječnost
3.	16,5	2,4	19,2	16,5
4.	17,3	2,9	6,5	12,0
5.	7,7	8,4	12,6	3,3
6.	4,7	8,8	6,6	2,2
7.	3,4	4,1	1,6	1,2
8.	3,4	3,2	1,7	0,2
9.	2,9	5,1	1,8	—

*) Vyjádřeno v % z celkového počtu vět.

Druhý typ výběr vůbec neprováděl, nýbrž lpěl na všech podrobnostech, i na těch podružných a nudných, a řadil je bez plánu. Nazval jsem tuto vlastnost dětských myšlenek nediferencovaná konkretnost. Dětí tohoto typu bylo z počátku nejvíce (52,5 %). Třetí typ vypravoval chudě, zachytil jen jádro nebo začátek a konec, t. j. jakousi konturu děje, kdežto podrobnosti mu zcela unikly. Nazval jsem tuto vlastnost chudá globalita (36,4 %). Mezi skupinami byly ovšem přechodné typy, ale vždy bylo možno práci zařadit. Zachycuje je přehledně tab. č. 1.

Ve všech třech typech se zvláště v nižších třídách vyskytovaly logické skoky v postupu myšlenek (tab. č. 1).

Hořejší rozdělení připomíná některá psychologická šetření o vývoji zrakových představ. I tam byly shledány tři typy: typ, který postupuje od jádra, jiný, který postupuje od kontury, a typ roztříštěný.

Typu prvního (utříděný výběr) přibývalo pravidelně s věkem dětí, až dosáhl v 9. post. roč. 91,1 %. To je nejlepším důkazem, že naše počáteční úvaha byla správná. S dospíváním a vlivem školního vyučování přibývalo dětem kritičnosti, a to se projevilo v invenci a komposici jejich prací. Mezi chlapci a dívkami byly tu jisté rozdíly; nechci je však přičítat na vrub pohlaví, působila tu jistě i látka myšlenková a někde vliv učitele, který nebylo možno zcela vyloučit. Bylo by možno ještě sledovat sklon žáků k popisu, líčení, vypravování nebo pojednání, všimnout si zaměření subjektivního a objektivního a pod. Článek by se však příliš rozrostl. Jen poznamenávám, že popisné části se počaly hojněji vyskytovat teprve od 7. post. ročníku. Děti většinou uvedly sotva jméno místa, kde se koupaly, pro popis místa neměly smyslu.

Druhého typu (nediferencovaná konkretnost) bylo v 3. post. roč. 52,5 %. Pravidelně ho však ubývalo, až v 8. post. roč. zmizel docela. Má všechny typické vlastnosti dětského prelogického myšlení: smyslovost, automatičnost, nekritičnost a nedostatek logických vztahů.

Příklad ze 3. post. roč.:

Když jsem tam přišla tak jsem se slušně odstrojila a potom jsem se šla koupat plavala jsem potápěla jsem se skákala jsem myla jsem se hrály jsme si trhaly jsme ovoce opalovaly jsme se šily jsme na panenky viděly jsme také rybu smály jsme se šplouchaly jsme na sebe.

Z tohoto dětského projevu je zřejmě patrno, jak je nesen smyslovými zážitky, jak slova jsou s nimi bezprostředně spojena, ba jsou jejich nedílnou součástí. Myšlenky jsou proto i formálně nerozčleněny, netvoří ještě věty, nýbrž jediný řetězec vzpomínkových asociací. Dítě se v něm ještě nedovede orientovat, a proto jej také nedovede uspořádat. Lpí na samozřejmých podrobnostech: »... přišla jsem tam, slušně jsem se svlékla ...« Projevy tohoto druhu byly nejdelší, měly však nejvíce logických skoků.

Projevy třetího typu (chudá globalita) jsou většinou krátké a suché; příklad ze 4. post. ročníku:

O prázdninách jsem se nejradši koupal. Koupal jsem se u třetího splavu. Koupal jsem se také v pohraničí ve velkém rybníku a učil jsem se plavat, ale nenaučil. Koupal jsem se rád.

Tu je již počátek výběru, dítě však ulpí na všeobecnostech a podrobnosti vůbec vynechá. Příčina je asi stejná jako u typu předcházejícího, že je totiž nedovede kriticky zhodnotit. Je tu však počátek výběru věcí hlavních. Tento typ měl také jiný vývoj než typy předcházející. Jeho počet stoupal z 36,4 % v 3. postupném ročníku na 61,4 % v 6. post. ročníku, a pak teprve klesal, avšak v 9. post. ročníku je ještě zastoupen 8,9 %. Je to zřejmě přechodný typ mezi typem druhým a prvním. Od nediferencované konkretnosti přecházely některé děti zřejmě k chudé globalitě a pak k utříděnému výběru. To znamená, že nejprve vybíraly všeobecné věci a pak teprve do-

plňovaly podrobnostmi. Jiné ovšem od nediferencované konkretnosti přecházely přímo k utříděnému výběru. Záleží tu jistě na celkové povaze jedince.

Projevům chudě globálním schází vlastně to, čemu říkáme při mluveném slově situace. Řeknu-li na koncertě po produkci umělcově: »Výborně«, znamená to podle situace, že virtuos N. N. zahrál výborně na př. Dvořákův koncert. Co vyplývá ze situace, nemusím říkat. Přijdu-li však domů, nestačí říci jen: »Výborně«. Tu musím slovy, celou větou nebo několika větami vyjádřit situaci, která na koncertě byla, musím říci: »Byl jsem na koncertě ve Smetanově síni. Virtuos N. N. zahrál výborně Dvořákův koncert.« Žák dělal tu chybu, že nevyjadřoval nebo vyjadřoval neúplně situaci, a proto jeho projev byl chudý, neúplný nebo i nesrozumitelný. Žák nedovedl ještě vystoupit ze svého já a postavit se na stanovisko čtenářovo. Slohově bychom mohli říci, že tu chybí prvky popisné.

Logické skoky se vyskytovaly u všech typů, ubývalo jich pravidelně, až v 9. post. ročníku zmizely docela (tab. č. 1).

4. Dětské věty a větná spojení.

Příklad, který jsme uvedli na nediferencovanou konkretnost dětských myšlenek, nám ukazuje, že dítě má jakési potíže, když má své myšlenky odívat do mluvnické formy věty. Které jsou to potíže a jak dítě k mluvnické formě věty dospívá?

Mluví-li dítě, těchto potíží patrně nemá. »Věta jako pevný útvar je teprve výsledkem vyšší kulturní úrovně. Mluvíme-li, nemyslíme na to, zda tvoříme věty a zda věty, které pronášíme, jsou skutečnými větami. Mnoho necháváme nevyjádřeno, činíme skoky. Velmi často se nám stane, že větu nedokončíme nebo že ji dokončíme jinak, než jsme ji začali; někdy své myšlenky vyslovíme jen ve větných výrazech, které gramaticky vlastně nejsou větami. To je asi způsob našeho běžného hovoru.« (Dr J. V. Bečka, Technika slohu, 142.) Dítě psalo tak, jak mluví, proto to, co napsalo, nebyly věty v mluvnickém smyslu, nýbrž pouze řetězce slov spjaté vztahy predikace a determinace, ale ve věty ještě nerozhraničené. Tvořit věty se děti teprve učí.

Postup při tvoření vět a celý akt od psychologického podnětu až ke gramatickému vyjádření analysuje Dr Vl. Šmilauer v Novočeské skladbě (str. 12). Rozlišuje vlastní akt větotvorný, aktuální stavbu větnou a mluvnickou stavbu větnou. »Vlastní akt větotvorný záleží v tom, že slovo nebo více slov zakotvíme v situaci. Situace je dána tím, že existuje mluvčí (pisatel) a zpravidla i vnímatel (posluchač nebo čtenář), že slovo (slova) označuje nějaký obsah a že je vysloveno z nějakého podnětu.« — »Aktuální stavba větná spojuje slova tak, aby se vyhovělo podnětu myšlenkovému, citovému nebo volnímu.« — »Mluvnická stavba větná spojuje jisté výrazy (slova) podle větných schemat v jazyce obvyklých.« Dítě samo dospívá od vlastního aktu větotvorného k aktuální stavbě větné. Mluvnické stavbě větné se musí učit, musí získat »větná schemata v jazyce obvyklá«.

Výše uvedené příklady dětských projevů nám ukazují, co přitom dítěti schází. Je to především dostatek spojovacích výrazů — dítě tu užilo jen výrazů když - tak, jiné užívalo nadměrně spojky a. Zachytil jsem proto přehledně, jak vzrůstala u dětí zásoba spojovacích výrazů. (Uvádím ji zkráceně v tabulce číslo 4 a 5.) Dále je tu nedostatek rozvíjecích výrazů, zvláště vedlejších vět (determinace), výrazy rozšířené chybějí téměř úplně. To obojí spolu jistě souvisí a je způsobeno nedostatkem logických vztahů. Jakmile tyto vztahy vzniknou, najde k nim dítě i jazykový výraz. Naopak zase jistě působí jazyk dospělých na vznik logických vztahů u dětí. Postupně si obojího všimneme.

Ze získaného materiálu můžeme sledovat rozvoj dětské věty z počátečních řetězců slovních dvojím směrem: 1. vnější rozhraničování řetězců slov ve věty jednoduché, souvětí souřadná (parataxe) a podřadná (hypotaxe), 2. vnitřní spojování a navazování větných členů a sousedních vět jednak spojovacími výrazy, jednak jinými prostředky mluvnickými (shoda). Rozvoj ad 1. můžeme nazvat vnější (tab. č. 2), rozvoj ad 2. vnitřní (tab. č. 3).

A. *Vnější rozvoj dětské věty* (tab. č. 2).

V 3. post. ročníku bylo ještě 20,7 % nerozčleněných vět, tedy celá pětina, nebyly to ještě věty, nýbrž jen řetězce slov. Dvě třetiny (65,9 %) bylo vět jednoduchých, 11,2 % parataxe a pouze 2,2 % hypotaxe.

V 3. post. ročníku se počíná učit slohu písemnému, děti psaly tento úkol v prvním týdnu, byl to tedy jejich první úkol a v něm jsme zachytili jakýsi zárodečný stav dětských vět. Dítě dalo již čtyřem pětinám svých myšlenek mluvnickou formu věty, převládá však úplně věta jednoduchá; její stavbu patrně dítě nejlépe ovládá. Výsledky vyučování v 3. post. ročníku se objevily na počátku 4. post. ročníku. Ve stavbě věty učinilo dítě značný pokrok, počet nečleněných vět (řetězců) poklesl s 20,7 % na pouhých 6 %; stoupl však podstatně pouze počet vět jednoduchých, parataxe zůstala stejná, hypotaxe stoupla nepatrně.

Tento zjev je pozoruhodný, zastavme se u něho. Ve 2. post. ročníku se dítě při mluvnici dovědělo o větě pouze to, že se začíná velkým písmenem, končí tečkou, otazníkem nebo vykřičníkem a skládá se ze slov. Vnitřní formování věty dělo se tedy více nápodobou. V 2. post. roč. již dítě četlo a od 1. post. roč. slyšelo ve škole spisovně mluvit. Z větných schemat, mezi nimiž zajisté byla parataxe a hypotaxe v hojnějším počtu, než se objevilo v dětských pracích, zachytilo dítě spontánně pouze stavbu věty jednoduché s jistotou. Příčinu toho nám ukazuje přehled dětských spojovacích výrazů (tab. č. 4). V 3. post. roč. užily děti 289krát spojovacích výrazů a z toho 201krát spojky a ve významu větném i členském. Z ostatních spojovacích výrazů se vyskytlo jen také, když, tak, až, jak, ale, aby. Je tedy zřejmé, že dítě má nedostatek spojovacích výrazů, a to zvláště pro hypotaxi. Důvod je patrně v tom, že se v mysli dítěte ještě nevytvořily příslušné myšlenkové vztahy. V souvětích souřadných (11,2 %) vyskytoval se téměř vý-

hradně poměr slučovací, vyjádřený spojkami a, také, v souvětích podřadných převládalo spojení když - tak, když - jak - tak.

Ve 4. post. roč. nastalo v užívání spojovacích výrazů jen malé zlepšení. Nově se vyskytly spojky nebo, anebo, buď, že, protože, poněvadž a vztažná slova kdo, který, kde, v míře však velmi nepatrné. Použilo jich několik málo žáků, jejichž práce ukazují na velikou sčetlost. Spojka a však stále neobyčejně převažuje, děti jí užily v 144 z 249 případů. Spojky jsou sice rozmanitější, ale jejich celkový počet poklesl, jak ukazuje náš přehled spojek a spojovacích výrazů, a to s 68,5 na 54,0 promile z celkového počtu slov (tab. č. 5). Ubylo však také mnohospoječnosti. To bylo vlivem vyučování, což hned ukážeme. Všimli jsme si již, že v 4. post. roč. klesl počet nečleněných vět, ale podstatně stoupl jen počet vět jednoduchých (tab. č. 2). Dětské práce ukazují jasně, jak se to stalo. Uvedu příklad:

Já jsem se koupal na plovárně a u řeky. Já jsem se koupal u babičky na rybníku. Já jsem se vyhříval na sluníčku. Já jsem se koupal na Seči. Já jsem se koupal pod splavem. Dělal jsem závody u řeky. Dělal jsem šipky u vody. Já jsem chytal ryby. Já jsem se koupal u tety. Já jsem se topil. Já jsem chytil rybu.

Prací stejného druhu je většina. Dítě si zřejmě počíná tak, jako by odpovídalo na otázky, a nedbá souvislosti a spojitosti vět. Většina učitelů skutečně začíná ve 3. post. roč. vyučování slohu tím, že dává dětem odpovídat na otázky. Děti si tím zvyknou tvořit věty a odvykají nečleněným řetězcům slov; přitom však nepochopí, že věty musí být ve vzájemné souvislosti obsahové i formální, mají-li tvořit zaokrouhlený celek. To je též důvod, proč klesl počet mnohospoječnosti (tab. č. 3) a počet spojek (tab. č. 5). Zajímavé je, že si děti zvykly patrně ve 3. post. roč. na otázky odpovídat větami jednoduchými. Potvrzuje to jen naši dřívější úvahu. To, co jsme právě popsali, byl jediný výsledek školního vyučování slohu v 3. post. roč. Byl pronikavý, je tu však otázka, byl-li docela správný. Mnoho z této jednotvárnosti větných spojení a myšlenkové nesouvislosti udržuje se i v 6. post. roč. a působí potíže.

V 5. post. ročníku poklesl nápadně počet jednoduchých vět a stoupl počet souvětí souřadných i podřadných (tab. č. 2). V 6. post. roč. se již jejich vzájemný poměr téměř ustálil. Jen v 9. post. ročníku stoupl poněkud počet souvětí podřadných. Vnější vývoj dětské věty je tedy v 6. škol. roce v podstatě dokončen. Zbývá tu jen ještě 7,3 % vět nečleněných. Ty se však vyskytly i v 9. post. ročníku. Další nedostatky dětských vět ukazují spojky.

Přehled spojek a spojovacích výrazů (tab. č. 4) ukazuje v 5. a 6. post. roč. nejrychlejší rozvoj spojovacích výrazů. Spojky jsou rozmanitější, počínají se vyskytovat v hojnější míře vztažná zájmena a vztažná příslovce. Spojka a má však stále neobyčejnou převahu a vedle přímo zbujelo spojování vět podle schematu když - tak, jak - tak; v 5. post. roč. je takto spojeno 8,4 %, v 6. post. roč. 8,8 % vět. Je to vpád obecného jazyka do písemných projevů dětí. Která je toho příčina? Děti znaly toto spojení i v minulých třídách, a přece ho v té míře neužívaly. Dětské práce dobře ukazují,

jak se u dětí neobyčejně rozmnožila zkušenost, zvláště chlapci tu přímo touží po dobrodružstvích a prožívají je na každém kroku; děti mají již co psát, a proto kapacita jejich projevu vzrostla dvojnásobně (počet slov se zdvojnásobil). Tím byl zajisté podnícen rozvoj spojovacích výrazů, nestačil však ani zdaleka prudkému rozvoji zkušeností; dítěti již nepostačil školní návod k tvoření vět, zanechalo odpovědí na otázky, které ovšem také nestačily, a vypomohlo si mnohovýznamným a plochým spojením když - tak, jak - tak, kterého se hojně užívá v obecné řeči. Toto uvolnění mělo vliv i na členění věty, takže vzrostl počet nečleněných vět (řetězců slov). Krátce: V myšlení logické a v jazyce syntaktické schopnosti dětí zůstaly pozadu za vzrůstem zkušeností. Dětská věta se proto dále vyvíjí hlavně po vnitřní stránce. To ukazuje neustálý vzrůst spojek, zvláště logických, v dalších třídách.

To vše — zbytek větných řetězců, jednotvárnost větných schemat, trvající nedostatek spojovacích výrazů — je po mém soudu důkazem, že školní vyučování nepůsobilo v dostatečné míře přímo na rozvoj dětské věty, že se tu ponechalo mnoho dětské nápodobě a spontaneitě. Empirie musí ovšem poněkud předcházet činnost logickou, ale pak 6. post. ročník je zajisté nejvhodnější dobou k formování dětské věty i stylisticky. V 6. post. roč. by tedy měly převládat cviky stylisační, a to hlavně na větě. Vyučování slohu nemělo k tomu dosud vhodných cvičebních prostředků — to byl asi hlavní důvod této nesrovnalosti.

B. *Vnitřní vývoj dětské věty* (tab. č. 3).

Vnitřní vývoj dětské věty vychází zase od nečleněných dětských řetězců slov. Když je dítě počne dělit ve věty jednoduché a souvětí, naskýtají se mu různé potíže. Dítě z počátku věty neupravuje, nevšímá si jejich začátku, připojení a celého schematu větného. Omezí je jen velkým písmenem a tečkou. Jeho věty mají proto různé vlastnosti, které pak učitel musí opravovat.

Z počátku je nejčastější nastavování vět. Jmenuji tak tyto vady dětských vět: 1. Dítě užívá stále stejného schematu věty. (Dříve již uvedený příklad ze 4. tř.: Já jsem ... Já jsem ... Já jsem ... I jiná schemata.) 2. Začíná věty stále stejným slovem. (Potom ... Potom ... Pak ... Pak ... A pod.) 3. Opakuje v nové větě zbytečně část věty předcházející, na př.: Když bylo hezky, chodili jsme se koupat. Chodili jsme se koupat k rybníku. Když jsme tam přišli, odpočinuli jsme si. A když jsme si odpočinuli, ... —

Dítě nedbá ještě úspornosti výrazu, nedovede větu stáhnout. To je zajisté v souvislosti s dětským konkretismem. Počet nastavených vět ve 4. post. roč. ještě vzrostl. Je z toho patrno, že cviky v odpovídání na otázky tuto vadu neodstranily. Počala mizet až v 6. post. ročníku (tab. č. 3).

Další vada, kterou učitel často odstraňuje, je stereotypní užívání schematu když - tak. Příklad z 5. tř. chlapecké:

Nejvíce jsem se chodil koupat na plovárnu. Potom jsme odjeli a koupali jsme se v nádrži. Když jsme se vrátili, tak jsme šli na plovárnu. Když jsme tam přišli, tak mě kluci hodili do vody a tak jsem se naučil plovat. Když

jsem se potápěl pod hladinu, tak to bylo všude zelené. Když jsem vylezl z vody, tak jsem byl jako omámený. Když jsem plaval, tak jsem se vody napolykal dosyta. Potom, když jsem skákal, tak jsem si vymkl ruku.

Slova když a tak jsou zajisté spisovná (třebaže Příruční slovník udává, že některé významy spojky když jsou poněkud lidové), v tomto spojení jsem je však nenašel ani v Příručním slovníku (heslo když), ani v slovníku Vášově-Trávníčkově. (Prof. Šmilauer uvádí »tak« v podobném významu v Novočeské skladbě, str. 317, ale bez spojení s když.) Toho spojení užívá však hojně jazyk nespisovný. O jeho přípustnosti v jazyce spisovném nechť rozhodnou jazykovědci, nám tu jde o stránku stylistickou. Znamená to zřejmě chudobu výrazových prostředků, vyjadřuje-li se žák stále stejným způsobem. Je to, jako by nahromaděné zkušenosti odléval stále stejným kadlubem. Pokusili jsme se výše vysvětlit, proč se v 5. a 6. post. ročníku tato manýra u žáků tak rozmohla. Udržovala se až do 9. post. roč., ba tu právě znovu zbujela. Žákům by se mělo dostat v této věci při slohu nejpozději v 6. tř. důkladného poučení.

Podobnou vadou dětských vět je nadměrné a nevhodné užívání mnohospoječnosti a bezespoječnosti. Dítě z nedostatku spojovacích výrazů a větných schemat navazuje věty stále stejnou spojkou, nejčastěji spojkou a. I když je již člení, spojkou a začíná. K mnohospoječnosti měly z počátku větší sklon dívky, dívky vůbec užívaly více spojek. I když z rozdílů mezi slohem chlapců a dívek nechci vyvozovat rozdílů mezi pohlavími, tuto okolnost nelze popřít. Bezespoječnost se projevovala tak, že dítě vynechávalo spojky tam, kde si je kontext zřetelně žádá. Spojitost výrazů, častěji však jejich logický vztah zůstaly nevyjádřeny. Příčinu toho jsme již naznačili výše.

Další nápadné vady dětských vět byly zřetelně jen logické povahy; shrnul jsem je takto: nedůslednost a neshoda v podmětu a v čase, nevhodná eliptičnost, nevyjádřená situace. Vyskytovaly se v poměrně malém množství a neměly jiného vývoje, než že jich s věkem ubývalo. K sledování jich by bylo zapotřebí patrně jiného thematu se speciálním zaměřením. Uvedu jen krátké příklady.

Nedůslednost v podmětu:

Jezdil jsem na kládě, která je v bazénu ještě s jinými hochy. — U vody bylo mnoho hochů, kteří se bavili chytáním rybek. Chytali jsme je také a dávali jsme je do malého rybníčka, kde jsme jim dávali pořád čistou vodu. (Ze 7. třídy.)

Nedůslednost v čase:

Rybník byl u lesa za vsí. Koupeme se tam s hochy ze sousední vesnice.

Jinak sem patří nevhodné užívání historického praesentu.

Nevhodná eliptičnost se vyskytovala zpravidla u sloves významem neplných, s nimiž předmět tvoří slovesné sousloví. Na příklad:

Tonča mě také učila plavat. Když jsem uměla, dělala jsem šipky.

Nevyjádřená situace vzniká tím, že se dítě nevžívá do situace toho, kdo

bude jeho úkol číst, a zamlčuje okolnosti, které jemu jsou samozřejmé, ale z kontextu nevyplývají. Děvče na př. začíná svůj úkol takto:

O prázdninách děvčata vyndala prkna a učily jsme se plavat.

Kde se učila plavat, odkud byla prkna, neříká, sama ovšem dobře ví. Sem také patří nadměrné užívání zájmena to.

Některé zvláštní příčiny těchto vad dětského slohu jsme již uvedli. Úhrnem můžeme říci, že dítěti chybí celkový pohled a jednotný hodnotící systém, dále také to, že nedovede vystoupit ze svého stanoviska a postavit se na stanovisko druhého. Těchto schopností nabývá žák jen postupně vyučováním. Jak se postupně zdokonaluje žákovo myšlení, zdokonaluje se i žákův jazyk. Nabývá logických spojení pro nově se vytvářející logické vztahy, obohacuje se o slova, kterými se tyto vztahy vyjadřují, zvláště o spojky logického významu (neboť, nýbrž, takže, ...), nebo slovům do té doby známým dává nový smysl, na př. zájmen tázacích počíná užívat ve smyslu vztažném. Je třeba, abychom podrobně vysledovali tuto intelektualisaci jazyka a vyučováním jí napomáhali, na př, zařadili ve vhodnou dobu spojky, vztažná zájmena, slova s významem abstraktním a pod.

Tabulka č. 4. Přehled všech spojek a spojovacích výrazů, jichž děti v rozbíraných pracích užily

Spojovací výraz	Třída						
	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
a	201	144	532	445	341	304	257
také	28	12	34	77	61	67	54
když	22	34	129	212	136	149	119
tak (hovorové)	16	20	91	125	63	48	46
jak	16	9	18	18	20	27	27
ale	9	8	33	59	76	92	77
až	2	2	5	14	22	15	18
aby	1	4	18	21	36	26	34
proto	1	3	5	13	20	16	41
že	—	4	19	40	65	32	44
protože	—	4	16	19	50	45	42
poněvadž	—	1	2	4	3	11	10
kdo	—	2	1	8	15	6	12
který	—	1	16	9	30	44	47
kde	—	1	9	15	19	34	38
nebo	—	2	3	24	12	31	25
anebo	—	2	5	3	6	4	4
buď	—	1	—	6	5	1	—
a tak	—	1	1	3	11	10	10
ani	—	—	6	7	7	6	7
i	—	—	4	13	16	23	26
co	—	—	2	6	5	7	1
přece	—	—	2	4	5	5	2
než	—	—	1	3	8	4	2
odkud	—	—	1	4	1	—	1
kdy	—	—	2	6	9	9	6
neboť	—	—	2	4	3	6	12
nýbrž	—	—	1	1	2	1	—
takže	—	—	2	9	2	7	9

V 6. až 9. postup. roč. vyskytly se jednou až osmkrát tyto spojovací výrazy: ač, alespoň, avšak, bud'to, což, či, čí, odkud, jakmile, jako, jakož, jaký, jelikož, jenž (jen v předložkových pádech), jenže, jestli (hovorové), jestliže, kdyby, -li, neboli, načež, nejenže, nežli, pokud, přesto, přestože, sice, sotva, sotvaže, tedy, též, totiž, tož, třebaže, však, vždyť, zdali.

Tabulka č. 5. Podstatná jména abstraktní a spojovací výrazy.*)

Postupný ročník	Dějová abstrakta	Abstrakta vlastnosti	Spojovací výrazy
3.	2,3	1,1	68,5
4.	2,4	1,1	54,0
5.	3,3	1,9	93,4
6.	4,8	1,7	98,7
7.	9,7	1,2	79,0
8.	7,6	1,5	78,1
9.	14,4	0,9	89,3

*) Vyjádřeno v promilích z celkového počtu slov.

5. Dětské slovo.

Úkolem šetření bylo zjistit, do jaké míry děti volí a hodnotí slova svého projevu. Vedle toho jsem zjišťoval počet abstraktních podstatných jmen a spojovacích výrazů. Šlo tu zase nejprve o věci nejelementárnější, chtěl jsem zjistit, rozlišují-li děti slova spisovná a tvary spisovné od slov a tvarů nespisovných, chápou-li tedy již funkci jazyka spisovného a odlišují-li vrstvy jazyka. Zjišťoval jsem proto v dětských projevech 1. slova nespisovná, 2. tvary nespisovné, 3. vulgární germanismy. Šetření tu ukázalo poměry mnohem příznivější než v syntaxi. Počet slov a tvarů nespisovných byl tak malý, že je ani přehledně neuvádím. U tvarů se občas vyskytly jen nespisovné tvary přídavných jmen přivlastňovacích (u sousedového m. u sousedova), příčestí činné bez -l (spad') a instrumentál na -ama. Ostatní odchylky byly ojedinělé. V nižších třídách užívaly děti ještě pomístního názvu »Na šlajsně«. Od 7. postupného ročníku dávaly tento název do uvozovek na důkaz, že jej nepovažují za jazykově stejnorodý se slovy ostatními, nebo se jej snažily nahradit slovy spisovnými. Dokazuje to, že děti velmi brzy pochopí funkci jazyka spisovného a vrstvy jazyka se snaží funkčně rozlišovat. U slov se jim to daří lépe než u věty.

Pozoruhodné je užívání abstrakt. (Tab. 5.) Dějová abstrakta byla hojnější než abstrakta vlastností, v hojnější míře se počala vyskytovati teprve v 6. a 7. postupném ročníku. Zajímavé je, že podstatná jména slovesná koupání, plavání atd. se ve dvou třetích třídách neobjevila vůbec, ačkoli všechny děti psaly o koupání a všechny se horlivě učily plavat. I tam, kde kontext vyžadoval vyjádřit se abstraktem děje, vyjádřilo se dítě větou, na př.:

O prázdninách jsem se nejraději koupal. Když jsem se koupal, velmi se mi to líbilo.

Místo: Koupání se mi velmi líbilo. Zdá se, že tvoření abstrakt působí menším dětem jakési potíže. Mladší psaly: Když jsem se vykoupal...

Starší již užily abstrakta: Po vykoupání... Teprve v 7. postupném ročníku se počala hojněji objevovat i abstrakta tvořená příponou nulovou, na př.:

Cvičili jsme skok do vody. — Ozval se výkřik. — Uspořádali jsme závod.

Největší skok ve vývoji abstrakt nastal však až v 9. post. roč., kde se počet abstrakt dějových téměř zdvojnásobil. (Tab. 5.)

Do 6. post. roč. se často vyskytovaly tvary potopoval m. potápěl, pusťoval (sprchu) m. pouštěl, vyklopoval m. vyklápěl. Změna vidu dětem činila potíže. Snad tu šlo též o jakousi dětskou konkretisaci slova. (Zasazovat strom bylo na př. pro děti konkretnější než sázet.) Zajímavé je, že přechodníky nebyly vzácností, objevovaly se od 7. post. roč.

Ve spojovacích výrazech (tab. 5) předčily dívky chlapce. Jen v 5. post. roč. užili chlapci více spojek, způsobilo to však nadměné užívání spojky a. Jde tu patrně o stálou vlastnost ženského slohu. Jiné rozdíly mezi slohem chlapců a dívek se neodvažuji vyvozovat. Pořadí, v jakém spojek přibývalo, i jejich početní růst ukazuje tabulka 4. Je velmi názornou ilustrací k postupu intelektualisace dětského jazyka. Začíná slučovacími spojkami a, také. Za nimi hned nastupuje časová spojka když, která v nespisovné řeči nabývá někdy, zvláště ve spojení s tak, též významu podmínkového. Další spojky jsou ale (odporovací), aby (účelová), proto (důsledková); proto, a, aby se však vyskytuje v 3. post. roč. jen jedinkrát, nebyl patrně ještě vytvořen myšlenkový vztah účelu a důsledku. Zajímavé je sledovat vzrůst výskytu spojek ale, aby, proto. Spojek ale, aby přibylo nápadně teprve v 5. post. roč., spojky proto v 6. post. roč. Tu patrně teprve nabylo dítě jistoty v rozeznávání představ protivných (spojka ale), v chápání účelu (spojka aby) a důsledku (spojka proto), ačkoli již dříve těmto slovům jistě rozumělo. Celé bohatství spojek se však rozvíjí teprve od 6. post. roč. Prozrazuje to, že zde se teprve počínají rozvíjet všechny myšlenkové vztahy. Je to pěkný příklad, jak je řeč těsně spjata s myšlením a jeho vývojem. Metodicky mají cenu tyto údaje zvláště pro autory učebnic českého jazyka.

6. Kapacita dětského projevu.

Průměrné údaje o délce dětského projevu jsem zachytil v tabulce 6.

Tabulka 6. Průměrná délka dětského projevu.

Postupný ročník	Slova	Věty
3.	42,5	6,4
4.	42,3	6,4
5.	89,1	9,2
6.	66,7	7,7
7.	89,0	9,5
8.	104,6	12,1
9.	112,3	10,7

V 3. a 4. post. roč. napsaly děti průměrně 42 slov v 6 větách. Nejdelší projev měl 53 slov v 9 větách. Délka dětského projevu stoupla podstatně

teprve v 5. post. roč., průměrně 89 slov v 9 větách. Další postup nastal teprve v 8. post. roč., průměr tu činí 104 slova v 11 větách. Nejdelší projev měl 140 slov ve 14 větách. Tato čísla mohou být pomůckou při ukládání a posuzování dětských slohových prací, ovšem jen pomůckou, nikoli normou. Nutno tu uvážit, že šlo o projev nepřipravený; připravený projev bude jistě delší.

7. Doslov.

Pokusil jsem se sledovat v tomto šetření některé stránky písemného dětského projevu. Snažil jsem se, aby to byly věci základní, na nichž bychom mohli budovat metodiku slohu. Proto jsem zabral do své práce i školu prvního stupně, abychom zjistili v každé věci její základ, původ a vývoj. Vyvození důsledků ze zjištěných skutečností je již úkolem speciálních metodik příslušných školních stupňů. Škola prvního stupně by si měla všimnout hlavně členění ve věty a všeho, co s ním souvisí, zvláště užívání spojek. Na druhém stupni je nutno pokračovat ve formování věty budováním vnitřních logických spojení a přejít k zpracovávání souvětí. Dále pak je třeba na druhém stupni zpracovávat obsah a rozsah slova, zabývat se synonymy, cvičit užívání spojek logického významu a podstatných jmen abstraktních. K tomu je třeba zavést zvláštní jazyková cvičení, která by nenásilně postupovala ve shodě s myšlenkovým vývojem dítěte.

Je však ještě dost otázek, které je třeba řešit zvláštními šetřeními, jmenovitě na druhém stupni.

PRVNÍ OSNOVY NA MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Dr M. JÍROVÁ a S. MALÁ, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

Školní rok 1953—1954 znamenal značný krok vpřed v systému výchovy dětí předškolního věku jak v Sovětském svazu, tak u nás, neboť určoval nový směr ve výchovně vyučovací práci na mateřských školách. »Rukovodstvo dlja vospitatelja dětskogo sada« z roku 1953 — závažný dokument pro všechny předškolní pedagogy — s definitivní platností odstranilo všechny pozůstatky volné výchovy, které se ještě na mateřských školách v různých, více méně skrytých formách udržovaly. Stejně i naše »Prozatímní osnovy pro mateřské školy« — první osnovy pro mateřské školy — zaváděly systematickou, plánovitou, cílevědomou práci s dětmi.

Jedním z nejdůležitějších prostředků, které pomáhají učitelce mateřské školy uskutečňovat požadavky osnov, je předškolní vyučování. Touto novou formou práce přecházíme už v předškolním období od příležitostného a nahodilého získávání vědomostí, dovedností a návyků k uvědomělejšímu a trvalejšímu osvojování. Ze zkušeností je sice známo, že se děti dovedou už v tomto věku po určitou dobu na práci soustředit, nebylo však zjištěno, jak často a na jak dlouho. Stejně tak nebyly ani průzkumy doloženy výsledky, kterých může učitelka s celou skupinou v určitém pracovním úseku ke konci roku dosáhnout. Osnovy byly proto dány na školy jako prozatímní a po dvouletém prověření budou zpracovány jako definitivní. Vzhledem k nedostatku předběžného průzkumného materiálu a nedostatečnému theoretickému zpracování otázek předškolní výchovy vůbec je dnes naším předním úkolem