

Jak si s hlediska učení I. P. Pavlova osvojuje dítě mluvnickou stavbu jazyka.

F. A. SOCHIN, katedra psychologie moskevské university.
(Dokončení.)

IV.

Všimněme si ještě jednoho úkazu, s kterým se setkáváme při vytváření mluvnické stavby u dítěte — jak si osvojuje změny v minulém čase slovesa podle rodu.

Jak poznamenává A. N. Gvozděv, minulý čas se objevuje teprve ve věku 1 roku 10 měsíců. Přitom do konce druhého roku užívá dítě minulého času jen v jedné zvukové podobě, v ženském rodě, s koncovkou -a (část I, str. 57): *niška* papala (knížka propala, 'knížka se ztratila', 1, 10, 1), *maňčik* siděla (malčik seděl, 'chlapec seděl', 1, 10, 25), *voda* ciciola ('voda tékla' od *ciciol*, 'teče', 1, 11, 8), *mucha* litěla (mucha letěla, 'moucha letěla', 1, 11, 30), *jicka* litěla *dunduk* (jajčko zaletělo za sunduk, 'vajčko zaletělo za truhlu', 1, 11, 8) atd.

Je zřejmé, že v tomto případě dochází dříve ke generalisaci gramatického vztahu vyjadřujícího minulý děj. Do tohoto prvotního širokého stereotypu se vkládá řada stereotypů úzkých, jak se to na př. projevuje v tomto užívání sloves: a) *sóla* (šel — 1, 10, 19); *nasóla* (našel — 1, 10, 25); *cicióla* (tekla — 1, 11, 8); *pichóla* (pichnula, strčil — 1, 11, 2); *čichóla* (čichnul, 'kýchl' — 1, 11, 13) atd.; b) *litěla* (letěla — 1, 10, 19); *čipela* (zacepil, 'klopýtł' — 1, 11, 15); *chatela* (chotěla, 'chtěla' — 1, 11, 15); *blòsela* (brosil, 'hodil' — 1, 11, 10); *kòncela* (končila — 1, 11, 18); *klicěla* (zakřičala, 'zakřičela' — 1, 11, 18); *ta-lela* (otvorila, 'otevřela' — 1, 11, 29) atd.

Nebudeme sledovat osud těchto dílčích stereotypů, všimněme si podrobněji jen obecného stereotypu, obecného generalisovaného vztahu: tento stereo-

typ si podřídil vytváření minulého času všech sloves, jichž dítě používá do konce druhého roku. „Mužský rod,“ praví A. N. Gvozděv, „objevuje se kolem dvou let: *kladil* — 1, 11, 20 (tento první případ je samostatným výtvorem); *tal* (vstal — 1, 11, 27); *nasol* (našel — 1, 11, 28). Od té doby se začínají tvary rodu zaměňovat: používá se jednoho rodu místo rodu jiného. Zprvu se užívá častěji ženského rodu místo rodu mužského. Tak v době od 2 let do 2 let 7 měsíců bylo použito mužského rodu místo ženského pouze jednou: *baba pasól kuda* — 2, 1, 3, kdežto ženský rod místo mužského byl zaznamenán v mnoha případech (část II, str. 116).

Je zřejmé, že když se objevil tvar mužského rodu, starý stereotyp se začal viklat a diferencovat se. Protože však byl pevně ustálen, je z počátku silnější než nový stereotyp, nový generalisovaný vztah (přesněji mluvnický vztah generalisovaný na novém základě); proto dochází k záměnám při používání tvarů rodu, při čemž tvary ženského rodu převládají.

O tom, že používání slovesa v minulém čase v mužském rodě je projevem působení generalisovaného vztahu, generalisovanou asociací podle podobnosti, a nikoli prostou asociací podle současnosti, svědčí první takové jeho použití (*kladil* — 1, 11, 20), i použití slova *baba* (babuška, babička) s přičestím v ženském tvaru (*baba kuda guljats sóla* — 1, 11, 61), *baba plisóla* (přišla, 'přišla' — 2, 0, 11), *baba prjatala* (sprjatala, 'schovala' — 2, 0, 9).

Uvnitř tohoto obecného stereotypu, vyjadřujícího minulý děj, odlišují se postupně od sebe stereotypy sloves uží-

vaných v rodě mužském i ženském (střední rod si osvojují děti mnohem později). Dochází k rozhranění funkcí stereotypu, což vede ke správnějšímu používání rodu minulého přičestí: *červ papols* (popolz, 'lezl' — 2, 2, 19); *červjak byl* (žížala byla — 2, 2, 22); *doždik pasol* (pošel, 'přestalo pršet' — 2, 2, 24); *Lena nasla* (našla — 2, 3, 5); *mama prasila* (prošla, přešla — 2, 3, 22).

V tomto období (od 2, 2 do 2, 4) se počet případů, kdy dítě užívá ženského rodu místo mužského v souvislosti s upevňováním nového stereotypu, zmenšuje. Ale v této době vzniká ukaz analogický s úkazem probíraným dříve: mluvnický vztah generalisovaný na základě mluvnického znaku mužského rodu začíná „překrývat“ stereotyp vyjadřující ženský rod. Symptom tohoto překrývání se ukázal již předtím *baba pasol kudá* (2, 1, 3), ale tehdy zřejmě ještě nebylo podmínek pro rozšíření generalisace, stará generalisace byla ještě silná a působila velmi široce. Tím, že se starý stereotyp zužuje a že se omezuje jeho funkce, snaží se nový stereotyp, který se neustále uplatňuje, v každém případě „obsáhnout celou kůru velikých hemisfér“. To se projevuje užíváním takových vazeb, jako je *baba cistil* (cistila — 2, 2, 22); *jablok slitěl* (sletěl — 2, 2, 28); *korova lek* (korova legla, kráva si lehla — 2, 3, 9); *kaska grochnul* (grochnula, upala, 'přilba spadla' — 2, 4, 28). Velmi záhy se však činnost nového stereotypu vrátí ve vymezené řečiště normy (*baba koncila pit* — 2, 4, 6 atd.), takže pozdější výrok *kaska grochnul* 2, 4, 28 je možno pokládat za recidivu.

Je zajímavé všimnout si poznámek A. N. Gvozděva o významu podstatného jména při používání rodu v minulém čase. Autor píše: „Zaměňování mužského a ženského rodu (v období 2, 4 — 2, 6) pozorujeme většinou jen tehdy, mluví-li Žeňa o sobě, používá-li zájmena já (tohoto zájmena používají dospělí v mužském i ženském rodě) nebo užívá-li sloves bez podstatných

jmen. V případech, kdy používá přičestí minulého s podstatnými jmény určitého rodu, používá minulého přičestí (mimo uvedené ojedinělé případy) v náležitém rodě podstatného jména. Z toho lze usoudit, že mluvnickou shodu si začínají děti osvojoovat právě v těchto případech (část I, str. 128). A. N. Gvozděv má však bohužel málo faktů, které by tuto thesei potvrzovaly. Uveďme jako příklad použití zvrtného slovesa v minulém čase: dítě říká *sup sogrelsi* (sogrelsja, 'polévka se ohřála', při čemž opakuje *sogrelas* — 2, 5, 7). Zajímavý je i tento příklad: dítě říká *on zalezla* — 2, 5, 29; to bylo řečeno o psu jménem Žužulka; toto jméno mohlo způsobit, že se tu objevil ženský rod (část I, str. 128).

Je zřejmé, že diferenciaci široce generalisovaného mluvnického vztahu, vyjadřujícího minulý čas, probíhá v těsné souvislosti s postupujícím používáním rodu podstatných jmen. Ve vytvořených dílčích stereotypech, které zajišťují používání sloves v minulém čase v mužském nebo ženském rodě (ve shodě s rodem podstatných jmen), vytvářejí se trvalé vztahy určující tvar slovesa. Z počátku jsou tyto stereotypy málo dynamické: má-li být slovesa použito v náležitém tvaru, musí se shodovat s podstatným jménem. Není-li podstatného jména, není ani odpovídajícího stereotypu a sloveso se dostává do široce generalisovaného mluvnického vztahu (všechna minulá přičestí jsou v ženském rodě). Případy, kdy dítě říká *on zalezla* (Žužulka zalezla — 2, 5, 29), svědčí o správném užití slovesa, když chybí podstatné jméno, a o jisté dynamisaci stereotypu. Skladba věty, která se pod vlivem potřeby dorozumění rozvíjí a komplikuje, vyžaduje velké dynamičnosti generalisovaných vztahů mluvnických a tato dynamičnost se skutečně vytváří. Staré stereotypy se však stále ještě uplatňují. Uveďme příklad: „*Jesli b ja kiska byla, na čtyrech nogach chodil*“ — 3, 5, 1. Shoda se zájmenem je zde porušena, ale je tu

shoda (v soustavě dané věty nesprávná) s podstatným jménem.

Naskytá se speciální otázka: čím je podmíněno vylučné používání tvarů ženského rodu v minulých přičestích v počátečních etapách osvojování mluvnické stavby minulého času? Proč se příslušný mluvnický vztah generalisuje právě v rodě ženském? Je třeba uvážit, že jde o zákonitý zjev, určený povahou mluvnické stavby ruského jazyka. „Ženský rod,“ říká akademik V. V. Vinogradov, „je silný, zdůrazněný, má z rodových tříd nejvýraznější tvar.“

Když jsme si takto ukázali, jak si dítě osvojuje rod slovesa v minulém čase, zjišťujeme tu tytéž zákonitosti jako v předchozím případě při analýze osvojování instrumentálu. Základním mechanismem, jímž si děti osvojují rozbírané mluvnické konstrukce, je generalisace příslušného mluvnického vztahu, vypracování určitého ustáleného dynamického stereotypu, který se později vlivem praxe jazykového dorozumívání rozpadá a diferencuje v řadu dílčích stereotypů. Když se starý dynamický, široce působící stereotyp diferencuje a rozpadá, vytvářejí se nové, dílčí dynamické stereotypy generalisací téhož mluvnického vztahu, který vyjadřuje určitý mluvnický význam, na novém základě, na novém mluvnickém tvaru téhož významu. Takto vzniklý generalisovaný vztah „překrývá“ z počátku starou generalisaci a dochází k svérázné irradiaci; později se funkce generalisovaných vztahů rozhraničují a zajišťují náležité vyjádření daného mluvnického významu v různých případech jeho užití. Avšak i po takovémto rozhraničení nastávají časté recidivy, svědčící o nedostatečné pevnosti nových útvarů.

A tak i z těchto ještě příliš obecných zákonitostí, ač ještě neznáme jemnější, intimnější fyziologické mechanismy, jež vytvářejí složité dynamické stereo-

typie, které tvoří základ utváření a funkce mluvnické stavby jazyka, je nám už zřejmé, co se skrývá pod základním „jazykovým citem“, pod „sestavováním podle vzoru“, pod „praktickým zobecňováním jazykového materiálu“ a pod.

V.

„Jazykovým citem“ a pod. se vysvětlovala nejen dovednost dítěte sestavovat mluvnicky správné určité vazby, ale i tvoření slov, tak příznačné pro dětský věk. Tohoto zjevu si povšiml každý pozorovatel vývoje dětské řeči, avšak žádný z nich nepodal jeho uspokojivý výklad. Příklady takového tvorby slov jsou: *namakaronitsja*, *raspaketit počtannik*, *iskamočil* (smjal v komok, „zmuchlal v chumáč“), *nožnik* („nožíř“), *aparadnik* (fotograf) atd. Je nutno předpokládat, že základem dětského tvoření slov je rovněž generalisace vztahů, ale uvnitř slova jakožto „komplexního podnětu“. Anž se pustíme do podrobného rozboru této stránky, ukážeme aspoň nejobecnější princip výkladu tohoto jevu.

Je zřejmé, že dříve než mohlo dítě „vymyslet“ slovo *nožnik*, musilo dojít ke generalisaci ~~mluvnického~~ vztahu (na sobě závislé prvky jsou základ a přípona) uvnitř analogických, reálné v jazyce existujících a v jazykovém styku užívaných slov „*prinožnik*“, „*kolchoznik*“ atd. Podobné je tomu se slovesy, s přídavnými jmény a pod.

Proto když pozorujeme překvapující dětskou tvorbu slov, nemusíme při jejím výkladu sahat k všelijakým „silám“, „citům“, jak e to dosud děje v pedagogické a pedopsychologické literatuře.

A. N. Gvozdev věnuje ve své knize velkou pozornost tvorbě slov a samostatnosti, s jakou děti slova tvoří. Tento fakt má velký význam v autorově lingvistickém rozboru vytváření mluvnické stavby. Zcela zřejmým ukazatelem rozpadu (slov na morfologické

¹⁷⁾ V. V. Vinogradov, *Russkij jazyk* (gramatickoje učeníje o slove), 1947, str. 71.

prvky) jsou příslušné analogické tvary, které vytváří dítě samo. Ukazují, že dítě používá jednotlivých morfologických částí jako samostatných jazykových prvků, protože jich používá ve vazbách, které nemůže získat od dospělých. Proto výtvořiny podle analogie nabývají v otázce osvojování mluvnické stavby velkého významu (část I, str. 27–28).

V útvarech utvořených podle analogie je možno s našeho hlediska spatřovat důležité měřítko osvojení těch nebo oněch kategorií. Je však třeba jen vyslovit výhradu, že tvoření slov podle analogie nasvědčuje pouze začátku tohoto osvojování.

A. N. Gvozďev poznamenává na začátku své práce, že se nebude dotýkat psychologické stránky jazykových jevů. Přesto se však o to pokouší v pojednání o samostatnosti při tvoření slov. Když hovoří o samostatnosti dítěte v širokém užívání morfologických prvků při vytváření mluvnických tvarů, říká: „Ještě větší samostatnosti je zapotřebí při tvorbě nových slov, protože v těchto případech se tvoří nový význam a k tomu je potřebí všestranného postřehu, umění izolovat určité předměty a jevy a nalézat jejich charakteristické rysy. Výstižnost dětského pozorování a umělecká vnímavost mnohých dětských slov je obecně známá: děti mají skutečně blízko k tvorbě slov, kterou uskutečňují umělci slova. Jde tu proto o skutečné tvoření, nasvědčující jazykovému nadání dětí. I svým tvarem shodují se dětské novotvary v podstatě s novotvary básníků a spisovatelů, protože obojí užívají týchž jazykových morfologických zdrojů“ (část II, str. 187 až 188).

V této úvaze dopouští se Gvozďev několika nesprávností. Splácí daň psychologické tradici, když mluví o „jazykovém nadání“ dětí. Dovolává se zde v podstatě téhož záhadného jazykového citu, jenže tento odkaz je oděn v jinou formu, která mu dodává zdání výkladu určitých faktů.

Podle našeho názoru srovnává autor rovněž nesprávně dětské tvoření slov s tvorbou slov u umělců slova.¹⁸⁾ Tyto jevy jsou si podobny jen navenek a jen do té míry, do jaké používají děti i umělci týchž morfologických zdrojů ruského jazyka; není však důvodu, aby-
chom kladli tyto novotvary vedle sebe. Jako nelze spatřovat v dětské tvorbě slov „zvláštní jazykové nadání“, tak nelze ten jev pokládat za „skutečné tvoření slov“. V obou případech jde o jevy zákona dynamiky, zejména zákonů, podle nichž se dítě zmocňuje mluvnické stavby jazyka.

Je proto nesprávné tvrdit, že k tvorbě nových slov potřebuje dítě více tvůrčí samostatnosti než při tvoření mluvnických tvarů. Fysiologický mechanismus je v obojím případě v zásadě týž a k tvoření slov dochází ihned, jakmile se objeví v dětské řeči gramatičnost. Aby dítě vytvořilo skutečně umělecky hodnotné slovo a vyjádřilo vytvořeným slovem přesně svůj postřeh, je k tomu zapotřebí „všestranného postřehu, umění izolovat určité předměty a nalézt jejich charakteristické rysy“, což se děje životní zkušeností dítěte (věcnou, jazykovou a pod.), ale takováto „umělecky hodnotná“ slova se neobjevují hned na počátku tvorby slov, nýbrž mnohem později a zřejmě na jiném základě.

Zvlášť nadšeně zdůrazňuje nadání dítěte všelikými vlohami tohoto druhu K. I. Čukovskij. Tento autor nejenže mluví o „jazykovém čichu“ dítěte, nýbrž spatřuje u něho i „schopnost kontrolovat řeč dospělých“, „kritizovat“ a „hodnotit“ ji. V arsenále pojmů, jimiž operuje K. I. Čukovskij, nacházíme „tvůrčí sílu“, „dohady“, rozličné „metody“ a „hypothesy“ a pod. „Mám vůbec dojem,“ říká autor, „že počínaje třetím rokem stává se každé dítě na

¹⁸⁾ Roku 1928 byl autor při řešení této otázky opatrnější a stál na správnějším stanovisku (viz A. N. Gvozďev, Značenijsje izučanija dětskogo jazyka dlja jazykoznanija v časopise „Rodnoj jazyk i literatura v trudovoj škole“ 1928, čís. 3).

krátký čas geniálním filologem, kdežto potom, kolem 5—6 let, tuto genialitu ztrácí. U desetiletých dětí není po ní ani stopy, protože biologická a sociální potřeba již pominula.¹⁹⁾

Vynikají tu zejména dvě krajně nesprávné, ničím nedoložené these:

1. Tvorba slov u dětí (všechna slova jako *namakaronilsja*, *nožnik* atd.) se vykládá „zvýšeným jazykovým citem“, kdežto ve skutečnosti tento „cit“ (použijeme-li tohoto termínu bez ohledu na fyziologické mechanismy tvořící jeho základ) se teprve utváří.

2. Domnělé pohasínání schopnosti tvořit nová slova se vykládá ztrátou, zánikem „jazykového citu“, avšak ve skutečnosti dochází v průběhu opravdového rozvoje naopak k upevnění tohoto „citu“.

Když Gvozdev vykládá o zániku schopnosti tvořit nová slova, užívá „psychologického“ výkladu tohoto druhu: „Tvoření slov zaniká s věkem. Příčina vedoucí k tomuto zániku je neobyčejně složitá — je to snaha splynout po stránce jazykové naprosto a bez výhrady se sociálním prostředím, do něhož dítě vrůstá, což je důležitou podmínkou udržení jazykové jednoty“ (část II., str. 188).

Zánik tvorby slov a domnělá, pouze zdánlivá ztráta „jazykového citu“ vykládá se tím, že se tvoří stále složitěji diferencovaná dynamická stereotypie, která je základem jazyka ustáleného v mezích norem, fungování mluvnické stavby. I nejběžnější rozbor mechanismu tohoto děje ukazuje, že mizejí právě vnější, do očí bijící jevy, kdežto vlastní mechanismy, které je vzbuzují, zůstávají; tyto mechanismy nadto zajišťují později možnost přesného a spolehlivého ovládnutí mluvnické stavby jazyka.

Výzkumy některých sovětských psychologů ukazují dosti přesvědčivě, že se tak zvaný „jazykový cit“ projevuje mnohem později, až když dítě začne

ovládat psanou řeč, t. j. ve školním věku.

Tak L. N. Božović ve výše citované práci poznamenává, že se žáci II. třídy vyznačují „neuvědomělým zobecňováním“, „citem pravopisného tvaru“.

D. N. Bogojavlenskij, který zkoumal, jak si žáci osvojují nepřívzvučné samohlásky, setkal se ve II. a III. třídě se správným zapisováním neprobíraných a neznámých diktovaných slov téhož základu, jako byla slova probraná dva týdny před diktátem. „Je zřejmé, že za příčinu zdaru v psaní neznámých slov,“ říká autor, „musíme považovat vliv předchozích zkušeností, kterých žáci nabývali při práci se slovy téhož základu. Jinak řečeno, slova „neznámá“ se po některé stránce ukázala žákům do té míry známá, že dovedli na ně přenést pravopisné znaky „starých“ známých slov. Je tedy možno mít především za to, že při psaní vytvářeli žáci vědomě nebo nevědomky spojení mezi slovy.“²⁰⁾ Autor zdůrazňuje, že žáci II. třídy, ačkoli neměli ponětí o tom, co je to základ slova, psali přesto neznámá slova se stejným zdarem jako žáci III. třídy, s kterými bylo před diktátem probráno učivo o odvozování slov. Psychologicky lze tyto jevy stěží vyložit jinak než jako doklad velkého významu, který při učení mají neuvědomělé jazykové generalisace, jež vytváří dítě v jazykovém vývoji čistě prakticky. Zdá se nám nepochybné, že zde běží o jev zvláštního jazykového „čichu“ nebo „citu“, který zaznamenali mnozí pedagogové a psychologové. Tento „čich“ je příznačný hlavně pro předškolní věk v tak zvaném období tvoření slov. Pozorování dokazuje, že dítě projevuje překvapující pochopení pro morfológické části slova a dovedně používá vymyšlených slov, jako *kolotok* místo „molotok“ (kladívko), *vytonula* místo „vyplynula“ (vyplula), *kusariki* místo „suchariki“ (suchárky). Dodnes zůstá-

¹⁹⁾ K. I. Čukovskij, Ot 2 -ch do 5 -ti, 1939, str. 36.

²⁰⁾ D. N. Bogojavlenskij, „K psychologii osvojenija pravopisanija bezudarnych glasnyh“, Izvestija APN RFSSR 1947, výt. 12, str. 12.

val neznámý další osud tohoto „čichu“. Vznikl dojem, že ve školním věku žák ztrácí své linguistické schopnosti. Naše pozorování dokazují opak. Je nepochybné, že v školním věku tyto jazykové „znalosti“ zůstávají, že však jejich projevy jsou prostému pozorování skryty. Avšak tím tento fakt neztrácí význam.“

Vidíme tedy, že tak zvaný jazykový cit nemizí „pro nepotřebnost“, nýbrž zůstává a projevuje se v době, kdy dítě ovládne psanou řeč.

Probíráme-li otázku poměrné samostatnosti v užívání mluvnických tvarů a v tvorbě slov, nemůžeme se nezmínit o některých výroci, které pronesl v poslední době N. I. Krasnogorskij. V projevu na vědeckém zasedání AN SSSR a ANV SSSR, věnovanému problémům fyziologického učení I. P. Pavlova, řekl N. I. Krasnogorskij toto: „Velmi záhy, již v druhém roce, začíná se ustalovat mluvnická stavba řeči s jejím měněním slov a správným spojováním slov v jazykové celky. Správnost mluvnické stavby řeči dětí závisí na správnosti jazykové stavby řeči lidí v jejich okolí. Tříletý capart užívá správných pádů i slovesných tvarů, protože si je osvojuje „již hotové“ v jazykových vazbách, které přejímá z okolí jako celek.“²¹⁾

Není pochyby, že se některé pády nebo slovesné tvary vyskytují v řeči dítěte nikoli proto, že sl je dítě vynalézá samo, nýbrž proto, že existují „již hotové“ v řeči dospělých, v jazyce kolektivu, jenž dítě vychovává. Znamená to však, že způsob, jímž se děti zmocňují gramatické stavby jazyka, lze vysvětlit pouhou nápodobou řeči dospělých?

Poznamenali jsme již, že k utvoření mluvnické stavby nemůže dojít pouhou asociací podle současnosti.

K ustálení krátkých jazykových šablon může ovšem docházet, ale to není charakteristické. Charakteristické je to,

že dvoučlenné nebo tříčlenné vazby nejsou šablonovité a že dítě je musí měnit podle vztahů, které reprodukuje. A. N. Gvozdev praví: „Prvním krokem ve vývoji vět je spojení dvou slov v jednu větu. Ukazatelem toho, že tyto věty sestavuje dítě samostatně a že nejsou prostým opakováním celého výrazu po dospělém, je jejich skladebná odlišnost od jazyka dospělých, jejich správné používání podle významu a používání slov ve slovním výrazu odděleně nebo v jiných vazbách. Tak *sajcik*, *dunduk* (vlastně *zajčik* *sunduk* na označení toho, že zajíček leží za truhlou — 1, 8, 24) nebo *mama c'os'ka* (*mama* — ščetka, t. j. maminka mete koštětem) nemohly vzniknout opakováním nějakých vět po dospělých osobách, nýbrž představují svéráznou větnou stavbu, v níž je vypuštěno sloveso a jsou kladena vedle sebe podstatná jména, která jsou sama o sobě dítěti dobře známa z jejich užívání. Tato neměnnost slov v různých případech jejich upotřebení svědčí o tom, že zůstávají nadále gramaticky nedílná, na př. *maka* se užívá ve větách jako *is'o maka* (ještě moloka, ještě mléko — 1, 9, 23), *maká k'ip'it* (moloko kipit, „mléko se vaří“ — 1, 9, 23); nebo slova *pečka* (kamna) ve větách jako *k'is'en pec'ka* (kisel stojí na peče, „huspenina stojí na kamnech“ — 1, 9, 8) a *tapi p'ec'ka* (topí pečku, „zatop v kamnech“ — 1, 9, 4) (č. II, str. 4—5).

Je jasné, že zde nelze mluvit o ustalování krátkých jazykových šablon jakožto celků. Proto nemůžeme považovat tvoření mluvnické stavby jazyka za pouhý výsledek vnímání mluvnických tvarů „v hotové podobě“, jako hoto-vých jazykových vazeb. Děj, jímž si děti osvojují mluvnické tvary, nezáleží v tom, že dítě spojuje slova v jazykové celky, nýbrž v tom, že při tomto spojování dochází k analýze jazykových vazeb v jejich morfologické prvky. To umožňuje dítěti nejen vybavovat ve své řeči hotové šablony, nýbrž i samostatně a gramaticky správně stavět svou řeč.

²¹⁾ Těsnopisný záznam, str. 114.

VI.

S hlediska analýsy fyziologických mechanismů, jimiž si děti osvojují mluvnickou stavbu mateřštiny, je zajímavý obecnější závěr, k němuž dospěl A. N. Gvozdev analýsou tvoření mluvnické stavby jazyka u dětí. „Především,“ říká A. N. Gvozdev, „poutá naši pozornost nesmírná úloha významu při osvojování různých skupin tvaroslovných a skladebných jevů. To je patrné z toho, že si dítě osvojuje mluvnický význam důsledně dříve než jeho vnější výraz“ (č. II, str. 180).

Když autor probírá na př. osvojování pádů, poznamenává: „Rozlišení jednotlivých pádů nastává velmi záhy (okolo dvou let). Jen ve velmi raném období používá dítě místo akusativu nominativu (přesněji řečeno prvotní „formy“ podstatného jména). Později nebyly vůbec pozorovány záměny pádů, používání jednoho pádu místo pádu jiného. To je v ostrém kontrastu s časťmi a dlouhotrvajícími záměnami jedné z pádových koncovek jinými v mezích jednoho pádu. To svědčí o tom, že si děti hned z počátku a bez nesnází osvojují pády jako nositele syntaktických významů“ (část II, str. 84).

Jak to, že nedochází k záměnám koncovek různých pádů, ačkoliv se často zaměňují koncovky jednoho a téhož pádu? Proč si na př. dítě nesplete sedmý pád nástroje s akusativem nebo s genitivem, proč neříká *kolof topor* místo *kolof toporom* (štipat sekerou), proč neříká *isportit bulavku* místo *isportit bulavkoj* (píchnout špendlíkem)?

Je proto zřejmé, že koncovky instrumentálu a genitivu jsou objektivními ukazateli zcela různých mluvnických vztahů, jejichž zobecněním vznikají rozličné stereotypy, různé zobecnělé vztahy. Proto při vybavování mluvnického schematu, obrazyjícího v daném okamžiku určité objektivní vztahy, podřizuje se příslušný slovní materiál ne-

zbytně vztahům uvnitř daného stereotypu, které obrazyjící reprodukované objektivní skutečnosti a které by nemohly být nahrazeny jinými vztahy, protože v takovém případě by jazykové sdělení bylo nemožné — řeč by nereprodukovala správně myšlenku.

Směšování pádových koncovek uvnitř jednoho a téhož pádu je možné proto, že všechny tyto obměny se dějí v mezích jednoho stereotypu, v mezích jednoho generalisovaného vztahu a tento vztah se tím nemění. Vždyť mluvnický vztah vyjadřující na př. nástrojovost děje, reprodukováný na různém slovním materiálu s různými nesprávně zaměněnými koncovkami instrumentálu, vyjadřuje nástrojovost děje přesto správně.

Směšování koncovek je ukazatelem „rozpadu“ diferenciacie široce generalisovaného gramatického vztahu a jeho zpřesnění, které umožňuje účinněji uskutečňovat jazykový styk.

Zvláště zajímavá je poznámka A. N. Gvozdeva: „Velká důležitost významu se projevuje dále tím, že doba i pořadí osvojení jednotlivých kategorií je závislá na jejich významu. Nejprve se osvojují kategorie se zřetelně vyjádřeným významem, které může dítě snadno pochopit. Tak dříve než všechny ostatní kategorie dítě si osvojuje číslo podstatných jmen (okolo 1, 10), protože rozdíl mezi jedním a několika předměty je zvláště nápadný. Záhy si dítě osvojuje (dříve než 2, 0) rozdíl mezi zdrobnělými a nezdrobnělými podstatnými jmény, který je rovněž založen na skutečně existujících a snadno postižitelných rozdílnostech. Rychlejší osvojování kategorie rozkazovacího způsobu souvisí s tím, že se jím vyjadřují rozličná přání, jež mají pro dítě velký význam. Složitěji si osvojuje dítě kategorie vyjadřující vztahy. Mezi nimi jsou na prvním místě kategorie vyjadřující vztah dítěte k předmětům (pády), k době (časy), k účastníkům hovoru (slovesné osoby)“ (část II, str. 181).

Tyto fakty zřetelně ukazují těsnou

závislost schopnosti, s níž dítě ovládá gramatickou strukturu jazyka, na styku dítěte s dospělými a na nápodobě řeči dospělých (i když tato nápodoba vede dítě později k jisté samostatnosti při pozměňování i při tvorbě slov) i na skutečné praxi a potřebách dítěte.

Vysvětlujeme-li ovládnutí mluvnické stavby mechanismy generalisace vztahů na druhé úrovni signální soustavy a vytvářením stereotypů, pak je tato generalisace možná jen tehdy, když dětská slova obrůstají stále větším počtem

spojů se skutečnými fakty a tím se rozvíjí „abstrakce, tato zvláštní vlastnost slova, které dospělo k velké generalisaci“ (I. P. Pavlov).

V tomto článku jsme se pokusili objasnit na základě Pavlovova učení některé otázky složitého a mnohostranného děje, jímž se dítě zmocňuje gramatické stavby jazyka. Účelem článku je ukázat, jak velký význam má pro pochopení známých skutečností, charakteristických pro tento pochod.

Přeložil J. S.

PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁNÍ

Příprava žáků pedagogického učiliště k pokusné hodině.

V. PAVLOVIČ, vedoucí pedagogické praxe toržokského pedagogického učiliště, kalininská oblast.

V soustavě přípravy učitelů má velký význam pedagogická praxe. Provádí se ve III. a IV. ročníku ve všech učebních předmětech počáteční školy, v mimořádné a pionýrské práci. Jsou tři základní druhy praxe: 1. pokusné hodiny, 2. celodenní práce a 3. dvoutýdenní práce ve škole.

Praxe pokusných hodin se skládá 1. z přípravy, 2. z provedení hodiny a 3. z její analýzy a hodnocení. Pokusná hodina vyžaduje od praktikanta vážné práce a od vedoucího rozumného, účelného řízení. Z naznačených etap je zvlášť třeba vyzvednouti přípravu na hodinu a její analýzu a zhodnocení jako nejdůležitější pro praktickou práci mladého učitele. Celkově za přípravu k hodině odpovídá metodik a pedagog, kteří schvalují konspekt hodiny. K provedení hodiny dává souhlas vedoucí pedagogické praxe po prozkoumání schváleného konspektu a po rozhovoru s praktikantem. Příprava začíná tím, že praktikant dostane od učitele základní školy thema hodiny. Současně se s ním provede všeobecná konzultace o umístění dané hodiny v celkové soustavě hodin s odkazem na látku učebnice. Hned poté praktikant začíná s přípravou

k pokusné hodině. Studuje osnovy předmětu, čte vysvětlující poznámky a látku učebnice, přibírá, jestliže je toho třeba, doplňující literaturu, stanoví pořadí práce v hodině, formuluje cíl hodiny, potom se sejde s metodikem, informuje ho o provedené přípravě na hodinu a dostává poučení o účelu hodiny, o rozsahu látky, o zařízení, o metodách a způsobech, o organizaci práce atd. Potom pokračuje v přípravě na hodinu, snaží se představit si co nej přesněji svoje chování i chování dětí v hodině, okolnosti i průběh hodiny, vybírá nebo zhotovuje názorné pomůcky, píše podrobný konspekt hodiny. Čtvrtý nebo pátý den se praktikant setká s učitelem pedagogiky, který s ním provede konzultaci o věkových zvláštностech dětí, zpřesní cíl hodiny, společně s ním prozkoumá vzdělávací a výchovnou hodnotu látky vybrané k hodině, úplnost vysvětlení thematic hodiny a jeho přístupnost pro děti dané třídy a věku. Kromě toho se zkoumají a třídí názorné pomůcky připravené k hodině, nastíní se pořadí a způsoby jejich využití, promyslí se otázky a způsoby kontroly znalostí dětí, určí se domácí úkol.

Za dva dny se praktikant setká po