

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lucie Lopatová

OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA (ANGLIČTINY)
NA ZÁKLADĚ MATEŘSKÉHO JAZYKA (ČEŠTINY) –
SOUVISLOSTI S TEORIÍ DĚTSKÉHO JAZYKOVÉHO
OBRAZU SVĚTA

LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) BASED ON
MOTHER TONGUE (CZECH) – RELATIONSHIP TO THE THEORY
OF CHILDREN'S LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

Praha 2012

Vedoucí práce: PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Ráda bych na tomto místě poděkovala své rodině a především svému příteli Tomáši Krejčímu, který mi byl velkou oporou nejen při psaní této práce, ale i v průběhu celého mého studia. Zvláštní dík patří paní doktorce Jasně Pacovské za cenné rady a připomínky a také za trpělivý, vstřícný a povzbuzující přístup při vedení mé práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou 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 30. 5. 2012

Lucie Lopatová

KLÍČOVÁ SLOVA

vývojová psycholingvistika, osvojování jazyka, osvojování druhého jazyka, jazykový obraz světa, angličtina, děti předškolního věku, mateřská škola

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje jazykovému osvojování mateřského jazyka (češtiny) a druhého jazyka (angličtiny) v předškolním věku a na základě dostupných teorií, výsledků ilustrativního výzkumu a ročního pozorování v mateřské škole s bilingvním výukovým programem zachycuje vývoj jazykových kompetencí dětí v obou jazycích.

V úvodu jsou vymezeny teorie, které se věnovaly a věnují (od 20. století do současnosti) problematice osvojování jazyka. Vedle těchto teorií si všímáme také faktorů ovlivňujících jazykový vývoj dětí a zohledňujeme i teorii jazykového obrazu světa.

Vývoj jazykových kompetencí (foneticko-fonologické, sémantické, gramatické, komunikační, pragmatické a slovní zásoby) v prvním jazyce (češtině), jež jsou definovány v souladu s dostupnými teoriemi, porovnáváme s empirickými zjištěními, která ukazují na vývoj těchto kompetencí v druhém jazyce (angličtině), a zachycujeme dílčí metodologické postupy.

KEY WORDS

developmental psycholinguistics, language acquisition, second language acquisition, linguistic picture of the world, English, preschool children, kindergarten

ABSTRACT

This thesis engages in the language acquisition of the mother tongue (czech) and the second language (English) in preschool age and describes the development of child language competence in both languages based on available theories, results of illustrative research and one-year observation in kindergarten with bilingual education program.

In the beginning, there are defined theories which engaged in past and engage today (from 20th century till the present day) in study of language acquisition. In addition of these theories we focus factors which influence on the language development of children and consideration even theory of children's linguistic picture of the world.

We compare the development of language competence (phonetic-phonological, semantic, grammatical, communication, pragmatic and vocabulary) in first language (czech) which are defined in agreement with available theories with empirical discoveries which indicate the development of those competence in second language (English) and we describe partial methodological processes.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1. OSVOJOVÁNÍ JAZYKA JAKO DISCIPLÍNA	11
1.1 Teoretické přístupy 20. století	11
1.1.1 Behavioristická teorie	12
1.1.2 Nativistická teorie.....	13
1.1.3 Neuropsychologická teorie	14
1.1.4 Kognitivní teorie (konstruktivismus).....	15
1.1.5 Sociokognitivní teorie.....	19
1.2 Teoretické přístupy současnosti.....	23
1.2.1 Nativistický přístup dnes	23
1.2.2 Sociální (sociopragmatický) přístup dnes.....	24
1.2.3 Teorie propojující nativistický a sociální přístup.....	25
2. TRANSDISCIPLINÁRNÍ PODSTATA OSVOJOVÁNÍ JAZYKA A SOUVISLOSTI S JAZYKOVÝM OBRAZEM SVĚTA	27
3. FAKTORY VÝVOJE DĚTSKÉ ŘEČI	32
3.1 Věk dítěte.....	32
3.2 Prostředí.....	32
3.2.1 Věcné prostředí	33
3.2.2 Sociální prostředí.....	33
3.2.2.1 Rodina.....	34
3.2.2.2 Škola	35
3.2.2.3 Vrstevníci.....	36
3.2.2.4 Média.....	37
3.3 Národní a etnické faktory	38
3.4 Jazykový input.....	38
3.5 Další faktory	42
4. VÝVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ.....	45
4.1 Vývoj foneticko-fonologické kompetence	45
4.2 Vývoj sémantické kompetence	49
4.3 Vývoj gramatické kompetence	54
4.4 Vývoj komunikační kompetence	56
4.5 Vývoj pragmatické kompetence	59

4.6 Vývoj slovní zásoby.....	60
5. OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA (ANGLIČTINY) V MATEŘSKÉ ŠKOLE	62
5.1 Záměrně získaný bilingvismus v mateřské škole	63
5.2 Charakteristika výzkumu.....	64
5.3 Chápání cizího jazyka	65
5.4 Jazykový input.....	66
5.5 Jazykové kompetence předškolních dětí v mateřštině i angličtině.....	69
5.5.1 Foneticko-fonologická kompetence	70
5.5.2 Sémantická kompetence	73
5.5.3 Gramatická kompetence	81
5.5.4 Komunikační kompetence	82
5.5.5 Pragmatická kompetence	83
5.5.6 Slovní zásoba	86
ZÁVĚR.....	88
POUŽITÁ LITERATURA	91

SEZNAM ZKRATEK

cit.	citováno
D	dítě/děti
m.	měsíc
os.	osoba
PF	pragmatické funkce
pl.	plurál
RD	řeč zaměřená na dítě
RM	rodilá/-é mluvčí
RUD	řeč učitelek mateřské školy orientovaná na dítě
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SES	socioekonomický status
sg.	singulár
U	učitelka/-y

ÚVOD

V současné době je velmi diskutovanou otázkou osvojování druhého jazyka v předškolním věku. S ohledem na globalizaci, díky níž nabývá angličtina univerzální funkci, a vzhledem ke stoupajícím potřebám a možnostem cestovat, se schopnost jejího ovládnutí ukazuje jako značná výhoda. Proto je dnes osvojování angličtiny řazeno do vzdělávání dětí již co nejdříve, často v době, kdy ještě dítě nemá ve svém mateřském jazyce dostatečnou slovní zásobu a nedovede správně vyslovovat. Očekávané výstupy se různí, jestli ale lze zařazením druhého jazyka (angličtiny) do předškolního vzdělávání docílit přirozeného osvojení tak jako u prvního jazyka, zatím není prozkoumáno.

Tato práce se nejprve věnuje vymezení nejdůležitějších teorií osvojování jazyka u dětí, jejichž charakter poukazuje na nutnost transdisciplinárního nahlížení na tuto problematiku. Její první podkapitola se zaměřuje na teorie 20. století, druhá na navazující přístupy současnosti. Díky tomuto členění je snadno patrné, že dřívější přístupy nabízí mnohá východiska pro dnešní zkoumání osvojování jazyka.

Dále je zdůrazněna transdisciplinární podstata osvojování jazyka se zaměřením na roli kognitivní lingvistiky, jež zkoumá „naivní“ jazykový obraz světa, který skrze osvojený jazyk získáváme a kterým vrůstáme do společenství, přičemž této teorii je věnována pozornost i dále.

Pozornost je poté věnována faktorům, jež ovlivňují vývoj dětské řeči, a to konkrétně věku dítěte, prostředí (věcnému i sociálnímu), národním a etnickým faktorům a také některým dalším faktorům. Důraz je kladen na charakter jazykového inputu, jehož vlastnosti jsou na základě několika zdrojů přehledně shrnuty do tabulky.

Nabývání jazykových kompetencí během jazykového osvojování dítěte, kterému se věnujeme, je členěno do podkapitol, které se jednotlivě věnují kompetenci foneticko-fonologické, sémantické, gramatické, komunikační, pragmatické a také vývoji slovní zásoby. Průběh rozvíjení těchto kompetencí v prvním, mateřském jazyce je důležitý pro následné zachycení vývoje stejných jazykových kompetencí v druhém jazyce (angličtině).

Vývoj jazykových kompetencí v druhém jazyce je zachycen na základě srovnání uvedených teorií a výsledků ročního pozorování dětí v mateřské škole s bilingvím

výukovým programem (ZŠ a MŠ ANGEL), včetně výsledků z vlastního výzkumu. Tento výzkum má ilustrativní charakter a neklade si za cíl poskytnout údaje ke statistickému zpracování, poukazuje však na určité tendence a otevírá nové otázky k dalšímu zkoumání. Výstupy tohoto srovnání poskytují materiál k zachycení dílčích metodologických postupů pro osvojování druhého jazyka (angličtiny) v předškolním věku.

1. OSVOJOVÁNÍ JAZYKA JAKO DISCIPLÍNA

Ačkoli zájem o jazykový vývoj dětí sahá až do dob před naším letopočtem¹, vznik psycholingvistické disciplíny se datuje do roku 1954, kdy byla vydána kolektivní monografie amerických vědců. Tato publikace pojmenovaná *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems* obsahovala společné koncepty odborníků z různých oborů, kteří se věnovali právě problematice jazyka, jeho fungování a osvojování. Z tohoto proudu se postupně vydělila specifičtěji zaměřená oblast zkoumání, která se zabývá vývojem dětské řeči, tzv. vývojová psycholingvistika.² Zkoumání dětské řeči a osvojování jazyka u dětí se ale vědci věnovali již dříve.

V literatuře se setkáváme s mnoha názvy, které mají často synonymní význam s označením **vývojová psycholingvistika**, jsou jimi „vývoj dětské řeči, vývoj řeči dětí, řečový vývoj (dítěte), ontogeneze dětské řeči, řečová ontogeneze; vývoj jazyka, jazykový vývoj, osvojování jazyka, osvojování jazyka dítětem“,³ ale i termíny jako „osvojování prvního jazyka, učení se jazyku, dětský jazyk/dětská řeč“.⁴ Český lingvista K. Ohnesorg navrhl v roce 1955 pro tento směr zkoumání používání termínu pedolinguistika, ale tento termín nebyl obecně přijat. Důvodem k dlouhodobému uplatnění označení vývojová psycholingvistika může být mezioborovost, která plyne z názvu, mezi obory psychologie, lingvistika i vývojová psychologie (případně biologie).

1.1 Teoretické přístupy 20. století

Aby bylo možné správně chápat dnešní hlediska a pojmání osvojování jazyka, je třeba se podívat i na přístupy, které se této problematice věnovaly dříve, od počátků psycholingvistiky. Ačkoli jsou některé teorie překonané, poskytly poznatky, které daly podnět k dalšímu zkoumání tohoto oboru a na které mohli navázat další badatelé. Často je jejich nejzásadnějším problémem záměrné pomíjení existence některých činitelů,

¹ Hérodotos ve svém spise *Dějepis* popisuje pokusy v rámci jazykové výchovy dětí, kterými se králové snažili odpovědět na jazykové otázky. (Úryvek spisu In ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, s. 27.)

² Nebeská považuje vývojovou psycholingvistiku za samostatný vědní obor, jehož místo se nachází mezi obecnou psycholingvistikou a vývojovou psychologií. Více o tomto NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992.

³ Vyjmenovává Slančová In SLANČOVÁ, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 14.

⁴ Tato další pojmenování doplněna podle PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 9.

resp. ponechávání těchto činitelů zcela mimo oblast zájmu, což je protikladným postojem k dnešnímu transdisciplinárnímu přístupu vývojové psycholingvistiky.

1.1.1 Behavioristická teorie

Behavioristický přístup, který byl původně psychologickým přístupem, zaujal své místo i v oblasti lingvistiky a až do konce 50. let objasňoval průběh osvojování jazyka jako proces učení. Stěžejní prací této teorie je dílo B. F. Skinnera *Verbal Behavior* (1957). Tento americký psycholog vzal tradiční behavioristický přístup, který na základě modelu **podnět – reakce** předpokládá podmíněné chování, a vytvořil modifikaci tohoto přístupu. Dosud uznávaný behavioristický model podnět - reakce nahradil Skinner **operantním podmiňováním** a zdůraznil potřebu podmiňování reakcí. Jestliže tedy původně behavioristický přístup vycházel z předpokladu, že k učení se jazyku dochází v reakci na verbální a neverbální podněty, pak Skinner tvrdil, že k tomuto učení dochází prostřednictvím podmiňování jednání dítěte. Dle této teorie by rodiče měli posilovat žádoucí chování dítěte (např. když správně pojmenuje předmět) a naopak svou negativní reakcí docílit **vyhasínání** nežádoucího chování (např. redukce a vymizení přílišného zobecňování jmen).

Kromě výše zmíněných mechanismů učení podmiňování a vyhasínání je dalším důležitým mechanismem **napodobování**, v němž hraje zásadní roli rodič, který zastává funkci řečového vzoru. Dítě má v rodiči model, který se snaží napodobovat. Zpočátku je imitace nedokonalá, ale na základě kladného podmiňování správných projevů a opakování, dochází ke zdokonalování a nakonec k docílení úrovně řeči dospělého.

Behavioristický přístup nezohledňoval vrozené předpoklady řečového vývoje a jazykový vývoj postavil pouze na „vytváření soustavy návyků řečového chování“⁵ skrze učení. Slabina tohoto přístupu se projevila tím, že nebyl schopen validně popsat složitý proces jazykového osvojování. A dalším dokladem neúplnosti teorie bylo přiznání jednoho z nejvýznamnějších behavioristicky orientovaných psycholingvistů Ch. E. Osgooda, který připustil, „že badatelé vycházející z teorie učení podcenili význam vrozených předpokladů řečového vývoje.“⁶ Z tohoto důvodu se behaviorismus

⁵ NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992, s. 94.

⁶ Tamtéž.

stal překonanou teorií, ale zkoumání jazyka obohatil svou teorií učení a popisem jeho mechanismů.

1.1.2 Nativistická teorie

Nativistický přístup zdůrazňuje vrozené předpoklady pro řečový vývoj, které opomíjel behavioristický přístup. Šlo tedy o diametrálně odlišné stanovisko, které argumentovalo rychlostí a snadností s jakou si děti osvojují jazyk. Toto odůvodnění vedlo generativisty k tezi, že dítě má vrozené povědomí o existenci pravidel, která řídí jazyk, tedy že se dítě „rodí s informacemi o tom, že existují jednak elementy jazyka (hlásky, slova, věty), jednak fonologická, syntaktická a sémantická pravidla pro jejich spojování“⁷. Na základě těchto vrozených dispozic je dle nativistické teorie dítě schopno rozumět větám, které nikdy neslyšelo, ale také formulovat věty, které nikdy neslyšelo. Tento jev, který nelze zpochybnit, generativisté označují jako **jazykovou kreativitu**.

Generativisté pro vrozený, biologicky daný mechanismus osvojování jazyka vytvořili pojem *Language Acquisition Device* (LAD), později **univerzální gramatika** (UG). Tato vrozená dispozice je nespecifická (univerzální), neboť jde o vlohu, která je pro všechny jazyky stejná. Ve chvíli, kdy se dítě dostane do kontaktu se svým mateřským jazykem, dochází k aktivaci tohoto mechanismu a k jeho adaptaci na gramatiku konkrétního jazyka.

Ačkoli univerzální gramatika vysvětluje jazykové osvojování, její problematičnost spočívá v tom, že je velmi těžko empiricky dokazatelná. Americký lingvista a filozof N. Chomsky, který je hlavním představitelem této teorie, sám teorii dvakrát přepracoval. Kritika směřovala k přílišnému hledění na gramatickou složku řeči a syntaktické struktury a také na současné opomíjení sémantické a lexikální složky jazyka. To ho vedlo k dalšímu přepracování, ve kterém doplnil dříve popsané vrozené znalosti o jazyce o vědomí hloubkových (sémantických) a povrchových (syntaktických) struktur a také o transformační pravidla, která tyto struktury propojují. Poslední úprava pak přinesla výše zmíněnou univerzální gramatiku, avšak další předměty kritiky, jakými bylo nezohledňování sociálního prostředí a komunikační funkce, zapracovány nebyly.

⁷ Tamtéž, s. 95.

Pro dnešní zkoumání jazykové akvizice hraje teorie generativistů stále důležitou roli, neboť univerzální gramatika se objevuje i v některých současných nativistických hypotézách, které se vyskytují v mnoha modifikacích. Setkáme se s nativistickými přístupy, jež jsou velmi přísné a striktně zastávají tezi, že osvojení jazyka je vázáno výhradně na vrozené znalosti jazyka, ale setkáváme se i s takovými, které, ačkoli zastávají vrozené předpoklady, nepopírají vliv prostředí na jazykovou akvizici.

1.1.3 Neuropsychologická teorie

V předchozích teoriích můžeme vidět, že k popsání osvojování jazyka přispívala lingvistika a psychologie. Vedle toho je třeba ale zmínit i neuropsychologii a její podíl na teoriích k tematice osvojování jazyka. Již v 60. a 70. letech 19. století francouzský neurolog Broca a německý lékař Wernicke popsali centra v mozku, která bylo možné evidovat na základě změn ve vytváření a porozumění řeči v důsledku poškození mozku v těchto oblastech. Brocovo centrum umístěné v čelních lalocích levé hemisféry v případě narušení způsobuje problémy s výslovností a ovlivňuje řeč, která se skládá hlavně z plnovýznamových slov. Nijak ale nenarušuje porozumění, které je narušeno s poškozením ve Wernickeho centru, jež je umístěno ve spánkové oblasti. Ačkoli není narušena výslovnost, promluvy lidí s poškozením mozku v této části nedávají smysl, protože je používán špatný pořádek slov. V 80. letech 20. století byly pak popsány i další druhy afázií a bylo zjištěno i to, že umístění oblastí, jež ovlivňují jazykové produkce, může být u různých lidí více či méně odlišné.⁸

V reakci na nativistickou teorii přišel americký lingvista P. Liberman s teorií výrazně odlišnou, která popírá Chomského teorii o existenci části mozku, jež by kódovala univerzální gramatiku, a opírá se přitom o poznatky neurovědy. Jeho argumentace se zakládá především na schopnosti mozku kompenzovat deficit funkce, související s řečovou produkcí, jinou částí mozku a pro komplexnost a distribuovanost systému řeči popírá možnost jakékoli pevné lokalizovanosti.⁹ G. F. Michel a C. L. Mooreová nověji poukazují na současné lingvistické studie afatických pacientů, jež „nabouraly představy, že projevy specifických řečových projevů se vážou na specifické, k tomuto účelu zaměřené oblasti levé hemisféry. [...] Mohou tedy existovat

⁸ ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.

⁹ ŠULOVÁ, L. *Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006, s. 6.

specifické oblasti mozku, jejichž poškození vede k řečovým nedostatkům, avšak tyto projevy mohou mít své příčiny v mechanismech, které nejsou výhradní doménou řeči“.¹⁰

1.1.4 Kognitivní teorie (konstruktivismus)

Koncem 60. let zformoval švýcarský badatel J. Piaget teorii psychického vývoje dítěte, která popisovala utváření psychických schopností dítěte jako složitý proces probíhající v interakcích dítěte s fyzickým a sociálním prostředím. V průběhu tohoto procesu dítě poznává svět a zvnitřňuje si jeho obraz. Dle Piageta k tomu dochází během **senzomotorické úrovně**, dále **úrovně symbolické** a nakonec na **úrovni logického myšlení**, přičemž je nutno říci, že jedna úroveň následuje druhou vždy ve výše uvedeném pořadí, neboť „každé vývojové období částečně vykládá období následující. Je to zvláště jasně vidět v období, které předchází vzniku řeči. Můžeme je nazývat období „senzomotorickým“, protože si v něm kojeneček ještě neosvojil symbolickou funkci.“¹¹ V tomto období, které trvá přibližně do dvou let, dochází k vytváření inteligence, k čemuž dochází na základě adaptačních mechanismů asimilace a akomodace mezi organismem a prostředím. Tato inteligence je základem pro vývoj všech psychických funkcí a je podle Piageta odvislá od individuálních schopností dítěte stejně jako další psychický vývoj.

Význam senzomotorického období nespočívá ještě v jazykovém vývoji, ale je pro něj klíčové. Na začátku tohoto období je „svět dítěte [...] zcela soustředěn na jeho vlastní tělo a činnost. Je to úplný a nevědomý egocentrismus.“¹² Později v tomto období ale dochází „k celkové decentraci, až nakonec dítě začíná samo sebe umisťovat jako objekt mezi jiné objekty do světa složeného z trvalých předmětů. Jeho svět je pak časoprostorově uspořádaný, je sídlem příčinnosti, která určuje prostorové vztahy mezi věcmi.“¹³ Schéma trvalého předmětu se utváří současně s časoprostorovou organizací praktického světa dítěte zároveň s jeho příčinnou strukturací, dochází tak k tomu, že se dítě odprostí od jediné kauzality, která pro něj existuje, jeho vlastní činnosti, a pochopí vztah mezi příčinou a následkem, které jsou tvořeny fyzikální a prostorovou souvislostí.

¹⁰ MICHEL, G. F.; MOORE, C. L. *Psychobiologie*. Praha: Portál, 1999, s. 374.

¹¹ PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál 2011, s. 11

¹² Tamtéž, s. 19.

¹³ Tamtéž.

„Mentální obrazy a slova, které slyší, pro něj ještě nejsou symboly a znaky, ale jen příznaky věcí a jevů, neodlišitelné od toho, co označují.“¹⁴ Vývoj poznávacích a citových aspektů probíhá v tomto období také souběžně. A tak se afektivita dítěte začne vztahovat k trvalým objektům (osobám), které v tomto období odlišilo od svého já, a dá vzniknout „objektálním vztahům“.

Pro další vývojový stupeň, který dle Piageta trvá od dvou do sedmi let, je charakteristické nabývání sémiotické funkce, která „spočívá ve schopnosti představovat si něco („označovaný“ předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co „označuje“ a co slouží jen této představě“¹⁵. Nástup této funkce se projevuje skrze současný nástup jednání, které Piaget člení do pěti druhů: **oddálená nápodoba, symbolická (fiktivní) hra, kresba, obrazná představa a řeč**. Všechna tato jednání se dítě učí nápodobou, dokonce i jazyk, ten ale na rozdíl od ostatních vyjmenovaných sémiotických nástrojů nevytváří samo, protože jazyk je „společností již zcela vypracován a zahrnuje soubor poznávacích nástrojů [...] pro myšlení jedince, který se jazyku učí a teprve pak ho pomáhá obohacovat“¹⁶. Sémiotická funkce je vytvářena dvěma druhy nástrojů: symboly a znaky. „Symboly si jedinec může sám vytvářet, protože jsou motivovány. [...] Oddálená nápodoba, symbolická hra a grafický nebo duševní obraz vyrůstají tedy přímo z nápodoby. Nevznikají z hotových vnějších předloh přenesených do vědomí [...], ale z přechodu od materiálního znázorňování v aktu k vnitřnímu znázorňování v mysli. Znak, který vzniká konvencí, je naopak nutně kolektivní. Dítě jej tedy získává na základě nápodoby, ale také tím, že se učí vnějším vzorům, jenže pak ho svým vlastním způsobem upravuje a užívá.“¹⁷ A právě užívání jazyka, které je založeno na jeho učení, „dovršuje konečně všechny tyto pochody, neboť řeč zajišťuje kontakt s druhými lidmi účinněji než pouhá nápodoba, a dovoluje tedy vznikající představě, aby se opírala o komunikaci, a tím zvyšovala svůj vliv“¹⁸.

Jazyk je dle této teorie odvozenou funkcí, neboť předávání jazyka, které vychází ze společnosti a výchovného působení, předpokládá předchozí vznik individuálních forem semiózy. Při popisu vývoje Piaget a Inhelderová nezapomínají na fáze, které vzniku samotné řeči předchází, a to je fáze žvatlání, která je společná šestiměsíčním až

¹⁴ Cit. podle SLANČOVÁ, D. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 37.

¹⁵ PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2011, s. 51.

¹⁶ Tamtéž, s. 80.

¹⁷ Tamtéž, s. 56.

¹⁸ Tamtéž, s. 55.

jedenáctiměsíčním dětem ze všech kultur, a fáze rozlišování fonémů nápodobou od jedenácti do dvanácti měsíců. Na konci senzomotorického období se začíná objevovat řečová produkce, jde o tzv. stádium „slov-vět“, kdy slovo znamená celou větu, a tak se jejich význam střídavě proměňuje v přání, emoce a konstatování. Další vývoj řeči směřuje k dvouslovným větám, později ke krátkým úplným větám a až později dochází k osvojování gramatických struktur.

Kognitivní teorie přinesla do zkoumání osvojování jazyka nový pohled, a to pojetí jazykové akvizice jako součást psychického vývoje dítěte. Zdůraznila tak vliv samotného subjektu na tento proces a popsala způsob, jak dítě vnímá okolní objekty, a jakým způsobem se proměňuje jeho vnímání těchto objektů. Zkoumání vnitřního kontextu osvojování jazyka přivedlo některé badatele k otázce sémantické složky jazyka a potřebě zkoumat vliv sémantiky, která vývojově předchází do té doby tak hojně zkoumanou gramatickou stránku jazyka. Odborníky, kteří se začali touto problematikou zabývat, byla například L. Bloomová nebo M. Bowermanová. Jaký vztah a vliv Piagetova zkoumání měla na **zkoumání sémantické složky**, lze vidět na zjištění H. Sinclair-de Zwartové: „Jako první dítě vyjadřuje (možný) činnostní vzorec vztahující se na dítě samotné, ve kterém agens, činnost a eventuální patiens jsou neoddělitelně provázané.“¹⁹ Jestliže dítě nedospělo ve svém kognitivním vývoji tak daleko, aby odlišovalo své „já“ od okolního světa, promítne se tato skutečnost i do jazyka.

Piagetova teorie byla pro mnohé inspirací, ale také předmětem mnoha upřesňování a polemizování. Mezi takové patřil i ruský vědec S. L. Vygotskij, který Piagetovy práce podrobil kritickému zkoumání. Jakkoli byl Piaget ve své kognitivní teorii sociálně zaměřen, pojímal dítě jako individualistu, který nejprve utváří sám sebe, aby se později nechal stimulovat a utvářet svým okolím. Podle Vygotského zkoumal ale socializaci myšlení dítěte „mimo praxi“. Vygotskij vnímá dítě již od počátku jakožto člena společnosti.

V předřečovém období dítěte, v němž se dle Piagetovy teorie objevují prvky **dítě a předmět**, se podle Vygotského objevuje navíc **dospělá osoba a znak** (ve významu gesta), kteří vytváří první vědomé komunikační akty. V době okolo prvního roku, kdy se objevují první slova, se zabývá vztahem myšlení a řeči, které se kolem druhého roku

¹⁹ SINCLAIR-DE ZWART, H. Language acquisition and cognitive development. In MOORE, T. (ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. London and New York: Academic Press, 1973, cit. podle SLANČOVÁ, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 41.

s nástupem řeči protnou a dále pokračují ve formě **verbálního myšlení** a **řečové činnosti**. Jejich integrita se projevuje ve vnímání slova, které se zároveň ukazuje v řeči jako význam a v myšlení jako pojem. Tím Vygotskij zdůrazňuje ve vývoji prvotní nástup **formy** jako vnější struktury slova a až poté **významu** jako struktury vnitřní, což je tvrzení, které je velmi blízké Piagetově teorii, podle níž je slovo zprvu příznakem věci, nikoli však jménem.²⁰ Každá tato forma se ale utváří jiným způsobem. Vygotskij říká, že „smyslovou stránkou prvního dětského slova není podstatné jméno, ale jednoslovná věta, myšlenka [...] Kdybychom převedli dětské jednoslovné věty na jazyk dospělých, vniklo by celé souvětí. [...] Zatím co při osvojování vnější stránky řeči dítě postupuje od jednotlivých slov k jednoduchým větám a brzy ke kombinaci vět, při osvojování si významové (smyslové) stránky postupuje od kombinací vět k vyčleňování skupin slov a jednotlivých slov.“²¹

Vygotskij stanovil tři stádia vývoje myšlení (pojmu). V prvním roce se podle něj dítě nachází ve stádiu **synkretického myšlení**, v němž dochází ke generalizaci pojmů. Dítě rozšiřuje pojem na předměty a jevy ve svém okolí, které nemají v jazyku dospělých s daným pojmem žádnou souvislost, a činí tak subjektivně „na základě předmětné, funkční a emoční příbuznosti věcí a jevů v prožívání dítěte. To ještě není řečová činnost [...] Řečová činnost se začne vyvíjet až s nominační funkcí slova, která se objevuje v dalším stádiu vývoje pojmů.“²² Toto další stádium nazývá Vygotskij **myšlením v komplexech** a je pro něj charakteristické vytváření komplexů pro konkrétní předměty, které jsou spojovány na bázi objektivních souvislostí, jež se mezi předměty vyskytují. Nejde již tedy o spojování na základě subjektivních dojmů, jak tomu bylo o fázi dříve, ale na základě objektivně vytvořených komplexů, které v tomto stádiu ještě splývají s pojmy, ale v následujícím období se vydělují a dochází k nadřazení těchto komplexů nad pojmy, což dává základ pro skutečné myšlení v pojmech, jež je příznačné pro myšlení dospělých. Tento poslední stupeň Vygotskij označil jako stádium **abstraktně-logického myšlení** a datoval jeho počátek kolem 11. a 12. roku.

Značná odlišnost názoru se objevila u Vygotského k Piagetově specifikaci egocentrické řeči. Podle Piageta se logické jazykové myšlení vyvíjí od

²⁰ Piaget dále také rozpracovává předpoklad, že si dítě osvojuje složité jazykové struktury mnohem dříve, než jim rozumí, resp. je dovede ve svém myšlení rozpoznávat a určovat.

²¹ Cit. podle SLANČOVÁ, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 50.

²² Myšlenka A. A. Leontieva cit. podle MIKULAJOVÁ, M. Vývin rečovej činnosti v kontexte psychického vývinu. In Slančová, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 51.

mimojazykového autistického myšlení a přes mezistupeň **egocentrické řeči** dochází k postupné socializaci, která dává vzniknout **socializované řeči** a logickému myšlení. Jde tedy o vývoj od individuálního k sociálnímu, od autistického myšlení k logickému myšlení a od vnější řeči k řeči vnitřní, přičemž přechodem je vždy období egocentrické řeči. Podle Piageta nemá egocentrická řeč komunikační funkci, ale je řečí pro sebe. „Takto mluví dítě přibližně do 7 let. Z projevů egocentrické řeči J. Piaget vysuzoval, že jazyk odráží myšlení, ale neformuje ho, že naše myšlenkové pochody omezují a formují to, co jsme schopni sdělovat, že dítě není od počátku svého vývoje adaptované na sociální prostředí kolem sebe, a teprve postupně v tomto směru dospívá a přizpůsobuje mu své vyjadřovací schopnosti.“²³ Proti tomu se Vygotskij vymezil, neboť na základě provedených experimentů došel k tomu, že egocentrická řeč není přechodem od vnitřní řeči k vnější, jak říká Piaget, ale přesně naopak. Vygotského schéma vypadá proto následovně: **sociální řeč – egocentrická řeč – vnitřní řeč**. Neuznává tedy Piagetovo tvrzení, že jazyk je odrazem myšlení a egocentrická řeč odrazem egocentrického myšlení, které u dětí trvá do 7 – 8 let. Podle něj se jazyk vyvíjí díky sociálním vlivům již od narození, proto zavrhuje Piagetův názor, že k postupnému formování dochází až v pozdější adaptaci na jeho okolí.

Kognitivní teorie vnesly do zkoumání osvojování jazyka hledisko vlivů psychických procesů na osvojování a dotkly se také vlivu sociálního. I z dnešního hlediska je významné tvrzení, že ačkoli dojde dítětem k osvojení formy, a to jak už slova nebo celé syntaktické struktury, neznamená to osvojení významu, ke kterému obvykle dochází později. Vygotského popsání postupu osvojování si vnější stránky řeči (od slova ke kombinaci vět) a stránky vnitřní (od kombinací vět ke slovu) ukazuje na protichůdnost v procesu osvojování jazyka mezi produkcí a psychickou diferenciací významů jednotlivých pojmů a ukazuje také na potřebu tyto dva procesy oddělovat.

1.1.5 Sociokognitivní teorie

Kognitivní přístup začal zohledňovat vliv sociálního prostředí na osvojování jazyka a v 70. letech se jím začali soustavně zabývat vývojoví psychologové. Teorie, které popisují jazykové osvojování na základě sociálního ovlivňování, mají množství předpokladů společných s kognitivní teorií. Především jde o hypotézu, že pro vývoj

²³ ŠULOVÁ, L. *Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006, s. 7.

dítěte je podstatné souběžné zrání jeho organismu a interakce s okolím a že se dítě na vývoji podílí svou vlastní aktivitou. S větším zapojením ale tyto teorie vnáší do vývojového procesu faktor osob a skupin, které dítě obklopují, jako ovlivňující složku a tedy aktivní účastníky vývoje, a také je jejich pozornost zaměřena na odlišnosti, které jsou dány odlišnými kulturními kontexty. Zároveň nehledí na dětský jazykový vývoj univerzálně, ale hledají společné rysy dětského jazykového vývoje. Pro zkoumání vlivu interakcí mezi rodiči a dětmi a vlivu těchto interakcí na výchovu byly často účastníky bádání neslyšící děti nebo děti neslyšících rodičů. A právě z takových výzkumů se ukázalo zřejmé, že pro rozvoj jazykových kompetencí dítěte je nutné, aby dítě jazykové promluvy, které slyší, prakticky užívalo ve vhodných sociálních kontextech, tedy v interakcích s dalšími osobami.

Koncepce jazykového vývoje, se kterou přišel britský lingvista M. A. K. Halliday a kterou opřel o konkrétní pozorování, se liší od Piagetovy již tím, že místo kognitivního vývoje dítěte a jeho fyzikálního okolí klade jako stěžejní součást jazykového vývoje kontakt mezi dítětem a jeho sociálním okolím. Jazykový vývoj v jeho výkladu je členěn do tří fází. První fáze trvá přibližně do 18 měsíců dítěte a v jejím rámci se vyskytuje šest jazykových funkcí: **instrumentální** (*Já chci* - uspokojení materiálních potřeb dítěte), **regulační** (*Dělej, co říkám* - kontrola a řízení chování partnera), **interakční** (*Já a ty* - kontakt s ostatními), **personální** (*Tady jsem* - vyjadřování sebe sama, svých pocitů apod.), **heuristická** (*Řekni mi proč* - vysvětlování okolního světa) a **imaginativní** (*Dejme tomu, že* - vytváření vlastního světa dítěte)²⁴, přičemž poslední dvě vyjmenované funkce se objevují později než ostatní a to přibližně v 13,5 – 15 měsících. Tato fáze je obdobím, kdy se dítě snaží naplnit své potřeby prostřednictvím komunikace (interakce) se svým okolím a využívá k tomu svých vlastních neverbálních vyjadřovacích prostředků, které lze dle Hallidaye vymezit výše popsanými funkcemi. Zároveň je dítě schopno vystihnout jedním vyjádřením pouze jednu funkci, jeho produkce jsou tedy **monofunkční**.

V druhé (přechodové) fázi, která poté následuje a trvá asi půl roku, dochází k redukci funkcí z první fáze na dvě protikladné funkce, pragmatickou a matematickou. Jazyk jako jednání, které od svého komunikačního partnera vyžaduje odpověď, je funkcí **pragmatickou**, jazyk jako učení nebo poznání, které nevyžaduje odpověď od

²⁴ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, s. 39.

partnera, je funkcí **matetickou**. Děti se postupně učí kombinovat ve svých vyjádřeních obě funkce, jedna z nich ale zřetelně převládá. Tato přechodná fáze znamená obrat ve vývoji jazyka dítěte, protože se v jeho vyjádřeních začíná objevovat jazyk dospělých a také základ budoucí trojfunkčnosti jazyka dospělých. Dítě si obohacuje své lexikální prostředky, začíná si osvojovat prostředky gramatické a také začíná chápat pravidla dialogu.

Ve třetí fázi, do které přecházejí děti kolem druhého roku, dochází k plnému přijetí jazyka dospělých, což s sebou nese zvládnutí polyfunkčnosti vyjádření, tzn. paralelního plnění třech funkcí. Funkce **interpersonální**, v níž je mluvčí jednajícím subjektem, funkci **ideační**, v níž je mluvčí pozorovatelem a zcela nově vzniklé funkce **textové**. Vzhledem k tomu, že si dítě již zvládlo osvojit principy dialogu a základy gramatiky, spočívá jeho další vývoj dle Hallidaye v rozšiřování jazykového potenciálu do dalších kulturních oblastí.²⁵

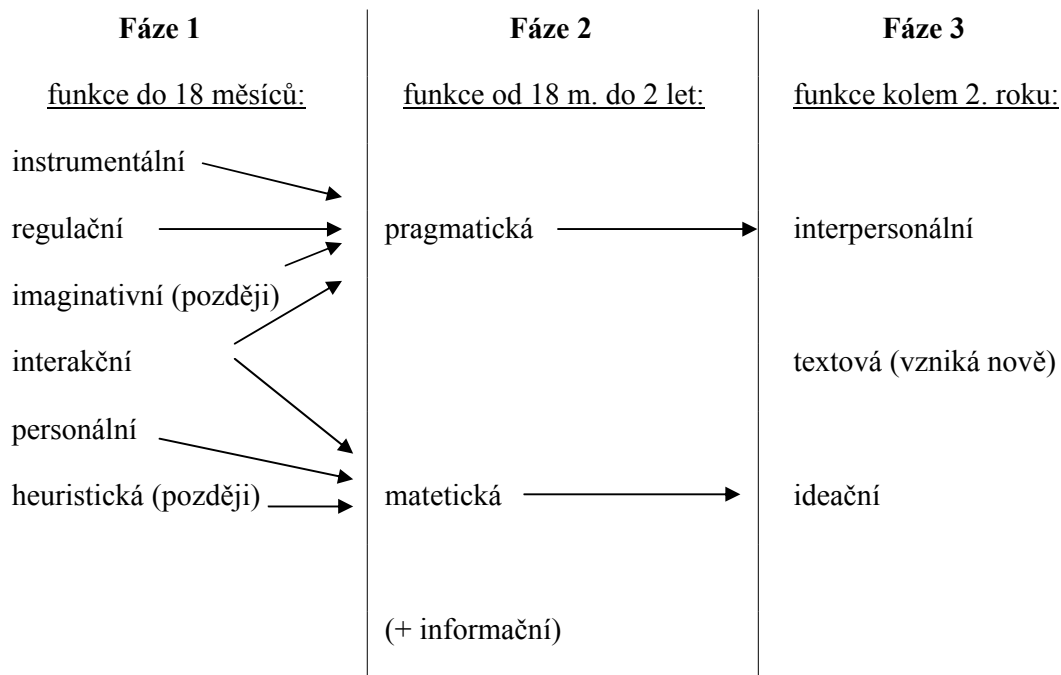


Diagram 1

Zdroj: ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, podle M. A. K. Hallidaye. Upraveno a doplněno.

²⁵ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999.

Dalším odborníkem ze 70. let, který se této problematice věnoval, byla E. Batesová, která shledává vývojové linie jazykových a nejazykových kognitivních schopností jako něco, co vychází ze společného zdroje, kterým je vývoj a fungování senzomotorického intelektu. Na základě této charakteristiky může být kognitivní schopnost omezujícím faktorem v řečovém vývoji. Podle Batesové se u dítěte mezi 9. a 12. měsícem objevují **protoperformativní komunikační akty**, v nichž dítě chce záměrně dosáhnout pomocí matky předmětu (protoimperativ) nebo chce docílit pozornosti matky pomocí předmětu (protodeklarativ). Matka i předmět se tedy ve vědomí dítěte objevují současně. Tato protoperformativní komunikace se uskutečňuje ve struktuře, kterou Batesová popisuje jako činitel (dítě) – nástroj – cíl. Ve chvíli, kdy se u dítěte objevují první slova, dochází na základě této struktury k verbalizaci prvku, který je pro dítě v dané situaci nejdůležitější, ostatní prvky pak mohou být vyjádřeny neverbálně nebo vycházejí z kontextu.²⁶ Význam a cíl jednoslovných vyjádření dítěte tzv. holofrázi je často postaven na subjektivním odhadování komunikačních partnerů a funkce i sémantika jsou spjaty s kontextem. Dále se slovní produkce dětí vyvíjí směrem k víceslovným vyjádřením, která jsou zprvu prezentována tzv. **sukcesivní jednoslovnou větou**, což jsou ve své podstatě dvě jednoslovné věty, které jsou vysloveny po sobě. K řazení těchto vět dochází dle Batesové na základě míry zajímavosti. První slovo (věta) je zajímavější než druhé. Následuje období dvouslovných vět, pro které je příznačné kognitivní rozčlenění situace. Děti rozlišují objektivně významové prvky a vztahy mezi nimi, což jim dovoluje tvořit spojení jako agens – činnost, činnost – objekt a další. Období, které nastává po dvouslovných větách ve vývoji řeči je tvoření vět podle gramatických pravidel, přičemž Batesová říká, že „pragmatika je první a primární struktura v ontogenezi jazykových schopností. Nedávné psycholingvistické výzkumy (např. Brown, 1973; Bowerman, 1973) naznačily, že syntax se dá vývojově derivovat ze sémantiky. My posouváme tento názor o krok dále a tvrdíme, že sémantika je vývojově derivována z pragmatiky.“²⁷ Toto tvrzení vykládá tak, že performativní komunikační akty dítěte jsou prvními projevy vědomé komunikace, které jsou motivovány momentálním prožíváním dítěte a jeho

²⁶ Zde vidíme, že i Batesová poukazuje v souvislosti s uvedenou strukturou nejprve na její přítomnost ve vědomí dítěte, což se projevuje protoperformativními komunikačními akty, a až posléze na její přechod do verbalizované podoby. Na základě tohoto výkladu můžeme říci, že jde o vývoj od vnitřního k vnějšímu, jako tomu je v teorii Piageta.

²⁷ BATESOVÁ, E. *Language and context. The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press, 1976, s. 375, cit. podle SLANČOVÁ, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008.

subjektivními potřebami, což znamená, že nevychází z objektivní situace a jejích součástí. Z těch dítě totiž podle ní vychází až v době víceslovních promluv (počínajíc dvouslovnými).²⁸

Výše zmíněné přístupy k vývoji řeči nelze popisovat jeden bez druhého, protože ačkoli každá teorie přistupuje k osvojování jazyka odlišně a zdánlivě z předchozí teorie nevychází, ve skutečnosti poskytli zastánci určitého přístupu dalším badatelům v tomto oboru základnu pro kritické myšlení. To dalo vzniknout přístupu novému, který přinesl nové výzkumy, nová hlediska a nové hypotézy. V přístupech, se kterými se můžeme setkat dnes, stále některé dřívější teorie přetrvávají a některé si vzaly něco od každého.

1.2 Teoretické přístupy současnosti

Některé teoretické přístupy, které se objevovaly v minulosti, si našly své zastánce i v současnosti. Jejich pokračovatelé mohou s časovým odstupem, který přinesl nové teorie a nová zkoumání, přistupovat k problematice osvojování jazyka komplexněji a s novými doklady, jež jsou založeny na výsledcích experimentů.

1.2.1 Nativistický přístup dnes

Jedním z nativisticky zaměřených vědců současnosti je S. A. Pinker, žák Chomského, který se poučil z námitek, jež byly na nativistický přístup vzneseny, a přichází s teorií, která zahrnuje i sémantiku jazyka. V souladu s generativistickou teorií, má dítě vrozenou univerzální gramatiku, podle Pinkera je tato gramatika složena ze sémantických kategorií (agent, činnost, objekt, lokace a další) a také gramatických kategorií (rod, číslo, pád a další). Tato vrozená kompetence dovoluje dítěti aplikovat sémantické kategorie na gramatické, pomáhá osvojit si syntax a utvářet tak gramaticky správné věty, které mají smysl.²⁹ Pinker tak dítěti přisuzuje jazykový instinkt, který podle něj vychází z neuronových sítí umístěných v jeho mozku, jenž může „obsahovat

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

²⁹ Toto je oproti původní Chomského teorii značná změna, neboť pro generativisty i věta, která měla nesmyslný význam, byla správná, protože splňovala gramatická pravidla. V literatuře uváděným příkladem je věta: *Slon vypil kulatý čtverec*, která je gramaticky správná, ale vyjdeme-li ze sémantiky, jde o nesmyslnou větu.

oblasti vyhrazené procesům tak specifickým, jako jsou nominální fráze a metrické stromy.³⁰

Pinkerova teorie byla ale stejně jako další nativistické teorie podrobena značné kritice, neboť její předpoklady o existenci určitého „nastavení mozku“ již před narozením dítěte, jsou nedoložitelné, resp. se tak zatím stále jeví. Mikulajová reprodukuje názor kolektivu badatelů, který se věnuje výzkumu dětské řeči na Prešovské univerzitě, když píše: „Problém vidíme v dualitě kognitivního systému, kterou stanovuje Pinker. Lexikální jednotky a gramatická pravidla „žijí“ v jazykovém systému dítěte odděleně, slova se učí, zapamatovávají se a pravidla jsou vybavením naší mysli.“³¹ Zároveň ale upozorňuje na „pokrok“ Skinnerovi teorie oproti generativismu, neboť jeho teorie popisuje mapování reality na jazyk a nikoli opačně jazyka na realitu.

1.2.2 Sociální (sociopragmatický) přístup dnes

Významným zastáncem sociopragmatického přístupu je v dnešní době M. Tomasello, americký vývojový psycholog. Ten se proti výše zmíněnému nativistickému přístupu vyhradil. Odůvodňuje nepodloženost a nemožnost této teorie typologií jazyků, dle níž je zřejmé, že shoda mezi gramatickými jevy (kategoriemi, konstrukcemi) různých jazyků je tak malá, že z ní nelze usuzovat na existenci univerzální gramatiky.

Jeho přístup jde směrem od komunikačního záměru, který se podle něj dítě pokouší naplnit tak, že se snaží naučit celé konstrukce. Členění těchto konstrukcí na složky, jež je tvoří, probíhá až později. Znamená to, že dítě postupuje **od celku k části**, podobně jako Vygotskij vykládá osvojování vnitřní stránky jazyka od kombinací vět ke slovům. Tyto konstrukce mají vždy sémantický obsah, nejsou pouze gramaticky a syntakticky určenou vztahovostí. Tomasello proto neuznává, že by se dítě učilo nejprve jednotlivá slova a až později se je učilo spojovat pomocí gramatiky, nerozděluje gramatický a lexikální vývoj.

Celý proces osvojování není ale tak přímočarý, Tomasello zdůrazňuje, že „základem jazykového učení (language learning) je to, že dítě slyší výpověď dospělého,

³⁰ PINKER, S. *Jazykový instinkt: jak mysl vytváří jazyk*. Praha: dybbuk, 2009, s. 359.

³¹ SLANČOVÁ, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 34.

rozpoznává komunikační intenci zakotvenou v určité výpovědi, segmentuje tuto intenci na skladebné komponenty a zapamatuje si výpověď, kterou pochopilo, a její komponenty. Toto je způsob, jak musí být naučeny všechny konkrétní jednotky jazyka, jestliže mají být později používány konvenčně i kreativně v nových komunikačních situacích.³² Procesy, které ovlivňují dětské osvojování jazyka, dělí na **základové procesy**, k nimž řadí *společnou pozornost, rozpoznávání intence, kulturní učení, a procesy facilitační*, kterými jsou jazykový kontext a lexikální kontrast.

Důležitým kognitivním procesem je v jeho díle také učení se jazyku v raném věku, podle Tomasella se zakládá převážně na **imitování, zapamatování a užívání analogie**. V jazykové akvizici ale hraje roli i čas a frekvence. Na základě výzkumů byla prokázána přímá úměra mezi množstvím času, který dítě stráví v interakci s rodičem, a rozvinutostí slovní zásoby. Množství času obvykle také ovlivňuje bohatost expozice, jež přímo úměrně ovlivňuje osvojování. Děti, které tráví s rodiči více času komunikací, mají širší slovní zásobu. Znamená to tedy, že charakter jazykového inputu, co do kvantity i kvality má značný vliv na vývoj řeči.

1.2.3 Teorie propojující nativistický a sociální přístup

Mezi polarizovanými přístupy, které uznávají pouze vrozenost nebo naučenost jazyka, se objevuje i takový přístup, který přiznává pravdivost oběma těmito teoriím. Zastánkyní takového přístupu je E. Clarková, estonsko-švédská lingvistka, která říká: „Mé vlastní zaměření je na sociální prostředí jazykového osvojování společně s kognitivními základy, na kterých může dítě stavět. Proto posuzuji jak sociální tak kognitivní vývoj jako oba společně rozhodující pro jazykovou akvizici. Zůstává ale nejasné, nakolik je jazyk vrozený nebo zda je zprostředkován nějakým speciálním mechanismem učení. [...] Důraz je zde tudíž na tom, jak (a jak moc) se děti mohou učit z jazyka dospělých, včetně speciálně uzpůsobené řeči zaměřené na dítě.“³³

Takovýto přístup, který zahrnuje vrozené dispozice i roli učení, se vyskytuje například u české psychologičky M. Vágnerové, která se věnuje studiu vývojové psychologie a jejíž vývojové popisy nezapomínají ani na jazykovou stránku vývoje.

³² TOMASELLO, M. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard UP, 2003, s. 297, cit. podle PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznátky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 30.

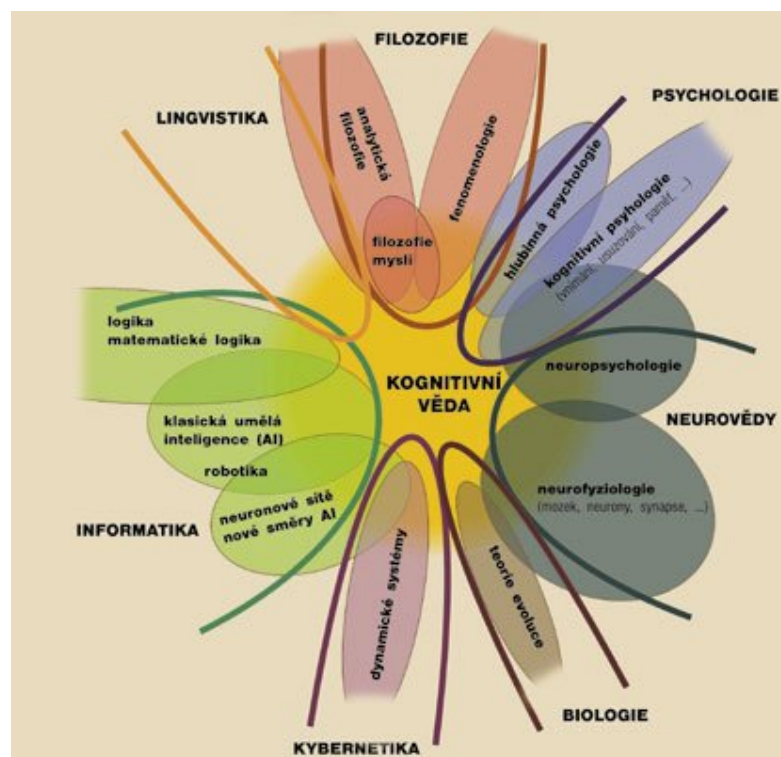
³³ CLARK, E. V. *First Language Acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2003, s. 19.

Podobně je tomu i u lingvistky I. Nebeské, která píše, že „verbální vývoj dítěte je nedílnou součástí jeho vývoje kognitivního a sociálního. Stejně tak nesporné se zdá být tvrzení, že na osvojování jazyka se podílejí jak vrozené mentální předpoklady dítěte (součást jeho biologické a psychické výbavy), tak stimulace prostředím. Otevřenou otázkou zůstává, co je vlastně vrozeno: zda jsou tyto předpoklady pouze základem (biologickým, psychickým), který osvojení jazyka umožňuje, nebo jsou skutečně specializovaným mechanismem (soustavou pravidel).“³⁴

³⁴ NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992, s. 100-101.

2. TRANSDISCIPLINÁRNÍ PODSTATA OSVOJOVÁNÍ JAZYKA A SOUVISLOSTI S JAZYKOVÝM OBRAZEM SVĚTA

Veškeré výše zmíněné přístupy přisuzují důležitost jen některým aspektům jazykové akvizice, což ukazuje na nutnost zkoumat jazykové osvojování transdisciplinárně, a to v kooperaci lingvistiky se sémiotikou, psychologíí (zejm. kognitivní a vývojovou), neurolingvistikou, pedagogikou, teorií řečové komunikace, teorií umělé inteligence,³⁵ sociolingvistikou a dalšími obory. Oddělování těchto oblastí a zkoumání pouze jednotlivostí v jazykovém vývoji vede k nekomplexnosti popisu a v důsledku toho mohou být některé výsledky zkoumání interpretovány chybně. Je tedy nutné mít povědomí o všech oblastech, které do psycholingvistického zkoumání jazykové akvizice zasahují. Následující schéma, do jehož centra je postavena kognitivní věda, dokládá potřebu transdisciplinárního zkoumání.



Obrázek 1

Zdroj: HAVEL, I. M. Věda o duši. *Vesmír*, 2000, roč. 79, č. 7, s. 362-363.

³⁵ NEBESKÁ, I. Psycholingvistika. In Karlík, P.; Nekula, M.; Pleskalová, J. (ed.). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 363-364.

Zmíněná kognitivní lingvistika je provázána s problematikou osvojování jazyka velmi blízko svým zkoumáním **jazykového obrazu světa**. S jazykem, který si dítě osvojuje, totiž přejímá i vnímání světa a učí se světu rozumět, přičemž toto „rozumění má řečový charakter, to znamená, že je dáno primárně jazykem a v jazyce. [...] Prostřednictvím jazyka od dětství postupně vrůstáme do společenství svých blízkých: od nich se ho učíme, od nich přebíráme základní kontury rozumění světu, brýle právě tohoto jazyka, právě této kultury.“³⁶ Podle kognitivní lingvistiky jazyk „vypovídá něco velmi podstatného o principech našeho myšlení, o tom, jak jednotlivé věci a jevy chápeme, hodnotíme a jaký k nim máme vztah.“³⁷ Zkoumáme-li tedy jazyk, docházíme k zjištění, jakým způsobem lidé přemýšlí o světě a jak ho vnímají. Bartmiński³⁸ definuje jazykový obraz světa jako „v jazyce uloženou interpretaci skutečnosti, kterou je možno chápat jako souhrn soudů o světě“. A na jazykový obraz světa poukazuje i B. L. Whorf, když říká, že „pozadí jazykového systému (jinými slovy gramatiky) každého jazyka není jen reprodukcující nástroj vyslovovaných myšlenek, ale spíše samotným tvarujícím nástrojem, programem a průvodcem k individuální mentální aktivitě, k analýze dojmů“.³⁹

Tomuto tématu se věnují dva hlavní proudy. Proud americký, který klade důraz spíše na provázanost s psycholingvistikou a neurolingvistikou, tedy zaměřuje pozornost na kognitivní stránku této problematiky v rámci zmíněných dvou věd, a proud polský, který používá termín **jazykový obraz světa** a je provázán s kulturní lingvistikou, etnolingvistikou a antropolingvistikou. Tento polský proud popisuje a interpretuje jednotlivé části onoho jazykového obrazu světa. Pro kognitivní vědu obecně je ale jazyk „součástí poznávání a poznání (cognition), podílí se na tom, jak světu rozumíme, jak ho kategorizuje, jaký obraz světa si vytváříme a jak ho předáváme dál“.⁴⁰ A právě ono „jak“ je obsaženo v běžném jazyce, který se učí děti od svých rodičů a který přirozeně používají po celý svůj život v běžné komunikaci. Ukazatelem jazykového obrazu světa, jak na něj poukazují polští vědci, je tedy jazyk každodenního používání. Bartmiński o tomto „běžném/přirozeném“ stylu jazyka říká: „Předává a zachovává jistý

³⁶ VAŇKOVÁ, I.; NEBESKÁ, I.; SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L.; ŠLÉDROVÁ, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005.

³⁷ Tamtéž.

³⁸ BARTMIŃSKI, J. Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz obraz świata. In Bartmiński, J. (ed.). *Językowy obraz świata*. Lublin: 1991, 1999, 2004, s. 110, cit. podle VAŇKOVÁ, I.; NEBESKÁ, I.; SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L.; ŠLÉDROVÁ, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005, s. 51.

³⁹ WHORF, B. L. *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology. 1956, s. 37, přeložila L. L.

⁴⁰ Tamtéž.

obraz světa, jenž je obvykle označován jako "naivní" obraz. Tento obraz je tvořen z hlediska "prostého člověka", odpovídá postoji zdravého rozumu a nachází svůj výraz jak ve struktuře slovní zásoby a její sémantické organizaci, frazeologismech a příslovích, tak ve skupině gramatických kategorií, pravidlech derivace, vzorcích větné skladby či způsobech výstavby textů. Je to obraz daný jazykem a díky jazyku dostupný.“⁴¹

V souvislosti s jazykovým obrazem světa se vědci ptají na významnost nebo naopak nepodstatnost rozdílů mezi jazyky. Vznikají tak dva postoje. Postoj **jazykového relativismu**, který podporuje myšlenku nejvyššího ovlivnění mateřským jazykem (hovoří se také o **jazykovém determinismu**), a **jazykový univerzalizmus**, který zastává myšlenku ovlivnění mateřským jazykem, ale zároveň poukazuje na existenci univerzálních pojmů, které se vyskytují ve všech jazycích. Zastánce jazykového relativismu Whorf říká, že „dohoda, která drží celou naši řečovou komunitu, je stanovena ve schématech našeho jazyka,“ a že „tato dohoda je samozřejmě implicitní a nevyjádřená, ale její podmínky jsou absolutně závazné“.⁴² Vedle toho C. Goddard a A. Wierzbicka⁴³, vymezují zmíněné **univerzální pojmy**, jež považují za „nadjazykové“ a jež jsou dále podle Wierzbické elementárními sémantickými jednotkami, které v naší myslí tvoří (skládají) vše složitější. Wierzbická ve své práci⁴⁴ říká, že může existovat spojnice mezi těmito jednotkami a prvními slovy, které si dítě osvojuje a dokonce se domnívá, že by některé z těchto pojmů mohly být vrozené.⁴⁵

Naše mysl je postavena, vedle **imaginativního** a **motorického myšlení**, na **myšlení propozicním**. V rámci tohoto myšlení vytváříme tzv. **propozice (výroky)**, které jsou „výpověďmi vyjadřujícími faktická tvrzení“⁴⁶. Abychom byli schopni vytvářet tyto propozice, musíme si nejprve osvojit **pojmy**, což jsou „soubory vlastností, jež si spojujeme s určitou třídou“⁴⁷. Tak například pojmu „jablko“ přisuzujeme následující (ale i další) vlastnosti: „je kulaté“ a „roste na stromě“. Nemáme ale pojem

⁴¹ BARTMIŃSKI, J. Styl potoczny. In Bartmiński, J. (ed.). *Wspólczesny język polski*. Lublin: Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie, 2001, s. 115-134.

⁴² WHORF, B. L. *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology, 1956, s. 213-214, přeložila L. L..

⁴³ GODDARD, C.; WIERZBICKA, A. Language, culture and meaning: Cross-cultural semantics. In Dirven, R.; Verspoor, M. (eds.). *Cognitive exploration of language and linguistics*. Amsterdam: Philadelphia, 1998, s. 136-159.

⁴⁴ WIERZBICKA, A.: *Język, umysł, kultura*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.

⁴⁵ VAŇKOVÁ, I.; NEBESKÁ, I.; SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L.; ŠLÉDROVÁ, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005, s. 38.

⁴⁶ ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 318-324.

⁴⁷ Tamtéž.

pro každý jednotlivý objekt, to by bylo kognitivně nevhodné, ale zmírňujeme složitost světa tím, že objekty posuzujeme jako třídy, tedy jako případy jednoho daného pojmu. Například je zcela nepředstavitelné, že bychom měli pro každou ze sedmi milionů odstínů barev speciální název. Proces, při němž dochází k přiřazování objektů k těmto pojmům, je **kategorizace**. Zhodnotíme vnímatelné stránky objektu, porovnáme tyto vlastnosti s pojmy a na tomto základě přiřadíme objekt k odpovídajícímu pojmu. Vedle vnímatelných vlastností objektu jsou tu ještě takové, které není snadné vnímat, např. u jablka vlastnost „má jádra“ nebo „je jedlé“. Během kategorizace nám pojem umožňuje předvídat takovéto vlastnosti, jež nejsou bezprostředně vnímatelné.⁴⁸

Vlastnosti, které pojem reprezentuje, jsou dvojího druhu. Část z nich vytváří tzv. **prototyp** pojmu (vlastnosti, jež popisují nejlepší příklady tohoto pojmu) a druhá část tzv. **jádro** (vlastnosti, jež jsou nejdůležitější pro příslušnost k určitému pojmu).⁴⁹ Uvedu-li tuto terminologii na příkladu pojmu „pták“, popisují vlastnosti „létání“ a „cvrlikání“ nejlepší příklad, třeba pěnkvu nebo sojku. Protože tyto vlastnosti ale neplatí pro pštrosa nebo tučňáka, které také řadíme k ptákům, obsahem jádra by mohl být popis genetické výbavy, který prokazuje příslušnost těchto tvorů k ptačímu rodu. Vzhledem k tomu, že vlastnosti, jež jsou dané u tohoto pojmu jádrem, nejsou snadno vnímatelné (museli bychom pštrosa či pelikána testovat, abychom mohli potvrdit nebo vyvrátit vlastnost danou jádrem), musíme se rozhodovat pouze na základě podobnosti vlastností, které jsou dány prototypem, což v případě pojmu jako je „pták“, jsou vlastnosti „létání“ a „cvrlikání“. Pojmy takového typu jsou pro svou mlhavost a nejasnost označovány jako **fuzzy**. Jinak je tomu u klasických pojmů, jejichž jádro je běžným vnímáním ověřitelné, např. u pojmu „starý mládenec“ jádro „dospělý a svobodný muž“.⁵⁰

Utváření pojmů a kategorizace nám pomáhají vytvářet si jazykový obraz světa, vedle toho si tyto osvojené (zvnitřněné) pojmy usouvztažňujeme a vytváříme tak **hierarchie pojmů** (viz diagram 2), které nám dovolují připojovat k pojmům vlastnosti, jež s nimi vlastně přímo spojené nejsou. Pokud dostaneme otázku: *Je jablko McIntosh sladké?*, vztáhneme ho nejspíš k ovoci a přisoudíme mu jeho vlastnost „sladké“. Jedna

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ Tamtéž.

úroveň je ale v hierarchii vždy základní. Podle Murphyho a Brownell⁵¹ to bývá ta, která přináší nejvíce informací, což v uvedeném obrázku je „jablko“. Dalo by se také říci, že jde o nejcharakterističtější vlastnosti.

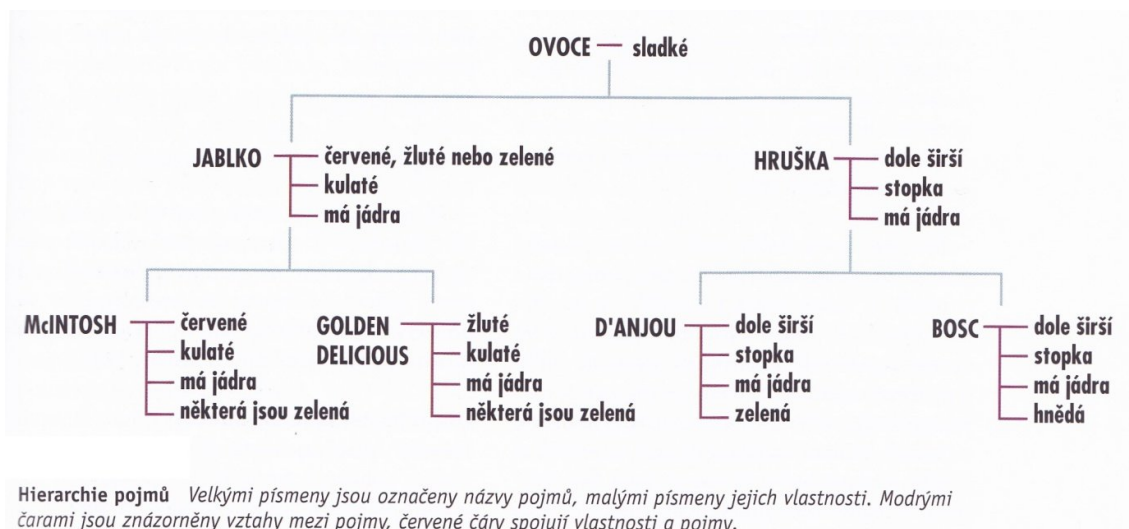


Diagram 2

Zdroj: ATKINSON, R. L. et al.: *Psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 323.

Proces kategorizace (tedy přiřazování objektů k pojmům) je veden především podobností, která je dvojího druhu. Buď je založena na podobnosti s prototypem, jak již bylo zmíněno, nebo na podobnosti, která vychází z předchozí zkušenosti. Do paměti si totiž ukládáme konkrétní příklady, např. k pojmu „ tabule“ si do paměti uložíme několik příkladů tabulí a při kategorizaci srovnáváme podobnost objektu s tímto příkladem.

Na základě uvedených teorií lze vidět, jak skrze myšlení utváříme jazykové propozice, tedy výpovědi o světě, a jak skrze jazyk získáváme určité vidění světa. Již od raného věku si dítě prostřednictvím prototypů utváří svůj „naivní“ jazykový obraz světa, který přejímá především z řeči své matky. Neboť „matka v rozvinutých promluvách možná učí více než gramatiku, učí nejspíš něco jako náhled na svět“.⁵²

⁵¹ MURPHY, G. L.; BROWNELL, H. H. Category differentiation in object recognition: Typicality constraints on the basic category advantage. *Journal of Experimental Psychology*, 1985, vol. 70, no. 11.

⁵² BROWN, R.; BELLUGI, U. Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151, cit. podle CLARK, E. V. *First Language Acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2003, s. 23, přeložila L. L..

3. FAKTORY VÝVOJE DĚTSKÉ ŘEČI

Chceme-li se podívat na jazykovou akvizici transdisciplinárně a s ohledem na všechny okolnosti, které mají vliv na toto osvojování, měli bychom vzít do úvahy determinanty jako věk dítěte, prostředí, národní a etnické faktory, jazykový input a další faktory jako například pozornost nebo bilingvismus. Proto se nejprve před samotnými jazykovými kompetencemi, které dítě nabývá, podíváme na faktory, které mají na osvojování jazyka vliv.

3.1 Věk dítěte

Věk dítěte je pro jazykové zkoumání stěžejní, neboť na sebe bezprostředně váže fyzický a psychický stupeň vývoje, jenž předpokládá určité schopnosti dítěte, které usnadňují proces jazykového osvojování a pomáhají posunout znalosti dítěte o něco dále. S přibývajícím věkem dítěte dochází mimo jiné k proměnám v kognitivním, emočním a sociálním vývoji, které jsou pro řečovou ontogenezi důležité. Výše zmíněné teorie člení vývoj dítěte na fáze, přičemž každé z nich přisuzují speciální funkci, osvojení specifických dovedností a rozvinutí schopností. Věkové členění vývoje dítěte vycházející z fyziologie dítěte se v některých věkových intervalech s členěním různých teorií potkává. Pro účely této práce jsou pro nás stěžejní členění na prenatální období, novorozenecké období (1. měsíc po narození), kojenecké období (od 1 měsíce do 1 roku), batolecí období (2. a 3. rok věku dítěte) a předškolní období (od 3 do 6 až 7 let věku dítěte) a také Piagetovo stadiální členění, jak již bylo popsáno v podkapitole 1.1.4.

3.2 Prostředí

Prostředí, v němž se dítě vyvíjí, je utvářeno věcným a sociálním okolím, jež mají na vývoj vliv. K věcnému prostředí bychom řadili nejen všechno, co může dítě ve svém okolí vidět, ale i veškeré předměty, které může vzít do rukou a vnímat je dalšími smysly. Sociální prostředí je tvořeno veškerými mezilidskými vztahy, které jsou charakteristické emočně a komunikačně vztahovou stránkou.

3.2.1 Věcné prostředí

Věcné prostředí je tvořeno materiálními podněty, které dítě rozvíjí nejen z kognitivního, ale i z jazykového hlediska. Veškeré hmotné věci, které mohou děti vnímat všemi smysly, podněcují jejich zájem o svět a o jeho poznávání.

Bohatost těchto podnětů z okolí se může lišit. Některé děti mohou mít podnětů málo, jiné zase příliš, na každý pád není vhodný ani jeden tento extrém. Přehnané množství podnětů nedovede pro svou mnohost docílit dostatečné pozornosti dítěte k jednotlivostem tak, aby ho mohlo rozvíjet. Malé a nedostatečné množství podnětů z okolí zase nedává dítěti dostatek stimulů k dalšímu objevování. Proto přiměřenost veškerých podnětů z věcného okolí je nejpřínosnější, neboť vzbuzuje a udržuje dostatečný zájem.

3.2.2 Sociální prostředí

Sociálnímu prostředí je dítě minimálně do doby nastoupení povinné školní docházky (ale spíše déle) vystavováno, neboť si je převážně nevybírá samo, ale je mu určováno druhými osobami. Dítě se narodí do rodiny, kterou si nemůže samo zvolit, podobně je mu rodiči vybrána mateřská škola a zájmové aktivity. Později se může poměr mezi sociálním prostředím daným a vybraným měnit.

Faktor sociálního prostředí je pro rozvoj jazykových kompetencí (viz kapitola 4) klíčový, neboť skrze něj dítě **získává jazykové vzory a navazuje komunikaci**. Jazykový input, který dítěti společnost poskytuje, i zkušenosti z komunikačních aktů (dialogů) jsou pro dítě zdrojem při osvojování jazyka.

Podněty sociálního charakteru jsou dětmi preferovány, již od narození. Vágnerová⁵³ poznamenává, že lidský hlas a obličej dovedou dítě zaujmout snáze než jiné sluchové a zrakové podněty. Tento jev vysvětluje, podobně jako další badatelé uznávající vliv prostředí na jazykový vývoj dítěte, potřebu dítěte vázat se k člověku, který by se o něj staral. Přičemž tato potřeba je založena primárně na biologické potřebě dítěte, protože bez péče by nemohlo přežít.

⁵³ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 100.

3.2.2.1 Rodina

Podněcování dítěte k řeči začíná v rodině. Způsob, jakým členové rodiny jazykový vývoj ovlivňují, je dán značně kulturně i sociálně. Na kulturní vliv se zaměříme později. Co se týče hledisek sociálních, zřejmými determinanty je struktura rodiny, vzdělání rodičů a socioekonomický statut.

Jazykový vývoj dítěte může být ovlivněn tím, zda vyrůstá v úplné, nebo neúplné rodině. Řeč matky i otce mají totiž svá specifika, která působí na jazykový vývoj dítěte odlišně. Zatím není zjištěno, zda a jak může být v nevýhodě dítě, žijící pouze s jedním z rodičů. Podstatné je však zjištění, že otec i matka jsou pro děti komunikačními partnery, kteří mají odlišné způsoby komunikace, a je pro dítě výhodou umět se osvědčit v obou těchto komunikačních situacích.⁵⁴ Dobu, kterou věnují rodiče ke komunikaci s dítětem, ovlivňuje také obvykle přítomnost sourozence, protože ze strany rodičů dochází k rozdělování pozornosti mezi ně. Vedle toho je ale prokázán pozitivní vliv na jazykový vývoj dítěte ze strany staršího sourozence.

Vzdělání rodičů je obvykle úzce spojeno se socioekonomickým statutem (dále jen SES), proto většina rodičů, jejichž dosažené vzdělání je nižší, spadá do dělnické třídy a rodiče s vyšším vzděláním do střední a vyšší třídy. Na základě výzkumů bylo zjištěno, že tento faktor má vliv na charakter jazykového inputu, který je dětem poskytován.

Problematice SES a vzdělání rodičů ve vztahu k jazykovému vývoji dětí se zabýval britský sociolog B. Bernstein, který vytvořil teorii **omezeného a rozvinutého kódu**. Jeho teorie byla dále rozpracována a s její pomocí se objasňují příčiny nižší úspěšnosti ve vzdělání u dětí ze sociokulturně znevýhodněných rodin. V českých podmínkách provedla výzkum I. Knausová⁵⁵. Její výzkum ukázal na výskyt dvou jazykových kódů a potvrdil tak Bernsteinovu teorii, dle níž chápeme, že „vyjadřovací dovednosti dětí jsou determinovány kvalitou rodinného prostředí, zejm. vzdělanostní úrovní matek. Děti, jejichž matky dosáhly pouze úrovně základního vzdělávání nebo byly vyučeny pro manuální práci, si většinou osvojily jen omezený jazykový kód. Naopak děti, jejichž matky získaly středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání, častěji

⁵⁴ Více o problematice odlišností mezi řečí matek a otců In ŠULOVÁ, L. *Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006, s. 16–18.

⁵⁵ KNAUSOVÁ, I. *Problémy jazykové socializace*. Olomouc: Votobia, 2006.

vykazují ve svých ústních a písemných projevech osvojení rozvinutého kódu.⁵⁶ Skrze tyto výzkumy se ukazuje důležitost role jazykového inputu z rodiny, neboť zřetelně prokazují vliv na jazykový vývoj dítěte.

3.2.2.2 Škola

Právě pro srovnání rozdílů v jazykových i jiných dovednostech a schopnostech je doporučeno, aby dítě v posledním roce před nastoupením povinné školní docházky navštěvovalo mateřskou školu. Sociální kontakty, které dítě navazuje v mateřské škole, dávají dětem ze sociálně slabšího prostředí příležitost ke kompenzaci domácího prostředí. V současnosti navštěvuje v České republice předškolní vzdělávání asi 88 % dětí.⁵⁷ Jde o významné číslo, které napovídá, že vstupní znalosti, dovednosti a schopnosti dětí, by měly být před nastoupením povinné školní docházky přibližně stejné. Skutečnost ale taková není, neboť stále hraje významnou roli množství času, které rodič věnuje dítěti. Výzkumy ukázaly, že děti, které chodily do mateřské školy jen dopoledne a měly příležitost být jednotlivě ovlivňovány a rozvíjeny svými matkami, dosahovaly lepších výsledků, než děti, které trávily v mateřské škole i odpoledne, tudíž jejich interakce s rodiči byla kratší.

V rámci mateřské školy přichází děti do mnoha interakcí, a to především s učitelkami a vrstevníky. Učitelka je dalším řečovým vzorem a také komunikačním partnerem, který vstupuje do jazykové výchovy dítěte, proto by její řečové promluvy měly mít určité charakteristické znaky řeči zaměřené na dítě. Výzkumem řeči učitelek mateřské školy orientované na dítě (dále RUD) se zabývala slovenská lingvistka D. Slančová, která výsledky zkoumání sepsala v knize *Reč autority a lásky* (1999). Autorka pečlivě charakterizuje RUD z hlediska pragmatického, syntaktického i lexikálního a neopomíjí ani vliv osobnosti učitelky na charakter RUD.

Řečový rámec v mateřské škole se ale neomezuje jen na vzorovost promluv učitelky, ale klade zvláštní důraz na komunikační kompetenci. Ta je také požadovaným výstupem před ukončením předškolního vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydává *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*⁵⁸, který

⁵⁶ PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 148-149.

⁵⁷ Tamtéž, s. 129.

⁵⁸ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

definuje komunikativní kompetence, kterých by mělo dítě během předškolního vzdělávání dosáhnout (viz dále 4.6).

3.2.2.3 Vrstevníci

Vliv vrstevníků hraje ve vývoji dítěte neoddělitelnou roli sociální a komunikační. Dítě, jako osobnost utvářená v nějakém sociálním a kulturním prostředí, přichází do kontaktu s dalšími dětmi, jejichž osobnost je utvářena v jiném sociálním a kulturním prostředí. Tato skutečnost otevírá dítěti nové sociální prostředí s novými podněty. Tento vrstevnický vliv začíná působit v době nastoupení vzdělávání v mateřské škole a také s rozvojem paralelní a později kooperativní hry, která začíná zhruba od 2 let dítěte⁵⁹.

Hra je pro předškolní děti nejen prostředek k učení, ale také se skrze ni projevují vztahy mezi dětmi, charaktery dětí a především dochází právě od počátku **paralelní hry** ke komunikaci mezi dětmi, která graduje s nástupem **hry kooperativní**, a to jak z důvodu nutnosti dorozumívání se při společné hře, tak také z důvodu rozvoje jazykových a řečových dovedností dítěte oproti předchozímu období hry, kdy si dítě hrálo samostatně bez komunikačního kontaktu s ostatními dětmi.

Děti se často při hře rozdělují do skupin, které často bývají tvořeny jen jedním pohlavím. Komunikaci, která v těchto skupinách probíhá, lze přisoudit genderové rozdíly, jež děti přejímají od svých rodičů (dívky od matek a chlapci od otců). Bylo tak zjištěno, že „dívčí skupiny nejsou zpravidla hierarchicky organizovány a nejsou příliš strukturované. Komunikace slouží zejména vytváření a udržování vztahu družnosti, blízkosti a rovnosti, aktivity děvčat jsou obvykle kooperativní a nesoutěživé.“⁶⁰ Zatímco chlapci mají ve svých skupinách „tendenci vytvářet hierarchicky uspořádané skupiny, prvořadý je pro ně status ve skupině; také komunikace slouží k ujištění se o dominantní pozici mluvčího“⁶¹. Jak vidíme, vztahy uvnitř vrstevnických skupin mají vliv i na charakter komunikace a původ těchto sociálních a komunikačních návyků pochází z rodiny.

⁵⁹ WEDLICHOVÁ, I.; HEŘMANOVÁ, V. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2008, s. 28.

⁶⁰ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, s. 54.

⁶¹ Tamtéž.

3.2.2.4 Média

V dnešní době nelze mediální komunikaci vynechat z výčtu faktorů ovlivňujících jazykový vývoj dítěte, neboť média nás všemožně obklopují. Asi nejvýznamnějším médiem je pro dítě televize, propojující audiovizuální stimuly, ale u dnešních předškolních dětí není nic neobvyklého, že umějí používat počítač, mobil i iPad. Vlivem těchto médií na děti se zabývalo mnoho odborníků. Konkrétně na vliv televize se zaměřily Rosenbaumová a Šulová ve své studii *Některé aspekty vlivu sledování televize na dítě* (2002). K této problematice říkají, že „možnost vnímat mateřský jazyk z TV, pokud není citlivě přizpůsobován aktuální možnosti a kapacitě řečových schopností dítěte, je jistě nesrovnatelná s možností hovořit v živé interakci s pozitivně a empaticky laděnou osobou“.⁶²

Obecně převládá názor, že vliv televize je špatný, a často je tento názor podporován i studii, které samozřejmě poukazují i na nějaká pozitiva sledování televize. Některým pozitivům se věnují Mertin a Gillernová ve své práci *Dítě a současný mediální svět*⁶³ a zmiňují též postupy, kterými je možno podpořit pozitivní vliv médií na předškolní děti. Uvádějí ale také, že „sebelepší televizní program nemůže plně nahradit kontakt s tištěným textem a předčítání. Ukázalo se například, že čím víc času dítě tráví před televizí, tím méně mu rodiče předčítají. A to je škoda. Děti s opožděným vývojem řeči preferují televizi jako informační kanál, takže pak můžeme hovořit o začarovaném kruhu: dítěti televize sice více vyhovuje a odpovídá jeho aktuálním možnostem, ale prakticky vůbec v něm nestimuluje rozvoj potřebných řečových dovedností.“⁶⁴ Podobně závažné se zdá to, že televize vytváří fikční svět, který nejsou děti (zvláště ti nejmenší) schopni oddělit od reality a tak kriticky sledované hodnotit a chápat. Kritické myšlení při společném sledování média jsou schopni vnést do situace rodiče, kteří mohou tímto způsobem dítě patřičně stimulovat (například něco vysvětlit nebo zaměřovat na promítaný materiál kritické myšlení). Častější předčítání a seznamování s knihou nabízí dětem přínosnější a účelnější zdroj jazykového kódu.

⁶² ROSENBAUMOVÁ, K.; ŠULOVÁ, L. Některé aspekty vlivu sledování televize na dítě. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 3, s. 225-233.

⁶³ In Mertin, V.; Gillernová, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.

⁶⁴ Tamtéž, s. 215.

V diplomové práci věnující se mediální výchově v předškolním vzdělávání⁶⁵ Klímová poznamenává, že „oblastí, kde mají média, dle odborníků prokazatelně, negativní dopad na děti je oblast jazyková. Děti mají rok od roku stále větší problémy s výslovností, objevuje se častěji tzv. patlavost, děti jsou čím dál hůře jazykově vybaveny, mají opožděný vývoj řeči.“ A píše také, že „se podle učitelů vady řeči objevují stále víc hlavně kvůli tomu, že rodiče mají na děti méně času a méně s nimi mluví. To potvrzují i logopedové. Děti jsou podle nich pasivnější, protože už předškoláci vasedávají dlouho před počítačem nebo televizí.“ K podpoře tvrzení malé pozitivní ovlivnitelnosti dítěte pomocí televize přispívají i výzkumy s dětmi neslyšících rodičů, kteří stimulovali řečový vývoj svých dětí, jež nemohli řečově stimulovat sami, pomocí televize. Výsledky ukázaly na to, že nestačí, aby dítě bylo pouze vystaveno řečové produkci, ale záleží i na umístění řečové produkce v komunikačním aktu s jinou osobou a tím zapojení do určitých společenských souvislostí.⁶⁶

3.3 Národní a etnické faktory

V interkulturní komunikaci se objevují dle Průchy dvě vrstvy: „Jedna je spjata se samotným jazykem, s jehož pomocí se komunikuje; druhá je spjata s konvencemi a rituály, které doprovázejí sociální styk. Tato druhá vrstva komunikace je označována jako komunikační etiketa.“⁶⁷ I kdybychom ovládali první vrstvu, při nerespektování druhé se můžeme dostat do nepříjemných situací (více viz 5.5.4).

S kulturami různých národů či etnik může být spojena i specifická jazyková výchova, která vychází například z hierarchizace rodinné struktury, jež je typická v daném společenství.

3.4 Jazykový input

Termín jazykový input používám v této práci jako odpovídající termín pro *language acquisition*, tak jak ho definuje Průcha: „jazykový input označuje různé druhy

⁶⁵ KLÍMOVÁ, B. *Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice*. Diplomová práce. Praha: Fakulta sociálních věd UK, katedra mediálních studií, 2010, s. 51.

⁶⁶ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, s. 38.

⁶⁷ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, s. 42.

verbálních a neverbálních stimulů, které na dítě působí od narození prostřednictvím matek, otců, jiných dospělých a jiných dětí.⁶⁸

Již výše bylo zmíněno, že charakter jazykového inputu je ovlivněn SES a vzděláním rodičů dítěte. Knausová⁶⁹ hovoří o omezeném jazykovém kódu vyučených matek a rozvinutém jazykovém kódu matek se středním a vysokoškolským vzděláním. Další výzkum v této oblasti provedl anglický badatel W. P. Robinson, který na základě analýzy komunikace mezi matkami a dětmi došel k výsledkům, které říkají, že „matky z dělnických rodin obvykle méně často odpovídají dětem na složitější otázky, méně často jim předčítají a méně je učí používat jazyk pro různé komunikační účely než matky ze střední třídy“.⁷⁰ Nověji provedl výzkum E. Pungello et al.⁷¹, který vysvětlil jazykové zaostávání dětí z rodin s nižším SES. „Opět se potvrzuje, že je to hlavně vlivem mateřského inputu, kdy matky v těchto rodinách nepoužívají v komunikaci s dětmi takové jazykové stimuly jako matky v rodinách s vyšším SES. Týká se to především používání otázek vyžadujících od dětí odpovědi, dále bohatosti slovní zásoby a složitosti větných konstrukcí.“⁷² Tyto výzkumy ukazují na kvalitu jazykového inputu, ve smyslu jeho rozmanitosti a podněcujícího charakteru.

Čas, který tráví rodič a dítě společně, ovlivňuje míru stimulace jazykovým inputem, resp. frekvenci (kvantitu). Již bylo uvedeno, že děti, které tráví v mateřské škole jen dopoledne a mají možnost být více času individuálně stimulovány rodiči, dosahují lepších výsledků, než děti, které pobývají v mateřské škole do odpoledních hodin. Průcha poznamenává, že některými výzkumy bylo doloženo, že „kvantita inputu (celkové množství řečových produktů adresovaných dětem), stejně jako kvalita inputu (např. gramatická či lexikální přizpůsobenost řečových produktů dospělých k věkovým specifitám dětí apod.) má vliv na pozdější jazykový vývoj dětí“.⁷³ Tyto výsledky ukazují váhu komunikační interakce mezi dítětem a rodičem, která dítěti pro jazykový vývoj poskytuje především vzor a implicitně informace o jazyce, obojí na úrovni foneticko-fonologické, sémantické, syntaktické, komunikační a paradigmatické.

⁶⁸ PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznátky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 29.

⁶⁹ KNAUSOVÁ, I. *Problémy jazykové socializace*. Olomouc: Votobia, 2006.

⁷⁰ ROBINSON, W. P. Social Factors and Language Development in Primary School Children. In Matthijssen, M. A. (ed.). *Education in Europe*. The Hague: Mouton, 1969, s. 51-66, cit. podle PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznátky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 149.

⁷¹ PUNGELLO, E. P.; IRUKA, I. U.; DOTTERER, A. M.; REZNICK, J. S. The effects of socioeconomic status, race and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology*, 2009, vol. 45, no. 2, s. 544-557.

⁷² PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznátky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.

⁷³ Tamtéž.

Jazykový input má svou stránku verbální a neverbální, přičemž se obvykle vyskytují v řečových promluvách simultánně, což dělá z jazykového inputu projev multimodální. C. H. Trautmanová a P. R. Rollinsová⁷⁴ říkají, že „tyto multimodální prostředky komunikace jsou uzpůsobovány k sensorickým percepčním schopnostem dětí. Matky, které synchronizují pojmenovávání předmětů s tím, že je dítěti zároveň ukazují, tak poskytují redundantní informaci, pomocí které usnadňují osvojování jazyka.“⁷⁵ Nejde ale pouze o verbální komunikaci skrze pohyby rukou (gesta), ale i o výrazy tváře, změny v hlase, ať už jeho výšce nebo hlasitosti, dotyky nebo pohyby očí (např. směr pohledu).

„Matky, resp. dospělí obecně, dovedou, aniž si to zcela uvědomují, svůj řečový projev adresovaný malému dítěti přizpůsobit, jeho potřebám. Na dítě zaměřená řeč („motherese“) je charakteristická zjednodušením formy i obsahu, krátkými větami, omezeným slovníkem, opakováním jednotlivých sekvencí, častějšími pauzami, vyšší intenzitou zvuku, zřetelnou artikulací a zdůrazněnou intonací.“⁷⁶ Takto Vágnerová shrnuje vlastnosti řeči zaměřené na dítě (dále RD), které jsou v odborné literatuře označovány také jako „baby talk“ nebo „child directed speech“. Vágnerová⁷⁷ dále uvádí, že dispozice k řeči zaměřené na dítě je zřejmě vrozená, protože ji dovedou v interakci s dítětem užívat i lidé, kteří nemají žádnou zkušenost s dětmi a nevědí nic o jejich potřebách. Tato schopnost se podle ní objevuje prvně u dětí středního školního věku.

Striktně je třeba oddělovat RD, tak jak je níže vymezena vlastnostmi v tabulce, od „dětské“ řeči, která je založena na napodobování zkomolené výslovnosti dítěte rodiči. K. Ohnesorg⁷⁸ udává, že je velkým omylem myslet si, že dítě takovéto řeči bude rozumět lépe, než běžné řeči dospělých. A dodává: „Jediným výsledkem tu může být, že dítě je utvrzováno v používání svých zkomolených výrazů a že jeho nesprávná výslovnost některých souhlásek se pak může dlouho udržet, někdy po celý život.“⁷⁹

⁷⁴ TRAUTMAN, C. H.; ROLLINS, P. R. Child-centered behaviors of caregivers with 12-month-old infants: Association with passive joint engagement and later language. *Applied Psycholinguistics*, 2006, vol. 27, no. 3, s. 447-463, cit. podle PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholinguistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 103.

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: SPN, 1976, s. 23.

⁷⁹ Tamtéž.

<p>Fonetické a fonologické vlastnosti</p>	<p>Syntaktické vlastnosti</p>
<ul style="list-style-type: none"> - vyšší hlas a přehnaná intonace - výborná srozumitelnost - pomalejší tempo řeči - zřetelné pauzy mezi výpověďmi - zvýrazňování podst. jm. a sloves, prodlužování jejich emise - zájmena 1. a 2. osoby jsou nahrazována jmény - opakují se stejná slova a větné části - těžší hlásky nahrazovány jednoduššími - redukce souhláskových skupin - nahrazování likvid - reduplikace slabik uvnitř slova 	<ul style="list-style-type: none"> - kratké, srozumitelné a gramaticky správné věty - převážně parataktické připojení výpovědi - většina vět dobře formulována - časté dílčí nebo úplné opak. dětských promluv, někdy s rozšířením - menší syntaktická složitost (tzv. telegrafický styl)
<p>Sémantické vlastnosti</p>	<p>Pragmatické vlastnosti</p>
<ul style="list-style-type: none"> - omezenější slovník - hojně užívání speciálních slov a deminutiv - odkazy na konkrétní události tady a teď - střední stupeň obecnosti při pojmenovávání předmětů - častěji jsou užívána slova s konkrétním významem - méně typů větných séman. struktur s nižší mírou náročnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - převážující komunikační funkce potřeby informace - slovesné opisy - více pokynů, rozkazů a otázek - více výroků směřováno k zajištění pozornosti na aspekty objektů - množství opakování vlastních výpovědí

Tabulka 1: Zpřehlednění vlastností řeči zaměřené na dítě.

Zdroje:⁸⁰ .

⁸⁰ COLE, M.; COLE, S. R. *The Development of Children*. New York: W. H. Freeman and Company, 1996, s. 328, podle ŠEBESTA (1999, s. 46); FERGUSON, Ch. Baby talk in six languages. *American*

Výzkumu vlastností RD se věnovalo mnoho pozornosti a výsledky v široké řadě jazyků⁸¹ jsou v zásadě svými vlastnostmi jednotné ve všech oblastech: fonetické, fonologické, lexikální, syntaktické a pragmatické. Na způsob, jak je modifikována RD a jaké má vlastnosti, se můžeme podívat v tabulce 1, kde jsou shrnuty vlastnosti uvedené několika autory. Byl proveden výzkum i v českém prostředí⁸². Výsledky ukázaly, že prostředky v řeči českých matek jsou plně ve shodě s výsledky výzkumů v jiných jazycích.⁸³

3.5 Další faktory

Jen ve zkratce poukážeme na další faktory, které sice podrobně nepopisujeme, ale jejichž vliv je třeba mít při osvojování jazyka na vědomí. K takovým faktorům patří: pozornost, motivace, učení, osobnost dítěte a bilingvismus.

Již od narození se dítě za pomoci matky učí zaměřovat svou pozornost. Matka se snaží dítě upoutat a dosáhnout tak **sdílené pozornosti**, díky níž se jí daří ovlivňovat pozornost dítěte a měnit objekty zaměření této pozornosti. Zpočátku především díky gestům. Později dovede dítě zaměřovat svou pozornost samo a délka jeho pozornosti k jednotlivým předmětům se pojí se zájmem. Trvání pozornosti u dětí v sedmi letech je podle Fontany⁸⁴ 7-10 minut. To znamená, že u mladšího dítěte je tato doba ještě kratší. Výzkumu dětské pozornosti se věnovala i Ljublinskaja⁸⁵, jejíž výsledky průzkumu byly poněkud odlišné, uvádí totiž, že pozornost dítěte je ve věku 2-3 let 27 minut a u 5-6 let starého 96,6 minut. Během jejího experimentu děti zaměřovaly svou pozornost na jednu činnost, velká odlišnost může být dána druhem činnosti, smysly, které jsou zapojovány a kontextem situace. Příkladem může být rozdílnost

Anthropologist, vol. 66, 1964, s. 103-114, FERGUSON, Ch. Baby talk as a simplified register. In: Snow, C., Ferguson, Ch. (eds.). *Talking to Children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, FERGUSON, Ch. Talking to Children: a search for universals. In Greenberg, J.; FERGUSON, C.; MORAVSČIK, E. (eds.). *Universals of Human Language*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1978, s. 203-204, RONDAL, J. *Adult-Child Interaction and the Process of Language Acquisition*. New York: Praeger Publishers, 1985, podle SLANČOVÁ (1999, s. 28-29); RONDAL, J. A., ESPERT, E. *Manuel de psychologie de l'enfant*. Sprimont: Mardaga, 1999, podle ŠULOVÁ (2004, s. 107-108).

⁸¹ Jen Ferguson shrnul na základě tehdejší literatury poznatky o RD v 27 jazycích.

⁸² HRONOVÁ, A.; MOTEJZÍKOVÁ, J. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2002.

⁸³ PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.

⁸⁴ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2006.

⁸⁵ LJUBLINSKAJA, A. *Kinderpsychologie*. Berlin: Volk und Wissen, 1985, s. 543, podle HARTIGOVÁ, L. *Hra chlapců a dívek předškolního věku*. Bakalářská práce. Brno: Filozofická fakulta MU, ústav pedagogických věd, 2005, s. 10.

délky pozornosti, kterou děti věnují pohádce puštěné z cd a pozornost čtené pohádce. Výrazně déle vydrží koncentrovat svou pozornost v druhém případě.

K tomu, aby se dítě cokoli učilo, potřebuje motivaci. Dítě, jako společenský lidský tvor, chce se svým okolím komunikovat, což na sebe váže potřebu gest, symbolů a znaků. Vágnerová říká, že „motivace k osvojení řeči souvisí s potřebou orientace v okolním světě, s jeho poznáním, ať už jde o získání informací tímto způsobem prezentovaných nebo o prostředek k udržení kontaktu s lidmi, tj. o komunikaci“.⁸⁶ Motivace k učení se jazyku tak vzniká přirozeně podporována společenskými a kulturními podmínkami.

Již od prenatálního období se u plodu objevuje schopnost učení.⁸⁷ Učení probíhá různými způsoby, přičemž v raném dětství jsou nejdůležitější **učení nápodobou** a **podmiňování** (klasické a operantní), o nichž bylo již hovořeno v rámci behavioristické teorie Skinnera (viz 1.1.1).

Jako poslední uvádím faktor bilingvismu, neboť stále častěji se objevují manželství mezi lidmi různých národností, čímž se pro děti vytváří bilingvní prostředí, v jehož rámci jsou od narození (resp. prenatálního vývoje) ovlivněni a učí se dvěma jazykům. Charakter bilingvního prostředí může být založen i na odlišnosti jazyka etnické menšiny od většinové populace nebo na odlišnosti jazyka imigrantů od hostitelské země. **Bilingvismus** je vlastně „stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce.“⁸⁸

Jestliže dítě vyrůstá v prostředí, v němž se přirozeně užívají dva jazyky, které si je snadno osvojí oba dva, jde o **bilingvismus spontánní**. V dnešní době je ale velmi častým jevem, že se děti učí druhý jazyk v rámci předškolního a školního vzdělávání. Tomuto bilingvistu se říká **záměrně získaný**. Jak je to ale pak s jazykovým obrazem světa? Vaňková, Nebeská, Saicová-Římalová, Šlédrová píše, že „každý jazyk představuje specifickou interpretaci světa – často se mluví o brýlích mateřského jazyka, které máme stále nasazeny, aniž si tento fakt plně uvědomujeme. Avšak – kolik řečí

⁸⁶ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 89.

⁸⁷ ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004.

⁸⁸ TITONE, R. Early bilingual growth as an objective of basic education. In Mininni, G.; Stame, S. (ed.). *Dynamic Contexts of Language Use. Papers in honor of Tatiana Slama-Czacu*. Bologna: Editrice CLUEB, 1994, s. 119, cit. podle PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 163.

umíš, tolikrát jsi člověkem. Bilingvní osoba má možnost brýle střídat – a zažít relativitu uspořádání reality, když si uvědomí, že má dar spatřit svět ve dvojí verzi, v každé jinak strukturovaný. Odlišnost těchto dvou světů (jako kontextů jevení věci) je větší či menší podle toho, nakolik jsou si dané jazyky geograficky, a zejména kulturně vzdálené.⁸⁹ Otázkou zůstává, zda takto mohou měnit ony brýle všechny bilingvní osoby, nebo pouze ty, jejichž bilingvismus je spontánní.

U dítěte vyrůstajícího v souběžném bilingvistu, může být podle některých odborníků zaznamenáno určité jazykové „opozdění“, které je ale normální vzhledem k tomu, že se dítě učí od sebe odlišit specifická pravidla dvou jazyků.⁹⁰ Šulová⁹¹ také dokonce píše, že „řečový vývoj v bilingvních rodinách je téměř vždy opožděn, někdy až o dva roky“.

⁸⁹ VAŇKOVÁ, I.; NEBESKÁ, I.; SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L.; ŠLÉDROVÁ, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005, s. 49-50.

⁹⁰ ŠULOVÁ, L.; BARANUSZ, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In. Mertin, V.; Gillernová, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.

⁹¹ ŠULOVÁ, L. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?. *ČMPS e-časopis* [online]. 2007, roč. 1, č. 1 [cit. 2012-04-12], s. 1089-1091. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>>.

4. VÝVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

V průběhu vývoje, kterým dítě prochází, nabývá jazykové kompetence, které jsou potřebné k osvojení jazyka dospělých. Vágnerová⁹² v souvislosti s verbálním projevem říká, že „pasivní zvládnutí určité kompetence, tj. pochopení její podstaty, vždy předchází rozvoji aktivního užívání.“ To je zřejmé i u níže popsanych jazykových kompetencí, kompetence foneticko-fonologické, sémantické, gramatické, pragmatické a komunikační, ale i u slovní zásoby, která má svou aktivní i pasivní část.

Aby mohlo dítě začít jazyk aktivně užívat, musí nejprve projít fází předřečového vývoje, která nepochybně vyžaduje sluchovou způsobilost dítěte a jazykový input, který je spojen nejen s verbální produkcí z okolí dítěte, ale i produkcí neverbální, jak ukážeme později.

Řečový vývoj je velmi náročným obdobím pro dítě, neboť ve velmi krátké době si zvládá osvojit velké množství jazykových kompetencí, jež mu umožňují vytvořit si svůj jazykový obraz světa. „Dítě se musí naučit slyšené imitovat, rozčlenit, dekódovat, porozumět, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost,“ píše Šulová⁹³. A to je skutečně značný počet dovedností. Proto je nezbytné, aby byli tomuto vývoji dítěte přítomni rodiče a podpořili ho, zvláště v období do čtyř let, neboť to je věk, označovaný Šulovou⁹⁴ za kritické období pro osvojení řeči.

4.1 Vývoj foneticko-fonologické kompetence

Tato kompetence se rozvíjí postupně - od schopnosti rozlišovat zvuky, k samotné produkci fonémů, slabik a slov. Předřečová fáze zahrnuje podle Vágnerové⁹⁵ „postupný rozvoj vokalizace a způsobu jejího využití až na úroveň prvních identifikovatelných a smysluplných výrazů“. Během řečové fáze je dále zpřesňována artikulace hlásek fonetického systému mateřského jazyka dítěte.

Nabytí fonologické kompetence předchází v první řadě vývin sluchového orgánu a jeho následné použití k prvotní diferenciaci řečového projevu. K tomu dochází již v prenatálním období. U plodu v posledním trimestru těhotenství se završuje vývoj středního ucha a je schopen rozeznat různé zvuky, a to jak z vnitřního, tak vnějšího

⁹² VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

⁹³ ŠULOVÁ, L. *Raný psychologický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004, s. 104.

⁹⁴ Tamtéž.

⁹⁵ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

prostředí. Z důvodu přítomnosti plodové vody může plod slyšet zvuky v děloze jako pozměněné, ale v posledních dvou měsících těhotenství, kdy je děloha napjatá může docházet k tomu, že plodová voda reaguje jako zesilovač. Plod v prenatalním období má možnost naučit se rozeznávat v děloze lidský hlas, a proto „může tato sluchová zkušenost významně usnadňovat vnímání řeči dítětem po narození. To by mohlo být argumentem na podporu hypotézy, že osvojování jazyka dítětem má vývojový charakter počínající již v prenatalním období.“⁹⁶ Byly provedeny výzkumy, které dle měření srdeční frekvence plodu zjišťovaly reakce na zvukové podněty, tak bylo například zjištěno, že plod reaguje na báseň, kterou po dobu čtyř týdnů nahlas jeho matka recitovala.⁹⁷ Vágnerová píše, že „v této době se vytváří různé specifické zkušenosti a z nich vyplývající preference, např. pro hlas matky, intonaci mateřského jazyka apod.“⁹⁸

Po narození pokračuje v novorozeneckém období rozvoj dovednosti rozlišovat zvuky, primárně lidský hlas a řeč. Dítě je schopno rozlišovat hlas matky od hlasů jiných žen a preferuje vyšší ženský hlas než mužský. To může být způsobeno i tím, že nižší mužský hlas do nitroděložního prostředí neproniká tak dobře jako právě vyšší ženský. Obecně je ale lidská řeč dítětem preferována před ostatními zvuky. Postupně se v tomto období ukazuje schopnost lokalizovat zvuk, rozlišovat tónové výšky, barvy zvuku. Vzhledem k tomu, že dítě má již zkušenosti se zvukovými podněty z prenatalního období, je pro něj snadné diferencovat řečové zvuky, resp. fonémy, a odlišovat hlasy osob.⁹⁹

V kojeneckém věku, který trvá od jednoho měsíce do jednoho roku, dochází mimo jiného k značnému rozvoji senzomotorických schopností a dovedností dítěte. Piaget, který toto období nazývá právě **senzomotorickým**, ho rozděluje ještě na šest fází, které ale časově nevymezuje, neboť si je vědom nerovnoměrnosti vývoje u dětí vzhledem k jejich věku.¹⁰⁰ Pro fonologickou kompetenci je nejdůležitější vnímání sluchových vjemů, omezování fonematické diferenciaci, pokračující vývoj sluchového orgánu a předřečové projevy dítěte, ke kterým patří křik, broukání a žvatlání.

⁹⁶ PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 36.

⁹⁷ Více o výzkumu In CICCOTTI, S. *Rozumíte svému dítětku?* Praha: Portál, 2008, s. 135.

⁹⁸ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

⁹⁹ Tamtéž.

¹⁰⁰ ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004.

Kojenec je schopen diferencovat mnohem větší počet fonémů, než je součástí fonetického systému daného jazyka. Tato schopnost se ale vlivem působení mateřského jazyka ztrácí a množství fonémů se postupně omezuje na fonémy mateřského jazyka. Pro každý jazyk existují hláskové repertoáry, jež mají specifické způsoby artikulace a projevují se i odlišnostmi ve spojování hlásek do slabik a slov. Rozvoj fonematické citlivosti má své kritické období. Dítě velmi rychle nabývá kompetence rozlišování fonémů v prvních osmi měsících života. Pokud by expozice jazyka v tomto období chyběla, vznikne následně značný problém při pozdějším osvojování této kompetence. „Děti mladší 6 měsíců rozlišují všechny fonémy, bez ohledu na to, zda jsou součástí jejich mateřského jazyka nebo ne. Ještě mezi 6. a 8. měsícem rozliší různé znění téhož fonému (alofony) s 95 % přesností. [...] Roční děti už cizí fonémy přestávají diferencovat, zatímco ty, které patří k jejich mateřštině, rozeznají snadno.“¹⁰¹ Tento úbytek fonematické citlivosti ale nevymizí naráz, ubývá průběžně až do školního věku, zhruba do 8. až 10. roku, a také mizí nejprve u samohlásek a až později u souhlásek.

Zřejmé je, že dítě se nejprve učí hlásky mateřského jazyka diferencovat a až poté napodobovat. Sluchová zkušenost tedy předchází samotné produkci. Před samotnou **záměrnou nápodobou** probíhá u dítěte „příprava“ mluvidel. Křik, který je přirozeným projevem dítěte od narození, je zprvu reflexním projevem, přesto v něm můžeme zaznamenat zvuky, které připomínají samohlásky, později i souhlásky. Zhruba od konce 4. měsíce začíná dítě broukat, zprvu jde také o **nezáměrný** (reflexní) hlasový projev, až později se stává **úmyslným** (artikulovaným). Vokalické a konsonantické prvky, které se objevují v broukání se tak postupně vyvíjejí v artikulované hlásky. Dříve se upevňují samohlásky než souhlásky.¹⁰² Pořadí, v jakém jsou osvojovány konsonanty, není u všech dětí stejné, ale byly zaznamenány určité pravidelnosti v tomto procesu. První artikulované konsonanty jsou většinou souhlásky oboustranné *b, p, m* a poté předodásňové *d, t, n*, naposledy osvojované bývají také předodásňové souhlásky *r* a *ř*. Vysvětlení, proč si děti osvojují nejprve artikulaci bilabiál, literatura podává různé. Například Lechta¹⁰³ říká, že snadnost osvojení vychází z imitace mluvidel, které jsou u těchto hlásek snadno vizuálně vnímatelné. Vágnerová¹⁰⁴ zmiňuje možné vysvětlení vycházející

¹⁰¹ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 91.

¹⁰² OHNESORG, K. *Fonetická studie o dětské řeči*. Praha: Filozofická fakulta university Karlovy, 1948, s. 64-65.

¹⁰³ LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2000, s. 34.

¹⁰⁴ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

ze snadnosti vyslovení těchto hlásek ve všech jazycích, mimo jiné jsou i obsaženy ve slovech označujících nejbližší lidi dítěte (např. mama, papa, baba).

Jednotlivé hlásky dítě postupně začíná spojovat do slabik a pomocí fonetického zjednodušování tvoří svá první slova. Ohnesorg¹⁰⁵ píše, že „v prvních počátcích jsou tu pro ně nejvhodnější slova, v nichž se opakují stejné nebo podobné slabiky (máma, bába, papat, dadat), nebo stejné samohlásky (hajá, malá) či souhlásky (dědě, teta). Velmi dobře si děti osvojují slova zvukomalebná, která napodobují zvuky vydávané zvířaty (haf, mé, bú, kuku), nebo pravidelné zvuky různých mechanismů (tik tak). V takových slovech se jim dokonce daří vyslovovat správně i hlásky, které v jiných slovech náležitě vyslovit nedovedou.“¹⁰⁶ Onomatopoická pojmenování a první dětská slova pak postupně s rozšiřováním slovní zásoby dítěte mizí. Pomaleji mohou mizet taková zkomolená slova, jejichž užívání je podporováno ze strany rodičů¹⁰⁷. Dítě se ale ve vyslovování stále zlepšuje, zvláště během předškolního období, kdy se většina dětí zlepší do té míry, že zcela vymizí v jejich řeči „patlavost“ ještě před nastoupením školní docházky.¹⁰⁸

Již od prenatálního období dítě vnímá rytmus a melodii lidské řeči. Během dalšího vývoje se kojeneček učí segmentovat mluvený projev a rozpoznávat hranice slov (od 6-7 měsíců) a vět (od 9 měsíců). Vodítkem k rozlišování je přízvuk a jeho umístění ve slově. V češtině je přízvuk nepohyblivý a umístěný na začátku slova, což napomáhá snazší diferenciaci, těžší je to například v angličtině, kde je přízvuk pohyblivý a může být umístěn v kterékoli části slova. Pomocí k diferenciaci může i intonace, která bývá většinou v interakci s dítětem „přehnaná“. Rodiče obvykle při své verbální komunikaci s dítětem zvýrazňují nejen intonaci, ale i výslovnost a oproti jejich základnímu tónu hlasu se jim zvyšuje výška hlasu. Ciccotti konstatuje, že „protahování délky samohlásek a přehnaně zdůrazněný tón hlasu se opravdu zdají dostatečně efektivním způsobem výuky jazyka. [...] Miminka dokážou snadněji rozeznávat jednotlivá slova ve větě, když je lidé vyslovují jako v případě „ID“ (s „přehnanou“ melodií, rytmem a výslovností – pozn. L. L.), než když jsou vystavena spíše monotónnímu rytmu, charakteristickému pro konverzaci mezi dospělými (případ „AD“ (běžného konverzačního tónu dospělého

¹⁰⁵ OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: SPN, 1976.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 30-31.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 24.

¹⁰⁸ LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2006.

člověka – pozn. L. L.)).¹⁰⁹ Tvrdí to na základě výzkumů, které se věnovaly reakcím dítěte na promluvy s vlastnostmi typickými pro řeč dospělých a s vlastnostmi řeči zaměřené na dítě.

4.2 Vývoj sémantické kompetence

Tvorba sémantické kompetence u dítěte je klíčová pro chápání a rozumění světu, tedy pro vytváření jazykového obrazu světa dítěte. Kolem 8.-10. měsíce se obvykle dokládá¹¹⁰ schopnost dítěte chápat významy slov a krátkých vět v určitých situacích. Průcha¹¹¹ uvádí příklad: „když se dítěti řekne „Podívej, přijde *máma!*“, dítě otočí hlavičku směrem ke dveřím, neboť již ví, že tudy vcházejí blízcí lidé do místnosti.“ Ukazuje se, že k porozumění řeči dochází dříve než k samotné produkci. Děti chápou významy mnoha slov několik měsíců předtím, než vysloví svá první slova.¹¹² V tomto období je významná role neverbálního chování rodičů, neboť podmiňují porozumění dítěte. Uvedený příklad by tak mohl být doprovázen pohledem osoby, která promluvu vyslovila, směrem ke dveřím, nebo ještě zřetelněji pohledem a ukázáním. Pokud dítě zareaguje (podívá se ke dveřím, usměje se), dospělí obvykle jeho reakci posílí svým chováním. Tuto interakci výstižně ukazuje následující schéma:

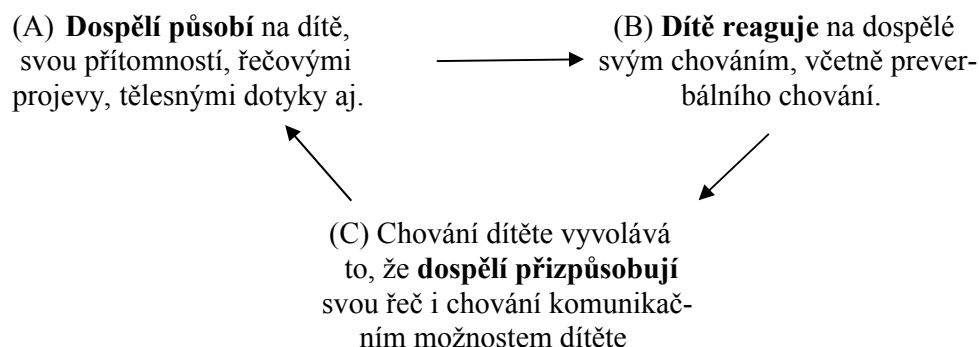


Diagram 3

Zdroj: PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.

¹⁰⁹ CICCOTTI, S. *Rozumíte svému děťátku?* Praha: Portál, 2008, s. 28-29.

¹¹⁰ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětsví a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 92; PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 46.

¹¹¹ PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.

¹¹² Tamtéž.

„První slova mají expresivní a regulativní charakter“¹¹³. Dítě se jimi snaží uspokojit své potřeby a touhy (např. hlad, hračka), spíše než poznávat a pojmenovávat svět, neboť v této době ještě nechápe, že věci mají své jméno. To obvykle přichází až s tzv. **holofrázemi** (ve stádiu „slov-věť“). Jde o to, že „jednoslovné promluvy mohou vyjadřovat zároveň stejný význam jako (jednoduchá) věta dospělého.“¹¹⁴ A „interpretace, které dospělí přisuzují takovým promluvám, mohou být brány jako význam, který se dítě pokouší (spíše nedokonale) vyjádřit“.¹¹⁵ Interpretovat ale tyto dětské promluvy je problém právě proto, že děti komprimují význam celé věty do jednoho slova. Například pokud 15 měsíční dítě z anglofonní rodiny v kuchyni při pohledu na sporák řekne *hot*, může tím myslet: *Sporák je horký*, nebo může tato promluva ukazovat na jeho špatnou zkušenost.¹¹⁶

Tak jako děti imitují slova svých rodičů, tak i první slova dětí rodiče často imitují a tato imitace bývá spojena s tzv. **rozšiřováním**. Rodič si může tímto způsobem potvrzovat význam toho, co chtělo dítě říct, může ale také poskytovat dítěti lepší (správnější) formu toho, co chtělo vyjádřit. „Reakce dítěte potom může být, Aha! Tak takhle se říká to, co jsem se snažil říct.“¹¹⁷

První slova se u dětí objevují mezi prvním a druhým rokem. Podle Piagetovy teorie dítě začíná přecházet v polovině druhého roka ze **senzomotorického období**, jehož završení je úzce svázáno s pochopením trvalosti objektu v čase a rozlišením prostředku a cíle, do období **symbolického (předpojmového) myšlení**, v němž začíná chápat symbolickou funkci jazyka. „Dítě v této době pochopí, že vše kolem něho má nějaké označení. Toto zjištění, jež je důležitým skokem v řečovém vývoji, je radostně vzrušuje a ono neúnavně pokládá matce stejnou otázku „Co to je?“, nebo jen „E?“ s nataženým prstíkem směrem k věci, kterou chce pojmenovat. Matka se stává na dlouhé období nepostradatelnou průvodkyní, která neúnavně pojmenovává.“¹¹⁸

¹¹³ ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004.

¹¹⁴ FOSS, D. J.; HAKES, D. *Psycholinguistics an introduction to the psychology of language*. New Jersey: Prentice-Hall, 1978, přeložila L. L..

¹¹⁵ Tamtéž, přeložila L. L..

¹¹⁶ Tamtéž, přeložila L. L..

¹¹⁷ FOSS, D. J.; HAKES, D. *Psycholinguistics an introduction to the psychology of language*. New Jersey: Prentice-Hall, 1978, přeložila L. L..

¹¹⁸ ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004.



Obrázek 2: „Osvojení slova probíhá globální asociací slova s předmětem, který dítě vnímá sluchem, zrakově i hmatem současně. Slovo se tak stává symbolem – znakem předmětu.“¹¹⁹

Zdroj: LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2006.

Vývoji pojmu v symbolickém myšlení ale předchází období, v němž si dítě vytváří **předpojmy**. Tyto předpojmy jsou zatím postaveny na nepodstatných znacích. Jejich vývoj k pojmu prochází vymezením **klíčových vlastností**, které se zakládají obvykle na funkci nebo podobě. Např. slovo *pták* charakterizuje „schopnost létat“. Dále jsou pojmy, které si dítě osvojuje, kategorizovány (dochází ke **kategorizaci**). V mysli dítěte je utvářena struktura nadřazenosti a podřazenosti pojmů. Např. pták je v nadřazené kategorii zvíře a v podřazené kos. Postupně dochází k chápání souvislostí mezi klíčovými vlastnostmi a kategoriemi. Dítě si vytváří **prototypy** pojmů, které jsou reprezentativními příklady co do obsahu všech klíčových vlastností.¹²⁰ Aby si dítě

¹¹⁹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2006.

¹²⁰ ROSCH, E.; MERVIS, C. B. et al. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 1976, vol. 8, s. 382-439, podle VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005 s. 126-127.

mohlo utvářet pojem, je pro něj důležitá role matky, která se stává jeho tlumočnickem mezi symbolickou a znakovou řečí.¹²¹

S tímto procesem utváření předpojmů je spojen literaturou popisovaný proces nadměrné generalizace neboli **overgeneralization** (u Vygotského stádium synkretického myšlení) a „omyl přílišného rozšiřování“¹²² neboli **undergeneralization**. Při vyšší generalizaci dítě rozšiřuje význam slova, například nazývá *psem* kočku, obrázek krávy atd. Jeho používání ale není náhodné. „Obvykle bývá nějaký smysluplný vztah mezi věcí, na kterou dítě slovem odkazuje a příslušným slovním odkazem.“¹²³ Clarková předpokládá, že „děti užívají větší generalizace, protože si nejprve spojují se slovem jen několik sémantických rysů, které vymezují význam dospělých. Tedy, první význam, který si děti pravděpodobně spojují se *psem*, může být něco jako „čtyřnohé zvíře“, a jen postupně se učí přidávat rysy, které odlišují význam *psa* od významu *kočky, krávy, koně* atd.“¹²⁴ Opačným jevem je menší generalizace, kterou je nemožné si v dětských spontánních promluvách všimnout, protože nepoznáme, zda dítě skutečně nezná odpovídající slovo (v tom případě jde o menší generalizaci) nebo se rozhodlo, že daný objekt nebude slovně komentovat.¹²⁵

Sociální povaha tohoto procesu, ve kterém dochází k osvojování jazykových znaků a jejich významu, je zřejmá, neboť „učitelé jsou dospělí znalci a účastníky jsou děti učící se jazyk. Dospělí nabízejí jak slova, tak informaci o významu slov a děti testují své hypotézy o slovních významech v jejich vlastním užívání slov spolu s korekcemi nabízenými dospělými, jestliže jsou potřeba. Tyto výměny se odehrávají v každodenní konverzaci mezi dítětem a dospělým,“¹²⁶ říká Clarková a v podstatě tím jinými slovy popisuje proces vytváření pojmů a kategorizaci, jak již byly popsány výše.

Přibližně od druhého do čtvrtého roku života dítěte trvá **symbolické myšlení**, během něhož si dítě osvojuje svůj jazyk (znaky) skrze otázku: Co je to?, později

¹²¹ ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004.

¹²² Překlad termínů *overgeneralization* a *undergeneralization* převzat od Vágnerové. VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

¹²³ CLARK, E. V. What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In Moore, T. E. (ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, 1973, s. 65-110, přeložila L. L., podle FOSS, D. J.; HAKES, D. *Psycholinguistics an introduction to the psychology of language*. New Jersey: Prentice-Hall, 1978.

¹²⁴ Tamtéž.

¹²⁵ FOSS, D. J.; HAKES, D. *Psycholinguistics an introduction to the psychology of language*. New Jersey: Prentice-Hall, 1978, přeložila L. L.

¹²⁶ CLARK, E. V. *First Language Acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2003, s. 131.

se začíná zajímat o příčinnost pomocí nové otázky: Proč? (vztahy mezi znaky) a přichází do úrovně **názorového (intuitivního) myšlení**. Dítě si již utvořilo **pojmy**, oproti předchozí úrovni, ale stále zde panuje určitá obecnost, která vychází od jednotlivých objektů. Rozhodující roli hraje v tomto období názor dítěte, což je značný pokrok oproti době, v níž vycházelo jen z analogie. Ve svém usuzování je ale dítě stále ovlivněno svým vnímáním a tím, co si představuje. To se mění až v šesti letech s nástupem **konkrétních operací**. Do té doby také hraje významnou roli egocentrická řeč, která má ve zmíněných teoriích (Piageta a Vygotského) odlišnou funkci. Vágnerová¹²⁷ se připojuje k Vygotského teorii, když označuje egocentrickou řeč jako postupně ustupující na vnitřní úroveň neartikulované řeči, tedy na tzv. *řeč pro sebe*.

Během předškolního období se dále rozvíjí chápání času a množství, s čímž si děti také osvojují patřičnou slovní zásobu. Obecně se má za to, že dítě užívá časové údaje (např. včera, zítra) dříve, než zná jejich přesný význam. Děti nejprve používají v naprosto převládající většině přezens, později se přidává i ve větší míře přičestí minulé, jehož užívání podle Smolíkova¹²⁸ popisu obvykle probíhá nejdříve v nesloženém tvaru, neboť je užíváno ve 3. osobě sg., a to i tam, kde by bylo možné použít 1. a 2. os. sg. Tento údaj by nasvědčoval právě Smolíkovi¹²⁹ tvrzení, že se děti snaží vyhýbat chybným slovním tvarům.

Pačesová¹³⁰ ve svém výzkumu zaznamenala posloupnost osvojování slovních druhů, a také jejich kategorií (viz diagram 4). Vrátime-li se v tuto chvíli k Piagetově teorii stadiálního vývoje, můžeme zde poznamenat, že, uvádí-li Pačesová jako první slovní druh interjekce, je jejich výskyt roven Piagetově popisu **symbolického (předpojmového) myšlení**, ale když se dítě naučí první jazykové znaky (obvykle substantiva a verba), lze je řadit již k **pojům** v době názorového (intuitivního) období. První substantiva, která se ve slovníku dětí objevují, jsou ta, jež označují substanci, první verba, jejichž výskyt je zprvu oproti substantivům menší zase odkazují především k činnostem (dějům). Ve vývoji řeči časem přibývají postupně adjektiva a později i zájmena a příslovce. Předložky jsou druhem osvojovaným až později. Dále podle Pačesové¹³¹ se číslovky a spojky ve slovníku předškolního dítěte objevují jen zcela

¹²⁷ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

¹²⁸ SMOLÍK, F. Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 5, s. 450-461.

¹²⁹ Tamtéž.

¹³⁰ PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979.

¹³¹ Tamtéž.

výjimečně. V předškolním vzdělávání se děti učí počítat a chápat množství, domnívám se proto, že základní číslovky ve slovníku dětí předškolního věku jsou, a dokonce jsou jimi hojně a s radostí používány. Stejně tak spojky děti používají dle mé zkušenosti častěji než „zcela výjimečně“, pouze jejich užití není vždy správné.

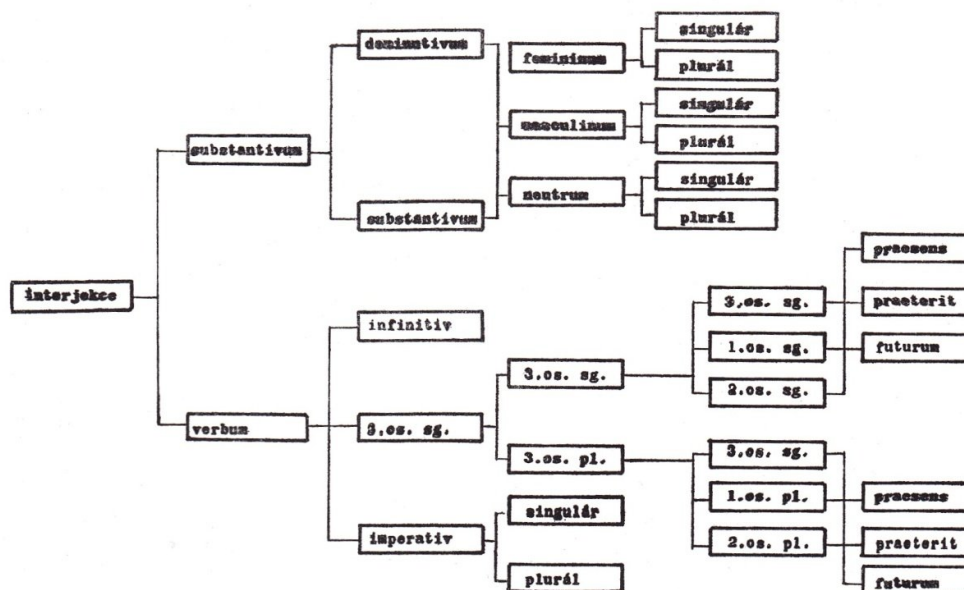


Diagram 4: Grafické znázornění postupného štěpení jednotlivých slovních druhů a jejich gramatických kategorií.

Zdroj: PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979, s. 125.

4.3 Vývoj gramatické kompetence

Gramatická kompetence se týká především osvojování tvarosloví a syntaxe. České výzkumy nejsou na tomto poli příliš četné, nejvýznamnější materiál v této oblasti v této oblasti přinesli již zmínění: Pačesová¹³² a Smolík¹³³. Vzhledem k rozsahu této práce se zaměřím pouze na všeobecné principy dětského zacházení se slovy a konstruování vět, resp. na zákonitosti, které byly zjištěny při zkoumání jazykové

¹³² PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979.

¹³³ SMOLÍK, F. Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 5, s. 450-461.

akvizice a jež jsou platné nejen u jazyků češtině příbuzných, ale i u jazyků odlišných jako je např. angličtina.

Jednou z takovýchto zákonitostí je **ekonomie ve vyjadřování**, která se projevuje obecností a významovou mnohoznačností (bylo popsáno již výše jako **over- a undergeneralization**) a také adaptabilitou jazykových pojmenování, která se projevuje analogickým připojováním sufixů produktivních vzorů, ke kterýmkoli slovním základům. První stupeň osvojování gramatiky vidí Pačesová v **modifikaci**. Dítě „přidává charakterizující znak, pomocí něhož základní pojem blíže a přesněji určuje“.¹³⁴ Činní tak pomocí reduplikace slabik, vkládání různých infixů, připojování sufixů a koncovek, ale také jejich vypouštění. **Konec slova** je pro dítě významný jako **nositel funkce**, což je sledováno a dokládáno v nejrůznějších jazycích. K tomuto jevu ukazuje např. krácení, při němž dítě vypouští náslovné slabiky a zachovává konec slova, také prvotní doklady záporu zachycují zpravidla postpozitivní vazbu a ve vývoji stupňování lze sledovat předstupeň osvojení této mluvnické kategorie realizovaný pomocí infixů a sufixů, které vyjadřují míru vlastnosti. Jazykový systém dítěte podléhá **univerzalizaci**, což se projevuje analogickým používáním sufixů a koncovek produktivních vzorů, např. u gramatické kategorie rodu se ukazuje konsonantické zakončení typické pro maskulina, a-ové zakončení pro feminina a o-ové zakončení pro neutra, další projevy univerzalizace se projevují při tvoření pravidelného plurálu, skloňování, stupňování i časování¹³⁵. Při osvojování jazykového systému dítě mnohdy vychází z předpokladu, že v lexiku a gramatice existují protiklady. Tato **binárnost** je pro něj pak východiskem pro tvoření korelátů, a to i takových, které v jazyce dospělých neexistují.¹³⁶

Smolík¹³⁷ v pilotním výzkumu analyzoval tvary sloves z nahrávek jazyka dvou dívek ve věku zhruba dvou let. V souladu se zahraničními zjištěními, na které poukazuje, ve svém výzkumu zaznamenal, že „gramatika dětí sice v určité době ještě neumožňuje volné používání tvarů všech osob a obou čísel, ale disponuje mechanismem, který zabraňuje chybnému použití těch tvarů, jež užívány jsou. [...] děti

¹³⁴ PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979.

¹³⁵ U anglofonních dětí bylo evidováno přenášení koncovky minulého času –ed, jež se přidává ke kmeni pravidelných sloves (kterých je většina), na slovesa nepravidelná, jež jsou z tohoto pravidla výjimkou a mají pro minulý čas své vlastní nepravidelné tvary. ERVIN, S. M. Imitation and structural change in children's language. In Lennenberg, E. H. (ed.). *New directions in the study of language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1964, podle FOSS, D. J.; HAKES, D. *Psycholinguistics an introduction to the psychology of language*. New Jersey: Prentice-Hall, 1978.

¹³⁶ PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979.

¹³⁷ SMOLÍK, F. Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 5, s. 450-461.

v češtině i dalších jazycích často začínají používáním přítomných tvarů 3. os. sg. ¹³⁸ Nadužívány jsou zprvu i infinitiv a přičestí minulé (uvádí i Pačesová¹³⁹).

Po stránce syntaktické se dětské promluvy od výše zmíněných **holofrází**, které se u něj objevují obvykle mezi 12. a 18. měsícem, přes dvouslovné věty a úplné věty vyvinou až k prvním souvětím.¹⁴⁰ První souvětí se slučovací spojkou „a“ se vyskytují poměrně často a to už někdy mezi druhým a třetím rokem. Souvětí s jinými spojkami se objevuje spíše později, neboť spojky obecně jsou druh, který si dítě osvojuje jako poslední. Podřadicí spojky „když“, „kdyby“ a „až“ se v dokladech, které sebrala pro svůj výzkum Pačesová, objevily dříve než ostatní, ale obecně se souvětí v projevech předškolního dítěte objevují jen ojediněle.¹⁴¹

Podle J. S. Brunera se gramatickému rozlišení subjektu a predikátu dítě učí již během rané interakce s matkou, kdy se učí rozlišovat mezi jednatelem a objektem jednání.¹⁴² Pačesová¹⁴³ píše, že se u dětí v jazyce ukazuje zprvu neutrálnost sloves vůči subjektivnosti a objektivnosti, případně perfektnosti a imperfektnosti. Tyto kategorie dítě začíná v řeči rozlišovat až později.

4.4 Vývoj komunikační kompetence

K prvotní komunikaci mezi matkou a dítětem dochází již v prenatálním období, ačkoli jde zatím o komunikaci na úrovni fyziologické, smyslové a emocionální, je to první interakce, kterou dítě navazuje. Její počátek je datován mezi 25. a 28. týden těhotenství. Dítě se svou matkou navazuje sociální interakci a svými spontánními pohyby ovlivňuje matku na emocionální úrovni, která se opět obrací směrem k dítěti.¹⁴⁴

Po narození se interakce (dialog) mezi matkou a dítětem rychle mění na neverbální komunikaci, jde především o pohledy do očí, úsměv, broukání, pohyby rukou. Zprvu tyto projevy nemusí být adresné a nemají charakter neverbální komunikace, dospělí ale tomuto chování často připisují komunikační charakter, jenž

¹³⁸ Tamtéž.

¹³⁹ PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979.

¹⁴⁰ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

¹⁴¹ PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979.

¹⁴² BRUNER, J. S. *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: The Belknap press of Harvard University Press, 1966, podle ŠULOVÁ, *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004, s. 109.

¹⁴³ PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979.

¹⁴⁴ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

postupně toto chování bude pravděpodobně nabývat. Šebesta¹⁴⁵ uvádí: „Bylo zjištěno (a známe to i z vlastního pozorování), že matky reagují na všechny hlasové projevy dítěte i na jeho výraz tváře a pohyby rukou a těla, jako by to byly konverzační vstupy. Tyto rané výměny bývají proto nazývány protokonverzacemi, protorozhovory.“ Tento rozvoj neverbálních a později i verbálních komunikačních kompetencí je veden potřebou udržet kontakt s matkou.¹⁴⁶ Podle některých autorů, např. Owense nebo Nelsona, je období do 8. měsíce charakteristické nezáměrným chováním, ze strany dítěte tedy nejde o záměrnou komunikaci s dospělým. Takovéto záměrné dětské chování se objevuje podle nich právě až po 8. měsíci věku v neverbální podobě a brzy se začíná objevovat i v podobě verbální.¹⁴⁷ Tuto teorii můžeme srovnat s Piagetovým názorem, který naopak tvrdí, že dítě není schopno dialogu, tedy tzv. socializované řeči, až do věku 6 let. Podle něj je dítě egocentricky zaměřené, mluví k sobě a do dialogu nevstupuje. Piaget tuto komunikaci nazývá **kolektivním monologem**.¹⁴⁸

Langmeier a Krejčířová¹⁴⁹ uvádějí, že další z významných komunikačních dovedností dítěte, které si osvojilo do jednoho roku, je používání konvenčních gest a také rozumění gestům druhým. Problematikou gest se zabývá S. Kapalková ve své studii *Gesta v kontexte raného vývinu dětí*¹⁵⁰. Podle ní a dalších odborníků stojí gesta „nejen u zrodu záměrného chování, ale stávají se prediktory řečového vývoje ve vícero oblastech. Souvislosti gesta ve vztahu k verbální řeči se hledají nejen v oblasti předpovídání jednotlivých mezníků řeči (jednoslovné a dvouslovné výpovědi), ale také v souvislosti předpovídání konkrétních syntaktických struktur budoucích verbálních promluv.“¹⁵¹

Je zřejmé, že prvně vstupuje dítě do komunikačních situací s rodiči. Později v předškolním věku se množství partnerů, s nimiž dítě do komunikačních situací vstupuje, rozšiřuje a to především na vrstevníky a učitelky v mateřské škole. Pro

¹⁴⁵ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, s. 47.

¹⁴⁶ VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

¹⁴⁷ Podle SLANČOVÁ, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 171.

¹⁴⁸ PIAGET, J. *The language and thought of the child*. New York: Meridian Book, 1955.

¹⁴⁹ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2006, s. 75.

¹⁵⁰ KAPALKOVÁ, S. *Gesta v kontexte raného vývinu dětí*. In Slančová, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008.

¹⁵¹ Tamtéž.

zajímavost se můžeme podívat na obsah komunikační kompetence tak, jak ho stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání¹⁵²:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.

Ve výčtu lze vidět, že náplň komunikační kompetence pro předškoláka zahrnuje velké množství dovedností, které by mělo dítě v předškolním věku zvládnout. Mezi nimi i chápání existence cizího jazyka a dovednost vést smysluplný dialog. Tzn. že zde požadovaný výstup komunikační kompetence naráží na Piagetovu teorii, jež říká, že dítě není do 6 let schopno kolektivního dialogu, protože jeho řeč je pouze egocentrická, zaměřená na sebe.

V úzké souvislosti s komunikační kompetencí se nachází kompetence pragmatická, obě tyto kompetence spolu tvoří „soubor všech znalostí, které umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje pouze znalost jazyka [...], ale i znalost toho, jak užívat jazyk v nejrůznějších komunikačních situacích. Komunikační kompetence je např. znalost toho, kdy hovořit, kdy mlčet, s kým mluvit o čem, jakou varietu jazyka užít v dané situaci, jaký efekt lze v rozhovoru dosáhnout přechodem od jednoho jazyka k druhému (bilingvismus) apod.“¹⁵³ Tato definice je obecná, nelze ji proto plně vztáhnout na dítě. Během předškolního období dítě teprve nabývá znalosti, kdy hovořit a kdy mlčet, kdy se hodí

¹⁵² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, s. 11.

¹⁵³ JELÍNEK, M.; NEKVAPIL, J. Kompetence x performance. Karlík, P.; Nekula, M.; Pleskalová, J. (ed.). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.

jaké téma a učí se konvenčním pravidlům slušného chování spojených s komunikací, mimo uvedeného i oslovení komunikačního partnera nebo zdvořilostní obraty. Rozlišování variet jazyka zatím není v tomto věku dítě schopno, tento bod proto není pro komunikační kompetenci dítěte předškolního věku relevantní.

4.5 Vývoj pragmatické kompetence

„Vývoj pragmatických funkcí jako také vývoj sémantických kategorií a formálních prostředků jejich vyjádření je možný pouze v rámci sociální interakce, jejímž výrazem je aktivní kontakt dítěte a jeho komunikačních partnerů (především matky) v dialogu.“¹⁵⁴ Považujeme-li toto tvrzení za pravdivé, musíme poukázat na nepravdivost Piagetovy teorie kolektivního monologu (viz 4.4), neboť podle ní by se dítě začalo učit pragmatickým funkcím a sémantickým kategoriím až v mladším školním věku, což je zcela nemožné a neodpovídající skutečnosti. Nabývání pragmatické kompetence s přibývajícími pragmatickými funkcemi ve vyjádřeních sledovala D. Slančová¹⁵⁵ na jednom dítěti od 3. do 18. měsíců. Sledovala formální realizaci výpovědí (neverbální i verbální) a také kontextové fungování (kontext situační i interakční). Informace, které tento výzkum přináší do zkoumání osvojování jazyka dítětem, jsou velmi cenné, ačkoli mají charakter případové studie. Východiskem pro určování a pojmenovávání pragmatických funkcí jí byla kromě sebraného materiálu zahraniční i domácí literatura, která se věnuje této problematice.

Pragmatické funkce (dále PF), které se u zkoumaného dítěte objevily, byly Slančovou přehledně rozpracovány do tabulek podle jejich charakteru a také podle chronologického přibývání těchto funkcí v čase. Na základě uvedených výsledků, charakteristik a přehledů Slančová říká, že katalyzátory jazykového vývoje u dítěte „jsou hlavně výpovědi s PF výzva, odpověď na otázku, tedy vysoce interakční typy výpovědí, a na druhé straně výpovědi s PF konsituační informace, tedy výpovědi odrážející referenční realitu. [...] Výpovědi s dalšími pragmatickými funkcemi hrají v těchto fázích hlavně interakční a socializační úlohu.“¹⁵⁶ PF, které Slančová zachycuje, jsou v rámci své charakteristiky rozčleněny do čtyřech velkých kategorií: **referenční, reakční, regulativní a rutinní. Referenční funkce** jsou v celém sledovaném souboru

¹⁵⁴ SLANČOVÁ, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008.

¹⁵⁵ Tamtéž.

¹⁵⁶ Tamtéž.

nejpočetnější. Týkají se aktuální komunikační situace a provázejí aktivity okolí dítěte i jeho samého, tato aktivita se nazývá také „labeling“, tedy tzv. nálepkování. **Regulativní funkce** byly zaznamenány na začátku druhého půlroku dítěte jako funkce úmyslu dosáhnout předmět a výzvy. Promluvy s **reakční funkcí** jsou reakcemi na aktivity a podněty, jež zasahují do komunikační situace. Pragmatická **funkce rutinní** se projevuje při naučených konvenčních aktivitách. Slančová vyjadřuje domněnku, že v rané ontogenezi mají zjištění této studie všeobecnější platnost.

Jak už bylo tedy řečeno, pragmatiku se dítě učí ze svého okolí a její užití směřuje k interakci a (jazykové) socializaci. Zřejmý vliv zde má ovlivnění sociálním prostředím dítěte, které vyplývá především z rodinného prostředí dítěte, jež má svůj socioekonomický a sociokulturní statut.

4.6 Vývoj slovní zásoby

Aby se dítě mohlo vyjadřovat o světě a vůbec mohlo komunikovat, je třeba, aby si osvojilo slovní zásobu, z které bude čerpat. Od prvních slov do dvou let dochází k velmi rychlému nárůstu slovníku dítěte, přičemž obsah se zpočátku obměňuje, neboť první symbolická slova jsou vystřídána znakovými. Slovník dítěte má dvě složky: pasivní a aktivní. Pasivní slovní zásoba předchází té aktivní, neboť jak již bylo zmiňováno, porozumění předchází samotné produkci.

Zkoumání byl podroben nejen rozsah slovní zásoby, ale také obsah, resp. bylo zjišťováno, zda jsou nějaké podobnosti mezi prvními slovy, které se dítě učí. U nás se obojímu věnovala Pačesová na případové studii svého syna,¹⁵⁷ který do dvou let dosáhl slovní zásoby 500 slov a jehož rapidní nabývání slovní zásoby autorka postupně zachytila. Také zaznamenávala všechna jeho slova. Podobně tomu bylo u K. Ohnesorga nebo J. Průchy, kteří také zaznamenávali slova svých dětí. Porovnáme-li prvních 30 dětských slov, jež byly zaznamenány u různých dětí v případových studiích, tak jako to udělal Průcha¹⁵⁸, zjistíme určité shody (na různých pozicích v pořadí). Odlišnosti, které se v těchto registrech vyskytují, jsou ale nezanedbatelné a také pokračují i do pozdějšího věku dětí. Průcha¹⁵⁹ uvádí, že trvají až do doby, kdy děti nastoupí do

¹⁵⁷ PAČESOVÁ, J. *The Development of Vocabulary in the Child*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968.

¹⁵⁸ PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 71.

¹⁵⁹ PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.

mateřské školy, kde na základě působení řeči učitelek a jiných dětí se jejich registr srovnává.

Nyní se vrátím k přirozenému jazyku, v němž je uložen „naivní“ jazykový obraz světa, který je základem (jakýmsi neutrálním pozadím) od něhož se odvozují všechny další jazyky. Takový **základní slovník běžné/přirozené** slovní zásoby je podle Bartmińského¹⁶⁰ tvořen ve svém nejmenším rozsahu 1500-2000 slovy, a ve svém standardním rozsahu (z hlediska učitelů cizích jazyků), 4000-5000 slovy. Bartmiński říká, že do tohoto „běžného/přirozeného inventáře náleží, na jedné straně výrazy nejčastěji běžně užívané v nejrůznějších textech jazyka [...], na druhé straně zase výrazy vztahující se k elementárním oblastem zájmů průměrného člověka a vzájemně propojené sémantickou vazbou, výrazy, bez nichž se neobejdeme v jistých životních situacích nebo při definování jiných výrazů.“¹⁶¹ Ve stejné práci zmiňuje sémantické skupiny a příklady výrazů, které do nich patří, např. části těla člověka (oko, srdce, hlava), dům a jeho vybavení (pokoj, okno, lůžko), rodina (matka, žena, syn), doprava a dopravní prostředky (chodit, běhat, auto) a další. Bartmiński dále pokračuje se skupinami, které mají abstraktnější výrazy např. charakter člověka (úsměv, odvaha, vytrvalost, moudrý, trpělivý), umění a mravy (zpívat, hrát, obraz), pocity, emoce, hodnocení (milovat, bát se, mít rád) apod. Tyto skupiny slov by se v předškolním věku mohly stát (nebo dokonce na základě předškolního institucionalizovaného vzdělávání měly stát) obsahem **jazykového obrazu světa** všech dětí.

Lejska¹⁶² uvádí, že slovní zásoba dítěte se mezi 3. a 4. rokem pohybuje kolem 2000 slov a mezi 4. a 6. rokem v rozmezí 2500 až 3000 slov. Tento rozsah slovní zásoby pokrývá šíři základního slovníku běžné/přirozené zásoby Bartmińského. Nelze samozřejmě tvrdit, že obsahově se tyto dva rejstříky plně překrývají, ale domnívám se, že jejich překrytí se uskutečňuje ve značné míře.

¹⁶⁰ BARTMIŃSKI, J. Styl potoczny. In Bartmiński, J. (ed.) *Wspólczesny język polski*. Lublin, 2001, s. 115-134.

¹⁶¹ Tamtéž, přeložila L. L..

¹⁶² LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatricie*. Brno: Paido, 2003.

5. OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA (ANGLIČTINY) V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Doposud se práce věnovala teoriím, které vykládají osvojování mateřského jazyka, tedy jazyka, který „je pro nás tím prvním a zcela jedinečným. Umíme ho už navždy jinak než jakékoli další jazyky, které se během života ještě naučíme.“¹⁶³ Skrze tento jazyk si od dětství vytváříme svůj jazykový obraz světa, který je našim souhrnem soudů o světě a interpretací skutečnosti. Z. Neubauer¹⁶⁴ se domnívá, že v mateřském jazyce je pro nás **korelátem slova** nikoli pojem, ale **prožitek**. Toto tvrzení v nás může evokovat hloubku znalosti (osvojení) jazyka. Jestliže v mateřštině je pro nás slovo prožitkem, pak můžeme předpokládat jeho hluboké uložení v naší mysli, tak hluboké, že tvoří naši podstatu a nemůže být zapomenuto (ztraceno), oproti tomu pojem, který se naučíme, netvoří naši podstatu a není do mysli vnořen do takové hloubky jako prožitek, tudíž může být zapomenut (ztracen).

Zapomínání hraje skutečně u osvojování druhého jazyka velkou roli. Pokud dítě nemá příležitost procvičovat naučené, zapomíná jej. Křížková v souvislosti s předškolním osvojováním druhého jazyka říká, že „seznamování se s cizím jazykem by vždy mělo kontinuálně přejít do výuky.“¹⁶⁵ Toto vyjádření implicitně říká, že osvojování v předškolním věku neprobíhá na základě výuky a potvrzuje to i Holíková, když říká: „Osvojování cizího jazyka by mělo být co nejpřirozenější součástí běžného života a činností dětí. V předškolním vzdělávání se nejedná o výuku, ale spíše o seznamování s jazykem.“¹⁶⁶ Právě díky tomuto seznamování s druhým jazykem si děti „osvojují v první řadě porozumění a pomalu si začínají osvojovat mluvení.“¹⁶⁷ Nejde ale jen o osvojení řečových dovedností a jazykových prostředků, „stejně důležitá, resp. v tomto věku daleko důležitější, je motivace dítěte – jeho zájem, zaujetí a uspokojení. V takovém případě se výsledky dostaví, třeba i později.“¹⁶⁸ Podle této teze by se dalo

¹⁶³ VAŇKOVÁ, I. Domov v řeči. In Požický, J., Vaňková, I., Krámský, D., Kitzbergerová, L. *Hledání společně sdíleného světa jako východisko a předpoklad výchovného působení*. Praha: Univerzita Karlova, pedagogická fakulta, 2003, s. 65-78.

¹⁶⁴ NEUBAUER, Z. Chvála mateřštiny – lingvistický exkurs. In Havel, I. M.; Palouš, M.; Neubauer, Z. *Svatojánský výlet*. Praha: Malvern, B. Just, 1999.

¹⁶⁵ KRÍŽKOVÁ, A. Kdy začít dítě seznamovat s cizím jazykem. *Informatorium 3-8*, 2012, roč. 19, č. 3, s. 14.

¹⁶⁶ Autorka citace, Jana Holíková, je z tiskového odboru MŠMT ČR. Její slova byla zaznamenána In Těthalová, M. Cizí jazyk v mateřské škole. *Informatorium 3-8*, 2012, roč. 19, č. 5, s. 12.

¹⁶⁷ KRÍŽKOVÁ, A. Kdy začít dítě seznamovat s cizím jazykem. *Informatorium 3-8*, 2012, roč. 19, č. 3, s. 14.

¹⁶⁸ WATTS, S. et al. *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. Liberec: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008, s. 5.

soudit, že osvojování resp. seznamování s angličtinou v předškolním věku má také za úkol vyvolat motivaci, která je u mateřského jazyka dána přirozenou potřebou dítěte komunikovat s rodiči, na nichž je závislé.

Osvojování druhého jazyka (angličtiny) v předškolním věku má v současnosti velkou popularitu, proto se také stalo tématem, které je v zájmu odborníků z různých oblastí vědy. Toto osvojování nese své výhody (rané porozumění druhému jazyku), ale má také svá rizika (zpoždění jazykového vývoje mateřštiny), která již nejsou součástí hojných reklam na anglické kroužky pro děti. Podle dosavadních zkušeností se zdá, že výsledky osvojování druhého jazyka v mateřské škole, jsou spíše otázkou individuality dítěte, než obecně platného stanoviska. Na každý pád jde o téma, kolem kterého zůstává stále dosti nezodpovězených otázek. V kterém věku je nejvhodnější s osvojováním druhého jazyka začít? Má smysl plést hlavu dítěti, které ještě nemá spolehlivě osvojen svůj mateřský jazyk, druhým jazykem? Je jazyková znalost druhého jazyka, které v předškolním věku děti dosahují, založená pouze na osvojeném lexiku, nebo dítě chápe (vnímá) i odlišný fonologický systém, odlišné větné struktury a odlišný jazykový svět? Rozhodli jsme se vedle ročního pozorování provést i ilustrativní výzkum, který by mohl ukázat na určité tendence a vztahy mezi mateřským jazykem a druhým jazykem, jenž si dítě osvojuje v mateřské škole.

5.1 Záměrně získaný bilingvismus v mateřské škole

V rámci předškolního vzdělávání si děti v některých mateřských školách osvojují druhý jazyk (u nás nejčastěji angličtinu). Zaváděním druhého jazyka do vzdělávání je dětem uměle vytvářeno bilingvní prostředí, s očekáváním vytvoření **záměrně získaného bilingvismu**. Vzhledem k postavení anglického jazyka ve světě se stává znalost angličtiny samozřejmou součástí základního všeobecného vzdělání, a tak se rodiče snaží usnadnit dítěti cestu k druhému jazyku tím, že ho zapisují do mateřské školy s anglickou výukou nebo s ním navštěvují volnočasové kurzy angličtiny pro nejmenší.

Zda by se mělo s osvojováním skutečně začít co nejdříve, nebo jestli existuje nějaké vhodnější období, stále zůstává otázkou. M. Marxtová¹⁶⁹ ze své dlouholeté praxe

¹⁶⁹ MARXTOVÁ, M. Cizí jazyky v mateřské škole. In Mertin, V.; Gillernová, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.

ve výuce angličtiny v mateřské škole uvádí jako nejvhodnější věk 5 let, přičemž odkazuje na významnou roli stupně jazykového vývoje dítěte. V době kolem 5. roku má již dítě dostatečnou slovní zásobu a tvoří souvislé věty tak, že se díky mateřskému jazyku dorozumívá, uspokojuje své potřeby a vyjadřuje svá přání.¹⁷⁰

Důvody, které mohou vést k přesvědčení, že realizace předškolní výuky angličtiny je vhodná, jsou podle Marxtové¹⁷¹ **velká kapacita mechanické paměti, imitační schopnosti, schopnosti sluchové diferenciaci a spontánnost projevu dětí** (absence zábran a kontroly).

Problematice osvojování druhého jazyka v předškolním věku se budu dále věnovat v souvislostech jazykového vývoje a jazykového obrazu světa (viz podkapitola 5.5). Vývoj jazykových kompetencí, které dítě nabývá v průběhu svého života od narození (resp. prenatálního vývoje) až do doby předškolního období včetně, byl již popsán výše, neboť se nám zdá důležité ukázat, jak dalece jsou rozvinuty jazykové dovednosti dítěte v mateřském jazyce v době, kdy je dítěti přidáván další jazyk, a pro účely osvojování druhého jazyka osvětlit, jakým způsobem si dítě osvojuje svůj mateřský jazyk. Domníváme se, že vývoj těchto dovedností je klíčový k pochopení a stanovení východisek pro výuku druhého jazyka a specifikace těchto dovedností mohou pomoci k chápání úrovně osvojení v druhém jazyce.

5.2 Charakteristika výzkumu

Místem našeho pozorování a výzkumu byla mateřská škola s bilingvním výukovým programem v Praze (ZŠ a MŠ ANGEL), konkrétněji třída motýlků. Základní škola má třídy 1. stupně též s bilingvní výukou, v nichž mohou děti s angličtinou pokračovat. V mateřské škole je organizován klub Máma, táta a já, který je určen pro batolata a hravou formou seznamuje děti s angličtinou. Některé děti absolvují tento klub jako přípravu na mateřskou školu. Mateřská škola má svůj program organizovaný tak, že dva dny jsou české a tři dny (resp. dopoledne) anglické. Veškeré vzdělávání zde probíhá v rámci vzdělávacího programu Začít spolu (Step by Step). Během anglických dní jsou ve třídě přítomny dvě české učitelky hovořící anglicky a dvě rodilé mluvčí. Ve třídě je celkem 28 dětí, které pochází z rodin střední třídy a jejichž stáří je odlišné,

¹⁷⁰ Tamtéž.

¹⁷¹ Tamtéž.

neboť jde o tzv. smíšenou třídu. Děti jsou rozděleny do dvou skupin, každou má na starosti jedna učitelka a jedna rodilá mluvčí. Jedna z českých učitelek působí ve třídě i v českých dnech, druhá z nich učí jen v anglické dny. Třetí učitelkou v této třídě, která učí v českých dnech je autorka textu. Celým rokem, který je nazvaný *S Jeníčkem a Mařenkou v říši pohádek*, děti provází dva maňásci.

Den dětí probíhá podle daného a stálého rámce. V ranních hodinách proběhne svačina a ranní kruh s pohybovými činnostmi (každá skupina absolvuje tuto část programu v jiném, ale vždy stejném pořadí), poté rodilé mluvčí čtou dětem ve své skupině knížku. Následují centra aktivit, při nichž se děti rozdělí do několika center, která vedou rodilé mluvčí a české učitelky. Při dokončení těchto aktivit jdou děti obvykle ven, až do doby oběda.

V průběhu roku byla v anglických dnech prováděna pozorování. Naším původním záměrem bylo zmonitorovat komunikační dovednosti dětí v cizím jazyce a zanalyzovat je. Spontánní promluvy dětí se však ukázaly jako velmi řídké a také se projevilo, že promluvy jsou většinou rutinního charakteru a postavené na opakování po učitelce či rodilé mluvčí. Proto jsme provedli ještě experiment se skupinou 11 dětí, v němž jsme se zaměřili kromě jazykového obrazu světa na vnímání fonologické a sémantické stránky češtiny a angličtiny. Věk dětí byl od 4;0 do 5;8, přičemž 5 dětí (D1-D5) navštěvuje mateřskou školu prvním rokem a 6 dětí (D6-D11) rokem druhým. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal dvojjazyčně, tedy každá z uvedených jazykových stránek měla svou českou a anglickou část, byl jako mluvčí anglického jazyka do experimentu přibrán maňásek, kterého děti již znají z mateřské školy. Cílem bylo vytvořit pro děti prostředí s dvěma komunikačními partnery s rozdílnými komunikačními jazyky.

5.3 Chápání cizího jazyka

Během předškolního věku děti obvykle docházejí k poznání: Co je to cizí jazyk. Dítě zralé školní docházky by mělo vědět, jak stanovuje Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, že se lidé „dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit.“¹⁷² Pochopit, co to cizí jazyk je, ale pro dítě není vůbec jednoduché, o čemž svědčí

¹⁷² *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, s. 11.

i teorie chlapečka 3;5 (zaznamenáno z vlastní zkušenosti autorky). V jeho chápání byla **anglická pojmenování rovna vlastním jménům**. Matky se doptával, jak se co *jmenuje*. Konflikt v této jeho teorii nastal ve chvíli, kdy postavička chlapce, který byl anglicky označován jako „boy“, měl anglické vlastní jméno John. Tří a půl letému chlapci tak do pozice jména vstupovala jména dvě, což nebylo v souladu s jeho dosavadním schéma chápání angličtiny, a proto nemohl tuto skutečnost pochopit.

Osvojování by mělo tedy směřovat i k tomu, aby děti pochopily, co to cizí jazyk je. Tedy, že jde o jazyk, kterým se lidé dorozumívají v jiné zemi, stejně jako se my dorozumíváme češtinou, lépe řečeno „jde o dorozumění a porozumění s lidmi s jiným kulturním zázemím, s lidmi z „jiného světa“. Neměla by to být ovšem pouze „výuka“, ale zároveň výchova: jakožto uvádění do (jiného) světa, pozvání do jiné dimenze lidství: s neustále přítomným vědomím oné jinakosti, paralelnosti světů představovaných různými jazyky – a nepřevoditelnosti jednoho na druhý.“¹⁷³ Z hlediska jazykového obrazu světa by tak dětem měla být předkládána i „jinakost“ anglofonní kultury. Seznamování s odlišnou kulturou jim také pomůže pochopit, co to je cizí jazyk a proč by se mu měly učit, neboť k osvojování cizího jazyka by dítě mělo mít důvody, protože „dítě se učí proto, že něco chce a potřebuje.“¹⁷⁴

5.4 Jazykový input

Jazykový input, kterému jsou děti vystaveny, je v anglická dopoledne zcela anglický (až na výjimky, kterým se budu věnovat níže). Děti mají možnost slyšet promluvy rodilých mluvčích i českých učitelek, které na děti hovoří pouze anglicky. Jazyková znalost českých učitelek v angličtině je na úrovni C1, což vypovídá o velmi dobré znalosti a ovládnání tohoto jazyka. Rozhovory mezi rodilými mluvčími a učitelkami jsou také vedeny v angličtině, proto mají děti i nepřímý jazykový input, tedy možnost slyšet promluvy v anglickém jazyce, které nejsou zaměřeny na děti.

Podívali jsme se na charakter jazykového inputu učitelek a rodilých mluvčích z hlediska vlastností, jež byly popsány v tabulce 1, a zaznamenali jsme jen velmi málo

¹⁷³ VAŇKOVÁ, I. Obraz světa v mateřském jazyce. In VAŇKOVÁ, I. (ed.). *Obraz světa v jazyce: sborník příspěvků, které zazněly v jazykovědné sekci XXVII. ročníku česko-polské meziuniverzitní konference Univerzita Karlova – Uniwersytet Warszawski ve dnech 2. - 4. května 2000 v prostorách FFUK Praha*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2001, s. 19-28..

¹⁷⁴ MARXTOVÁ, M. Cizí jazyky v mateřské škole. In: Mertin, V.; Gillernová, I. (eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.

odlišností. Především na foneticko-fonologické úrovni se u učitelek nevyskytoval vyšší hlas, nahrazování zájmen 1. a 2. os. sg., nahrazování likvid a těžších hlásek jednoduššími, zjednodušování souhláskových skupin a reduplikace slabik uvnitř slova. Zjednodušeně lze říci, že jde především o vlastnosti, které mají přiblížit jazyk dětem nejmenším, kteří teprve poznávají, co to jazyk je a jak se používá. Toto je již stupeň, který mají předškolní děti za sebou, proto by takovéto zjednodušování bylo spíše na škodu než k užítku. V sémantické části nebyl jazykový input omezován na události tady a teď a nebyla užívána speciální slova, ostatní vlastnosti byly v souladu s řečí učitelek stejně jako vlastnosti syntaktické a pragmatické. Je tedy zřejmé, že učitelky i rodilé mluvčí jazyk, kterým mluví k dětem, uzpůsobují tak, aby byl pro ně co nejpřístupnější, ale nečiní tak na úkor kvality resp. hodnotnosti jazykového inputu.

Důsledné užívání cílového jazyka (angličtiny) je vhodné, či dokonce žádoucí doplnit výraznou neverbální komunikací. Gesta a mimika, které učitelky používají, mohou být a jsou velkým vodítkem k rozpoznání významu promluv dítětem. Velmi dobře pomáhají i názorné pomůcky a obrázky. Význam verbálního jazykového inputu je zřejmý, jeho důležitost se ukázala během pozorování. Učitelky i rodilé mluvčí své promluvy hojně doplňovaly mimikou i gesty. V rámci organizovaných aktivit jsme zaznamenali až neuvěřitelnou schopnost nápodoby mimiky i gest u dětí. Při pohybových aktivitách, které byly obvykle doplněny básničkou nebo písničkou, děti sledovaly pohyby učitelky a rodilé mluvčí a snažily se je co nejpřesněji napodobit. Dokonce jsme zachytili při hlubokém zaujetí dětí přesné **zrcadlení mimiky** učitelky nebo rodilé mluvčí (mračení, radost, smutek). Tento jev se nejčastěji objevoval u nejmenších dětí a poukazoval na prožívání slyšeného. Lze říci, že ačkoli dítě nemuselo mít přesnou představu o významu promluvy, mohlo si význam prožít. Podobně se situace vyvíjela i s gesty.

Neverbální komunikace se projevovala u dětí jako významný prvek při „hledání“ významu, to se ukázalo v situacích, kdy po proslovení nějakého pokynu zůstalo dítě stát a hledalo doprovodnou informaci v gestu učitelky či mluvčí (např. ukázání, předvedení) nebo po takovém proslovení dělalo to, co se domnívalo, že promluva znamenala a hledalo přitom v obličeji učitelky či mluvčí „odpověď“, zda koná správně.

Dalším a neopomenutelným zdrojem anglického jazyka byla média, která byla občas v mateřské škole využívána pro svou názornost. Dětem byly skrze internetové

videoportály přehrávány písničky s obrazovou složkou obsahu písně či krátké příběhy. K pouštění písniček byl využíván i CD přehrávač nebo hrály učitelky na kytaru či klavír. Výhodou videa je právě propojení auditivní a vizuální složky. Některé děti během sledování i po sledování předváděly to, co viděly ve videu a snažily se pohyb doprovázet písničkou.

Kromě jazykového inputu v angličtině byly v anglických dnech zaznamenány i promluvy českých učitelek v češtině, o kterých lze na základě pozorování říci, že mají svá specifika. V knize o metodice angličtiny¹⁷⁵ se užití mateřského jazyka ve výuce označuje za výhodu, neboť učitelé může ušetřit čas při zadávání instrukcí. Toto tvrzení se potvrdilo i v praxi a ukázalo se, že učitelky mateřštinu skutečně v takových (ale i dalších) případech používají.

Co se týče pragmatických funkcí projevu učitelek v mateřské škole, provedla Slančová¹⁷⁶ na Slovensku výzkum, kterým zjišťovala jakým pragmatickým stylům je dítě v mateřské škole vystavováno a popsala ty nejfrekventovanější. Pro přesné zhodnocení podobnosti s angličtinou v mateřské škole by bylo potřeba přesných dat, která v současnosti neexistují, ale na základě pozorování se domníváme, že charakter výsledků takového výzkumu by byl do značné míry srovnatelný s výsledky výzkumu Slančové, jež ukázaly na značnou **převahu operační komunikační funkce reaktivní** (výzva, příkaz, instrukce, upozornění, potřeba informace aj.) a dále se srovnatelným výskytem **operační komunikační funkce kontaktné** (oslovení, kontakt) a **informační komunikační funkce postojové** (potvrzení/zamítnutí informace či činnosti).

Případy užití češtiny v českých dnech, jež jsme zaznamenali během pozorování, se dají charakterizovat převážnou příslušností ke skupině reaktivní operační komunikační funkce. Uvádíme případy, v nichž se užití nejčastěji vyskytovala. Jedním z frekventovaných případů byla situace, v níž šlo o **tělesný komfort** dítěte. Pokud se dítě zdálo být nemocné či bylo zraněné, užila učitelka z hlediska efektivity (porozumění a času) český jazyk. Podobným případem byla situace, ve které šlo o **emoční komfort** dítěte. Jestliže dítě plakalo, chovalo se neobvykle nebo tesknilo, vstoupila učitelka do interakce s dítětem skrze jeho mateřský jazyk. Dalším případem užití českého jazyka byla situace, v níž šlo o **bezpečnost**. Bylo-li třeba okamžitě bez odkladu předejít

¹⁷⁵ WATTS, S. et al. *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. Liberec: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008, s. 9.

¹⁷⁶ SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999.

nějakému nebezpečí (pád, zranění). Češtinu použily také v situaci, kdy bylo potřeba **zjednání pořádku** ve třídě, a to jak v případě skupiny, tak jednotlivce, a bylo-li zapotřebí **vysvětlení/zjištění něčeho složitějšího**, co by zabralo hodně času nebo by způsobilo komplikace při organizaci. Zatímco výše zmíněné případy, kdy byla užitá mateřština, se co do množství výskytu přibližně shodovaly, v menší míře byla zaznamenána i **únava učitelky**, která byla důvodem pro užití českého jazyka.

5.5 Jazykové kompetence předškolních dětí v mateřštině i angličtině

V této podkapitole se podíváme na jazykové kompetence dětí tak, jak již byly popsány v rámci svého vývoje v kapitole 4. Pro každou z nich vymezíme stávající míru kompetence v mateřském jazyce a následně popíšeme a doložíme na příkladech z pozorování, jakého charakteru je příslušná kompetence v druhém (anglickém) jazyce. Během pozorování jsme se zaměřili na anglické promluvy dětí, abychom zachytili charakter těchto promluv, co do naučenosti i individuální kreativity.

Důležitým stimulem pro používání anglického jazyka je pro děti nějaký zaběhnutý signál, který upozorňuje na skutečnost, že „teď je čas mluvit anglicky“. S. Watts sledává nejdůležitějšími signály: rodilého mluvčího, postavu nebo loutku, rekvizitu, místo a čas, přičemž jich může vystupovat vícero najednou¹⁷⁷. Ve sledované mateřské škole jsou nejdůležitějšími signály rodilý mluvčí a čas. Anglické dny jsou dané (středa, čtvrtek, pátek) a rodilý mluvčí jsou přítomni pouze v tyto dny. Na základě pozorování bych upřesnila, že tyto dva faktory jsou pro děti spíše signálem jazykového inputu, než striktního jazykového outputu. Mezi sebou se děti dorozumívají česky a zvláště u menších dětí byly často zaznamenány promluvy v českém jazyce směrem k učitelkám, ale i k rodilým mluvčím. Tato skutečnost může být dána nedostatečným rozlišováním mezi učitelkou a rodilou mluvčí, protože učitelka české promluvě dítěte rozumí a také na ni často reaguje (téměř vždy v anglickém jazyce). Odtud může pramenit pocit dítěte, že ačkoli rodilá mluvčí mluví anglicky (stejně jako učitelka), tak také stejně jako učitelka rozumí česky. Tuto domněnku mohou mít právě děti mladšího věku, které užívají češtinu i v kontaktu s rodilými mluvčími.

¹⁷⁷ S. Watts, podle osobního sdělení.

5.5.1 Foneticko-fonologická kompetence

Kojenci snadno sluchově rozeznávají fonémy, které patří do jejich mateřštiny. Tato jejich schopnost fonemické citlivosti postupně ubývá, až do mladšího školního věku (viz 4. 1). Produkce ale ještě není u všech fonémů správná. Ta se zlepšuje během předškolního období, obvykle až do úplného vymizení špatné výslovnosti. Výjimkou bývá u některých dětí ještě na začátku školního období chybná výslovnost hlásek, které jsou pro artikulaci složitější, typickým příkladem jsou hlásky *r* a *ř*, které bývají osvojovány jako jedny z posledních. Je zřejmé, že sluchová diferenciací mateřského jazyka je již na vysoké úrovni, ale u produkce není zcela dovršena správná výslovnost.

Anglický jazyk má jiný fonetický systém než jazyk český. Objevují se v něm fonémy, které nemají v češtině zastoupení. Asi nejmarkantnější odlišnosti jsou u *th* [ð]/[θ] a anglického *r*. Vzhledem k tomu, že děti v mateřské škole, kde se realizuje osvojování angličtiny, jsou vystaveny skrze druhý jazyk odlišnému fonetickému systému, zajímalo nás, zda dovedou vnímat fonetické odlišnosti a zda jsou tak schopny rozlišovat slova s odlišným významem. Zaměřili jsme se pouze na percepci, neboť sledování výslovnosti v období, když se u dětí objevují chyby ve výslovnosti mateřského jazyka, by nemohlo poskytnout relevantní výsledky. Během pozorování bylo možné zaznamenat v produkci dětí stejnou tendenci jako u mateřského jazyka, tendenci k fonetickému zjednodušování slov a deformování slov. Konec slova byl zachováván, ale chyběl jeho začátek.

Pro účely experimentu byly nahrány dvě sady dvojic slov bilingvní mluvčí. Cílem bylo setřít rozdílnosti v promluvách, které by vyplývaly z hlasové různosti, a zachytit správnou výslovnost jak v českých tak v anglických slovech. Všechna česká slova byla substantiva, u anglických slov se mezi substantivy objevilo i několik slov jiných slovních druhů. Odlišné fonémy byly v dvojicích slov vždy na začátku slova z toho důvodu, aby nemohl faktor umístění změny ve slově ovlivnit výsledky. Rozdílnosti slov ve výslovnosti se do různé míry lišily. V české sadě byly dvě dvojice stejné, u čtyř se první foném lišil v jednom ryse a u dalších třech ve dvou rysech. V anglické sadě byly dvě dvojice shodné, u dvou dvojic se první foném odlišoval v jednom ryse, u dalších dvou v českém a anglickém *r* a u třech ve dvou rysech. Děti byly požádány, aby porovnávaly dva slyšené zvuky a říkaly, zda jsou stejné, či nikoli. Nejprve zhodnotily českou sérii a po chvíli sérii anglickou, která jim byla představena anglicky mluvícím maňáskem.

Výsledky experimentu jsou uvedeny v tabulce 2. V řádcích jsou seřazeny děti od nejmladšího po nejstarší, ve sloupcích jsou dvojice seřazeny za sebou dle náročnosti rozeznání, od shodných slov, přes nejvíce odlišné, až k těm nejméně se lišícím. Ve výsledcích lze zaznamenat určité tendence. Především se ukázal růst schopnosti lépe rozeznávat odlišnosti mezi slovy (zvuky) s vyšším věkem, starší děti dělaly méně chyb než mladší. Ačkoli (spíše u češtiny než u angličtiny) mohla mít na rozlišování vliv sémantika slov, nezdá se, že by nějak výsledky ovlivnila. Záměrně zařazená nesmyslná slova *rop x dop* rozeznaly všechny děti bez problému, naproti tomu u slov *buk x puk*, která jsou pro ně významově srozumitelná, se často objevovala chyba v určení. Zmíníme-li se v tuto chvíli o teorii modelu řečové percepce¹⁷⁸, ukázalo se, že děti skončily své rozhodování u druhé úrovně (fonematické) a třetí (lexikální) vynechaly. Dále se ukázalo, že děti dělaly chyby v české a anglické části úměrně stejně. Pokud se vyskytla vyšší chybovost v české části, pokračovala i v anglické, jestliže však dítě bylo schopno vnímat odlišnosti správně v češtině, bylo toho schopno i v angličtině.

V české části se naprosto zřejmě vyskytla nejvyšší chybovost u čtyř dvojic slov, jejichž první fonémy se lišily v jednom ryse (místě artikulace nebo znělosti) – (sloupce 6-9). Menší a dokonce i nulovou chybovost lze vidět u slov, jejichž první foném se lišil ve dvou rysech (sloupce 3-5) nebo se nelišil vůbec (sloupce 1 a 2). V anglické části byly v tomto směru tendence podobné. Nižší chybovost se ukazovala u stejných slov a u slov, jejichž první fonémy se lišily ve dvou rysech. Výjimkou je zde pouze dvojice *bear x fair*, kde chybovost převažuje. Rozpoznatelnost odlišnosti českého a anglického *r* ve slově (resp. na začátku slova) se ukázala jako pravděpodobnější, než odlišení [ð]/[θ] a *t*.

Jakkoli by pro zobecňování bylo třeba provést rozsáhlejší výzkum. I na malém počtu dětí se ukázaly určité tendence. Zvyšující se schopnost rozpoznat odlišnosti vyřčených slov může vycházet ze „cviku ucha“, neboť děti starší (D6-D11) navštěvují mateřskou školu s bilingvním výukovým programem již druhým rokem, anebo (a to spíše) ze specifík, která jsou dítěti dána věkem, protože jak je z tabulky vidět, výsledky v české a anglické části byly obvykle vyvážené. Také se ukázalo, že děti jsou schopné

¹⁷⁸ Model označovaný jako TRACE vychází z představy, že řečová percepce začíná třemi úrovněmi, přičemž nižší úrovně ovlivňují úrovně vyšší a naopak. Řečová percepce je proto velice interaktivní. Na 1. úrovni jde o detekci akustických příznaků (rysů), na 2. úrovni o detekci fonémů a na 3. úrovni o detekci slov. Vzhledem k tomu, že děti zřejmě nebyly ovlivněny významem slova, zdá se, že detekovaly pouze na úrovni fonémů. (McCLELLAND, J. L.; ELMAN, J. L. The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, 1986, vol. 18, s. 1-86, podle STERNBERG, R. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002, s. 325.)

slyšet rozdíly v anglické a české výslovnosti slova, což je dobrým základem pro percepci angličtiny (odlišnost fonému mění význam slova, např. *tree* x *three*), ale i pozdější produkci. Obecně lze říci, že co do foneticko-fonologické kompetence jsou na tom děti v předškolním věku pro češtinu i angličtinu velmi podobně. S věkem se zvyšuje jejich schopnost rozeznávat odlišnosti a zároveň se zlepšuje správná výslovnost hlásek, která až do doby školní docházky obvykle není zcela správná.

		ČJ									AJ											
Číslo sloupce		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	počet chyb čj	počet chyb aj	počet chyb celkem
Dítě	Věk	řek x flek	sup x sup	rop x dop	saň x daň	drak x mrak	kec x pec	buk x puk	grog x krok	tuch x duch	there x there	food x food	good x foot	far x car	bear x fair	rich x rič	red x ret	that x dead	three x tree	počet chyb čj	počet chyb aj	počet chyb celkem
D1	4;0																			4	7	11
D2	4;0																			5	6	11
D3	4;2																			6	4	10
D4	4;2																			4	3	7
D5	4;5																			1	2	3
D6	5;0																			3	2	5
D7	5;2																			3	3	6
D8	5;4																			2	2	4
D9	5;5																			2	2	4
D10	5;5																			3	4	7
D11	5;8																			2	2	4
Počet chyb		0	2	0	2	3	4	8	6	9	1	2	3	3	5	4	4	7	8			

Pozn.: Podtržená slova byla nahrána s českou výslovností.

Legenda:

správná odpověď

chybná odpověď

Tabulka 2: Výzkum foneticko-fonologické části.

Pokud bychom hledali nějaký věkový mezník pro schopnost dobře rozlišovat rozdíly mezi slovy v percepci, dali bychom za pravdu Marxtové¹⁷⁹, která označuje věk 5 let, jako vhodný pro zahájení výuky cizího jazyka. Jakkoli se ale děti starší 5 let ukázaly ve výzkumu jako schopnější, může být tento výsledek ovlivněn jejich vývojovým stupněm, či skutečností, že bilingvní školu navštěvují již druhým rokem. Vliv mohou mít ale také oba tyto faktory.

¹⁷⁹ MARXTOVÁ, M. Cizí jazyky v mateřské škole. In Mertin, V.; Gillernová, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010

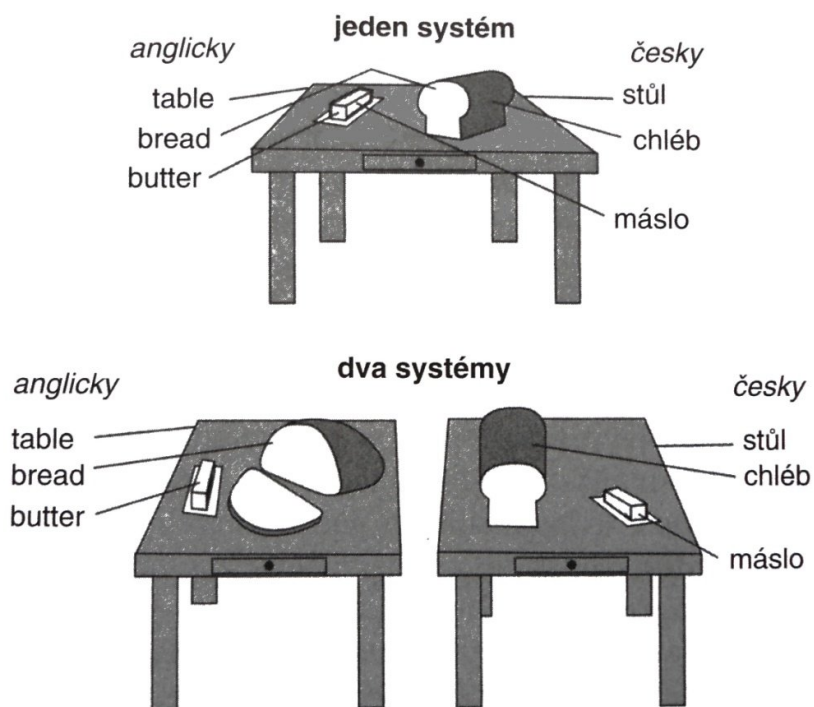
5.5.2 Sémantická kompetence

Vývoj sémantické kompetence v mateřském jazyce byl popsán již v 4.2. V tuto chvíli je dobré připomenout, že zhruba do čtyř let věku trvá symbolické myšlení dítěte a v dalších dvou letech předškolního věku jsou děti na úrovni názorového (intuitivního) myšlení, během něhož si starší děti stále osvojují jazyk a rozvíjí své jazykové kompetence v mateřském jazyce. Tříleté děti si během symbolického stádia osvojují jazykové znaky, spojují si předmět se zvukovým obrazem slova a **vytváří předpojmy**. Od čtvrtého roku si ale již **vytváří pojmy**, byť obecnější než dospělí. Ona obecnost je modifikována novými poznatky, ale i novou rozšířenou slovní zásobou. Slova, která má dítě ve svém aktivním slovníku, i ta, která má ve svém pasivním, mají nějaký sémantický obsah, který dítě chápe. Vlastně jde o pojmy, které jsou reprezentovány určitými prototypy, jež skládají „naivní“ **jazykový obraz světa** dítěte. Ten se ale stále ještě utváří, probíhá kategorizace, osvojování nových pojmů, vytváření nových prototypů, jde o neukončený proces s početnými a rychlými proměnami.

Toto je základna, se kterou vstupuje dítě do osvojování druhého jazyka (angličtiny) v předškolním věku. Jestliže se v angličtině učí nové slovo (znak), dělá tomu, stejným způsobem jako v symbolickém (předpojmovém) období? Nebo již k hotovým pojmům jsou přiřazována nová (anglická) slova? Kognitivní psychologie se zabývala tímto problémem a má pro tuto problematiku dvě hypotézy, přičemž obě mají své zastánce. První hypotéza tvrdí, že oba jazyky jsou reprezentovány ve vědomí v jednom systému, druhá, že jsou každý reprezentován jiným systémem (viz obrázek 3).

Ačkoli si na obrázku vyměnil anglický a český chléb místo, je zřejmé na co toto grafické znázornění ukazuje. Český chléb je jiný, než anglický chléb. Má jiný tvar, i jinou chuť. Zda si spojíme oba tyto druhy chleba pod jeden pojem, nebo si pro každý vytvoříme odlišný je otázkou právě jednotnosti nebo oddělenosti systému/ů. U sledovaných dětí bychom se na základě pozorované skutečnosti, kdy děti nahrazují slovo, které neví v jednom jazyce, slovem z druhého jazyka, přikláněli k existenci jednoho systému, neboť to ukazuje na to, že vnímají tyto dvě slova jako synonymní a odkazující k jedné skutečnosti/věci. Ukážete-li dětem obrázek něčeho, o čemž víte, že se naučily v angličtině, nevědí-li české označení, řeknou vám anglický název, a naopak, bez ohledu na kontext času, tedy anglický/český den. Na druhou stranu ke dvěma systémům se kloní zkušenost, že děti, zejména starší, staví na základě zaměňování českých a anglických slov humor, tzn. že si uvědomují odlišnost těchto systémů,

podmíněnost jejich substituce danou kontextem a chápou „nevhodnost“ jejich směšování.



Obrázek 3

Zdroj: STERNBERG, R. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002, s. 358.

V našem experimentu jsme se rozhodli v téže skupině 11 dětí otestovat jejich dovednost označit správný předmět na základě významu zadání. Popisy slov nebyly dětem předloženy slovníkovou definicí významu, ale byly upraveny tak, aby odpovídaly dětskému chápání a schopnostem. Testování mělo opět českou a anglickou část. V české části byla dětem předložena sada třech obrázků třikrát, v anglické čtyřikrát. Děti byly požádány, aby podle zadání ukázaly na obrázek, který je popisován. Oblasti, ze kterých obrázky pocházely, patří do jejich jazykového obrazu (doprava, dům, oblečení, jídlo, zvíře, tělo a rodina), a to v češtině zcela určitě, v angličtině by patřit měly. Výsledky jsou zachyceny v následující tabulce 3, pod níž jsou také uvedeny předložené obrázky a zadávané významy. Všechny významy byly složeny ze dvou výpovědí, na základě první bylo možno vyloučit jeden obrázek a na základě druhé již bylo možné určit, o který obrázek se jedná. Přináležitost popisovaného předmětu do

určité skupiny, resp k hyperonymu, byla dána zařazením do sady obrázků, která byla dětem pojmenována. V anglické části byla zadání dětem opět tlumočena maňáskem v anglickém jazyce.

Dítě	Věk	ČJ			AJ			
		1) doprava	2) dům	3) oblečení	4) food	5) animal	6) body	7) family
D1	4;0							
D2	4;0							
D3	4;2							
D4	4;2							
D5	4;5							
D6	5;0							
D7	5;2							
D8	5;4							
D9	5;5							
D10	5;5							
D11	5;8							

Legenda: správná odpověď chybná odpověď neví

Tabulka 3: Výzkum sémantické části.

- 1) obrázky: kolo, vlak, letadlo
zadání: Můžeš s tím jezdit a má to dvě kola.
- 2) obrázky: dveře, okno, postel
zadání: Můžeš to otevřít a jít tím ven.
- 3) obrázky: čepice, rukavice, sluneční brýle
zadání: Nosíš to v zimě a dává se to na hlavu.
- 4) obrázky: egg, bread, drink
zadání: You can eat it and chicken gives it.
- 5) obrázky: puppy, cow, bird
zadání: It has four legs and it's a baby.
- 6) obrázky: hand, foot, face
zadání: It has five fingers and you must wash it before lunch.
- 7) obrázky: grandmother, mother, father
zadání: She's a girl and she's old.

Z uvedené tabulky je zřejmé, že děti neměly nejmenší problém dojít ke správnému řešení na základě popisovaného významu v české části. Výsledky v druhé části ukázaly přítomnost několika chyb ve třech oblastech a zvýšenou chybovost v jedné. Snahou této části výzkumu bylo ilustrativně zaznamenat recepci českého

a anglického jazyka a také rozhodování na základě obsahu této receptce. V české části se projevila u dětí stoprocentní kompetence, v anglické části, vezmeme-li v úvahu pouze poslední tři sady, kompetence téměř stoprocentní.

U čtvrté oblasti, tedy první anglické, odpověděly správně jen tři děti, což je značně odlišný výsledek v porovnání s následujícími třemi anglickými sadami. Tato skutečnost může ukazovat na nedostatečnou sémantickou kompetenci dětí pro užití jazykové znaky v druhém jazyce nebo zde mohl hrát roli i popis předmětu, který byl dětem předložen, protože u dalších třech anglických oblastí byla chybovost velmi malá a tudíž diametrálně odlišná. Vysvětlení můžeme hledat v teorii jazykového obrazu světa. Můžeme se ptát, do jaké míry je pro dnešní české děti vejce jídlem (prototypem jídla). Také se můžeme ptát, kam až sahá jejich znalost o původu vajec, zvláště v době, kdy na otázku původu kuřete odpovídají některé předškolní děti, že pochází z mrazáku. Vezmeme-li v potaz pouze děti, které navštěvují mateřskou školu druhým rokem (D6-D11), zjistíme, že schopnost určit správný obrázek byla již poloviční, oproti dětem, které mateřskou školu navštěvují první rokem a které v této sadě 4) nezaznamenaly jedinou správnou odpověď. Důvod, proč děti v této oblasti odpovídaly převážně chybně, zůstává neobjasněn a žádal by si další zkoumání. Můžeme se pouze domnívat, že děti nerozuměly významu druhé části zadání (*Chicken gives it.*), což způsobilo vybrání obrázku (chleba), který pro ně reprezentoval prototyp něčeho, co lze jíst, neboť na základě povědomí o znalostech těchto dětí jsme přesvědčeni, že kdyby slyšely zadání v češtině, poměr správných a chybných odpovědí by byl přinejmenším opačný, neboť původ vajec je jim znám.

Z tohoto výsledku by se dalo soudit, že jejich usuzování na základě receptce je, až na výjimku části 4) velmi dobré, proto byla položena některým dětem skrze postavičku maňáska ještě doplňující otázka. Během sémantické části se maňásek některých dětí ptal, co je na obrázku, na který ukázaly. Kromě českých odpovědí na anglickou otázku jsme se setkali i s dalšími odpověďmi, např. místo „bread“ uvedlo jedno dítě slovo *eaten*, což je ukázkou jazykové kreativity postavené na základě slyšeného verba *eat*. Dále jedno dítě odpovědělo místo „hand“ *finger* a jiné *five fingers* a několik dětí také místo „puppy“ *dog*, což nerespektuje rys mláděte, který obsahoval popis. Na závěr experimentu byla ještě několika dětem položena doplňující otázka: Co maňásek říkal? Žádné z dětí nebylo schopné při pohledu na zvolený obrázek říci, co postavička říkala, nebo proč se rozhodly pro daný obrázek. Samozřejmě je v tomto

případě otázkou, do jaké míry to bylo způsobeno schopností/neschopností informací verbalizovat, ale chování dětí spíše ukazovalo na chápání v sémantické nikoli znakové úrovni. Posloucháme-li promluvy druhých v mateřštině, nerozkládáme si je na jazykové jednotky, ale vnímáme komplexně jejich význam. A tak se zdálo, že s anglickými popisy zacházely i tyto děti, ačkoli podle odpovědí na otázku „*co je to?*“ se může zdát, že je jejich chápání zkrácené a chytající se jednotlivostí, které jsou pro ně srozumitelné.

V souvislosti s teorií jazykového obrazu světa jsme se rozhodli do výzkumu zařadit i část, která by o něm mohla něco vypovědět. Do experimentu jsme zapojili barvy, které jsou dětem velmi blízké a jejichž jazykový obraz by mohl přinést informaci o jeho zpracování v mateřském a případně i druhém jazyce¹⁸⁰. Výzkum byl proveden opět se stejnými dětmi, kterým byl zadán úkol, aby si zavřely oči a řekly, co má barvu *modrou*, poté *žlutou* a nakonec *zelenou*. Stejný postup byl použit v anglické části, kde zadával úkol maňásek. Odpovědi dětí jsou uvedeny v tabulkách 4 (a-c), s některými zvýrazněnými aspekty. Než se podíváme na samotný jazykový obraz barev, pozastavíme se u dalších jevů, které se během této části výzkumu ukázaly.

První věc, která se ve výzkumu projevila, bylo odkazování ke stejným či odlišným věcem u jedné barvy v češtině a v angličtině. Dvě nejmladší děti nevedly dohromady třikrát nic, ale vždy jen v jedné části (buď anglické, nebo české), nikoli v obou současně. Častěji než starší děti uváděly v každé části jiné slovo (viz tabulka 4a), což může být dáno právě nízkou schopností okamžité představy, která měla za následek vizuální hledání předmětu po místnosti, a také menší schopnost si vybavit svoji českou odpověď nebo si ji spojit s anglickou odpovědí. Starší děti však velmi často dávali odpovědi stejné. Výsledky by tak ukazovaly spíše na existenci jednotných prototypů pro testované barvy v obou jazycích.

¹⁸⁰ Pro naše účely se z odborných prací věnujících se tomuto tématu nejvíce hodí VAŇKOVÁ, I. Kapitoly o barvách. In Vaňková, I.; Nebeská, I., Saicová-Římalová, L.; Šlédrová, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005, s. 195-246.

Dítě	Věk	modrá	blue	žlutá	yellow	zelená	green
D1	4;0	židle	kytka	žirafa	-	-	strom
D2	4;0	modrák	this (čepice)	stěna	this (stěna)	lísteček	-
D3	4;2	kytička	kytička	kytička	kytička	žabička (obrázek)	žabička (obrázek)
D4	4;2	m. pastelka	(kalhoty)	ž. pastelka	(bota)	z. pastelka	(bunda)
D5	4;5	krabice	čepice	židle	boty	tričko	papír
D6	5;0	kniha	kniha	židle	židle	lístečky	auto
D7	5;2	nebe	nebe	sluníčko	sluníčko	tráva	tráva
D8	5;4	nebe	nebe	slunce	dům	tráva	strom
D9	5;5	nebe	sky	slunce	sun	strom	tree
D10	5;5	voda	water	kuře	chicken	žába	frog
D11	5;8	moře	moře	dům	car	želva	želva

Legenda: odkazují k jinému předmětu

odkazují ke stejnému předmětu

1 odpověď chybí

Tabulka 4a: Jazykový obraz barev – vztah angličtiny a češtiny.

V následující tabulce 4b můžeme vidět, kolik ze všech odpovědí bylo uvedeno v angličtině. Dohromady pouze 9 z celkových 33 odpovědí z anglické části. A jak je vidět, až na výjimku čtyřletého dítěte D2, které ukázalo na předměty a označilo je zájmenem *this*, se anglické odpovědi objevily jen u třech nejstarších dětí, přičemž u dvou z nich byla zřejmá snaha české slovo do angličtiny přeložit. Českou odpověď daly okamžitě, ale u anglické přemýšlely „*jak se to řekne anglicky*“, proto také odpovědi odkazují ke stejným věcem. Nejstarší dítě, které uvádělo ve dvou ze třech případů stejné české odpovědi, vypadalo, že ho anglicky nic pro danou barvu nenapadá, a proto se uchýlilo k češtině. Reagování dětí na angličtinu českými odpověďmi, které se projevuje i během anglických dní směrem k učitelkám, ale dokonce i k rodilým mluvčím, může mít více interpretací. Buď se domnívají, že jim jejich komunikační partneři rozumí, protože jestliže oni rozumí jim, proč by jim oni neměli rozumět také, nebo se snaží naplnovat komunikační rámec (otázka – odpověď) i za cenu, že nevědí, jak se vyjádřit v angličtině.

Dítě	Věk	modrá	blue	žlutá	yellow	zelená	green
D1	4;0	židle	kytka	žirafa	-	-	strom
D2	4;0	modrák	this (čepice)	stěna	this (stěna)	lísteček	-
D3	4;2	kytička	kytička	kytička	kytička	žabička (obrázek)	žabička (obrázek)
D4	4;2	m. pastelka	(kalhoty)	ž. pastelka	(bota)	z. pastelka	(bunda)
D5	4;5	krabice	čepice	židle	boty	tričko	papír
D6	5;0	kniha	kniha	židle	židle	lístečky	auto
D7	5;2	nebe	nebe	sluníčko	sluníčko	tráva	tráva
D8	5;4	nebe	nebe	slunce	dům	tráva	strom
D9	5;5	nebe	sky	slunce	sun	strom	tree
D10	5;5	voda	water	kuře	chicken	žába	frog
D11	5;8	moře	moře	dům	car	želva	želva

Tabulka 4b: Jazykový obraz barev – odpovědi proslovené anglicky.

Ve výzkumu se také ukázala dětská ne/schopnost představivosti a poměr prožívání přítomnosti nad zkušeností. Podle barevného označení v tabulce si lze všimnout, že mladší děti častěji otevíraly oči a hledaly nějaký předmět jmenované barvy ve svém okolí než děti starší, které byly více schopny si představit věci oné barvy. Šedivá pole označují subjektivní barevné vidění dítěte, neboť typická barva knihy a auta může být pro každého jiná. Opět se zde ukazuje jakási pomyslná hranice mezi dětmi nad 5 let a mladšími jako tomu bylo u fonologické části.

Dítě	Věk	modrá	blue	žlutá	yellow	zelená	green
D1	4;0	židle	kytka	žirafa	-	-	strom
D2	4;0	modrák	this (čepice)	stěna	this (stěna)	lísteček	-
D3	4;2	kytička	kytička	kytička	kytička	žabička (obrázek)	žabička (obrázek)
D4	4;2	m. pastelka	(kalhoty)	ž. pastelka	(bota)	z. pastelka	(bunda)
D5	4;5	krabice	čepice	židle	boty	tričko	papír
D6	5;0	knihy	knihy	židle	židle	lístečky	auto
D7	5;2	nebe	nebe	sluníčko	sluníčko	tráva	tráva
D8	5;4	nebe	nebe	slunce	dům	tráva	strom
D9	5;5	nebe	sky	slunce	sun	strom	tree
D10	5;5	voda	water	kuře	chicken	žába	frog
D11	5;8	moře	moře	dům	car	želva	želva

Legenda: představa subjektivně vnímané přítomná věc

Tabulka 4c: Jazykový obraz barev – představa/přítomnost.

Po vedlejších zjištěních tohoto průzkumu, bychom se nyní rádi podívali na obsahovou stránku odpovědí, která byla hlavním záměrem této části výzkumu. Pro účely charakterizování jazykového obrazu barev, budeme přihlížet jen k odpovědím, které byly založeny na představě dítěte (v tabulce označeny modře), protože ty, které děti pronesly na základě vizuálního vyhledání předmětu v místnosti, vypovídají více o místnosti a o jejich znalosti barev, než o jejich jazykovém obrazu barev. Vycházíme z Vaňkové¹⁸¹, ačkoli vědců, kteří se věnovali tématu jazykového obrazu barev, je vícero.¹⁸²

¹⁸¹ Tamtéž.

¹⁸² V mnoha pracích rozpracovává toto téma K. Waszakowa (např. WASZAKOWA, K. Podstawowe nazwy barw i ich prototypowe odnisenia. Metodologia opisu porównawczego. In Grzegorzczkova, R.; Waszakowa, K. *Studia z semantyki porównawczej. Nazwy barw. Nazwy wymiarów. Predykaty mentalne.* Warszawa: Wydawnictwo uniwersytetu warszawskiego, 2000, s. 17-72. Této problematice se věnuje také R. Tokarski (TOKARSKI, R. *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1995).

Barva modrá upomíná nebe, vzduch a chlad, podíváme-li se na odpovědi dětí, objevil se skutečně prototyp modrého *nebe*. Navíc se ale ukázala jako prototypická *voda*, a to jak vyslovena obecně, tak skryta v útvaru *moře*. Maluje-li dítě obrázek je nebe i voda kreslena modrou barvou, tedy použilo by *modrou pastelku*, jak ji uvádí jako svůj prototyp D4. Tak by i malované *moře* bylo modré. Pro české podmínky, ale moře není příliš prototypické, neboť na našem území není a nepatří k podstatě našeho národa, tak jako je tomu u přímořských států.

Barvu žlutou popisuje Vaňková¹⁸³ jako barvu slunce, světla, jarních květin a kuřátek. V odpovědích dětí se objevilo slunce několikrát, vedle toho právě i kuřátko. Děti by malovaly tyto obrázky jistě *žlutou pastelkou*, tak jak ji uvedlo dítě D4.

U zelené barvy, barvy rostlinnosti a vegetativního života¹⁸⁴ se u dětí tento prototyp ukázal celkem výrazně v podobě *trávy*, *stromu* a *lístečku*, které by děti namalovaly *zelenou pastelkou*, jak ji vyslovilo dítě D4. U dětí D10 a D11 se vedle toho objevily odpovědi *žába* a *želva*, což jsou živočichové, o kterých lze říci, že mají k vegetaci velmi blízko, do určité míry jsou její součástí, protože v ní žijí.

U všech barev v obou jazycích si lze všimnout, že odpovědi, které spadají do konceptu prototypů, tak jak je uvádí Vaňková, byly vysloveny dětmi staršími, které chodí do mateřské školy druhým rokem a kterým je více jak 5 let. Současně jde o děti, které byly schopny si předmět představit. U těchto dětí se také objevilo větší množství anglických odpovědí v anglické komunikační situaci. Vzhledem k výsledkům této části výzkumu bychom se rádi věnovali problematice jazykového obrazu barev dále. A v nových výzkumech se pokusili zjistit o prototypech barev u dětí více, neboť se domníváme, že sníží-li se v experimentu nárok na představivost u menších dětí, mohou výsledky vypovídat více o jejich jazykovém obrazu barev a jeho utváření.

Na základě výsledků se nastínila možnost propojenosti dětského vnímání barev skrze jejich kresby. Nebe i vodu malují modře, trávu, stromy a lístky zeleně, slunce a kuřátka žlutě. Dítě D4 odkázalo právě na pastelky těchto barev. Můžeme zkusit hledat jejich prototypy v kresbách a zjištění propojit dalším výzkumům.

¹⁸³ VAŇKOVÁ, I. Kapitoly o barvách. In Vaňková, I.; Nebeská, I., Saicová-Římalová, L.; Šlédrová, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005, s. 195-246.

¹⁸⁴ Tamtéž.

5.5.3 Gramatická kompetence

Tato kompetence byla v anglických promluvách dětí těžko vysledovatelná, neboť se projevovala jen velmi málo. V mateřštině již děti prošly obdobím holofrází („slov-vět“) i dvouslovných vět. Jsou schopny tvořit věty a pomocí některých spojek také souvětí. Tato dovednost se postupně s věkem zdokonaluje a rozšiřuje se na větší škálu spojek. Děti pozdějšího předškolního věku mají ve svém mateřském slovníku zastoupeny (v různé míře) všechny slovní druhy, i když u některých (především příslovci a spojky), které se týkají kauzality a času, ještě zcela nechápou význam. V angličtině je osvojování cíleno na substantiva, v menší míře verba a v ještě menší míře na adjektiva, což odpovídá základnímu modelu osvojování slovních druhů představenému Pačesovou (viz 4.3). Další „nabídka“ je obsažena v jazykovém inputu ve větách a také je tak dětmi osvojována.

Co se týče tvarosloví, není angličtina tak bohatá jako čeština, neboť je mnohem více jazykem izolačním než flektivním. U dětí bylo zaznamenáno časté a většinou správné užívání tvarů substantiv plurálu, ale například verba se v jiném čase než přítomnosti (s nepravidelným užíváním afixu -s pro 3. osobu sg.) nevyskytovala. Pouze byla zaznamenána verba s afixem -ing, která byla ale spíše použita jako deverbativa, než část složeného tvaru verba vyjadřujícího přítomný čas průběhový.

Podíváme-li se zvlášť na syntax dětských spontánních výpovědí v angličtině, šlo nejčastěji o holofráze tvořené jedním slovem, dvě jednoslovné věty řečené rychle za sebou nebo dvou- až čtyřslovné věty. Například při popisu obrázku se objevila promluva: *Ball. Red.* Což by mohlo znamenat v rozsahu celé věty: *This is a ball. Its color is red.* Ale slovní zásoba ani gramatická kompetence dítěti, zdá se, v tomto případě neumožnilo popsat obrázek celou větou. Mezi dalšími výskyty byly zaznamenány věty jako: *Dog jump. This is bus. My plate and full. The papers green.* Obecně vzato, šlo o jednoduché anglické věty, jejichž výskyt nebyl nijak významný a které často obsahovaly chyby.

V rámci kontextů opakujících se situací bylo možno zaznamenat věty, které byly naučenými frázemi. Tato skutečnost byla zachycena v ranním pozdravu dětí s učitelkou (viz přepis v 5.5.5) a k dalším případům patřila například situace u docházky (*I'm here. He/She's not here.*), situace u svačiny (*Can I have milk/tea/bread?*) nebo při obědě (*My plate/cup is empty/full.*). Na základě rozhovoru s několika učitelkami bilingvních tříd na

základní škole, lze říci, že děti si tyto fráze osvojí a po nějaké době a mnoha opakováních si spojí fráze s obsahem tak, že jsou schopny na základě těchto „frazologických vzorců“ vytvářet modifikace takových vět dle potřeby. Tento proces je ale velmi zdlouhavý a vyžaduje opravdu veliké množství opakování. Prvními příklady tohoto procesu jsou již v mateřské škole naučené větné promluvy, které jsou spojeny s chtěním dítěte, tzn. že pokud tuto promluvu použije, má z ní nějaký profit, po kterém touží. Například velmi překvapivě snadno si děti osvojí odpověď: *Me*. (mladší děti)/ *I want*. (starší děti), na otázku, která např. zjišťuje, kdo bude dobrovolníkem na sfoukávání svíček adventního věnce nebo kdo bude v něčem první. Všechny děti chtějí být těmi, kdo sfouknou svíčky nebo budou první, a tato touha jim rychle pomohla naučit se způsob, jak toho dosáhnout.

Poslední jev, který bychom chtěli zmínit, je **jazyková kreativita**¹⁸⁵, která se u dětí přirozeně projevuje v mateřštině, ale u sledovaných dětí našla své uplatnění i v druhém jazyce. Na úrovni tvarosloví se objevovala anglická slova s českými koncovkami, např. *dogísek* (pes) nebo *capka* [kepka] (čepice) a na úrovni syntaxe například zmíněný příklad: *My plate and full*. nebo *My hand is fingers*. Tyto výskyty ukazují, že děti mají angličtinu rády, protože si s ní „hrají“ a nebojí se spojovat slova do vět. To je dobrý základ pro výuku angličtiny, která má přijít na dalším stupni vzdělávání.

5.5.4 Komunikační kompetence

Během předškolního věku se děti naučí dodržovat základy komunikace tak, že jsou schopny **socializované řeči**. Naučí se hledět při rozhovoru do očí, oslovovat komunikačního partnera, odpovídat na otázku, neskákat druhému do řeči a také doplňovat verbální komunikaci komunikací neverbální (gesty, mimikou, úsměvem). Pro tuto část vývoje byl uveden případ rozcházející se teorie Piageta s požadavkem RVP PV a teorií Slančové (viz 4.5).

My se v tomto případě také odkláname od Piagetovy teorie a tvrdíme, že předškolní dítě má komunikační kompetenci v určité míře vytvořenu a může s ní proto nakládat v druhém jazyce. K vyjmenovaným součástem komunikační kompetence patří i **zdvořilostní fráze**, z nichž ty nejzákladnější používáme denně (*Dobrý den, prosím,*

¹⁸⁵ Tento termín si vypůjčuji z nativistické teorie a rozšiřuji ho na tomto místě i na tvarosloví.

děkuji). Děti se tyto zdvořilostní fráze v průběhu předškolního vzdělávání učí používat. Ve 3 či 4 letech ještě tuto dílčí část kompetence osvojení nemají, ale v průběhu 5. roku jsou již obvykle schopny uvedené fráze samy od sebe ve správném kontextu používat. Jenže v odlišných kulturách mohou existovat odlišné komunikační zvyklosti. Čeština ve vztahu k angličtině nemá velké rozdíly, jako má například ve vztahu k jiné kultuře. Ale prvním příkladem, který napadne každého, kdo alespoň trochu umí anglicky, je zdvořilostní fráze: *How are you?*, a její odpověď: *I'm fine, thank you*. Nepoužije-li člověk ve styku s Angličanem tuto frázi, je považován za nezdvořilého.¹⁸⁶ Proto i takovéto mezikulturní komunikační dovednosti, by si dítě mělo osvojit.

Průběh osvojování zdvořilostních frází se ukázal v angličtině stejný jako v češtině. Malým dětem bylo třeba připomínat, aby poprosily/poděkovaly, ale užívaly k tomu velmi rychle správných anglických frází, což může být výsledkem učení nápodobou (odposlouchaly a ze situace odkoukaly) od starších dětí ale také jednoduchostí těchto frází, které jim dovolují si je snadno zapamatovat. Zdvořilostní fráze, které se děti naučí v mateřtině, se stejným způsobem učí i v druhém jazyce. Ze situace a za častého pobízení k plnění komunikačního rámce, který si danou zdvořilostní formuli v určitém kontextu vyžaduje.

5.5.5 Pragmatická kompetence

Pragmatickým funkcím dětských výpovědí jsme se věnovali s odkazem na práci Slančové v podkapitole 4.5. Ačkoli jde o funkce, které byly popsány na základě nahrávek dítěte do 18 měsíců, její členění se zdá být dobře využitelné i pro popsání zaznamenaných anglických promluv dětí. V mateřtině mají děti osvojeny všechny pragmatické funkce, které Slančová¹⁸⁷ uvedla: **referenční**, **reakční**, **regulativní** a **rutinní**, včetně všech specifických funkcí, které jsou vyjmenovaným podřazeny. V anglických promluvách dětí se tyto funkce značně redukují.

Nejčastěji se vyskytovaly u dětí **promluvy s rutinní funkcí**, což odpovídá tomu, jak si děti v mateřské škole druhý jazyk osvojují, tedy především neustálým

¹⁸⁶ Více o problematice interkulturní interference PÖSINGEROVÁ, K. Interkulturní interference a výuka cizích jazyků. In Vaňková, I. (ed.). *Obraz světa v jazyce: sborník příspěvků, které zazněly v jazykovědné sekci XXVII. ročníku česko-polské meziuniverzitní konference Univerzita Karlova – Uniwersytet Warszawski ve dnech 2. - 4. května 2000 v prostorách FFUK Praha*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2001, s. 146-149.

¹⁸⁷ SLANČOVÁ, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008.

opakováním v určitém kontextu. Časový harmonogram anglického dopoledne je stále stejný a s některými činnostmi se pojí rutinně zaběhnutá komunikace, kterou lze rozdělit do některých podkategorií rutinní funkce promluv, jež uvádí Slančová. Do **socializační rutinní funkce** spadá například ranní zdravení dětí (dále D) s učitelkou (dále U) a rodilou mluvčí (dále RM), které probíhá každý den stejně.

U: „*Good morning, butterflies.*“

D: „*Good morning, teacher.*“

U: „*How're you?*“

D: „*I'm fine, thank you. And you?*“

U: „*I'm fine, thank you. Can you ask (jméno RM)?*“

D: „*How're you, (jméno RM)?*“

RM: „*I'm fine, thank you.*“

Značnou roli hraje především pro malé 3 leté a některé 4 leté děti u těchto promluv kontext, neboť jsme si ověřili, že nejsou schopni samostatně na otázku v jinou dobu a v jiné situaci odpovědět. U starších dětí zhruba ve věku 5 až 6 let se již schopnost užití naučených promluv (frází) v jinou dobu a v jiném kontextu projevila.

Dalším případem byla **činnostní rutinní funkce**, která se projevovala neverbální reakcí na promluvu učitelky. Opět šlo o situace, které se opakovaly téměř vždy a děti v kontextu času a místa očekávaly, že promluvu od U nebo RM uslyší

U/RM: „*Take a pillow and make a circle.*“

D: (Došly si pro své polštáře a vytvořily kroužek.)

nebo

U/RM: „*Line up at the door.*“

D: (Seřadily se u dveří z tělocvičny.)

Očekávání promluvy v daném kontextu se projevovalo u dětí tím, že po anglické promluvě U či RM, která vyjadřovala něco odlišného, se jedno či více dětí rozeběhlo

pro polštář či se začalo řadit u dveří. V tu chvíli byl pro ně kontext silnější než samo porozumění.

V souvislosti s hrami, které se objevovaly v programu častěji, se děti naučily určité promluvy, jejichž funkcí bychom nazvaly (dle terminologie Slančové) - **rutinní hrová**. Děti se je snadno naučily, protože chtěly být také vybráni, chtěly být dobrovolníkem, který honí nebo ukazuje.

Dítě: „*The stork lost his cap and its color was* (jméno barvy).“ (Dořekne a honí se zobákem z rukou ostatní děti.)

Děti: (Utíkají po třídě a snaží se zachránit tím, že se chytí vyřčené barvy.)

Číselná rutinní funkce byla zaznamenána při řazení dětí (obvykle před jídlem). Dobrovolník přepočítává přítomné holčičky i chlapce a ostatní děti počítají s ním. Zajímavé je, že ačkoli většina dětí v českém jazyce zvládá okamžitě reagovat správně na výzvu: Kdo mi ukáže na prstech (číslo)?, v angličtině si musí odpočítat prsty jeden po druhém. Tato zkušenost může být doplněna slovy Neubauera¹⁸⁸, který píše: „Znám v jiných jazycích jistě dobře číslovky, ale počítat s nimi nedovedu: vím, kolik to je, ale neumím si to představit. Tento přístup k „tasku“ pravé hemisféry má jen jejich česká podoba.“

Značné množství dětských projevů mělo také **funkcí reakční**, která odpovídá převažujícímu schématu komunikace mezi U/RM a D, jež je postaveno na otázce U/RM a odpovědi D. Tento model nevyžaduje prvotní iniciativu dětí pro komunikaci v anglickém jazyce, ale přirozeně vyžaduje jejich odpověď (ideálně v angličtině) či nějakou jejich činnost. Právě u těchto reakčních projevů se ukazovala míra porozumění, kterého byly děti schopni v rámci komunikační situace. Jak již bylo uvedeno, v případě nejistoty ve významu hledali odpověď v mimice a gestech U/RM.

Dalšími promluvami, které se u dětí objevily v angličtině, byly promluvy s **referenční funkcí** vyjadřující fyzické potřeby nebo sdělující informace. Tyto

¹⁸⁸ NEUBAUER, Z. Chvála mateřštiny – lingvistický exkurs. In Havel, I. M.; Palouš, M.; Neubauer, Z. *Svatojánský výlet*. Praha: Malvern: B. Just, 1999.

promluvy byly v angličtině jednoslovné, častěji byly ale proslovovány dětmi v češtině, přičemž tato skutečnost byla učitelkami i RM tolerována.

5.5.6 Slovní zásoba

O slovní zásobě bylo již napsáno (viz 4.6), že u předškolních dětí dosahuje až 3000 slov, ale je třeba nezapomínat na velké individuální rozdíly. Pro osvojování druhého jazyka, ale žádné určení rozsahu slovní zásoby neexistuje, ačkoli by mohlo být zajímavé zmapovat například roční nárůst slovní zásoby angličtiny předškolních dětí a dětí mladšího školního věku, které by měly podobné podmínky k osvojování. Možná by se potom ukázalo, zda velikost kapacity mechanické paměti v předškolním věku je skutečně tak velká a má proto své výhody ji zatěžovat angličtinou. Součástí aktivního slovníku dětí v monitorované třídě mateřské školy bylo především velké množství substantiv, méně verb a adjektiv, ale složení jejich pasivního slovníku může být jiné, neboť jsou-li schopni reagovat na velké množství pokynů, lze předpokládat, že jejich pasivní slovní zásoba obsahuje mimo substantiv i velké množství verb a menší množství způsobových a místních adverbíí.

Ještě se vrátíme k oblastem, z nichž pochází slovní zásoba, které jsou děti v angličtině učeny. Je to slovní zásoba základní, vycházející z člověka a okolí dítěte. Obvykle je probírána v tematických celcích. A zde se opět odkážeme na základní slovník **běžné/přirozené slovní zásoby**, který popsal Bartmiński (viz 4.6) a který má být základem „naivního“ jazykového obrazu světa. Podíváme-li se na něj blíže, zjistíme, že to jsou právě ty tematické rámce (sémantické skupiny) slovní zásoby, které se učí malé děti, a to nejen zcela přirozeně v mateřštině, ale i během výchovného procesu osvojování v angličtině. Záměrně je jim vybírána slovní zásoba, která je jim blízká, a která odkazuje k něčemu, co už ze svého jazykového světa znají. Poukážeme-li na výuku angličtiny v předškolním věku, témata, která jsou pro ni vybírána, odpovídají skupinám, které popisuje Bartmiński. Osvojování druhého jazyka využívá běžného/přirozeného inventáře, tak jak zde byl popsán.

Stejně tak mateřský jazyk je na tomto inventáři postaven. I v českých dnech je k tématu včleněna patřičná slovní zásoba, ale mnohem více než v angličtině se probírána zásoba usouvztažňuje. Odkážeme-li se k teorii vytváření pojmů, můžeme říci, že v mateřském jazyce dítě již ví „co“, ale učí se a zjišťuje „proč“, tzn. že se zajímá

o příčinnost a vytváří si pojmy. V druhém jazyce (angličtině) je ale stále na úrovni „co“, v níž se učí předměty pojmenovávat znaky.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo porovnání principů osvojování mateřského a cizího jazyka u dětí předškolního věku, čehož bylo dosaženo na základě komparace dostupných teorií jazykového osvojování a materiálu z ročního pozorování a výzkumu realizovaných v mateřské škole s bilingvním výukovým programem. Díky popsanému vývoji jazykové akvizice v mateřském jazyce bylo možno zachytit podobnosti a odlišnosti vyskytující se v osvojování prvního a druhého jazyka.

Foneticko-fonologická kompetence se na základě získaného materiálu zdá být pro oba jazyky stejná, a to jak pro percepci, tak produkci těchto jazyků. Vnímání fonetických odlišností na začátku slov je u dětí pro oba jazyky stejné a rozlišovací schopnost stoupá s věkem. V produkci obou jazyků se objevuje defektní výslovnost některých hlásek, nelze proto zatím usuzovat, do jaké míry jsou schopny se naučit správnou výslovnost fonémů příslušejících jen do anglického fonetického systému. Jejich rozlišovací schopnost českého a anglického *r* se ukázala velice dobrá, snížená schopnost rozlišování se projevila mezi [ð]/[θ] a *t*. Pro předškolní osvojování druhého jazyka je stejně jako v mateřštině důležitý dobrý mluvní vzor, proto se přítomnost rodilých mluvčích zdá jako zcela žádoucí, stejně jako uzpůsobení řeči jejímu zaměření na dítě nebo vysoká úroveň anglického mluvního projevu učitelek.

Sémantická kompetence, na jejíž vývoj jsme se podívali blíže i v souvislosti s teorií jazykového obrazu světa, se ukázala v oblasti percepce u dětí předškolního věku skrze ilustrativní výzkum dostatečně rozvinutá, a to (zaměříme-li se čistě na výsledky) v češtině i v angličtině. U angličtiny ale není zcela jasné, jakým způsobem probíhá dešifrování významu. Pro ozřejmění tohoto způsobu je třeba, aby vědci jednotně zodpověděli otázku, zda jsou pro bilingvní osobu dva jazyky ve vědomí reprezentovány jedním, či dvěma systémy, což objasní i to, jak jsou ukládány a užívány pojmy dvou jazykových systémů ve vědomí. Pro popis a chápání osvojování prvního jazyka je však velmi důležitá Piagetova teorie, která výstižně zachycuje osvojování pojmů. Lze díky ní i vysvětlit rozdílnost přístupu dětí k věcem v obou jazycích. Ukazuje se totiž, že zatímco v češtině jsou děti již ve stádiu utváření pojmů a ptají se otázkou „Proč?“ po vztahu znaků, zdá se, že v angličtině ještě tohoto stádia nedosáhly, a ptají se proto zatím jen na znaky samotné otázkou: „Co je to?“.

V oblasti jazykového obrazu barev výsledky výzkumu ukázaly na existenci jednotných prototypů barev pro oba jazyky, přičemž do značné míry u starších dětí naplnily prototypy uváděné odbornou literaturou. U mladších dětí je nutno provést další výzkum, který by nejen ukázal na jejich prototypy, ale objasnil i průběh vznikání prototypů, které si utváříme v dětství. Vzhledem k naznačené spojitosti prototypů barev a dětské kresby dáváme podnět k dalšímu zkoumání vztahů mezi nimi, neboť se domníváme, že může jít o vzájemné ovlivnění.

V anglickém jazyce se ukázala převažující schopnost percepce nad produkcí. Ačkoli děti anglickým výpovědím rozumí, ve svých vlastních promluvách se velmi často uchylují ke svému mateřskému jazyku. Tato skutečnost poukazuje i na to, že jejich pasivní slovní zásoba v angličtině je výrazně větší než aktivní. K porozumění je výrazně nápomocný kontext. Promluvy by měly být užívány i v jiných než stereotypních kontextech, které dětem pomohou k trvalému pochopení významu proslovovaného a k jeho zafixování. Je zásadní mít na vědomí Vygotského tvrzení, že osvojení formy neznamená osvojení významu. Proto je pro osvojování angličtiny v předškolním věku důležité neustálé opakování, zasazování promluv do kontextů a doplňování verbálních promluv komunikací neverbální.

Gramatická kompetence, která se u předškolních dětí v mateřském jazyce projevuje již jednoduchými souvětími a chybami v tvarosloví (které s přibývajícím věkem u předškolních dětí ubývají), se v angličtině ukazuje na zcela jiné, mnohem nižší úrovni. Spontánní promluvy jsou velmi krátké, často v rozsahu jednoho dvou slov. Převládají naučené fráze a promluvy opakované po učitelce a rodičích mluvčích, z nichž nelze usuzovat na osvojenou gramatickou kompetenci.

Komunikační kompetenci, kterou má dítě vytvořeno ve svém mateřském jazyce, zcela zřejmě uplatňuje v komunikačních situacích probíhajících v angličtině, neboť dodržuje pravidla dialogu a odpovídá na otázky. Tuto svou kompetenci rozšiřuje v anglickém jazyce o zdvořilostní fráze a komunikační zvyklosti patřící do druhého jazyka. Skrze komunikaci se dítě od svých komunikačních partnerů (především rodičů a později učitelky v mateřské škole) učí a také rozvíjí své jazykové kompetence. Nesouhlasíme tedy s částí Piagetovy teorie, která má za to, že dítě v předškolním věku není schopno dialogu a utváří nejprve samo sebe, aby se až později nechalo ovlivňovat svým okolím.

V rámci pragmatické kompetence byly zaznamenány značné odlišnosti, které se projeví v rozsahu funkcí, jež byly děti schopny svými produkcemi realizovat. Pragmatické funkce, které dovedly děti svými promluvami naplnit v angličtině, se omezovaly převážně na rutinní a reakční, což ale odpovídá jazykovému inputu, který je jim ze strany učitelek a rodilých mluvčích poskytován a jenž má převahu operační komunikační funkce reaktivní.

Slovní zásoba mateřského jazyka se během předškolního období rychle rozrůstá a její základ můžeme spojovat s běžným/přirozeným inventářem slov, jež formuloval Bartmiński jako základní slovník pro náš „naivní“ jazykový obraz světa. Slovní zásoba, jež je osvojována dětmi v druhém jazyce, patří do tohoto inventáře také a lze jen doporučit, aby tomu tak bylo, neboť „naivní“ jazykový obraz světa je právě ten dětský.

Souhrnně lze říci, že charakter osvojování druhého jazyka v předškolním věku se neukazuje být zcela odlišný od osvojování prvního jazyka, naopak vykazuje mnoho podobností (výjimkou jsou nejasnosti ve vývoji sémantické kompetence druhého jazyka, které byly zmíněny výše), pouze úroveň osvojení jednotlivých kompetencí v druhém jazyce je často nižší než v jazyce mateřském, což zcela odpovídá délce osvojování. Proto mnoho z toho, co víme o charakteru osvojování prvního mateřského jazyka, můžeme zohlednit při jazykovém osvojování druhého jazyka u dětí předškolního věku. V přední řadě jsou to vlastnosti jazykového inputu a jeho samotná kvalita a úroveň, dále využití kontextu pro usnadnění chápání, opakování, zohlednění předcházení osvojení formy před významem, respektování vývojového stádia, v němž převažuje recepce nad produkcí, respektování přirozené posloupnosti v osvojování slovních druhů. A mnoho dalšího, co bylo v této práci pro přirozený jazykový vývoj popsáno, může být využito v předškolním osvojování druhého jazyka, přičemž by vždy měla být respektován Komenského slova: „od snadnějších věcí vždycky začínati přirození velí“.

POUŽITÁ LITERATURA:

- ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- BATESOVÁ, E. *Language and context. The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press, 1976.
- BARTMIŃSKI, J. Styl potoczny. In Bartmiński, J. (ed.) *Wspólczesny język polski*. Lublin, 2001.
- CICCOTTI, S. *Rozumíte svému děťátku?* Praha: Portál, 2008.
- CLARK, E. V. *First Language Acquisition*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press, 2003.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2006.
- FOSS, D. J.; HAKES, D. *Psycholinguistics an introduction to the psychology of language*. New Jersey: Prentice-Hall, 1978.
- GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V. Dítě a současný mediální svět. In Mertin, V.; Gillernová, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.
- GODDARD, C.; WIERZBICKA, A. Language, culture and meaning: Cross-cultural semantics. In Dirven, R.; Verspoor, M. (eds.). *Cognitive exploration of language and linguistics*. Amsterdam: Philadelphia, 1998.
- HANUŠOVÁ, S.; NAJVAR, P. *Osvojování cizího jazyka v raném věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- HARDING-ESCH, E.; RIDLEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008.
- HAVEL, I. M. Věda o duši. *Vesmír*, 2000, roč. 79, č. 7, s. 362-363.
- HRONOVÁ, A.; MOTEJZÍKOVÁ, J. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2002.
- JANÍKOVÁ, V. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. Westport: London: Praeger Publishers, 1986.

- KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.
- KLÍMOVÁ, B. *Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice*. Diplomová práce. Praha: Fakulta sociálních věd UK, katedra mediálních studií, 2010.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007.
- KNAUSOVÁ, I. *Problémy jazykové socializace*. Olomouc: Votobia, 2006.
- KŘÍŽKOVÁ, A. Kdy začít dítě seznamovat s cizím jazykem. *Informatorium 3-8*, 2012, roč. 19, č. 3, s. 14.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2006.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2000.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003.
- MARXTOVÁ, M. Cizí jazyky v mateřské škole. In Mertin, V.; Gillernová, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.
- MICHEL, G. F.; MOORE, C. L. *Psychobiologie*. Praha: Portál, 1999.
- MURPHY, G. L.; BROWNELL, H. H. Category differentiation in object recognition: Typicality constraints on the basic category advantage. *Journal of Experimental Psychology*, 1985, vol. 70, no. 11.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992.
- NEUBAUER, Z. Chvála mateřštiny – lingvistický exkurs. In Havel, I. M.; Palouš, M.; Neubauer, Z. *Svatojánský výlet*. Praha: Malvern: B. Just, 1999.
- OHNESORG, K. *Fonetická studie o dětské řeči*. Filozofická fakulta university Karlovy: Praha, 1948.
- OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: SPN, 1976.
- PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979.

- PAČESOVÁ, J. *The Development of Vocabulary in the Child*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2011.
- PINKER, S. *Jazykový instinkt: jak mysl vytváří jazyk*. Praha: dybbuk, 2009.
- PÖSINGEROVÁ, K. Interkulturní interference a výuka cizích jazyků. In Vaňková, I. (ed.). *Obraz světa v jazyce: sborník příspěvků, které zazněly v jazykovědné sekci XXVII. ročníku česko-polské meziuniverzitní konference Univerzita Karlova – Uniwersytet Warszawski ve dnech 2. - 4. května 2000 v prostorách FFUK Praha*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2001, s. 146-149.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- ROSENBAUMOVÁ, K.; ŠULOVÁ, L. Některé aspekty vlivu sledování televize na dítě, *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 3.
- SLANČOVÁ, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008.
- SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999.
- SMOLÍK, F. Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 5, s. 450-461.
- STERNBERG, R. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999.
- ŠULOVÁ, L.; BARANUSZ, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In Mertin, V.; Gillernová, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.
- ŠULOVÁ, L. *Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006.

- ŠULOVÁ, L. *Raný psychologický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004.
- ŠULOVÁ, L. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?. *ČMPS e-časopis* [online]. 2007, roč. 1, č. 1 [cit. 2012-04-12], s. 1089-1091. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>>.
- TĚTHALOVÁ, M. Cizí jazyk v mateřské škole. *Informatorium 3-8*. roč. 19, č. 5, s. 12-13.
- VÁGNEROVÁ, J. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.
- VAŇKOVÁ, I.; NEBESKÁ, I., SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L.; ŠLÉDROVÁ, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005.
- VAŇKOVÁ, I. Člověk a jazykový obraz (přirozeného) světa. *Slovo a slovesnost*, 1999, roč. 60, č. 4, s. 283 – 292.
- VAŇKOVÁ, I. Domov v řeči. In Požický, J., Vaňková, I., Krámský, D., Kitzbergerová, L. *Hledání společně sdíleného světa jako východisko a předpoklad výchovného působení*. Praha, 2003, s. 65-78.
- VAŇKOVÁ, I. Kapitoly o barvách. In Vaňková, I.; Nebeská, I., Saicová-Římalová, L.; Šlédrová, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005, s. 195-246.
- VAŇKOVÁ, I. Obraz světa v mateřském jazyce. In *Obraz světa v jazyce: sborník příspěvků, které zazněly v jazykovědné sekci XXVII. ročníku česko-polské meziuniverzitní konference Univerzita Karlova – Uniwersytet Warszawski ve dnech 2. - 4. května 2000 v prostorách FFUK Praha*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2001, s. 19-28
- VYGOTSKIJ, S. L. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004.
- WEDLICOVÁ, I.; HEŘMANOVÁ, V. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2008.
- WATTS, S. et al. *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. Liberec: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008
- WHORF, B. L. Science and linguistics. In WHORF, B. L. *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology. 1956.