



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

K obecným principům osvojování cizího jazyka dítětem

Vypracovala: Bc. Romana Balounová
Vedoucí práce: PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

České Budějovice 2015

Můj velký dík patří PhDr. Mileně Noskové, Ph.D., vedoucí diplomové práce, a to nejen za odborné rady, ale i za velmi vstřícný přístup a podporu. Dále bych chtěla poděkovat dětem a jejich rodičům, bez nichž by empirická část nemohla vzniknout.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdávanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. dubna 2015

.....
Romana Balounová

Anotace

Předkládaná diplomová práce navazuje na bakalářskou práci s názvem *K obecným otázkám psycholingvistiky* a rozvíjí faktická východiska tématu osvojování si cizího jazyka dítětem. Součástí teoretické části je vymezení základních pojmů z oblasti psycholingvistiky, zejména vývojové psycholingvistiky a konstruování pojmu osvojování si cizího jazyka dítětem. Primárním cílem práce je komparativní výčet jednotlivých teorií osvojování si cizího jazyka dítětem, a to nejen v rovině mateřského, ale i cizího jazyka. Základní teoretické koncepce osvojování si cizího jazyka se opírají o lingvistické, psychologické a zejména psycholingvistické vědecké poznatky. Mezi další záměry, které si práce klade za své, je definování rozsáhlých variabilních determinantů, jež se podílejí na výstavbě procesu osvojování si cizího jazyka dítětem a ovlivňují následnou úroveň osvojování si nemateřského jazyka. V závěru teoretického kompilátu je dán prostor psycholingvistickým aspektům osvojování si výslovnostních, řečových, ale i psaných projevů cizího jazyka.

Empirická část je vystavěna tak, aby poukázala na aplikovatelnost procesu osvojování si cizího jazyka dítětem v přirozeném prostředí, tj. bilingvním rodinném prostředí, kde je výsledný proces nejvíce účinný a verifikovatelný. Z toho důvodu nelze hovořit o učení se cizímu jazyku, nýbrž o osvojování si druhého jazyka.

Klíčová slova: psycholingvistika, mateřský jazyk, cizí jazyk, teorie osvojování si cizího jazyka, determinanty, psycholingvistické aspekty, rozhovor.

Annotation

The submitted M.A. thesis builds on the B.A. thesis entitled *On general questions of psycholinguistics* and develops factual points of departure related to the topic of adoption of a foreign language by a child. A part of the theoretical section is the definition of basic concepts in the field of psycholinguistics, in particular developmental psycholinguistics, and the design of the notion of adoption of a foreign language by a child. The primary goal of the study is to provide a comparative listing of the individual theories of adoption of a foreign language by a child, not only at the level of the mother tongue, but at the level of a second language as well. The basic theoretical concepts of adoption of a foreign language are based on linguistic, psychological and especially psycholinguistic scientific research. The other goals of the thesis include the definition of extensive variable determinants which participate in the process of adoption of a foreign language by a child and also influence the resultant level of adoption of a non-native language. In the concluding part of the theoretical compilation, space is provided for the psycholinguistic aspects of adoption, such as enunciative, speech and written displays of a foreign language.

The empirical part is built up in a way so that it highlights the applicability of the process of adoption of a foreign language by a child in a natural environment, i.e. in a bilingual family environment where the resultant process is the most effective and verifiable. For this reason, it is not possible to talk about learning a foreign language but rather about the adoption of a second language.

Key words: psycholinguistics, primary language, second language, theories of second language acquisition, determinants, psycholinguistic aspects, interview.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PSYCHOLINGVISTIKA VE SPOJITOSTI S OSVOJOVÁNÍM SI JAZYKA DÍTĚTEM OBECNĚ.....	12
1.1. Psychologie, lingvistika, psycholingvistika	12
1.2 Vývojová psycholingvistika	13
1.2.1 Psycholingvistický konstrukt osvojování si jazyka dítětem	15
2 ZÁKLADNÍ TEORETICKÉ KONCEPCE V OSVOJOVÁNÍ SI MATEŘSKÉHO JAZYKA DÍTĚTEM.....	17
2.1 Behavioristická teorie osvojování si mateřského jazyka	18
2.2 Nativistická a instinktivní teorie osvojování si mateřského jazyka	19
2.2.1 Generativní gramatika a instinktivní teorie Noama Chomského	19
2.2.2 Steven Pinker	20
2.3 Interaktivní a sociálně-kognitivní teorie.....	21
2.3.1 Jean Piaget	21
2.3.2 Lev Semjonovič Vygotskij	21
3 ZÁKLADNÍ TEORETICKÉ KONCEPCE V OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA DÍTĚTEM	23
3.1 Determinanty osvojování si cizího jazyka dítětem z hlediska psycholingvistiky	23
3.1.1 Dělení podle C. Riemerové (1997).....	25
3.1.2 Dělení podle G. Lojové (2005).....	25
3.1.3 Dělení podle Jeuka (2003).....	26
3.1.4 Dělení podle Skehana (1989).....	26
3.1.5 Dělení podle Stranovské (2011)	27
3.1.5.1 Kognitivní determinanty	27
3.1.5.1.1 Percepční procesy	28
3.1.5.1.2 Kognitivní strukturace	30
3.1.5.1.2.1 Řečová produkce a její proces	31
3.1.5.1.3 Myšlení a řeč jako mentální procesy.....	34
3.1.5.1.4 Procesy pozornosti, představ a fantazie	36

3.1.5.1.5 Paměťové procesy	37
3.1.5.2 Neurolingvistické determinanty	38
3.1.5.3 Intrapersonální determinanty	40
3.1.5.3.1 Verbální inteligence, jazykové vloh y a jazyková kreativita	41
3.1.5.3.2 Extraverze/introverze	42
3.1.5.3.3 Sebehodnocení, sebedůvěra, sebejistota	43
3.1.5.3.4 Kognitivní, komunikační a učební styl	43
3.1.5.4 Determinanty afektivní	44
3.1.5.4.1 Afektivní filtr v psycholingvistickém výzkumu	45
3.1.5.5 Konativní determinanty	46
3.1.5.5.1 Motivace jako součást procesu osvojování si cizího jazyka	46
3.1.5.5.2 Postoje jako součást procesu osvojování si cizího jazyka	47
3.1.5.6 Sociální determinanty	48
3.1.5.6.1 Sociální kontext v procesu osvojování si cizího jazyka	48
3.1.5.6.2 Kultura cílového jazyka a jeho výtvo ry	49
3.1.5.7 Faktografické determinanty	49
3.1.5.7.1 Věk jako zásadní determinant	50
3.1.5.7.1.1 Osvojování si cizího jazyka v brzkém věku dítěte	51
3.1.5.7.1.2 Osvojování si cizího jazyka v pozdějším věku dítěte	54
3.1.5.7.2 Pohlaví dítěte jako druhý zásadní determinant	56
3.1.5.7.3 Socioekonomický status rodiny	56
3.2 Psycholingvistické teorie osvojování si cizího jazyka dítětem	57
3.2.1 Behavioristická teorie osvojování si cizího jazyka	57
3.2.2 Konstruktivistická teorie	58
3.2.2.1 Teorie přirozeného osvojování si cizího jazyka a osobnost S. D. Krashena	58
3.2.2.1.1 Hypotéza osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku	60
3.2.2.1.2 Hypotéza přirozené posloupnosti	61
3.2.2.1.3 Hypotéza monitorování	62
3.2.2.1.4 Hypotéza inputu	63
3.2.2.1.5 Hypotéza afektivního filtru	63
3.2.2.2 Konstruktivistická teorie osvojování si cizího jazyka	65

4 PSYCHOLINGVISTIKA A JEJÍ ASPEKTY V OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA DÍTĚTEM	67
4.1 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si výslovnosti	67
4.2 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si lexikální stránky	68
4.3 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si gramatiky.....	69
4.4 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si poslechového materiálu.....	70
4.4.1 Trojúrovňový model podle Bårdose (2003)	71
4.5 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si čteného materiálu	71
4.6 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si ústního projevu.....	72
5 BILINGVISMUS	74
5.1 Dělení bilingvismu a jeho typy	76
5.1.1 Primární a sekundární bilingvismus	77
5.1.2 Simultánní a sukcesivní bilingvismus	77
5.1.3 Vyvážený a dominantní bilingvismus.....	77
5.1.4 Receptivní a produktivní bilingvismus	78
II. EMPIRICKÁ ČÁST	79
6 EMPIRICKÁ ČÁST	79
6.1 Realizace empirické části	79
6.1.1 Sumarizace dat.....	81
6.2 Česko-slovenské bilingvní prostředí	81
6.2.1 Vít (8 let)	81
6.2.2 Miroslav (10 let).....	83
6.2.3 Sabina (14 let).....	84
6.3 Česko-ruské bilingvní prostředí	86
6.3.1 Elmar (7 let).....	86
6.3.2 Jelena (13 let)	87
6.3.3 Emil (15 let).....	88
6.4 Česko-bulharské/chorvatské bilingvní prostředí	90
6.4.1 Anna Jordanka (9 let)	90
6.4.2 Erik (14 let).....	91
6.4.3 Amela (15 let).....	92

6.5 Zhodnocení rozhovorů	94
ZÁVĚR	96
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	97

ÚVOD

Proces osvojování si cizího jazyka dítětem se v dnešní době stává jedním z klíčových předmětů psycholingvistických a lingvodidaktických studií. Jakým způsobem dochází k osvojování si nemateřského jazyka u dítěte? Je věk určujícím determinantem procesu? Je vhodné, aby si dítě osvojovalo druhý jazyk v raném dětství? To jsou otázky, které vyvolávají stále nové hypotézy a další odborné polemiky, jejichž záměrem je postupná verifikace a stanovení průkazných teorií.

Předkládaná diplomová práce navazuje a fakticky obohacuje bakalářskou práci z roku 2013 s názvem *K obecným otázkám psycholingvistiky*, v níž bylo poukázáno na interdisciplinaritu relativně nového vědního oboru, tj. psycholingvistiky. Práce je rozdělena do dvou částí, tj. teoretické a empirické. První část práce je koncipována jako kompilát. Cílem teoretické části je definování a vymezení důležitých pojmů, které jsou v těsné interakci s procesem osvojování si cizího jazyka dítětem. V úvodu je akcentován rozdíl mezi třemi dominantními vědními obory, a to psychologií, lingvistikou a psycholingvistikou, které vytvořily základ pro nově se rekrutující vědní obory, mj. i pro vývojovou psycholingvistiku. Vzhledem k přehlednosti je dále v práci podán výčet jednotlivých teorií osvojování si nejen mateřského, ale i cizího jazyka. Jedním z důvodů komparativního vymezení teorií je jejich vzájemná nesourodost a variabilita. Druhým motivem naopak relační podmíněnost těchto koncepcí, kterou někteří odborníci popírají a negují. U teoretických koncepcí osvojování si cizího jazyka dítětem je pozornost zaměřena na významné determinanty, jež ovlivňují nejen kvalitu, ale i kvantitu osvojených poznatků o druhém jazyce. Tito činitelé jsou bezpochyby nejdůležitějšími mezičlánky v procesu osvojování si nemateřského jazyka jedincem. Současná psycholingvistika navíc definuje několik psycholingvistických aspektů, které se týkají postupného osvojování si jazykových schopností cílového jazyka. I ty jsou součástí práce. Teoretickou část uzavírá kapitola o bilingvistu a jeho dělení. Právě bilingvistus je nejvíce průkazným jevem, na němž lze proces osvojování si druhého jazyka efektivně demonstrovat.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na bilingvního jedince a na jeho autentické hodnocení používaných a jím ovládaných jazyků. Práce si neklade za cíl generalizaci výpovědí, nýbrž poukázání na individualitu dítěte v procesu osvojování si cizího jazyka a na nejednotnost dosavadních teorií.

Z důvodu nízké informovanosti českého prostředí o problematice osvojování si cizího jazyka dítětem je obtížné zvolit takovou publikaci, která by plně obsáhla tematický rámec daného procesu. České zdroje poskytují relativně dostatečné množství odborných publikací o procesu osvojování si mateřského jazyka, zatímco o procesu osvojování si druhého jazyka z hlediska psycholingvistiky nepojednává téměř žádné nezahraniční dílo. Periodické příspěvky jsou též zcela orientovány na mateřský jazyk. Výjimku tvoří publikace českého pedagoga prof. Jana Průchy, který ve svých dílech staví do opozice mateřský a cizí jazyk v souvislosti s dětskou řečí a komunikací. Většina dostupných publikací od jiných autorů dále směřuje k didaktickým analýzám a pedagogickým situacím, které jsou typické pro výuku cizího jazyka. Tato metodologie však nekorresponduje s popisovaným tématem, jelikož osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku nepředstavují totožné procesy. Práce proto primárně čerpá ze slovenských publikací, jejichž autorkou je odbornice na psycholingvistiku Eva Stranovská. Její odborné pojednání o procesu osvojování si cizího jazyka dítětem vychází z nashromážděných poznatků z děl zahraničních psycholingvistů, z nichž diplomová práce také čerpá.

I přes omezené množství zdrojů je rozsah práce dán variabilitou a nejednotnými hypotézami vztahujícími se k procesu osvojování si cizího jazyka dítětem. Dalším důvodem rozsahu teoretické části je interdisciplinární charakter psycholingvistiky jako samostatné vědní disciplíny.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHOLINGVISTIKA VE SPOJITOSTI S OSVOJOVÁNÍM SI JAZYKA DÍTĚTEM OBECNĚ

1.1. Psychologie, lingvistika, psycholingvistika

Každý předmět zkoumání jakékoli vědní disciplíny participuje z určitého hlediska na výstavbě daného vědního oboru. Lingvistika, psychologie či psycholingvistika zahrnují variabilní objekty vědeckého zájmu, proto jsou často považovány za hyperonyma a o souvisejících vědních oborech se uvažuje pouze v rámci příslušné vědecké komunity. Odborníci z řad psychologů, lingvistů a dalších vědních oborů vedou disputace o vztahu psychologie a lingvistiky, jež položily základ nové interdisciplinární vědy, tj. psycholingvistiky.

„Psychologie je obor zabývající se duševními vlastnostmi, procesy a stavy i jejich příčinami a projevy“ (Linhart 2002: s. 309).

„Lingvistika (jazykověda) – věda o jazyce; vědecké zkoumání jazyka, jeho užívání i vývojových zákonitostí, jeho vztahu k mimojazykové skutečnosti (k myšlení a životu společnosti) i vzájemného poměru jazyků“ (Kolektiv autorů Encyklopedického institutu Československé akademie věd 1972: s. 468).

„Psycholingvistika je část lingvistiky studující vztah jazyka, resp. jazykového projevu a psychických procesů nebo vědomí a schopností, které jazyk podmiňují nebo motivují“ (Čermák 2001: s. 278).

Psycholingvistika jako již samostatná vědní disciplína byla v průběhu několika desetiletí postupně analyzována a tematicky vymezována. Nebeská (1992) uvádí, že proces utváření jednotného psycholingvistického paradigmatu byl velmi obtížný, neboť dostupné teoretické koncepce pocházely z různých vědních oborů¹. V současné době psycholingvistické paradigma propojuje poznatky z postupně se rekrutujících teoretických podkladů, zejména z komunikační a kognitivní teorie. Jedná se o koncepci otevřenou, neboť rozpory a pochybnosti spojené s psycholingvistikou jsou ve vědecké komunitě stále předmětem odborných polemik. I přes tyto rozpory se psycholingvistika

¹ Z díla Nebeské (1992) vyplývá, že o psycholingvistice musíme uvažovat jako o vědě komplementární k jiným, ne vždy příbuzným vědám. Mnohačetný vliv na formování dané vědní disciplíny měly bezpochyby psychologie a lingvistika, avšak užívání jazyka se výrazně promítá i do sociálních disciplín, např. sociologie, pedagogiky apod.

postupně stala vědou uznávanou a vědeckou veřejností velmi oblíbenou, o čemž svědčí i segmentace dalších vědních disciplín, pro něž je psycholingvistika vědou zaštitující a primární. Vzhledem k základnímu předmětu zkoumání psycholingvistiky, tedy užívání jazyka, je v dílčích disciplínách psycholingvistiky dáván značný akcent právě na tuto problematiku, avšak z jiných perspektiv. Nejinak je tomu u vývojové psycholingvistiky.

1.2 Vývojová psycholingvistika²

Nebeská (1992) i Altmann (2005) se shodují v tom, že princip a způsob osvojování si jazyka u dítěte obecně je jedním ze zajímavých témat, jímž se odborníci zabývají. Vývojová psycholingvistika je považována za relativně samostatný vědní obor, jehož předmětem zájmu je studium osvojování si jazyka dítětem obecně. Nebeská (1995) dodává, že psycholingvistika nemusí být výslovně orientována na dětskou řeč, nýbrž i na jazyk užívaný dospělými osobami. Právě z výše zmíněných důvodů je tematická koncepce psycholingvistiky souhrnně označována jako vývojová psycholingvistika³. Vývojová psycholingvistika je, dle slov Průchy (2011), jedním z relativně nových vědních oborů, jehož snahou je odpovídat na otázky spojené s osvojováním si jazyka dítětem. Stále častěji se setkáváme s odbornými eseji a statěmi, které se zabývají otázkami osvojování si nejen mateřského, ale i cizího jazyka dítětem. V souvislosti s osvojováním si jazyka dítětem dochází k formování jednotlivých teorií, jež jsou diferencované pro mateřský a cizí jazyk zvlášť, což je patrné např. ve slovenských publikacích⁴. Průcha uvádí výčet otázek, na které dosud neexistují uspokojivé odpovědi, např.:

- *Jak je možné, že dítě je schopno si takto osvojit kterýkoli z asi 6000 jazyků existujících na naší planetě?*
- *Jak je možné, že dítě je schopno si osvojit současně dva, nebo dokonce tři jazyky a komunikovat jimi?*
- *Jak je možné, že dítě si osvojí jazyk bez zjevné námahy, téměř jako zábavnou činnost, zatímco dospělí se tak obtížně a leckdy neúspěšně učí nějaký cizí jazyk?*

(Průcha 2011: s. 9).

² Cizojazyčně Developmental psycholinguistics.

³ Termín vývojová psycholingvistika je podle Nebeské (1995) zvolen pro diferenci s psycholingvistikou obecnou.

⁴ Rozrůzněnost jednotlivých teorií nabízí ve své publikaci Stranovská Eva: *Teoretické a pragmatické základy psycholingvistiky*.

Vývojová psycholingvistika, jak uvádí Nebeská (1992), je začleněna do systému věd, v němž se pohybuje mezi obecnou psycholingvistikou a vývojovou psychologií. Přesto však není disciplínou poskytující jednoznačné odpovědi, jelikož je stejně jako psycholingvistika vědou postupně vznikající a utvářející se. Zkoumání dětské řeči a osvojování si jazyka dítětem je tak předmětem dosud ne zcela plně objasněným. Autorka navíc označuje osvojování si jazyka za komplexní proces, proto je nutné uvažovat o dalších dílčích postupech, které se na takovémto osvojování podílejí. V dalším svém periodickém příspěvku z roku 1995 Nebeská poukazuje na fakt, že stejně jako obecná psycholingvistika docházela k postupným závěrům, nejinak tomu bylo i u vývojové psycholingvistiky, neboť i ona procházela vývojem ve zkoumání dětské řeči. V souvislosti s vývojovou psycholingvistikou však nedošlo ke značnému sblížení jednotlivých stanovisek jako u psycholingvistiky obecné. Průcha (2011) dále upozorňuje, že v českém prostředí je publikační činnost o dané problematice zmiňována v souvislosti s posledními několika lety. Zahraniční studie a publikace naopak věnují značnou pozornost vývojové psycholingvistice, avšak v našem odborném prostředí jsou dosud málo známé.

Mezi další významné otázky, které si psycholingvistika klade v souvislosti s osvojováním si jazyka dítětem, patří podle Nebeské (1992) např.:

- *Dochází k osvojení jazyka u dítěte pouze prostřednictvím učení?*
- *Jsou vrozené mechanismy klíčovou rolí pro osvojování jazyka dítětem a dávají tak v interakci s prostředím základní impuls pro osvojení jazykových schopností?*

Altmann (2005) podává upřesňující informace. Tvrdí, že dítě se učí již před narozením a proces učení probíhá bez značných obtíží. Dle jeho názoru není pravděpodobné, že by schopnost učení obecně byla u dítěte rozvíjena až po porodu, avšak přesvědčivé argumenty nejsou blíže specifikovány, neboť jsou neznámy. Podporou autorovy teorie je badatelský fakt, že plně funkční sluchový orgán je u dítěte rozvinut okolo sedmého měsíce po početí. Otázkou zůstává, co ve skutečnosti dítě slyší⁵. Prenatální období má však nepopiratelný vliv na budoucí osvojování jazyka dítětem, a to nejen mateřského, ale i jazyka cizího. Psycholingvistika prozatím na výše

⁵ Altmann (2005) udává, že finální zvuky, které se k dosud nenarozenému dítěti dostávají, jsou ve skutečnosti zkreslené. Akcent klade především na melodii, tj. intonaci hlasu, kterou je dítě schopno rozeznat, dále pak na rytmus, jenž je u každého jazyka jiný.

uvedené otázky jednoznačně odpovědět nedokáže, přibližuje se jim ale prostřednictvím nových vědeckých teorií.

V souvislosti s vývojovou psycholingvistikou se do popředí stává otázka, jež se snaží nalézt odpovědi, jakým způsobem si dítě osvojuje nejen mateřský, ale i cizí jazyk. Nebeská (1995) vidí souvislost s tímto tématem v pokládání si základní teoretické otázky, a to: „*Jaký je podíl vrozených předpokladů užívání jazyka a jaký je podíl znalostí a dovedností získaných učním [...]*“ (Nebeská 1995: s. 13). Výše zmíněná záležitost je tak stavěna do primární pozice u vývojové psycholingvistiky mnohem zřetelněji, než je tomu např. v psycholingvistice obecné. Altmann (2005) dokresluje vědeckou teorii zajímavým argumentem: „*V polovině osmdesátých let 20. století se skupině pařížských badatelů pod vedením Jacquese Mehlera podařilo prokázat, že už velmi malé děti (pouhé čtyři dny staré) toho vědí o svém jazyce dost na to, aby ho dokázaly odlišit od jiného jazyka*“ (Altmann 2005: s. 25).

1.2.1 Psycholingvistický konstrukt osvojování si jazyka dítětem

Psycholingvistika jako samostatná vědní disciplína zaměřila svou pozornost na množství různých dílčích konkretizací. V návaznosti na téma osvojování si jazyka dítětem přispěla do teoretické roviny zejména systematickou deskripcí jednotlivých -ismů a předpokladů, které vycházejí ze známých koncepcí velkých osobností z lingvistické a psycholingvistické scény. Stranovská (2012) spojuje danou problematiku zejména s obdobím 2. poloviny 20. století, kdy docházelo k analyzování dětského jazyka spojeného se snahou zjistit podstatu psycholingvistického procesu, jenž umožňuje dítěti a dospělému osvojit si jazyk a pomocí jazyka komunikovat. Další otázku, kterou si vědecké plénum kladlo v kontextu s osvojováním si jazyka u dítěte a psycholingvistikou, bylo, jak je možné, že si dítě osvojuje jazyk přirozeným způsobem, a to bez dalších instrukcí a značného úsilí? Teoretické koncepce a výzkumy v rámci psycholingvistiky byly postupně upravovány v závislosti na změnách těchto koncepcí, neboť docházelo k negaci předchozích teorií, popřípadě jejich obměnám a k následnému prozkoumání nových souvislostí.

Počátky psycholingvistiky jsou neodmyslitelně spjaté s psychologíí a lingvistikou, které stanuly u zrodu nového vědního oboru a které vytvořily impuls pro nové vědecké spektrum zájmu, a to pro osvojování si jazyka dítětem. Stranovská (2012) uvádí, že v současné době nahlízejí odborníci na problematiku osvojování si mateřského a cizího jazyka dítětem z různých hledisek. Mezi nejčastější hlediska patří

např. i vliv proměnné na originalitu v ústním a písemném projevu, dále pak správnost projevu apod. Autorka mezi proměnné řadí zejména věk, intenzitu a délku studia, vývin mozku v jednotlivých stádiích vývoje, ale i motivaci, postoje, socioekonomický status aj.

Jedná se jak o aspekty lingvistické, ale i psychologické. Z toho důvodu je jimi podpořena teorie o dalších vlivech pocházejících z různých vědních disciplín, které ovlivnily vývoj psycholingvistiky a zadaly podnět pro uvažování nad možnými činiteli v návaznosti na proces osvojování si jazyka dítětem.

2 ZÁKLADNÍ TEORETICKÉ KONCEPCE V OSVOJOVÁNÍ SI MATEŘSKÉHO JAZYKA DÍTĚTEM

Chápeme-li osvojování si jazyka dítětem jako jednotný komplexní proces, je nutné uvažovat o dalších faktorech, které jsou jeho bezprostředními součástmi. Nebeská (1992) tvrdí, že verbální vývoj dítěte nutně souvisí s vývojem kognitivním a sociálním. Přijmeme-li dané stanovisko, musíme uvažovat o podílení se vrozených mentálních předpokladů dítěte a zároveň o stimulaci prostředí jako o dalších determinantech, které mají významnou roli pro daný proces. Nutné je však rozlišit, co je ve skutečnosti vrozeno, tj. zda tyto předpoklady máme chápat jako základ biologický, popř. psychický, jenž umožňuje osvojování si jazyka dítětem, od toho, co je naopak dítětem získáno. Na dané otázky poskytují odpovědi jednotlivé vědecké směry, které se v postupu několika desetiletí vyhraňovaly vůči jiným - ismům a vytvořily tak základ rozporu psycholingvistické disciplíny. Stranovská (2012) poukazuje na identitu dějin teoretického, ale i praktického konceptuálního schématu osvojování si jazyka v návaznosti na vývoj psycholingvistiky jako samostatné vědní disciplíny. Současné teorie se snaží o kombinaci těchto teoretických úvah. Hovoříme-li o mateřském jazyce v psycholingvistickém badatelském okruhu, je nutné jej nazývat a chápat jako tzv. první jazyk, na což upozorňuje Stranovská (2011) ve svém z dalších děl. Tento termín je využíván i v mezinárodním kontextu, ve kterém je vyhodnocován jako jazyk mateřský. Na druhé straně je nutné uvažovat o osvojování si jazyka dítětem v jistém nadhledu, neboť jak tvrdí Čačka: „*Žádné dítě neodpovídá popisům v knihách. Každé přichází s jiným dědičným vybavením a přes jistou totožnost kultivačních podnětů se každý subjekt setkává ve svém prostředí s jinými životními okolnostmi*“ (Čačka 1996: s. 799).

Vědci John Carr, Ursula Sexton a Rachel Lagunoff vymezili v roce 2007 tři hlavní teorie, které se vztahují k osvojování si mateřského jazyka dítětem:

- 1) behavioristická teorie,
- 2) instinktivní teorie,
- 3) interaktivní teorie,

(Stranovská 2012: s. 43).

Variabilní postoj k uchopení teoretických koncepcí zaujímají v tomtéž roce, tj. 2007, Gert Rickheit, Lorenz Sichelschmidt a Hans Strohner, kteří poukazují na tři odlišné teorie ve spojení s osvojováním si mateřského jazyka:

- 1) behavioristická teorie,
- 2) nativistická teorie,
- 3) sociálně-kognitivní teorie,

(Stranovská 2012: s. 43).

Dvojice vědců Günther Britta a Günther Herbert podávají další možná dělení, která jsou kombinací výše jmenovaných teorií. Shrnují čtyři základní teorie, mezi něž patří: behaviorismus, kognitivismus, nativismus, interakcionismus. Všechny koncepce se dle autorky navzájem ovlivňují a často dochází ke kombinaci společných rysů u jednotlivých teorií⁶.

2.1 Behavioristická teorie osvojování si mateřského jazyka

Behaviorismus, jak tvrdí Vágnerová (2005), je jako psychologický směr zaměřen na osobnost, která je podle něj souborem individuálních vzorců chování. Ty jsou vždy navozeny jistými situacemi. Stranovská (2012) dodává, že ve své podstatě je behavioristická teorie založena na podnětu, určitém stimulu a následné reakci na něj⁷. Užívání jazyka v dřívější psycholingvistické rovině bylo vzhledem k behaviorismu chápáno jako verbální chování, které si jedinec vštěpoval během procesu učení stejně tak, jako by si osvojoval jistou dovednost, na což upozorňuje Nebeská (1995)⁸. Ve svém z dalších děl Nebeská (1992) poukazuje na proměnu povahy behaviorismu. Nejradikálnější změnu vidí ve vložení zprostředkujícího článku, tedy jisté proměnné, a to mezi stimul a reakci. Přes veškeré modifikace, které probíhaly v průběhu století, byla zachována podstata behavioristického učení, tj. užívání jazyka jako výsledku učení, zejména jako výsledku vytvořených asociací. Jedinec je považován za pasivního činitele a zásadní důraz je kladen na vnější prostředí, v němž k užívání jazyka dochází. Z toho důvodu není akcentována složka vrozených předpokladů.

⁶ Stranovská (2012) např. uvádí, že nativistická teorie je totožná s teorií instinktivní, interaktivní a sociálně-kognitivní.

⁷ Stranovská (2012) dokumentuje její stanovisko příkladem, kdy byla při řečové komunikaci zvolena jako stimul aktuální situace, tj. podráždění apod. a pozorované projevy byly chápány jako reakce. Vlastní úvaha: V běžné lingvistické praxi bychom mohli danou situaci sledovat např. při vytváření básní žáky, kde bychom nejprve žáky stimulovali a motivovali (sběr podzimního listí) a následně by žáci básně vytvářeli, což by v našem případě odpovídalo reakci. Verbální chování by tak korelovalo s vlastní dovedností.

⁸ „Řeč byla chápána jako řetězec asociovaných jevů, např. věta jako řetězec slov, z nichž každé je odpovědí na daný stimul a současně stimulem pro slovo následující“ (Nebeská 1992: s. 14).

2.2 Nativistická a instinktivní teorie osvojování si mateřského jazyka

Nebeská (1992) považuje teorie, jež vycházely z behavioristického podkladu, za dnes nevyužívané a zapomenuté. Stranovská (2012) podporuje autorčin argument. Dodává, že představitelé instinktivní a nativistické teorie ztotožňují princip osvojování si jazyka např. s principem vrozené schopnosti naučit se chodit. „*Podstatou instinktivního a nativistického přístupu je tvrzení, že osvojování si jazyka je otázkou genetické kapacity, která nás předurčuje k systematickému vnímání jazyka okolo nás, či vede k tvorbě internalizovaného systému jazyka*“ (Brow in Stranovská 2012: s. 49).

Naopak od behaviorismu je tomu v případě nativistické teorie osvojování si jazyka dítětem. Hovoříme-li o nativismu, je potřeba uvažovat o tomto směru jako o součásti generativní teorie⁹.

Na druhé straně je nutné neopomíjet instinktivní teorii, a to v souvislosti s teorií nativistickou. Stranovská (2012) vysvětluje koexistenci obou disciplín v kontextu společné gramatické koncepce, tzv. generativní gramatiky. Jedná se o pojem, který je úzce provázán s výše jmenovanými teoriemi a s významnou osobností lingvistické scény, konkrétně Noamem Chomským¹⁰. Autorka v souvislosti s nativistickou a instinktivní teorií osvojování si mateřského jazyka zmiňuje teze Noama Chomského a Stevena Pinkera, tj. průkopníků totožných i rozdílných myšlenek o osvojování si jazyka.

2.2.1 Generativní gramatika a instinktivní teorie Noama Chomského

„*Generativní gramatika je součástí teoretické lingvistiky a představuje soubor pravidel, na jejichž základě je možné tvořit (generovat) všechny gramaticky správné věty daného jazyka*“ (Stranovská 2012: s. 45). Průcha (2011) označuje Chomského koncepci generativní gramatiky za podnět pro vyvolání tzv. revoluce v teorii jazyka.

Autorka dále dodává, že generativní gramatika je úzce spjata s naturalistickým přístupem, neboť je na něm založena a díky němu došlo v psycholingvistice

⁹ Nebeská (1992) popisuje generativismus jako směr, jenž stavěl na zcela diferencovaných předpokladech, než tomu bylo u behaviorismu: „[...] zásadní důležitost přikládal vrozeným předpokladům užívání jazyka, jazyk chápal jako mentální jev“ (Nebeská 1992: s. 15).

¹⁰ Stranovská (2012) označuje N. Chomského za jednoho z nejuznávanějších myslitelů západního světa. Chomsky je respektován nejen jako lingvista, filozof a průkopník kulturního kriticizmu, popř. politiky, ale i jako psycholingvista. Lingvistickou a psycholingvistickou vědeckou oblast obohatil o koncepci generativní gramatiky, tj. o soubor pravidel, které umožňují člověku vytvářet gramaticky správné větné celky v daném jazyce. Chomsky je autorem i tzv. univerzální gramatiky, která spočívá ve vlastnictví gramatických myšlenek člověka, aniž by se je musel učit. Univerzální gramatika je součástí lidského mozku, do něhož je zakódována a vývoj jednotlivých jazyků je přisuzován vrcholu univerzální gramatiky.

ke kognitivní revoluci. Mezi hlavní komponenty generativní gramatiky patří: syntax (zejména struktura věty), sémantika (lingvistický význam), fonologie a morfologie (zde zejména struktura a význam slov).

Chomsky je u stejnojmenné autorky uváděn v souvislosti s instinktivní teorií, neboť zdůrazňuje, že se jazyk chová jako instinkt. Dále pak upozorňuje na odlišnosti s behavioristickou teorií osvojování si jazyka, které považuje za pozoruhodná fakta, např.

- každá věta je unikátní kombinací slov;
- jazyk nelze chápat jako soubor reakcí, neboť mozek oplývá jistým programem, který vytváří nespočet slovních kombinací, a to i přes omezený seznam slov;
- lidský mozek v sobě ukrývá tzv. předdefinovaný mechanismus, jenž je základem pro osvojování si všech jazyků světa¹¹.

Mezi další průkopnické a přelomové argumenty Chomského patří tvrzení, že se lidský mozek pyšní tzv. speciálním jazykovým nadáním, které napomáhá k osvojování jazyka. Jazykové nadání je proměnlivé v průběhu raného dětství a stabilitu zaznamenává v pubertálním období. O jazykovém nadání není možné uvažovat jako o izolované složce, neboť je součástí celkové struktury mozku a podílí se na spolupráci s dalšími činiteli procesu, mezi něž zahrnuje např. paměť, představivost, senzomotorické podněty apod.

2.2.2 Steven Pinker

V souvislosti s psycholingvistikou a teorií osvojování si jazyka je velmi často skloňováno jméno Stevena Pinkera, na něhož upozorňuje i Stranovská (2012). Pinker popularizoval Chomského myšlenky o vrozených předpokladech jazyka. Instinktivní teorii podpořil tezí, v níž jazyk ztotožňuje s instinktem, popřípadě jej chápe jako biologické přizpůsobení se, které se vyhotovilo přirozeným výběrem. Pinker věnoval svou četnou vědeckou pozornost psycholingvistickému korpusu, v němž se zabýval vztahem jazyka k lidské mysli, myšlenkám, ale i např. k inteligenci. Mezi nejzajímavější názor, který se zrodil z badatelské práce Stevena Pinkera, patří, že

¹¹ Stranovská (2012) uvádí přirovnání od Chomského, kdy mozek chápe jako hardware, jenž je připravený na konfiguraci a mysl přirovnává k softwaru.

se dítě nerodí s určitým vědomím jazyka, nýbrž s jistým stupněm pochopení pojmového světa.

2.3 Interaktivní a sociálně-kognitivní teorie

Třetí spojník jednotlivých teorií osvojování si mateřského jazyka dítětem tvoří tzv. interaktivní teorie, která je Rickheitem, Sichelschmidtem a Strohnerem nazývána jako sociálně-kognitivní teorie. Interaktivní teorie je, dle slov Stranovské (2012), založena na interakci dítěte s ostatními komunikujícími členy společnosti. Dítě se tak nenachází v pozici pasivního posluchače, nýbrž se stává aktivním členem skupiny. Sociálně-kognitivní teorie staví na podobných principech.

2.3.1 Jean Piaget

Průcha (2011) uvádí, že na přelomu 20. a 30. let 20. století zaznamenala teorie dětské řeči značný pokrok. Ženevský psycholog Jean Piaget prosazoval primárně zaměření se na: „[...] *vnitřní mechanismy rozvoje myšlení a řeči, na mentální struktury a mentální reprezentace*“ (Průcha 2011: s. 12). Stranovská (2012) dodává, že Piaget zdůrazňoval kognitivní aspekt v teorii osvojování si jazyka dítětem a zastával stanovisko, že vývoj myšlení nutně předchází vývoji řeči. Vývoj myšlení byl podle jeho koncepce založený na: „[...] *výměně senzomotorických procesů dětí se svým okolím*“ (Stranovská 2012: s. 50). Významným přínosem, a to nejen v oblasti psychologie, je Piagetova teorie kognitivního vývoje, zejména pak dělení na jednotlivé fáze a stupně:

- senzomotorický stupeň (od narození – 2 roky);
- předoperační stupeň (2 roky – 7 let);
- konkrétní operační stupeň (7 let – 11 let);
- formální operační stupeň (od 12 let).

2.3.2 Lev Semjonovič Vygotskij

Jan Průcha (2004) v předmluvě knihy *Myšlení a řeč* od Lva Semjonoviče Vygotského uvádí, že významným mezníkem v životě Vygotského bylo setkání s Jeanem Piagetem. Vygotskij se Piagetovými teoriemi inspiroval a sympatizoval s nimi, ale také je kritizoval a negoval. Zatímco Piaget zdůrazňoval kognitivní aspekt, jak uvádí Stranovská (2012), Vygotskij akcentoval složku interaktivního aspektu. Teorie, jejíž základy položil Vygotskij, se stala základem pro pozdější vědecké

koncepte, neboť zdůrazňovala úlohu sociální interakce. Ruský psycholog Vygotskij zastával názor, že společnosti je připisována centrální úloha v procesu vytváření významu. Dostal se tak do sporu s Piagetovými myšlenkami. Za základní mentální funkce označoval pozornost, vnímání a paměť. Přesto Vygotskij vyjádřil svůj souhlas s Piagetem, který označil dítě za konstruktivní a aktivní bytost. O kognitivním vývoji dítěte se ale Vygotskij vždy vyjadřoval jako o sociálně plánovaném procesu. Odmítal tak teorii, že všechny děti procházejí jednotlivými stádii v rovnocenném postavení. Stranovská (2011) tvrdí, že Vygotského výrok byl založen na přesvědčení o klíčovém momentu, tj. o ovládnutí jazyka dítětem. Tento moment umocňuje komunikační schopnost jedince, čímž je jedinci umožněno navazovat kontakty se svými vrstevníky. Vývojový proces se tak stává procesem kontinuálním. Průcha (2004) shrnuje učení Vygotského následovně: *„Vygotského koncepte klade důraz na sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení a přisuzuje velkou váhu v rozvoji obou těchto fenoménů procesům učení a faktorům prostředí“* (Průcha 2011: s. 12).

Z konfrontace názorů obou psychologů vyplývá, že: *„V dnešní době teoretický základ Piageta a Vygotského tvoří nedílnou součást psycholingvistiky a vývojové psycholingvistiky“* (Balounová 2013:s. 44).

3 ZÁKLADNÍ TEORETICKÉ KONCEPCE V OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA DÍTĚTEM

Vývojová psychologie pohlíží na dosud nenarozeného jedince jako na jednotlivce schopného orientovat se podle jazyka ještě před samotným jeho narozením. Widlok (2010) řadí mezi specifické vnímatelné jevy např. melodii jazyka. Od druhého roku dítěte hovoříme již o vědomém osvojování si nejen mateřského, ale i cizího jazyka, neboť jazyk a myšlení jsou ve vzájemné interakci a nejsou tak oddělitelnými složkami procesu. Tato skutečnost poukazuje na důležitost psycholingvistických aspektů v osvojování si cizího jazyka dítětem. Na komplexnosti zmiňovaného procesu se následně podílejí další činitelé, kteří participují na výstavbě jazykového, kognitivního a emočního vývoje dítěte. Jedinci je tak umožněno získání uspořádaného vzorce jazyka, a to vždy ve vztahu k jeho potřebám, schopnostem a sklonům. Proces osvojování si cizího jazyka dítětem nemůže být vnímán jako samostatný proces, ale je nutné o něm uvažovat v souvislosti s rozvojem mateřského jazyka, i když v co nejužším kontextu. Stranovská (2011) tuto tezi potvrzuje, neboť upozorňuje na podmíněnost osvojování si cizího jazyka a jazyka mateřského. Podle toho, do jaké míry je jedinec schopen osvojovat si svůj mateřský jazyk a operovat s jednotlivými pojmy a vztahy, je také způsobilý k osvojování si cizího jazyka. Dalším důležitým faktorem, který autorka akcentuje, je mj. i věk dítěte¹². Pokud jedinec projeví zájem o cizí jazyk ve starším školním věku, nelze již proces nazývat osvojováním, nýbrž učením¹³ se cizímu jazyku. Proto, aby bylo možné podat klasifikaci individuálních teorií osvojování si cizího jazyka dítětem, je nejprve nutné teoreticky vymezit obsáhlé determinující činitele procesu.

3.1 Determinanty osvojování si cizího jazyka dítětem z hlediska psycholingvistiky

V současné teorii osvojování si cizího jazyka, popř. i učení se cizímu jazyku existuje množství přístupů a variant, jež se podílejí na výstavbě daného procesu.

¹² Stranovská (2011) udává, že věk dítěte je určujícím činitelem v procesu osvojování si cizího jazyka dítětem. Pokud je dítě během osvojování si mateřského jazyka konfrontováno s jiným cizím jazykem, dochází k tomu, že je dítě schopno osvojit si podobným způsobem i cizí jazyk, tj. druhý jazyk. K podobnému procesu dochází u bilingvních jedinců. Oba jazyky lze tak u dítěte vnímat jako by byly uloženy v jedné neuronální síti. V případě, že jazyky nejsou v rovnocenném postavení v neuronální síti, dochází k tomu, že si jedinec primárně osvojuje svůj mateřský jazyk a druhý jazyk je osvojován později. Neuronální síť je tak rozdělena na dvě nezávislé oblasti. O této problematice blíže informuje např. Závodyová Viera: *Vplyv veku na osvojovanie si cudzích jazykov*.

¹³ „Učení se cizímu jazyku je explicitní, vědomý, resp. uvědomovaný proces získávání cizojazyčných vědomostí a zručností v podmínkách školského vyučování [...]“ (Stranovská 2012: s. 27).

Bálintová (2003) blíže generalizuje faktory, které se podílejí na úspěšném osvojování si cizího jazyka. Mezi ně např. patří:

- stupeň jazykové zručnosti;
- psychická a fyzická zralost;
- schopnost operovat s jazykem jako objektem, schopnost zobecňovat;
- psychické bariéry;
- prostředí;
- časová dotace;
- kontakt s lidmi, kteří ovládají cizí jazyk;
- kontakt s rodilými mluvčími aj.

Stranovská (2011) klasifikuje determinanty z psycholingvistického hlediska. Ve své segmentaci vychází ze studií odborníků z řad psycholingvistů, psychologů aj. Cílem autorky je zaměřením se na variabilní škálu mentálních procesů a faktorů, jež participují na kvalitě osvojování si cizího jazyka¹⁴, dále pak soustředění pozornosti na činitele ovlivňující cizojazyčný vývoj, tj. jeho urychlení, popř. zpomalení. Z hlediska psycholingvistiky je nezbytným kritériem úměrnost mezi determinanty v oblasti produkce a percepce řeči¹⁵. Primárním subjektem, tj. těžištěm kategorizování, je vždy učící se jedinec. Vzhledem k tomu, že je jedinec posuzován jako individuum, nelze obecně stanovit míru projevu determinantů, které vstupují do procesu osvojování si jazyka dítětem. Pokud zobecníme dílčí teorie klasifikace determinantů osvojování si cizího jazyka dítětem, hovoříme zejména o principech, jež vycházejí z psychických procesů jednotlivce, dále pak z osobnostních vlastností, vnitřních a vnějších podmínek učení se, psychického vývoje apod.

Stranovská akcentuje roli problematiky těchto různě strukturovaných elementů, neboť napomáhají nejen při fázi osvojování si cizího jazyka dítětem, ale poskytují i teoretickou oporu učitelům, aby dokázali zvolit vhodný a přiměřený přístup, zejména pak v etapě učení se cizímu jazyku. Z tohoto hlediska je nutná znalost učitele nejen oblasti pedagogické a psychologické, ale i lingvistické. Stranovská tvrzení

¹⁴ Stranovská (2011) mezi takové faktory řadí např.: automatizaci daného jazyka, schopnost jeho upevnění a ukotvení v jazykových strukturách, vlivy, které se odráží v plynulosti projevu, produktivitu, flexibilitu i přirozenost cizojazyčného projevu aj.

¹⁵ Více o tématu produkce a percepce řeči v psycholingvistickém kontextu viz Balounová Romana: *K obecným otázkám psycholingvistiky* (Bakalářská práce). O produkci a percepci řeči v kontextu komunikace informuje např. Bilá Magdaléna: *Perception and Production of a second language and the concept of a foreign accent*.

dokládá prostřednictvím klasifikace jednotlivých determinantů převzatých od odborníků, tj. psycholingvistů, z nichž ve svých analýzách vychází.

3.1.1 Dělení podle C. Riemerové (1997)

Stranovská (2011) poukazuje na osobnost Riemerové a její klasifikaci determinantů podílejících se na osvojování cizího jazyka dítětem v návaznosti na psycholingvistiku. Riemerová člení tyto faktory na základě vnějších a vnitřních vlivů, jež se účastní cizojazyčného vývoje a ovlivňují tak proces osvojování. Konkretizuje je jako tzv.:

- a) exogenní¹⁶ faktory;
- b) endogenní¹⁷ faktory.

Podle Janíkové (2011) přisuzuje Riemerová každému z těchto faktorů status mnohvrstevnatého komplexu skládajícího se z různých proměnných. Dominujícím prvkem autorčina dělení je, že zahrnuje individuální zvláštnosti dítěte¹⁸ při osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku u dítěte. Průcha (2010) blíže specifikuje individuální zvláštnosti jedince, mezi něž zařazuje: věk jedince, schopnosti a nadání dítěte, motivaci k učení, ale i učební píli, vytrvalost, učební styly aj.

3.1.2 Dělení podle G. Lojové (2005)

Gabriela Lojová se shoduje s Riemerovou v tezi o důležitosti tzv. individuálních charakteristik žáka, které ovlivňují schopnost osvojovat si cizí jazyk. Stranovská (2011) uvádí klasifikaci determinantů podle Lojové, a to následovně:

- a) stabilní charakteristiky¹⁹;
- b) dynamické charakteristiky²⁰;

¹⁶ Janíková (2011) řadí mezi vnější faktory např.: výuku – výukové metody, výukové cíle, dále pak sociální původ dítěte – rodinné zázemí aj. Stranovská (2011) doplňuje autorčinu škálu exogenních faktorů o socializaci, zejména pak o sociální status dítěte a roli dítěte.

¹⁷ Janíková (2011) z vnitřních faktorů akcentuje např.: věk, inteligenci, žákovu způsobilost, osobnost žáka, učební styly a strategie, které žákovi pomáhají při výuce a tzv. prekoncepty, v nichž jsou zahrnuty různé individuální zkušenosti napomáhající osvojování si cizího jazyka dítětem.

¹⁸ Problematika individuálních zvláštností participujících na osvojování si cizího jazyka dítětem je podle Janíkové (2011) otázkou i předních českých studií, které navazují na primární zahraniční zdroje. Více viz Janíková Věra: *Výuka cizích jazyků*. Průcha (2010) doplňuje, že role individuálních zvláštností jsou stále předmětem lingvodidaktických teorií a výzkumů, neboť mohou mít značný vliv na proces osvojování si jazyka dítětem.

¹⁹ Stabilní charakteristiky zahrnují, dle slov Stranovské (2011), zejména: paměť, funkci mozku a percepce řeči.

²⁰ Stejnojmenná autorka uvádí: emoce, motivaci, zájmy dítěte, ale i postoje a přesvědčení dítěte.

- c) charakteristiky částečně stabilní a dynamické²¹.

Kategorizace je podle Lojové uspořádána na základě stability a dynamiky jednotlivých determinantů v cizojazyčném vývoji. Janíková (2011) ve své publikaci upozorňuje na autorčino třídění individuálních charakteristik žáka, jež odpovídá výčtu Evy Stranovské, avšak bez dělení do specifických skupin.

3.1.3 Dělení podle Jeuka (2003)

Podle pedagoga Stefana Jeuka odpovídá klasifikace determinantů následujícímu dělení, které zachycuje Stranovská (2011):

- a) emoce a afekty;
- b) osobnostní faktory – stabilita/labilita;
- c) inteligence a kognitivní vývoj;
- d) stav osvojení si mateřského jazyka²²;
- e) čas, energie, délka a intenzita studia;
- f) věk.

3.1.4 Dělení podle Skehana (1989)

Skehan vychází ve své klasifikaci z psychologie osobnosti a majoritní podíl připisuje vlivu osobnostních charakteristik v návaznosti na jazykový vývoj, o čemž informuje Stranovská (2011). Jeho dělení zahrnuje:

- a) osobnostní charakteristiky;
- b) inteligenci;
- c) motivaci;
- d) hodnoty a spiritualitu;
- e) afektivitu;
- f) jazykové strategie²³.

²¹ Stranovská (2011) poukazuje zejména na faktory typu: učební styly, nadání, vlohy, ale i předpoklady jedince. O učebních stylech a strategiích učení ve výuce cizích jazyků podává bližší teoretický základ Gabriela Lojová a Kateřina Vlčková: *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*.

²² Zajímavým determinantem, na který poukazuje S. Jeuk, je stav osvojení si mateřského jazyka. V kontextu klasifikace odpovídá podle Stranovské (2011) míře, do jaké si jedinec osvojil mateřský jazyk.

²³ Dělení podle Skehana v zásadě obsahuje prvky předchozích výčtů, avšak s obohacením o sféru duchovní, tj. o spiritualitu.

3.1.5 Dělení podle Stranovské (2011)

Stranovská (2011) předkládá klasifikaci determinantů, jež vznikla sjednocením poznatků dílčích kategorizací od různých autorů. Autorka upozorňuje, že třídění vychází zejména z: „[...] *klasifikace psychických procesů, stavů a vlastností, podmínek učení se, specifik jazykového vývoje a jednotlivých psycholingvistických proměnných*“ (Stranovská 2011: s. 48). Tato klasifikace je v kontextu k psycholingvistice zásadní a přelomová. Vzhledem k tomu, že se jedná o autorčino autentické dělení, vychází podkapitola primárně z díla Evy Stranovské²⁴.

Mezi činitele, jež ovlivňují osvojování si cizího jazyka dítětem, popř. i učení se cizímu jazyku, řadí:

- 1) kognitivní determinanty;
- 2) neurolingvistické determinanty;
- 3) intrapersonální determinanty;
- 4) afektivní determinanty;
- 5) aktivační/konativní determinanty;
- 6) sociální determinanty;
- 7) faktografické determinanty.

Determinanty je nutné uchopit kontextuálně, neboť jsou navzájem propojené a ovlivňují se. Jsou důležité k pochopení produkce a percepce řeči, jež jsou součástí osvojování si cizího jazyka dítětem.

3.1.5.1 Kognitivní determinanty

„*Kognitivní determinanty představují zejména procesy přijímání, zpracovávání a produkce cizojazyčných informací*“ (Stranovská 2011: s. 50). Z toho důvodu jsou vyhodnocovány jako klíčové predispozice pro osvojování si cizího jazyka dítětem. Stranovská (2011) navazuje na své předchůdce, když tvrdí, že podstatnou roli v procesu osvojování zaujímá kognitivní vývoj jedince. Ten je neodmyslitelně spjat s dalšími kognitivními determinanty:

- a) vnímáním (percepce);

²⁴ Konkrétně: Stranovská Eva: : *Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry.*

- b) kognitivními strukturami²⁵;
- c) myšlením;
- d) pozorností;
- e) představami;
- f) fantazií;
- g) paměťí.

Zajímavé je, že inteligenci, která je v běžné psychologické praxi řazena ke kognitivním procesům, připisuje autorka status intrapersonálních determinantů²⁶. Kognitivní determinanty se nejvíce uplatňují jako primární činitele v procesu osvojování si nemateřského jazyka a učení se cizímu jazyku. Důvodem je, že umožňují jedinci porozumět projevu v nemateřském jazyce a zároveň pomáhají jedinci orientovat se v lingvistických strukturách daného jazyka. Jedinci tím poskytují možnost ztotožnit se s druhým jazykem a jeho kulturou.

3.1.5.1.1 Percepční procesy

Vnímání, tzv. percepce, je podle Stranovské (2011) první fází, v níž jedinec přichází do kontaktu s cizím jazykem. Při čteném, ale i slyšeném textu dochází ke specifickým mentálním procesům²⁷, jež jsou následně používány pro vnímání větných struktur, interpretaci, analýzu textu, ale i pro překlad a tlumočení. Psycholingvistika z těchto procesů čerpá a prostřednictvím nashromážděných poznatků vysvětluje např. výběr větných členů, lexikálních jednotek, ale i způsob vnímání určité lingvistické situace a použití přiměřeného řečového aktu v jistém stavu. Stranovská se odvolává na odborníky Pardela, Daniela a Kubáni, kteří kladou důraz na samotný proces vnímání, tj. na podnět, jenž ve formě struktury dovoluje percepční materiál upravovat do smysluplného celku. Důležité je tedy vnímat celek, mj. i slova, lépe pak celé věty. I přesto patří mezi stěžejní základní procesy vnímání:

²⁵ Stranovská (2011) zařazuje do kognitivních struktur zejména zpracování cizojazyčných informací a produkci projevu v cizím jazyce.

²⁶ Autorka informuje o rozporuplnosti zařazení, neboť inteligence patří nejen ke kognitivním procesům, ale i k osobnostním charakteristikám, tedy vlohám. Vzhledem k tomu, že je pro proces osvojování si cizího jazyka dítětem zásadní tzv. verbální inteligence, konkretizuje Stranovská tohoto činitele v osobnostních, tj. intrapersonálních determinantech.

²⁷ Mezi takové procesy patří: „[...] kategorizace vnímání, výběrovost, resp. selektivní filtrace, inference, lexikální, sémantická, morfosyntaktická fixace, kontext, koartikulace“ (Stranovská 2011: s. 51).

- 1) selekce²⁸;
- 2) kategorizace²⁹;
- 3) inference³⁰.

V souvislosti s procesy vnímání existuje značné množství nezodpovězených otázek o tématu osvojování si cizího jazyka obecně. Na ně poskytují odpovědi některé z teorií procesů vnímání, mezi něž patří i teorie z hlediska funkcí analyzátorů³¹, popř. doplňující vysvětlení pomocí tvarové psychologie³². Jak uvádí Vágnerová (2007) vnímání je vždy nutné chápat v interakci s dalšími poznávacími procesy, zejména pak s jejich rozvojem. Tyto procesy jsou závislé na ontogenetickém vývoji dítěte.

Zásadním problémem ve vztahu k vnímání a osvojování si cizího jazyka zůstává otázka, jakým způsobem dochází k sluchové percepci u jednotlivce? Stranovská vychází z poznatků Sternberga, jenž tvrdí, že dítě je schopné vnímat padesát fonémů za jednu sekundu. *„Odpověď na otázku, proč je porozumění cizímu jazyku při poslechu obtížné, i pokud čtenému textu rozumíme, spočívá v tom, že se zvuky hlásek a kombinace hlásek v cizím jazyce mohou odlišovat od zvuků jistých hlásek a kombinací v rodném jazyce“* (Stranovská 2011: s. 62). Z uvedeného důvodu je zapotřebí, aby bylo primárně pracováno se zvukovou stránkou cizího jazyka a mohlo tak docházet k postupné fonologické fixaci u dítěte. Ve fázi fonologického ukotvení pak může dojít k tzv. fonologické diskriminaci v rámci cizího jazyka, která vede k diferenciaci nejen zvuků jednotlivých hlásek, ale i kombinací hlásek. Dalším důležitým procesem v sluchovém osvojování si cizího jazyka dítětem je proces tzv. koartikulace, tedy překrývání se hlásek. Fonémy se vzájemně překrývají v čase. To znamená, že ve chvíli začátku jednoho i dvou fonémů se začínají tvořit další. Nejedná se však o jediný problém sluchového osvojování si cizího jazyka dítětem, jelikož podstatnou roli v tomto procesu tvoří ontogenetické hledisko, zejména pak v návaznosti na didaktické zásady.

²⁸ Selekcce v souvislosti s procesem vnímání znamená „výběr“. Vnímající člověk je při své volbě ovlivněn i jinými tendencemi - např. zájmem, potřebou, ale i vztahem k vnímanému předmětu apod., jak dodává Stranovská (2011).

²⁹ Kategorizaci lze v souvislosti s procesem osvojování cizího jazyka dítětem vnímat jako zaměření se na podstatné znaky cizojazyčného textu či projevu.

³⁰ Stranovská (2011) vysvětluje inferenci jako jev, kdy se do vnímaného zakomponuje např. alternativa – smyslové dojmy apod., čímž dochází k propojení dosud známého se současně vnímaným. Tento proces je v běžné učitelské a výukové praxi používán denně.

³¹ Tomuto tématu se blíže věnuje Stranovská Eva: *Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*.

³² Tvarová psychologie, tzv. Gestalt psychologie, je předmětem zájmu psychologů. Gestalt psychologie podporuje zmíněné procesy, neboť podle Vágnerové (2007) zdůrazňuje význam celku, jenž je individuální komplexní jednotkou skládající se z částí.

3.1.5.1.2 Kognitivní strukturace

Existuje velké množství různých teorií, jež se snaží definovat tzv. kognitivní strukturaci. Jak uvádí Stranovská (2011), každý jazyk má svou strukturu, kterou je potřeba vnímat jako abstraktní systém s příznačnou fonologií, morfologií, syntaxí a sémantikou. Kognitivní strukturace reprezentuje jistý systém percepce, ale i zpracovávání informací. Ve své podstatě se jedná o schopnost třídít jevy či situace, s nimiž se jedinec dostává do kontaktu. Procesy kognitivní strukturace se podílejí na cizojazyčném projevu jedince a určují do jisté míry lidské myšlenky a pocity. Na determinaci mají vliv zejména proměnné, tzv. determinanty, mezi něž patří:

- a) schopnost vytvořit kognitivní struktury;
- b) osobní potřeba struktury.

Ze schopnosti vytvořit kognitivní struktury je akcentována tzv. schopnost tolerance na cizost, která je nezbytná pro osvojování si cizího jazyka dítětem. Právě schopnost tolerance na cizost ovlivňuje cizojazyčný projev jedince. Odborníci proto doporučují, aby docházelo ke zvyšování způsobilosti k vytváření kognitivních struktur. Prostřednictvím těchto struktur pak jedinec snáze ve čteném i slyšeném textu v cizím jazyce omezí svou pozornost na vnímání jazykových jednotek³³ a soustředí se na komunikační strategie, konverzační jednotky apod. Pokud si dítě začne osvojovat cizí jazyk, mělo by nejprve poznávat specifika výše zmíněného procesu, následně je kognitivně zpracovávat a identifikovat se s cizím jazykem v postupných krocích. Neméně důležitou součástí procesu je i schopnost vytvářet kognitivní struktury a toleranci na cizost, která tvoří vrcholnou fázi celého procesu.

Osobní potřeba struktury je druhý determinant, jenž figuruje v úzkém kontextu se schopností vytvářet kognitivní struktury. V případě, že je jedinec schopen vnímat komunikační strategie, varianty konverzačních jednotek a jejich typické zákonitosti, vystupuje do popředí jeho osobnost a s ní tendence konstruovat tzv. osobní potřeby struktury v různé míře³⁴.

Základem pro proces osvojování si cizího jazyka dítětem je, aby byl jedinec schopný abstraktního zpracování struktury druhého jazyka, tj. nemateřského a zároveň

³³ Za jazykové jednotky považuje Stranovská (2011) např. pravidla morfologie a syntaxe, primární význam slov, větné konstrukce apod.

³⁴ Autorka popisuje tyto potřeby následovně: „*Jakým způsobem jednotlivec vnímá a zpracovává varianty jednotek projevu, či přitom potřebuje nebo nepotřebuje jistý algoritmus (strukturu, užívaný způsob), tím se zaobírá konstrukt osobní potřeby struktury*“ (Stranovská 2011: s. 68).

byl připravený k vytvoření si vztahu k danému jazyku a jeho kultuře. Součástí procesu je snaha o analýzu, dedukci a o následnou syntézu. Tyto kognitivní aktivity jsou realizovány pomocí determinantů, schopností vytvářet kognitivní struktury a osobními potřebami struktur. Umožňují tak jedinci, aby docházelo k tzv. vytváření identity s cizím jazykem a kulturou osvojovaného jazyka, jež je jevem kognitivní strukturace. Identitu s cizím jazykem a jeho kulturou je možné vnímat jako jisté ztotožnění se s druhým jazykem, avšak do té míry, kterou si jedinec sám určí. Tím, že je jedinci umožněna postupná identifikace s cizím jazykem, dochází k tzv. kognitivnímu ukotvení jednotlivce v jazyku a kultuře. Jedinec si osvojuje a přijímá nejen lingvistické, ale i kulturní aspekty typické pro cizí jazyk.

K významným aspektům, jež určují míru osvojování si cizího jazyka, patří především uvědomění si kulturních vzorců, a to nejen na úrovni druhého jazyka, ale i jazyka mateřského. Stranovská (2011) navazuje na Soukupovu teorii, který chápe kulturní vzorec jako systém zvyklostí, jimiž se dané společenství vyznačuje.

V procesu kognitivní strukturace je dalším zajímavým jevem tzv. porozumění, popř. neporozumění cizímu jazyku. Podstatou souladu a případného nesouladu je skutečnost, že kdokoli vyřkne dané slovo, nikdy se výraz neshoduje s tím slovem, co si myslí ostatní. Na tento proces mají vliv dva faktory:

- 1) intrapersonální – jazykové, sociální faktory;
- 2) interpersonální – např. situační faktory.

Základním předpokladem pro porozumění mezi dvěma či více jedinci je společná zásoba znaků, významných otázek pro obě strany, dále pak oboustranných problémů, zkušeností apod. Jednotným konstituujícím znakem je společný komunikační záměr autorů a motivace.

3.1.5.1.2.1 Řečová produkce a její proces

Obecně je nutné uvědomit si, že: „*Řeč je jedním z nejdokonalejších prostředků lidské komunikace, dorozumívání. Jedná se o schopnost vyjádřit artikulovanými zvuky obsah vědomí, o specifickou dovednost člověka používat v komunikaci výrazové prostředky slovní [...] či mimoslovní [...]*“ (Nosková 2013: s. 7). Autorka Nosková (2013) dále zdůrazňuje potřebu rozvoje řečových schopností jedince, jež zajišťují jeho fungování ve společenském systému.

Průběh řečové produkce není podle Stranovské (2011) v opozici s kognitivním zpracováním informací, nýbrž je na něm závislý, a to zejména z jazykového hlediska³⁵. Procesy řečové produkce jsou neméně důležitými fázemi, s nimiž se jedinec při osvojování si cizího jazyka dostává do těsné interakce. Odborníci akcentují zejména dva druhy teorií řečové produkce:

- 1) autonomní teorie řečové produkce;
- 2) regulační teorie řečové produkce.

Každá tato teorie je zároveň doplněná o tzv. modely řečové produkce. Janíková (2011) se snaží o objasnění modelů z psycholingvistického hlediska. „*Modelováním řečové produkce rozumíme poznávací proces, během něhož se dílčí hypotézy o produkci a percepci a jevech souvisejících průběžně korigují v závislosti na našich prohlubujících se poznatcích. [...] V psycholingvistických modelech zpracování řeči zaujímají centrální postavení trvale uložené informace a pravidla, která jsou jinak předmětem zkoumání lingvistiky*“ (Janíková 2011: s. 36).

3.1.5.1.2.1.1 Autonomní teorie řečové produkce podle Levelta

Leveltův model z roku 1989 je odborníky považován za jeden z nejzdařilejších a nejpropracovanějších vzorů řečové produkce. Stranovská (2011) označuje nizozemského psycholingvistu W. Levelta za specialistu, který rozpracoval model produkce řeči, v němž se snaží o objasnění procesu odehrávajícího se během zpracování produkce cizího jazyka. Jeho snahou je tak ozřejmit otázky typu: co nastává předtím, než vyslovíme dané slovo, větu, větné konstrukce, popř. k jakým kognitivním procesům dochází. Janíková (2011), stejně jako Stranovská, uvádí členění procesu řečové produkce podle W. Levelta následovně:

- 1) konceptualizace;
- 2) formulace;
- 3) artikulace.

Konceptualizace je dle obou autorek chápána jako rovina, v níž dochází ke stanovení obsahu projevu. Jedinec si rozmyšlí předmět svého sdělení a způsob, jakým situaci vyjádří. Stranovská (2011) dodává, že součástí fáze konceptualizace je

³⁵ Jazykovým hlediskem Stranovská (2011) rozumí např. význam daného slova, jeho strukturu, zvuk, grafém apod.

volba řečové aktu³⁶, např. žádost, rozkaz, výtka apod. Vše musí být uskutečňováno v souladu s očekáváním partnera komunikace. Důležitým bodem této etapy je rozhodnutí o jazyce, jímž bude jedinec hovořit. Janíková (2011) zdůrazňuje nutnost volby jazyka, neboť by mohlo dojít k problematické situaci, zvláště u bilingvních jedinců. Podmínkou zmíněné fáze je volba jazykového kódu. Stranovská (2011) uvádí, že konceptualizace je realizována jako vědomý proces, tj. na vědomé úrovni³⁷.

Druhá z fází, tedy formulace, představuje osvojování si gramatické a fonologické roviny. Stranovská (2011) uvádí, že gramatická úroveň reprezentuje: „[...] tvorbu syntaktických struktur a aktivaci lexikálních stop v mentálním slovníku³⁸. Ve fonologické rovině jsou lexikální jednotky asociované s fonologickými“ (Stranovská 2011: s. 80). Etapa formulace tak odpovídá nevědomému procesu³⁹. Tento proces je tvořen schopnostmi, které lze rozvíjet, avšak automatizace u jedince nastává až po delším časovém úseku.

Součástí závěrečné fáze, tj. artikulace, je nejen fonetická, ale i fonologická rovina. Artikulace se odehrává na základě motorické aktivity, která spočívá v pohybu jazyka, rtů a jak dále uvádí Stranovská (2011) i v napětí hlasivek a stylu dýchání. Janíková (2011) dodává, že kontrolní mechanismus poté zreviduje, zda výsledná promluva proběhla bezchybně.

Janíková (2011) označuje Leveltův model za nástupce tzv. Garrettova modelu. Podobnost spatřuje v probíhajících procesech, které oba modely vyhodnocují jako postupné, tj. probíhající za sebou. Z toho důvodu jsou eliminovány a negovány fáze zpětných vazeb, jež by případně probíhaly mezi jednotlivými předchozími a následujícími rovinami. Autorka dále odkazuje na řečové modely psycholingvistů, kteří významně přispěli k teorii řečové produkce⁴⁰.

³⁶ Janíková tuto skutečnost označuje jako tzv. volbu druhu mluvního projevu.

³⁷ V kontextu k osvojování si cizího jazyka si lze tento vědomý proces představit následovně. Vzhledem k tomu, že v této fázi je u jedince přítomna značná míra kontroly vědomí, hovoří cizím jazykem pomaleji a se značným množstvím pauz, než je tomu u fáze formulace. Vysvětlením je prozatímni neautomatizování druhého jazyka, jež nastává ve druhé etapě.

³⁸ Problematikou mentálního slovníku se blíže zabývá Iva Nebeská. Ta vychází z různých poznatků psychologie jazyka. Mentální slovník lze chápat jako relativně nezávislou součást předpokladových struktur. Zkoumání mentálního slovníku nabízí v současné době velké množství otázek, mezi něž patří i způsob uložení a uspořádání slov v mysli člověka apod.

³⁹ Janíková (2011) uvádí, že fonologická rovina je u jedince zautomatizována snadněji oproti rovině sémantické a syntaktické. Tento fakt je dán tím, že syntaktická a sémantická výstavba je stále kontrolována naším vědomím, tudíž není zcela nevědomým procesem. Z toho důvodu je nutná časová tolerance, při níž jedinec dosahuje stupně automatizace i v rovině syntaxe a sémantiky.

⁴⁰ Janíková se zmiňuje např. o W. Butzkammovi, A. A. Leont'jevovi a dalších. Více viz Janíková Věra: *Výtka cizích jazyků*.

3.1.5.1.2.1.2 Regulační teorie řečové produkce podle Hermanna a Grabowského

Stranovská (2011) popisuje regulační teorii řečové produkce na základě výzkumu Hermanna a Grabowského. Do popředí tak staví roli procesů kontroly. Teorie je založena na třech mechanismech:

- 1) centrální kontrole;
- 2) pomocných systémech;
- 3) kódovacích mechanismech.

Základem regulační teorie je: „[...] *schopnost správného a pohotového ústního vyjadřování a schopnost porozumění ústnímu projevu rodilého mluvčího*“ (Stranovská 2011: s. 81). Z toho důvodu zastává primární úlohu artikulace, při níž si jedinec osvojuje lexikální a syntaktické hledisko, avšak pouze za předpokladu hlasitého vyslovování. Důraz je také kladen na dostatečnou automatizaci v rámci osvojování si cizího jazyka dítětem, jež se uskutečňuje prostřednictvím intenzivního tréninku, opakováním a memorováním znalostí. Problémem, před nímž varuje Stranovská a odvolává se tak na Lachouta, je fixace jednotlivce na mateřský jazyk. Dítě, které si osvojuje cizí jazyk, se často setkává s nesnází v podobě tvoření složitých vět. Při osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku by měl být dán dítěti dostatečný prostor k tomu, aby řeč nepředbíhala myšlení a mohla proběhnout kontrola. Kognitivní procesy, jež byly popisovány, probíhají vždy v interakci s procesem myšlení.

3.1.5.1.3 Myšlení a řeč jako mentální procesy

Myšlení a řeč prezentuje Stranovská (2011) jako komplexní proces, jehož složky nelze chápat segmentovaně. Důvodem jejich neoddělitelnosti je fakt, že vytvářejí jednotný percepční proces. Autorka využívá teoretických poznatků ruského odborníka Vygotského. Vygotskij (2004) popisuje a analyzuje problematiku vývoje myšlení, řeči a jazyka. Ve svém z mnohých děl (1976) tvrdí, že se téma myšlení a řeči vztahuje k dalším faktorům, které ovlivňují samotný mentální proces. Řeč i jazyk označuje za společensko-historický produkt vývoje jedince. Své tvrzení dokládá empirickými výzkumy, v nichž dochází k závěru, že vývoj myšlení je neodmyslitelně spjat s řečí. Dále dodává (2004), že myšlení a jazyk jsou v těsné interakci, avšak nelze je chápat jako totožné aspekty.

Stranovská (2011) dále používá pojem tzv. jazykové relativity, čímž se odvolává na psycholingvistu Sterneberga. Jazykovou relativitu je nutné chápat jako dominující a klíčový prvek ve vztahu jazyka a myšlení. Sterneberg dle Stranovské připisuje různé kognitivní systémy lidem, kteří hovoří rozdílnými jazyky. „*Jazyková relativita je pro osvojování si cizího jazyka zajímavá z pohledu syntaktických struktur a jejich vlivů na myšlení*“ (Stranovská 2011: s. 83). Autorka dále navazuje na psycholingvisticky orientované výzkumy, které dokládají, že jazyk je jedním z hlavních činitelů, který vymezuje diferenci mezi jedinci odlišných jazykových kultur.

Pokud si dítě osvojuje cizí jazyk, je nutné, aby docházelo k upevňování druhého jazyka, a to pomocí postupného odkrývání myšlenkových operací⁴¹. Součástí těchto operací jsou i vlastnosti myšlení⁴², jež lze označit za spolupodílející se prvky. Při osvojování si cizího jazyka dítětem je potřeba volit takové aktivity, vyučovací metody, techniky apod., jejichž prostřednictvím dochází k prohlubování získaných znalostí. Kvalitu myšlení však nelze vyhodnocovat pouze na základě myšlenkových procesů a vlastností myšlení. Dalším hlediskem, jež se výrazně projevuje ve všech percepčních procesech, je ontogenetický vývoj jedince. Každé složce tohoto vývoje lze připisovat odlišný status, neboť se utváří rozdílně. Změny, které u jednotlivce při osvojování si cizího jazyka probíhají, lze chápat nejen jako obměny kvantitativní, ba dokonce i kvalitativní. Kvalitativní odlišnosti se projevují v souvislosti s psychickou stránkou jedince. Výrazným rysem je především schopnost abstraktního a konkrétního myšlení, které se v průběhu stárnutí zcela mění. Zatímco se dítě v procesu myšlení opírá o skutečnosti, s nimiž se bezprostředně dostává do styku, dospělí operují se všeobecnými a abstraktními pojmy. Z toho důvodu autorka navazuje na Piagetovu teorii, v níž Piaget tvrdí, že schopnost dětí myslet se během vývoje neustále mění. Piagetovo stanovisko v souvislosti s procesem osvojování si cizího jazyka by tak zahrnovalo, že v případě osvojování si cizího jazyka by měl být kladen dostatečný důraz na věkové zařazení jedince. Znamená to tedy, že pokud by si dítě osvojovalo cizí jazyk v mladším školním věku, mělo by se k výuce přistupovat názornou cestou, tj. s použitím hraček, nenáročných her, říkanek apod., tedy tak, aby bylo dosaženo pragmlingvistického charakteru⁴³. Starší školní věk a období adolescence by

⁴¹ Myšlenkové operace jsou předmětem zkoumání zejména psychologie. Stranovská (2011) uvádí, že v kontextu k osvojování si cizího jazyka jsou mentální operace tvořené: analýzou, syntézou, porovnáním, abstrakcí, generalizací, konkretizací a specifikací.

⁴² Mezi vlastnosti myšlení Stranovská (2011) zařazuje: kritickost myšlení, ale i jeho pružnost a bystrost, dále pak hloubku myšlení a důslednost.

⁴³ Myšleno ve smyslu praktického uchopení a osvojení si jazykových skutečností nemateřského jazyka.

při osvojování si cizího jazyka vyžadovaly zejména práci se slovní zásobou, lingvistickými a gramatickými jevy, reáliemi druhého jazyka apod.

3.1.5.1.4 Procesy pozornosti, představ a fantazie

Procesy pozornosti, představ a fantazie jsou dalšími činiteli v rámci kognitivních determinantů. Podle Vágnerové (2007) je pozornost vyhodnocována jako funkce vědomí, jež umožňuje jedinci orientovat se určitým směrem. Stranovská (2011) připomíná, že proces pozornosti bývá často spojován s dalšími jevy, jako např. útlum a vzruch jednotlivce, které souvisejí s činností mozku. Upoutat pozornost jedince vyžaduje přípravu. Dochází-li k osvojování si cizího jazyka, popř. učení se cizímu jazyku u jedince mladšího školního věku, pozornost je hodnocena jako mimovolná. Důsledkem je i ztráta koncentrace dítěte a soustředění se na množství vedlejších produktů. Příčinou jsou převládající vzruchové procesy nad potlačujícími, tedy útlumovými. Změna v pozornosti nastává ve starším školním věku, kdy je jedinec schopný posilovat svou úmyslnou pozornost, přičemž mimovolná pozornost ustupuje do pozadí. Jedinec tak usiluje o stálost úmyslné pozornosti. K autentické stagnaci může docházet v etapě puberty, avšak vývojové období adolescence a dospělosti umožňuje regresi k úmyslné pozornosti.

I představy mají svou roli v procesu osvojování si cizího jazyka dítětem a stávají se součástí kognitivního vývoje. Závislost představ na ontogenetickém vývoji jedince je i v tomto případě nepopiratelná, neboť dochází k postupným proměnám. Dítě mladšího školního věku disponuje značně názornými a silně citově podbarvenými představami. Neucelené obrazy vytváří dítě do jedenáctého roku, ty jsou následně vystřídány obrazy ucelenými. Důvodem je, že dítě nemá dostatek zkušeností pro vytváření úplných představ o daném jevu. Osvojování si cizího jazyka a samotný proces vyučování tak má názorný charakter. Podobně je tomu u fantazie, která se majoritně vyznačuje živostí. Z toho důvodu je potřeba podněcovat takové aktivity, které umocňují její prožitek. Mezi ně patří nejen kreslení, ale i modelování a konstruktivní hry, při nichž dochází k vybudování pozitivních emocí a motivaci k nemateřskému jazyku. Zatímco u dítěte mladšího školního věku dominují názorné představy, dítě staršího školního věku klade důraz na samostatný a aktivní přístup při řešení úkolu. Zmíněná tendence je dána rozvojem abstraktního myšlení, kdy dochází k pozvolné ztrátě názornosti u jedince. Tomu odpovídá i fantazie, která je často imaginární.

Procesy pozornosti, představy a fantazie jsou neodmyslitelně spjaty s osvojováním si cizího jazyka. Zároveň tvoří závislostní okruh s pamětí, neboť krátkodobé a dlouhodobé zapamatování určuje i míru osvojování si cizího jazyka.

3.1.5.1.5 Paměťové procesy

V současné době existují mnohé druhy paměti, které se významnou složkou podílejí na životě každého z nás. Vágnerová definuje paměť jako prostředek, který: „[...] umožňuje uchování různých informací a na něm závislé postupné obohacování zkušenosti, tj. učení“ (Vágnerová 2007: s. 61). Paměť je tak úzce spjata s učením a věkem dítěte. Stranovská (2011) poukazuje na vztah paměti a procesu osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku. Uvádí, že ve školských podmínkách značně dominuje tzv. jazyková zralost dítěte⁴⁴. Ta se skládá z vnitřních dispozic a jazykového nadání. Pokud je jazyková zralost na optimální úrovni, umožňuje jedinci komunikovat s ostatními lidmi a dochází k vytvoření adekvátního systému primárního jazyka. Ve chvíli, kdy je dítě schopné dorozumívat se na bázi jednoduchých vět a souvětí, a to vše za předpokladu chyb, dochází u jedince ke způsobilosti osvojovat si systém cizího jazyka. V případě, že by docházelo k opačné tendenci, tzn. při nedostatečné jazykové zralosti jedince, by mohlo docházet k mísení mateřského a cizího jazyka. Výsledkem by byl chaos, jenž by negativně působil na osobnost dítěte a mohl tak vyvolat jeho chybný řečový a kognitivní vývoj, popř. poruchy učení. Z výše zmíněných důvodů je proto apelováno na postupné a přirozené tempo v osvojování si cizího jazyka dítětem. I přes veškeré snahy musí být při osvojování si sekundárního jazyka respektovány tři základní prolínající se fáze procesu paměti, tj. proces zapamatování, uchování informací a zpětné vybavování si naučeného.

Notný význam v procesu paměti sehrává i její druh. Z hlediska osvojování si cizího jazyka a učení se druhému jazyku převládá tzv. procedurální a deklarativní paměť. Rozdíl spočívá zejména v intenzitě působení paměti. Procedurální paměť, jež je součástí krátkodobé paměti, je používána v konkrétní situaci. Ukládá tak procedurální poznatky. Produkce řeči je realizována automaticky a nezpomaleně. Oproti tomu je deklarativní paměť komponentem dlouhodobé paměti. Ve své podstatě funguje jako databáze, ve které jsou uloženy informace a současně i pravidla pro jejich užívání.

⁴⁴ Autorka zároveň upozorňuje, že se tato tendence netýká bilingvního osvojování si jazyka dítětem.

Umožňuje tak využití těchto informací v neomezené míře⁴⁵. Negativním aspektem je zpomalení řečové činnosti, neboť přesun údajů z dlouhodobé paměti do krátkodobé vyžaduje určité množství času. Fázi proceduralizace je nutné chápat jako velmi náročný proces v průběhu osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku. Status náročnosti spočívá v neustálém a časově náročném opakování, cvičení a komunikaci v druhém jazyce. Právě komunikace je zásadní aktivitou, jelikož napomáhá automatizaci osvojených lingvistických struktur. Je nutné připomenout, že ve školní výuce není dostatečný prostor pro automatizaci nemateřského jazyka. Logicky tak u dítěte školního věku nedochází k automatické komunikaci, jako je tomu u reálných situací, nýbrž k tomu, že si dítě osvojuje teoretické znalosti v rámci cizího jazyka. Relativně bezchybné komunikace je schopen tehdy, pokud se dokáže plně soustředit, avšak ne automaticky.

Stranovská (2011) shrnuje celou situaci následovně: „*Problémem většiny učících se jednotlivců jsou právě nedostatečně rozvinuté cizojazyčné komunikativní zručnosti, zručnosti využívat naučené deklarativní poznatky o jazyku v reálné komunikaci, a následné zapomínání množství memorovaných slov, frází a lingvistických struktur*“ (Stranovská 2011: s. 102). V mladším školním věku by měl být dán dostatečný prostor pro procedurální principy, jež by umožňovaly přirozené osvojování si cizího jazyka. Starší školní věk by měl nabízet postupné prolínání obou principů, tj. jak deklarativního, tak i procedurálního. Při osvojování si cizího jazyka je tedy nutné, aby docházelo k obohacování jedince primárně o deklarativní vědomosti zahrnující informace o jazyku⁴⁶, sekundárně pak k proceduralizaci osvojených vědomostí, a to na základě automatizace. Dochází-li k uvedenému postupu při procesu osvojování, je u jedince rozvíjena nejen jazyková kompetence, performance, tedy tok plynulosti, správnosti řeči apod., ale i tzv. relativní trvání již rozvinutých zručností cizího jazyka.

3.1.5.2 Neurolingvistické determinanty

Kognitivní vývoj jedince úzce souvisí s neurolingvistickými činiteli, neboť dochází k vývoji jazykových oblastí mozku, jež determinují proces osvojování si cizího jazyka dítětem.

⁴⁵ Primárním cílem procesu osvojování si cizího jazyka je, aby dítě bylo připravené na mluvenou a psanou komunikaci v nemateřském jazyce. Deklarativní paměť umožňuje využití dříve osvojených pravidel v určité komunikační situaci. Z toho důvodu je snahou tutorů rozvoj nejen procedurální, ale zejména deklarativní paměti.

⁴⁶ Stranovská (2011) akcentuje zejména gramatická pravidla.

Vývoj jazyka je přímo-úměrný vývoji jazykové oblasti mozku. Pokud u jedince dochází ke zvyšujícímu se vývoji mozku, nastává jev, kdy se mozková část zodpovídající za jazykové procesy začíná zmenšovat a nastává tak aktivace jiné části mozku, jako je tomu při osvojování si primárního jazyka. Výše zmíněná skutečnost naznačuje, že osvojování si cizího jazyka probíhá za předpokladu vývoje mozkové oblasti. Věk jedince je dalším aspektem, jenž se váže k vývoji mozkové části. Stranovská (2011) popisuje realizovanou badatelskou činnost psycholingvisty Kima z roku 1997, který došel k zajímavému závěru při výzkumu mozkové aktivity v návaznosti na proces osvojování si cizího jazyka. Kim dospěl k přesvědčení, že lidé, jež si osvojují druhý jazyk v pozdějším věku, tedy v dospělosti, dosahují aktivování jiné oblasti mozku než té části, kterou využívají při použití mateřského jazyka. Odlišná situace nastává u jedinců v raném stádiu dětství. Při osvojování si cizího jazyka jedincem v raném stádiu dětství jsou oba jazyky, tzn. mateřský a druhý, v rovnocenném postavení mozkové části.

Během výzkumů docházeli různí vědci k názorům, že existují specifické oblasti mozku, které se podílejí na jazykových dovednostech jedince. Mezi takové patří zejména Brocova⁴⁷ oblast mozku a Wernickeho⁴⁸ oblast. Dalšími částmi jsou tzv. obloukovitý závit⁴⁹ a neuronální propojení⁵⁰ mezi Brocovou a Wernickeovou oblastí. Dojde-li k poškození některé části popsaných oblastí mozku, dochází u jedince k poruchám řeči, tj. afáziím. Odborníci se shodli i na tom, že uložení hemisfér značně ovlivňuje jazykové schopnosti jedince. Levá hemisféra tak slouží ke zpracování morfologie, syntaxe a sémantiky, zatímco pravá hemisféra k úpravám prozodických prvků jazyka. Stranovská (2011) zmiňuje Lennenbergovu teorii z roku 1957, které dominovala rovnocennost obou mozkových hemisfér při jazykové aktivaci. Lennenberg dále rozpracoval studii o tzv. postupné lateralizaci⁵¹ jazykové funkce mozku. Byl přesvědčený o ustálení se jazykové funkce v konečném stádiu vývoje jedince, a v levé hemisféře. Psycholingvista Krashen, jak uvádí Stranovská, modifikoval

⁴⁷ Brocova oblast je, jak uvádí Stranovská (2011), pojmenována podle pařížského chirurga Paula Broca. Úkolem Brocovy oblasti je kontrola pohybů rtů, jazyka a hlasivek. Má velmi důležitou funkci, neboť ovlivňuje motoriku řeči (slovní signály), artikulaci, řídí analytickou činnost a tvorbu hlásek a dále pak zpracovává tvary slov a větné struktury.

⁴⁸ Wernickeho oblast se neméně podílí na jazykových kvalitách jedince. Zprostředkovává porozumění řeči.

⁴⁹ Odborně nazýván jako gyrus angularis. Cílem obloukovitého závitu je převést vizuální podobu slov, která je vnímatelná zrakovým orgánem, do zvukové podoby, popř. i naopak. K aktivaci gyrus angularis dochází např. při diktátech.

⁵⁰ Neuronální propojení je též označováno jako fasciculus arcuatus.

⁵¹ „Lateralizace je proces, při kterém obě mozkové strany/hemisféry vyvinou speciálně dané funkce a mozek následně ztrácí svoji plasticitu“ (Stranovská 2011: s. 109).

Lennenbergovu teorii a využil autorovo kritické stádium osvojování si cizího jazyka. Krashen dospěl k závěru, že v období puberty je u jedince zablokována možnost přirozeného osvojování si cizího jazyka. Důvodem je ztráta mozkové plasticity, o níž hovoří Lennenberg. Krashen následně svými výzkumy potvrdil, že: „[...] naučit se první jazyk je jednoznačně možné i po překročení puberty, ačkoli možná nebude tolik efektivní jako normální osvojování si prvního jazyka [...]“ (Stranovská 2011: s. 110).

V souvislosti s osvojováním si cizího jazyka je zmiňován další okruh problematických skutečností. Jedním z nich je otázka aktivace rozsáhlejších oblastí mozku, která je uplatňována při zpracování nemateřského jazyka. K této aktivaci dochází i při používání primárního jazyka. Autorka zmiňuje přístup odborníků Hermanna a Fiebacha, kteří vysvětlili fungování nezbytné aktivace pomocí složitosti a komplexnosti procesu ve vztahu k porozumění řeči. Osvojujeme-li si nemateřský jazyk, je nutné, abychom se seznámili s velkým množstvím nových skutečností a poznatků, a to během relativně krátkého časového úseku. Tato tendence může být velmi problematická. Z toho důvodu je zapotřebí, aby byly aktivovány tzv. rozsáhlejší mozkové struktury, jako je tomu při osvojování si primárního jazyka. Současná literatura se snaží prezentovat další přístup, jež prezentují výše zmiňovaní vědci. Věk již není dominujícím činitelem v teoriích osvojování si cizího jazyka, nýbrž je zastíněn úrovněmi kompetencí, kterých jedinec dosáhl. Odlišné fungování lze zaznamenat u bilingvních jedinců.

Zásadními faktory, i přes jejich zpochybnění, zůstávají z hlediska osvojování si cizího jazyka nejen věk, ale také úroveň jazykových kompetencí. Jak naznačil prof. Čačka (1996), každý jedinec je hodnocen jako individuum, proto bychom měli vždy volit autentický přístup. Nejinak je tomu u kognitivního procesu a vývoje jazykových oblastí mozku.

3.1.5.3 Intrapersonální determinanty

„Každý jedinec je neopakovatelnou osobností. Projevuje se specifickými vlastnostmi příslušejícími pouze jemu, chápe, strukturuje a produkuje ústní a písemný projev v cizím jazyce specifickým způsobem“ (Stranovská 2011: s 113). Osobnost jedince představuje jeden z determinačních činitelů v procesu osvojování si cizího jazyka dítětem. V rámci intrapersonálních determinantů jsou proto zdůrazňovány např. osobnostní vlivy, vlivy osobnostních vlastností jedince a jeho specifické způsoby,

jimiž se odlišuje. K těmto determinantům, jež zásadně ovlivňují proces osvojování si druhého jazyka dítětem, dále zařazujeme:

- 1) verbální inteligenci, jež náleží do kategorie předpokladů;
- 2) jazykové vlohy;
- 3) jazykovou kreativitu;
- 4) extraverci/introverzi;
- 5) sebehodnocení, sebedůvěru, sebejistotu;
- 6) kognitivní styl, komunikační styl a učební styl.

3.1.5.3.1 Verbální inteligence, jazykové vlohy a jazyková kreativita

Predispozice jedince vždy určují, do jaké míry je dítě schopno osvojovat si druhý jazyk. K úspěšnému a snadnému osvojování cizího jazyka dochází tehdy, pokud jsou u dítěte v dostatečné úrovni rozvinuty jazykové vlohy a předpoklady, na něž upozorňuje Stranovská (2011). Zásadní otázkou zůstává, zda jsou tyto předpoklady geneticky podmíněné, vrozené, popř. získané během života. Autorka vychází z Carrolla, jenž upozorňuje na vrozený charakter předpokladů a spojuje je s tzv. kritickým obdobím osvojování si nemateřského jazyka. V počátcích výzkumu, tj. v roce 2007, zastával Carroll názor, že vrozené dispozice mohou být postupem času zdokonalovány a rozvíjeny. Jeho hypotézy byly negovány, neboť vědci upozornili na relativní stabilitu vnitřních dispozic, které nejsou formovány v návaznosti na prostředí. Stranovská předkládá i východisko Robinsona z roku 2001, který tvrdí, že v souvislosti s předpoklady lze hovořit o vrozených vlohách. Právě ony mohou být geneticky podmíněné, nebo ustálené v rané etapě jedincova vývoje.

Jazykové vlohy jsou nejčastěji popisovány v kontextu ke kognitivní psychologii. Výzkumy jsou založené na snaze objasnit struktury vloh. Vzhledem k osvojování si cizího jazyka dítětem jsou důležité tři komponenty:

- 1) fonémická kódovací schopnost⁵²;
- 2) lingvistická analytická schopnost⁵³;
- 3) paměťová schopnost⁵⁴.

⁵² Jak uvádí Stranovská (2011), fonémická kódovací schopnost sehrává v procesu osvojování si cizího jazyka důležitou roli, a to při zpracovávání zvukového vstupu.

⁵³ Stejnomená autorka přisuzuje této schopnosti např. možnost zpracovávat zaznamenané lingvistické informace, tj. vyvozování a následné použití pravidel a jejich zevšeobecnování.

I jazykové vlohy jsou měřitelné. V průběhu několika desítek let došlo k vypracování testu pro měření jazykového talentu⁵⁵, za jehož odborné kvality zodpovídal Carroll. „*Cílem testu je zjistit predikční hodnotu vloh z hlediska úspěšnosti učení se jazykům*“ (Stranovská 2011: s. 119). Výsledek testu nebyl překvapivý. Carroll tak došel k závěru, že určité schopnosti u jedinců převažují nad jinými, avšak dají se kompenzovat. „*Jednotlivci, kteří se cizí jazyk učí snáze, mají k jeho osvojování si tvořivější přístup, nepřetržitě hledají cesty, jak se v jazyku zdokonalit*“ (Stranovská 2011: s. 119).

Stranovská nadále čerpá z poznatků vývojového psychologa Gardnera z roku 1999, který předpoklady a jazykové vlohy zahrnuje do vlastního modelu inteligence. Obě složky jsou tak sjednoceny pod společného jmenovatele, tedy pod pojem jazykové inteligence. Někdy bývá jazyková inteligence chápána jako antecedence jazykové tvořivosti.

V psycholingvistické odborné literatuře nelze jednoznačně definovat pojem jazykové tvořivosti. Lze ji chápat jako určitou schopnost, jejímž prostřednictvím jedinec operuje s vlastnostmi jazykových jednotek, tj. fonémem a morfémem. Záměrem manipulace s jednotkami je snaha o vytvoření srozumitelného jazykového projevu s originálním pojmenováním referenční skutečnosti. Jazyková tvořivost je důležitá nejen pro mateřský, ale i cizí jazyk. Je neodmyslitelně spjata s jazykovou a komunikační kompetencí⁵⁶. „*Verbální kreativitu chápeme jako součást komunikační kompetence člověka a komunikační kompetenci zase jako předpoklad úspěšné verbální interakce*“ (Stranovská 2011: s. 124).

3.1.5.3.2 Extraverze/introverze

Intrapersonální determinanty zahrnují i temperament osobnosti. V případě, že je jedinec extrovert, převažuje u něj komunikace před poslechovou činností. Při osvojování si cizího jazyka dítětem je tato skutečnost spíše pozitivním jevem. Projev jedince tak může být otevřenější. Rozdílnou metodiku zastává introvert, neboť do primární role staví naslouchání, psaní a čtení v cizím jazyce před komunikačními

⁵⁴ Stranovská (2011) vychází z výše popisovaných paměťových procesů, které zahrnují zapamatování nového lingvistického materiálu, jeho uchování a vybavení.

⁵⁵ Tzv. Modern Language Aptitude Test (MLAT).

⁵⁶ Komunikační kompetence zahrnuje další dílčí kompetence, jak uvádí Pavlíková a Orlová (2013). Mezi ně patří nejen lingvistická, ale i sociolingvistická, diskurzní, strategická, sociální a sociokulturní kompetence.

aktivitami. Rozhodující roli mají i další faktory, mezi něž patří např. labilita a stabilita jedince apod.

3.1.5.3.3 Sebehodnocení, sebedůvěra, sebejistota

Tyto tři rysy jsou pro osvojování si cizího jazyka dítětem důležité z hlediska produkce řeči. Stranovská (2011) uvádí, že náleží do afektivních kategorií a mají tak vliv na psychiku jedince. Při procesu osvojování si nemateřského jazyka můžeme vyhodnocovat dva typy sebehodnocení, tj. specifické a globální. Specifické hodnocení je součástí tzv. metakognitivní strategie, jež umožňuje jedinci sledovat jeho cizojazyčný výkon, ohodnotit jej a zároveň uvědomovat si chyby. Globální hodnocení zahrnuje nízké a vysoké sebehodnocení, které se projevuje zejména v řečové produkci. Při nízkém sebehodnocení je u jedince vyvinuta jazyková bariéra v celkové komunikaci. V opačném případě, tj. u vysokého sebehodnocení, je jedinec přesvědčen o vlastní zdatnosti a o snížené nejistotě v písemném a ústním cizojazyčném projevu.

Kromě sebehodnocení se v cizojazyčném projevu často vyskytuje používání jazykových jednotek a struktur, kterými si je jedinec jistý a může tak nabývat pocitu sebedůvěry a sebejistoty. Sebedůvěra a sebejistota jsou důležitými činiteli při kvalitním osvojování si cizího jazyka, protože jsou součástí dalších procesů jako motivace, emocí apod.

3.1.5.3.4 Kognitivní, komunikační a učební styl

Chceme-li, aby si dítě osvojilo cizí jazyk v adekvátní míře, je nutné uvažovat o způsobech samotného procesu osvojování, tedy o stylu vnímání jazykových jednotek, jejich zpracování, zapamatování a produkci.

Učební⁵⁷ a kognitivní styl⁵⁸ značně determinují proces osvojování si cizího jazyka a učení se nemateřskému jazyku z hlediska řečové percepce, tj. vnímání řeči. Typické pro ně je, jak uvádí Stranovská (2011), že vycházejí vždy z přirozenosti jedince. Pokud u dítěte dochází k učení se cizímu jazyku ve školním prostředí⁵⁹,

⁵⁷ Učební styl lze definovat jako: „*Určitý individuálně specifický způsob učení, kterému v určitém období dává žák přednost a běžně jej používá v různých situacích. Je to relativně ustálený soubor činností, který se opírá o určitý kognitivní styl, o způsob zpracování informací. Může se měnit pod vlivem výchovy a sebevýchovy*“ (Kolář 2012:s. 153).

⁵⁸ „*Kognitivní styl lze vymezit jako zvláštnosti člověka ve vnímání a dalších poznávacích procesech; charakteristické způsoby poznávání, jejichž prostřednictvím lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se*“ (Kolář 2012: s. 63).

⁵⁹ Nelze hovořit o osvojování si cizího jazyka, neboť se nejedná o přirozené působení jazyka na jedince, nýbrž o uměle vykonstruovaný proces.

je nutné, aby se vyučující seznámil s touto přirozeností poznávacích procesů, jelikož tím může docházet k efektivnímu předávání informací a odborné redukci znalostí dítěte. Právě proto je nutné, aby docházelo ke správnému uchopení kognitivního, komunikačního a učebního stylu v procesu osvojování si cizího jazyka a učení se druhému jazyku.

3.1.5.4 Determinanty afektivní

Afektivní determinanty velmi úzce souvisí s výše zmíněnými intrapersonálními determinanty. Stranovská (2011) upozorňuje na vazbu mezi těmito afekty a různými projevy osobnosti, včetně jejich návyků a strategií poznávání. Z afektivních determinantů, které se podílejí na procesu osvojování si cizího jazyka, zdůrazňuje především pozitivní, či negativní emoce. Autorka je přesvědčena, že při procesu osvojování dochází k jejich projevům prostřednictvím vzrušivosti, což vede ke střídání fází vzruchu a útlumu, ale i pozitivních a negativních emocí. Emoce jsou tak zásadními činiteli, kteří se podílejí na ovlivňování poznávacích procesů, motivace a sociální interakce. Je zapotřebí chápat je jako jevy různorodé, dynamické a situační, jež se projevují v procesu osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku. Vždy jsou závislé na kontextu, proto existuje řada různých typů afektů.

V rámci afektivních determinantů zaměřuje psycholingvistické zkoumání pozornost na tzv. afektivní percepci, což zahrnuje zejména proces hodnocení, popř. přijímání projevu v cizím jazyce, dále pak prožívání, následné zpracování nabytých emocí a jedincovu zpětnou vazbu na nemateřský jazyk a kulturu. Právě způsob nakládání s pozitivními a negativními emocemi determinuje, jak dítě dokáže vnímat cizí jazyk, tzn., zda pociťuje radost z osvojování si cizího jazyka a učení se druhému jazyku, zda tyto pocity dokážou dítě dostatečně motivovat apod. Emoce tak představují silný impuls v procesu cizojazyčného vývoje dítěte, který je označován jako tzv. regulační funkce citů. Prostřednictvím emocí dochází v procesu osvojování si nemateřského jazyka k postupnému zaujímání stanoviska, v němž si jedinec zformuje svůj vlastní názor na cizí jazyk a kulturu. Snahou při procesu osvojování si cizího jazyka dítětem je, aby byl jedinec vystaven zejména pozitivním emocím, které by ovlivnily jeho postoj k druhému jazyku. Existují však různé příčiny, které dosahují opačného efektu při procesu osvojování si cizího jazyka. Mezi ně patří např. požadovaná dlouhodobá koncentrace na úlohu v cizím jazyce, rozhodování o ní, příliš vysoké množství střídajících se cvičení, jež vyžadují orientaci v různých

lingvistických pravidlech daného jazyka, monotónnost organizace aktivit, absence motivace, ale i omezená komunikace, který bývá v zásadě jednosměrná apod.

3.1.5.4.1 Afektivní filtr v psycholingvistickém výzkumu

V procesu osvojování si cizího jazyka jedincem se psycholingvistika zaměřuje na tzv. afektivní filtr jako jeden z možných zdrojů negativních emocí. Stranovská (2011) předkládá Krashenovu hypotézu afektivního filtru. Afektivním filtrem se rozumí jakási bariéra, jež nedovoluje člověku použít vhodný verbální i neverbální podnět⁶⁰ zprostředkovaný prostředím. V případě, že se u jedince projevuje např. napjatost, hněv a jiné negativně vnímané pocity, může docházet k nepřístupnosti procesu osvojování si cizího jazyka. Afektivní filtr lze měnit v závislosti na psychickém stavu jedince. I ontogenetické hledisko vykazuje jistý stupeň ovlivnitelnosti. U dětí se často projevuje nízký afektivní filtr. K jeho postupnému zvyšování dochází s rostoucím věkem jedince. To zapříčiňuje omezování schopnosti produkce a percepce fonologických zvuků cizího jazyka. Vzhledem k uvedenému důvodu je doporučováno zahájit proces osvojování si nemateřského jazyka dítětem v raném věku. Dítěti je tím umožněno osvojit si výslovnost na úrovni rodilého mluvčího. Vysoký afektivní filtr postupně vykazuje negativní afektivní faktory, jež se projevují např. nejistotou jedince v cizojazyčném projevu a v následné aplikaci stanovených lingvistických pravidel. Jedinec má však možnost korekce vypnutí, popř. zapnutí afektivního filtru. Pokud dojde k udržení vypnutého afektivního filtru, jedinec je schopen dosáhnout procesu osvojování si druhého jazyka a učení se cizímu jazyku bez větších obtíží. Zároveň tím získává jistý předpoklad pro zajištění přirozeného procesu osvojování si nemateřského jazyka, avšak pouze při vhodné operaci s emocemi. Nelze zapomínat, že afektivní filtr může být příčinou frustrace, nejistoty, obavy a jiných negativních jevů, jež může jedinec pociťovat při procesu osvojování si druhého jazyka. Tyto bariéry lze eliminovat trénováním emocí, což vede k odstraňování blokády, a to zejména v komunikaci mezi účastníky cizího jazyka. S rostoucí snahou o udržení vypnutého afektivního filtru dochází u jedince k efektivnějšímu a trvalejšímu osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku.

⁶⁰ V odborné literatuře označováno jako jazykový input. Jazykový input lze v souvislosti s dětskou řečí a komunikací definovat: „Komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt. [...] Vlastnosti konkrétního jazykového inputu jsou silně závislé na prostředí, v němž je input exponován, na jazykových, sociálních, vzdělanostních a dalších charakteristikách osob vytvářejících řečové produkty zaměřené přímo na dítě“ (Průcha 2011: s. 93).

3.1.5.5 Konativní determinanty

Konativní determinanty jsou v psychologii velmi často spojovány s volními procesy. Nejedná se pouze o vůli, která je jedním z jevů konativních činitelů. Obecným úkolem těchto činitelů v procesu osvojování si cizího jazyka je, aby vymezovaly „[...] aktivitu, zaměření jednotlivce, účel zaměření a přesvědčení ke konání“ (Stranovská 2011: s. 158). V případě konativních faktorů je potřeba zaměřit pozornost na specifické složky, tj. především na motivaci, postoje a vůli, které se z velké části podílejí na výstavbě procesu osvojování si druhého jazyka a učení se cizímu jazyku. Lze tedy nacházet spojitost mezi konativními a intrapersonálními determinanty. Důvodem této souvislosti je fakt, že emoce fungují jako spouštěcí mechanismus ke konání a k aktivitě.

3.1.5.5.1 Motivace jako součást procesu osvojování si cizího jazyka

Motivaci lze obecně definovat jako: „*Soubor pohnutek podněcujících k určité činnosti*“ (Kolář 2012: s. 77). Jak upozorňuje Stranovská (2011), jedná se o pohnutky psychického charakteru. Je nutné diferencovat vrozené a získané motivační dispozice. Osvojuje-li si jedinec cizí jazyk, jeho jednání je vždy motivované, aniž si tuto skutečnost uvědomuje. Autorka Stranovská opět vychází ze studií tří odborníků z let 1991, 2001 a 2006, kteří se shodují ve svých závěrech. Podle Dörnyei, Nakaty a Pokrivčákové ovlivňují motivaci při procesu osvojování si cizího jazyka a učení se druhému jazyku některé bipolární faktory. Tito odborníci kladou největší důraz na sociální a personální motivaci, kognitivní vývoj a emoce, dále pak na vědomí a nevědomí, čas, sociální vztahy mezi učitelem a žákem, jejich vzájemnou důvěru a roli vyučujícího. Z předložených faktorů vyplývá, že motivace v cizím jazyce zahrnuje početnou část různých činitelů, než je tomu u motivace všeobecně. Stranovská dále poukazuje na Gardnerovo dělení z roku 1985, které výrazně přispělo k orientaci v problematice motivace v cizích jazycích. Gardner kategorizoval dva typy motivace:

- 1) instrumentální motivaci⁶¹;
- 2) integrativní motivaci⁶².

„*Motivace v cizím jazyce je více orientována na proces jako na produkt*“ (Stranovská 2011: s. 161). Podmínkou je, aby byl proces motivace realizován ve všech

⁶¹ Instrumentální motivace znamená v Gardnerově pojetí určitou touhu osvojit si a naučit se cizí jazyk. Do popředí klade užitečnost nemateřského jazyka, který je následně využit z důvodu zvládnutí např. zkoušky, nalezení vytyčeného zaměstnání apod.

⁶² Integrativní motivace představuje odlišný typ motivace. Jedná se o navození identity s cizím jazykem. Právě integrativní motivace je impulzem pro osvojování si cizího jazyka.

třech fázích, tj. aktivaci, směřovosti a sledování stanoveného cíle. Dochází-li k osvojování si cizího jazyka, sehrávají důležitou roli i další faktory, jako např. význam, cíl, smysl a aspirační úroveň⁶³. Jak již bylo několikrát zmíněno, každý jedinec je autentický. Musíme tedy přepokládat, že pokud si dítě osvojuje cizí jazyk, je motivováno různými činiteli. Na imaginárně vytvořené úsečce se každý jedinec v procesu osvojování si nemateřského jazyka může nacházet v odlišné úrovni postavení. Tato skutečnost je dána např. jeho zájmem, seberealizací, potřebou poznávat cizí kultury apod. Dosahují-li potřeby jedince vysokého stupně, je vyšší i motivace pro proces osvojování. Opačným případem je jev, kdy dochází k postupné ztrátě, či pozvolnému poklesu motivace. Příčinou ztrát mohou být nejen vnitřní, ale i vnější činitelé. Výraznou složkou je samotná práce s motivací, jež zahrnuje množství aktivit, metod, strategií a taktik. Motivace se stává klíčovým momentem obzvláště na začátku procesu osvojování si cizího jazyka a souvisí tak s utvářením postojů k druhému jazyku.

3.1.5.5.2 Postoje jako součást procesu osvojování si cizího jazyka

I postoje zřetelně přispívají k procesu osvojování si nemateřského jazyka. Chce-li jedinec poznávat cizí jazyk, nevyhnutelně zaujímá vlastní postoj k cizímu jazyku a jeho kultuře. Postoje nelze chápat jako vrozené, nýbrž pozvolně získané vlivem našich zkušeností. Stranovská (2011) poukazuje na Bartramovu teorii rozdělení postojů v souvislosti s jejich vytvářením a formováním, jež napomáhají procesu osvojování si cizího jazyka. Bartram v roce 2008 odlišuje:

- a) situační postoje;
- b) generalizované postoje.

„V situaci osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku jsou postoje jednotlivce k cizímu jazyku a jeho kultuře zevšeobecněné (generalizované) v závislosti od edukačních a sociokulturních vlivů na jednotlivce (vliv situace)“ (Stranovská 2011: s. 170).

⁶³ Aspirační úroveň chápeme: „[...] rovinu výkonu, kterou si jedinec vnitřně stanovuje k dosažení určité úlohy, přičemž si volí stupeň obtížnosti. Aspirační úroveň souvisí s očekáváním. Úroveň aspirace je obvykle vyšší než očekávání, což znamená, že jedinci obvykle chtějí více, než racionálně očekávají“ (Stranovská 2011: s. 162).

3.1.5.6 Sociální determinanty

Také sociální determinanty vstupují do komplexních vazeb s dalšími činiteli. Mají velmi blízko ke konativním determinantům, zejména postojům. Jejich úkol spočívá v tom, že: „[...] vysvětlují sociální kontext přirozené komunikace prostřednictvím sociokulturního kontextu diskursu, řečových aktů – jedná se o specifikaci jazyka a komunikaci v kulturním kontextu cílového jazyka, o sociální významy, [...] o sociální situaci a prostředí, ve kterém se komunikace realizuje, o pravidla řečového jednání typické pro cílovou kulturu, o status a sociální roli jednotlivých mluvčích“ (Stranovská 2011: s. 172). Podle autorky zahrnují sociální determinanty další významné složky, na které je kladen zvláštní důraz. Mezi ně patří výrazné složky komunikace, tj. komunikátor, komunikant, komunikační kanál, zabarvení řeči apod. Zmíněné determinanty mj. zahrnují i sociolingvistické a pragmatické aspekty v souvislosti s procesem osvojování si cizího jazyka jedincem.

Stranovská (2011) vymezuje základní kategorizační prvky sociálních determinantů:

- 1) sociální kontext⁶⁴;
- 2) kultura cílového jazyka⁶⁵;
- 3) výtvoři typické pro kulturu a civilizaci⁶⁶.

3.1.5.6.1 Sociální kontext v procesu osvojování si cizího jazyka

Sociální kontext je jedním z hlavních činitelů v jakémkoliv společenském procesu obecně. Chápeme-li sociální kontext ve smyslu sociálního prostředí stejně tak, jak jej vnímá Stranovská (2011), lze do něj zahrnout např. rodinu, ale i různé sociální instituce, tedy školu, církevní orgány apod. Pro sociální kontext jsou příznačné tzv. jazykové varianty. Každý mluvčí používá odlišné lexikum, a to vzhledem ke komunikační situaci, v níž se nalézá⁶⁷. Při komunikaci taktéž dochází k vykonstruování rolových vztahů a vzájemných interakcí, během nichž účastníci

⁶⁴ Sociální kontext zahrnuje množství podkategorií, mezi něž patří např. sociální prostředí, které sdružuje sociální skupiny. V těchto sociálních skupinách se pohybují lidé, jež se dostávají do vzájemných interakcí prostřednictvím svého východiskového a cílového jazyka.

⁶⁵ Kulturou cílového jazyka autorka rozumí společenskou etiketu, tj. mravy, normy a zákony příslušné kultury. Součástí je i společenské tabu.

⁶⁶ Pod pojmem výtvoři dané civilizace a kultury si lze představit takové materiální a nemateriální hodnoty, s nimiž se jedinec dostává do styku. Jsou vždy typické pro danou kulturu.

⁶⁷ Žák, který si osvojil cizí jazyk, bude rozmlouvat se svou rodinou odlišným způsobem, než tomu bude např. ve školním prostředí při výuce osvojeného jazyka.

nabývají různých sociálních statusů. Z hlediska psycholingvistiky a lingvistiky jsou preferovány tzv. lingvistické markery v sociálních interakcích, kdy je pozornost soustředěna na pozdravy odehrávající se mezi komunikanty aj. Pro proces osvojování si cizího jazyka je především podstatné rozeznání komunikativních záměrů mluvčího. Na totožném principu funguje i osvojování si mateřského jazyka dítětem.

3.1.5.6.2 Kultura cílového jazyka a jeho výtvoř

Jakákoli kultura může být označena slovem »konvence«. Dominantním rysem každé kultury je, že sjednocuje řadu prvků, jež jsou příznačné pro konkrétní kulturu. Autorka podává teoretickou stat' o vlivu kultury podílející se na procesu osvojování si cizího jazyka jedincem. Za jeden z kulturních znaků považuje cizí jazyk.

Osvojuje-li si dítě cizí jazyk, je nutné, aby přicházelo do kontaktu s kulturou nemateřského jazyka. Z toho důvodu je nutné, aby dítě mělo dostatek prostoru pro seznámení se s kulturou pomocí materiálů a aktivit, jež jsou typické pro cílový jazyk. V počáteční fázi procesu osvojování má majoritní vliv kulturní zážitek. Dítěti by tak mělo být umožněno obeznámení s rozmanitými prvky cílové kultury, např. architektonickými památkami, geografí země apod. Snadněji jsou tyto aktivity uskutečňovány v bilingvních rodinách.

3.1.5.7 Faktografické determinanty

Determinanty, které jsou zastoupeny různými proměnnými, mají v osvojování si cizího jazyka dítětem zásadní úlohu. Stranovská (2011) analyzuje velké množství faktografických determinantů. Poukazuje na možnost souhrnného označení těchto činitelů, jež bývají často v odborné literatuře pojmenovávány jako sociolingvistické proměnné. Při procesu osvojování si cizího jazyka dítětem je tak pravděpodobně největší pozornost soustředěna na determinanty typu věk a pohlaví. Mezi další signifikantní ukazatele patří např. vzdělání, socioekonomický status, trvalý pobyt jedince, přechodné bydliště, zvláště zahraniční stáže apod.

Z hlediska procesu osvojování si cizího jazyka dítětem představují klíčové faktografické determinanty:

- 1) věk;
- 2) pohlaví;
- 3) socioekonomický status rodiny.

Existují různé studie, které se snaží prokázat interakci mezi jednotlivými činiteli. Předmětem psycholingvistických hypotéz se tak stávají otázky o věkové přiměřenosti procesu osvojování si cizího jazyka dítětem.

3.1.5.7.1 Věk jako zásadní determinant

Věk je nepochybně velmi důležitým určujícím činitelem v osvojování si cizího jazyka dítětem. Jak uvádí Nosková (2013), proces osvojování si jazyka obecně je vždy individuálním aktem⁶⁸. Osvojuje-li si dítě systém specifického jazyka, nelze předpokládat stejnou dobu trvání procesu u všech jedinců. Důvodem různorodosti je zmíněná individualita. Věk má navíc vliv na sociální, kognitivní, motorický, ale i verbální vývoj dítěte. Podle Riemerové, jejíž stanovisko z roku 1997 zmiňuje Stranovská (2011), je věk zařazován do tzv. endogenních faktorů a výrazně ovlivňuje proces osvojování si cizího jazyka a učení se druhému jazyku. S tímto tvrzením souhlasí i autorka Stranovská. Ta tvrdí, že právě věk výrazně determinuje a podmiňuje proces osvojování si cizího jazyka. I Průcha (2010) staví do popředí zmiňovaných faktorů věk jedince. Problematika vhodnosti zařazení cizího jazyka do života jedince je častým diskutovaným tématem odborníků. Norimberská doporučení zaujímají k osvojování cizího jazyka stejný postoj jako většina odborné sféry. *„Úspěchy při raném osvojování cizího jazyka se sice ve své dynamičnosti dostávají s individuálními rozdíly, ale v zásadě probíhají podle určitých vzorců. O přesném sledu jednotlivých fází nebo stupňů dětského osvojování jazyků však zatím neexistuje žádný jednotný poznatek“* (Widlok 2010: s. 13). Podle slov Závodyové (2010) je obtížné generalizovat jasné stanovisko, neboť odborníci obohacují své teze o empirické poznatky a závěry plynoucí z jejich výzkumů jsou nesourodé. Vztah mezi věkem a domnělou úspěšností v osvojování si cizího jazyka je stále předmětem spekulací. Z tohoto důvodu se v průběhu zkoumání vytvořily dva protichůdné názory:

- 1) čím dříve si dítě osvojí cizí jazyk, tím lépe;
- 2) čím později si dítě osvojí cizí jazyk, tím lépe.

⁶⁸ Nosková (2013) dodává, že přes značnou individualitu se v procesu projevu určité zákonitosti jazykového vývoje.

3.1.5.7.1.1 Osvojování si cizího jazyka v brzkém věku dítěte

Závodyová (2010) v prvním z názorů poukazuje na tendenci raného⁶⁹ začátku osvojování si cizího jazyka dítětem, který klade důraz na tzv. kritické období či senzitivní období dítěte. Jedná se o fázi, v níž si dítě upevňuje cizí jazyk snadno, rychle a jednoduše, tzn. bez záměrného učení se. Kontinuita je zde zaručena prostřednictvím správného osvojení si mateřského jazyka⁷⁰. „*Nabývání jazykových znalostí je tedy úspěšné pouze tehdy, pokud je stimulováno do vhodného času. Toto tvrzení, které se týká existence specifického a ohraničeného časového období vhodného na osvojování si jazyka, se označuje jako »hypotéza kritického období«* (Závodyová citováno in Pokrivčáková 2010: s. 108). Je nutné uvědomit si, jak uvádí Nosková (2013), že dítě je schopné osvojit si strukturu mateřského jazyka v průběhu dvou až tří let věku.

Průcha (2010) blíže objasňuje hypotézu o kritickém období⁷¹ pro osvojování si jazyka. „*Tato teorie tvrdí, že v souladu s biologickým zráním mozku má každý člověk určitá věková období, během nichž probíhá osvojování jazyka – jak mateřského, tak cizího – optimálně*“ (Průcha 2010: s. 132). Za optimální období je všeobecně považována etapa od druhého roku věku do puberty⁷². Závodyová (2010) též zdůrazňuje fázi puberty jako vrchol oslabení schopnosti osvojovat si cizí jazyk. Odvolává se na studie zahraničních odborníků z řad psychologů, pedagogů, ale i neurologů, neboť vývoj mozku má značný vliv na osvojování si jazyka obecně⁷³. Na druhé straně autorka předkládá teze dalších specialistů o problematice osvojování si cizího jazyka dítětem, kteří považují za kritický mezník sedmý rok věku dítěte. Stranovská (2011) se ve své teoretické publikaci opírá o Lennenbergovy snahy ze 70. let 20. století o popularizaci

⁶⁹ Podle Stranovské (2011) je období raného dětství často nazýváno jako tzv. batolecí, popř. i období útlého věku jedince. Autorka specifikuje období raného dětství, a to vzhledem k procesu osvojování si druhého jazyka. Poukazuje na optimální věkovou hranici, tj. na druhý až třetí rok života. Dále upozorňuje na kognitivní změny, k nimž u jedince dochází.

⁷⁰ Z Norimberských doporučení vyplývá, že: „*Na proces osvojování cizího jazyka u dětí by se mělo pohlížet v co nejužším kontextu s rozvojem mateřského jazyka*“ (Widlok 2010: s. 13).

⁷¹ Podle Průchy (2010) vznikla hypotéza (angl.: critical period hypothesis) v 60. letech 20. století. Jejím zakladatel byl kanadský vědec Eric Lennenberg, který zformuloval teoretický podklad v knize Biologické základy jazyka (1967). Stranovská (2011) hypotézu blíže objasňuje. Princip hypotézy spočívá v tom, že označuje věk jako základní determinant. Schopnost osvojovat si cizí jazyk je přímo závislá na věku jedince.

⁷² Autor zdůvodňuje teorii poukazováním na děti emigrantů, jež se přistěhují v období raného dětství do cizí země. Ve většině případů se tyto děti naučí jazyk hostitelské země v adekvátní úrovni. Podobným případem je i dítě vyrůstající v bilingvní či trilingvní rodině, které si osvojuje jazyky na úrovni rodilého mluvčího.

⁷³ Z české odborné sféry lze zmínit Gabrielu Lojovou, jež sympatizuje se začátkem osvojování si cizího jazyka dítětem v předškolním věku. Odvolává se na podmínku jazykové zralosti, která značně ovlivňuje celý proces.

hypotézy kritického období. Předpokládal, že mezníkem, tzv. bodem zlomu, je třetí až pátý rok věku dítěte. Psycholingvista Lennenberg si svým tvrzením získal řadu příznivců i odpůrců, jejichž cílem bylo potvrdit, či vyvrátit jednu z dalších domněnek kolem procesu osvojování si cizího jazyka dítětem. Zastával též názor, že primární jazyk, tj. mateřský, by si dítě mělo osvojit do začátku kritického období.

V psycholingvistice proto byly vyčleněny dvě základní verze hypotézy kritického období:

- 1) silná verze, jíž dominuje představa o nutnosti osvojení si mateřského jazyka do období puberty, aby mohlo docházet ke sblížení dítěte s cizím jazykem;
- 2) slabá verze, která předpokládá snížení jazykových schopností po období puberty.

Autorka (2011) uvádí, že mezi odborníky vyvolává dělení nekompromisní spekulace. Starší teorie spíše tendují k prosazování silné verze procesu osvojování si cizího jazyka dítětem. Zastáncem tohoto směru je např. psycholingvista Lennenberg, Penfield aj. Své stanovisko zastávají na základě dostupných výsledků neurolingvistických výzkumů plasticity mozku. Plasticita mozku představuje klíčový faktor pro osvojování si zejména mateřského jazyka dítětem v raném věku, jelikož v mozkové kapacitě dochází k jakési tvárnosti. Princip je jednoduchý. „[...] *dětský mozek je v souvislosti s mechanismy řeči plastický*“ (Stranovská 2011: s. 189). Tzv. tvárnost mozku umožňuje, aby si dítě osvojilo vygenerovaný jazyk nejprve s chybami, poté na adekvátní úrovni dospělého. Plasticita mozku není progresivním stavem. Tím, že je dovršen proces osvojování si primárního jazyka, by dítě mělo být schopné přicházet do kontaktu s dalšími jazyky a s minimální námahou si je osvojovat. Tato skutečnost může být realizována pouze za předpokladu správné volby věku dítěte a vhodného způsobu osvojování si cizího jazyka. Zastánci silné verze teorie osvojování si cizího jazyka v raném věku dítěte⁷⁴ předpokládali, že hranicí pro úspěšné zvládnutí cizího jazyka je u dítěte sedmý rok. Do zmiňované doby si dítě nemateřský jazyk osvojuje bez větších obtíží a poměrně rychlým tempem. Jejich teorie však byla záhy zpochybněna a vyvrácena. Silná verze teorie osvojování si cizího jazyka dítětem poskytla i další hypotetické klíčové mezníky, kdy si dítě nejlépe osvojuje nemateřský

⁷⁴ Stranovská (2011) zmiňuje např. výzkumy z 90. let 20. století autorek Johnsonové a Newportové.

jazyk. Jedním z nich byl i čtvrtý rok, jenž vytvořil základ teorie psycholingvisty R. Titona z roku 1964. Čtvrtý rok věku dítěte Titone považoval za přiměřené období, od kterého si dítě nejlépe osvojí cizí jazyk. Mezníkem se pak stával osmý rok, jenž ukončoval kreativní období vhodné pro proces osvojování si druhého jazyka. S podobným názorem se ztotožnila i Gabriela Lojová.

Druhá z verzí, tj. slabá verze, kriticky nahlíží na některé teorie, které se snaží prosadit možnost co do kvality přiměřeného osvojování si cizího jazyka i po období puberty. Stranovská zmiňuje relativně novodobé závěry Birdsonga z roku 2002, jenž dospěl k přesvědčení, že proces osvojování si nemateřského jazyka je stejně úspěšný i po sedmnáctém roku věku.

Vzhledem k faktům lze předpokládat, že se zvyšujícím se věkem dítěte dochází ke specifickým změnám, jež ovlivňují lingvistické schopnosti jedince. Z uvedených tezí vyplývá, že právě v raném dětství je dítě schopno osvojit si cizí jazyk jednodušším způsobem než v pozdějším věku, a to podobným způsobem, jakým si osvojuje jazyk primární, tj. mateřský. Neexistují však teorie, které by stanovovaly vhodný a jednoznačný věk pro začátek osvojování si cizího jazyka dítětem. Na výstavbě tohoto procesu se podílejí i další faktory, mezi něž můžeme řadit např. sociální podmínky, v nichž jedinec žije apod. Z názorů dalších odborníků vyplývá, že nejvhodnějším rokem pro začátek osvojování si cizího jazyka je rok čtvrtý, popř. šestý⁷⁵, avšak o jednoznačnosti se hovořit nedá. Widlok (2010) argumentuje v Norimberských doporučeních k ranému osvojování cizího jazyka tím, že je potřeba zvolit vhodný a citlivý přístup v procesu osvojování si cizího jazyka dítětem a je zapotřebí přihlížet k emočnímu aspektu vývoje dítěte. Žádoucí je též využití specifických schopností dětí a jejich konkrétních potřeb, které by měly být nedílnou součástí procesu osvojování si jazyka a samotné výuky.

Průcha (2010) v souvislosti s procesem osvojování si cizího jazyka dítětem upozorňuje na diferenci, jež bývá velmi často zanedbávána. Jedná se o rozdíl mezi:

- a) spontánním osvojováním si cizího jazyka⁷⁶;
- b) řízeným učením cizího jazyka ve školním prostředí.

⁷⁵ Widlok (2010) uvádí, že do šesti let je dítě schopno osvojit si druhý jazyk bez cizího akcentu. Zároveň je pro jedince jednodušší naučit se lehce syntax a morfologii, avšak v období puberty tuto schopnost postupně ztrácí.

⁷⁶ Průcha (2010) nazývá spontánním osvojováním si cizího jazyka stav, kdy je dítě součástí např. bilingvního prostředí, popř. žije v cizí zemi a je mu tak umožněna fixní komunikace s rodilým mluvčím. Autor se dále odkazuje na výzkum Hanušové a Najvara z roku 2007. Více viz Průcha Jan: *Interkulturní komunikace*.

V případě, že dochází k řízenému učení cizího jazyka, nelze pak verifikovat zmiňovanou hypotézu o kritickém období, neboť je platná pouze pro spontánní proces osvojování si cizího jazyka. Při řízeném osvojování si druhého jazyka a učení se cizímu jazyku nedochází k pozitivnímu dlouhodobému efektu, o čemž svědčí řada výzkumů⁷⁷. V českém vzdělávacím systému dominuje aspekt raného osvojování si cizího jazyka, jelikož povinná výuka cizích jazyků začíná již ve třetím ročníku prvního stupně základní školy, tedy ve věku devíti let, popř. i prvního ročníku. Dle odborníků není z hlediska teorie o kritickém období efekt dostačující, proto je v českém prostředí snaha o prosazení výuky cizích jazyků do nižšího stupně druhů škol, tj. škol mateřských⁷⁸. Gabriela Lojová tuto tendenci zpochybňuje, neboť je přesvědčena, že neakceptuje některé další jevy. Mezi ně zařazuje např.: kognitivní zralost dítěte, připravenost jedince na osvojování si odlišného jazykového systému v době, kdy není zcela dokončeno osvojování primárního jazyka a dále pak zajištění vhodných edukačních podmínek.

3.1.5.7.1.2 Osvojování si cizího jazyka v pozdějším věku dítěte

Odlišné stanovisko zastává minoritní skupina odborníků, která poukazuje na mylnost osvojování si nemateřského jazyka a učení se cizímu jazyku v raném věku. Podle slov Závodyové (2010) není osvojování si cizího jazyka v dřívějším věku přirozenější a rychleji probíhající. Zastánci této teorie popírají a negují hypotézu o kritickém období procesu osvojování si cizího jazyka a učení se nemateřskému jazyku. Jsou přesvědčeni, že by etapa raného dětství měla být využita pro hry, jelikož období raného dětství je klíčové pro zdravý vývoj dítěte. Závodyová tak cituje autorku Lojovou. Pokud dochází k přeceňování kognitivního vývoje dítěte, mohou být potlačeny některé funkce a důležité aspekty, které jsou nezbytnými podmínkami pro jeho život. Tato teorie předpokládá, že jedinec je schopný osvojit si cizí jazyk v pozdějším věku, a to zejména ve chvíli, kdy má zcela rozvinuté mechanismy pro učení⁷⁹. Přesto však předpokládá jisté proměnné, které mohou ovlivnit kvalitu osvojování si cizího jazyka dítětem.

⁷⁷ Tyto výzkumy rozpracovává Průcha ve svém díle *Interkulturní komunikace*.

⁷⁸ Autor (2010) zdůrazňuje, že se jedná o mateřské školy běžného charakteru, tj. školy, kde neprobíhá výuka v cizím jazyce s instruovanými lektory. V případě, že by se jednalo o školu takového typu, mohli bychom hovořit o spontánním způsobu osvojování si cizího jazyka dítětem.

⁷⁹ Stranovská (2011) předkládá několik výzkumů, které potvrzují platnost teorie. Výzkumy byly provedené v různých zemích světa, tj. Spojených státech amerických, Anglii, ale i v České republice. Do české studie se zapojila Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v letech 2004 – 2006. Více viz Závodyová Eva: *Vplyv veku na osvojovanie si cudzích jazykov*.

Vzhledem k tomu, že existuje značné množství výzkumů a studií, jež utvrzují, zpochybňují, popř. vyvracejí jednotlivé názory, nelze jednoznačně stanovit teorii, která by se vztahovala obecně k optimálnímu věku pro osvojování si cizího jazyka dítětem. Závodyová se ztotožňuje se třemi zobecňujícími závěry z let 1979, jejichž autory jsou Krashen, Long a Scarella:

- 1) dospělí si na začátku studia osvojují cizí jazyk rychleji než děti⁸⁰;
- 2) starší děti si cizí jazyk osvojují rychleji než mladší jedinci⁸¹;
- 3) děti, které jsou v kontaktu s cizím jazykem v přirozeném prostředí, dosahují lepších výsledků a lépe používají daný jazyk než ty, které se cizí jazyk začínají učit v dospělosti.

Pokud bychom sympatizovali s teorií o pozdějším osvojování si cizího jazyka, musíme zvažovat několik faktorů, jež jsou dominující. Mezi ně patří: kognitivní vývoj, konverzační schopnosti jedince, ovládnutí pravidel mateřského jazyka apod.

Stranovská (2011) popisuje výsledky různých výzkumů a sumarizuje rozdílné názory. Do popředí procesu osvojování si cizího jazyka v pozdějším věku dítěte, tj. zejména po pubertě a v dospělosti, staví mechanismy učení. V raném věku nejsou mechanismy dostatečně rozvinuté. V průběhu dospívání dochází k jejich fixaci. Např. Krashen se snaží o objasnění diference, k níž dochází při osvojování si cizího jazyka dítětem a dospělým. Tvrdí, že problematika spočívá v jazykovém inputu⁸² a monitoringu⁸³. Z toho důvodu nabízí dvě různé hypotézy, které se snaží o verifikaci jeho teorií. Odpovídá tak na otázky, které se týkají úspěchu dospívajících a dospělých při osvojování si cizího jazyka. Krashen přisuzuje mladším žákům používání jednoduššího inputu v procesu osvojování si nemateřského jazyka, než je tomu u dospívajících a dospělých jedinců. Důvodem jeho tezí je skutečnost, že dospívající jedinec snáze reguluje kvantitu a kvalitu jazykového inputu. Další vysvětlení staví na jazykové schopnosti dospívajícího a dospělého jedince. Rozvinutá komunikační schopnost pozitivně působí na proces osvojování si cizího jazyka a umožňuje jedinci prosazovat zmiňovaný jazykový input, jenž se stává srozumitelnějším. Krashenova teorie byla následně rozvíjena a doplňována. Spekulovalo se o možnosti vlivu

⁸⁰ Pouze za podmínky, pokud platí: Čas a kontakt s cizím jazykem jsou konstantní.

⁸¹ Pouze za podmínky, pokud platí: Čas a kontakt s cizím jazykem jsou konstantní.

⁸² O jazykovém inputu více v podkapitole Kognitivní determinanty.

⁸³ Podle Stranovské (2011) rozumí Krashen monitoringem spíše vědomou kontrolu pravidel gramatiky. Prostřednictvím ustálených pravidel může jedinec komunikovat na adekvátní úrovni a produkovat jednotlivé výpovědi.

kognitivního vývoje u dospívajícího jedince na proces osvojování si jazyka. Právě kognitivní vývoj se ukázal jako zásadní faktor ovlivňující rychlost osvojování si druhého jazyka a učení se cizímu jazyku u dospívajících a dospělých jedinců. Důvodem tohoto přesvědčení je, že osvojování si cizojazyčné gramatiky úzce souvisí s kognitivním, nikoliv jazykovým vývojem jedince. Cameron, jenž v roce 2001 přispěl do vědeckého pléna svými poznatky o významnosti kognitivního vývoje, tvrdil, že: „*Správné osvojení slovní zásoby je stavebním kamenem osvojování cizího jazyka, avšak bez ovládnutí gramatiky, která spojuje tento stavební kámen do pevného a správného kódovaného cizojazyčného diskurzu, to jednoduše není možné*“ (Tandlichová 2010: s. 170).

3.1.5.7.2 Pohlaví dítěte jako druhý zásadní determinant

Jak úzce souvisí věk a pohlaví dítěte při osvojování si cizího jazyka? Jedna z mnohých otázek, které si psycholingvistika klade a na kterou neexistují jednoznačné odpovědi. Problematikou pohlaví v procesu osvojování si nemateřského jazyka se zabývá Stranovská (2011). Vychází ze studií psycholingvistů, zejména Burmanovy teoretické pasáže z roku 2008 o zkoumání vývoje mozku na základě magnetické rezonance. Výzkum poukázal na nové poznatky o působení pohlaví na proces osvojování si cizího jazyka dítětem. Z Burmanových zjištění vyplývá, že dívky projevují lepší komunikační schopnosti, jelikož u nich dochází ke zvýšené aktivitě v jazykové oblasti mozku. Následná zkoumání prokázala, že Burmanův předpoklad je dán velikostí různých částí mozku, jež participují na výstavbě řečových dovedností. Odlišnosti, k nimž v mozkových částech dochází, ovlivňují, jakým způsobem si dívka, nebo chlapec osvojí nemateřský jazyk. Pro tyto diference se ustálil název tzv. sociální hledisko.

3.1.5.7.3 Socioekonomický status rodiny

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, zcela formuje nejen jeho jazykový input, ale zároveň determinuje proces osvojování si cizího jazyka dítětem. Očekávání, nastavené hodnoty rodiny, míra podpory ze strany rodiny apod. příznivě, popř. záporně působí na dítě, jež si osvojuje cizí jazyk. Stranovská (2011) klasifikuje několik faktorů, které mají kolektivní název, tj. socioekonomický status.

Socioekonomický status usměrňuje řadu proměnných. Rozhoduje i o tom, do jaké míry bude dítě při osvojování si cizího jazyka motivováno. V případě, že rodiče

své dítě v procesu podporují, se motivace pohybuje ve vyšších úrovních. Jedním z dalších aspektů může být i vzdělání rodičů, které determinuje samotný proces. U rodičů s vyšším vzděláním průzkumy potvrdily, že při dorozumívání se se svými dětmi používají rozmanitější formy komunikace. Na druhé straně je tato tendence spojena s vyšší mírou očekávání a zároveň i s dosahováním adekvátní úrovně vzdělání dítěte.

Rodiče tak mohou cizím jazykům přisuzovat nemalou míru prestiže a podporovat své děti při procesu osvojování si cizího jazyka a učení se druhému jazyku. V současnosti dochází ke stále větší progresivní tendenci a zájmu o cizojazyčnou výuku dětí.

3.2 Psycholingvistické teorie osvojování si cizího jazyka dítětem

Současné české odborné prostředí nenabízí dostatečné vědecké podklady o problematice osvojování si cizího jazyka dítětem. V posledních desetiletích je však tato tendence prohlubována. I přesto neexistují domácí odborné publikace věnující se tomuto tématu, které by sehrávaly prim na vědecké scéně. Prázdna teoretická místa a pochybnosti dokázala zaplnit a teoreticky uchopit slovenská autorka Eva Stranovská ve svých příspěvcích a knižních publikacích.

3.2.1 Behavioristická teorie osvojování si cizího jazyka

Behavioristická teorie osvojování si cizího jazyka je ve své podstatě založena na stejném principu jako osvojování si jazyka mateřského, avšak rozhodujícím činitelem se nestávají např. asociace, nýbrž samotný primární jazyk, tj. jazyk mateřský. Stranovská (2012) uvádí, že rozhodujícím předpokladem pro osvojování si druhého jazyka je, že dítě bude činit chyby⁸⁴, a to na základě již získaných a naučených vzorů z mateřského jazyka. Okolí tak chyby může vnímat jako posílení jistých zlovyků. Bálintová (2003) dodává, že každé učení, jež je založené na behavioristické teorii, spočívá v principu vytváření návyků. Chyby, kterých se dítě dopouští, jsou vyhodnoceny jako výsledek interference.

Chyby bývají často kriticky hodnoceny nejen dítětem, ale i okolím. Pokud si dítě osvojuje cizí jazyk, je nutné, aby bylo ujištěno, že nedostatky, kterých se dopouští, jsou běžnou součástí procesu. Ve většině případů se jedná o psychologický efekt. Pokud je

⁸⁴ „Chyby je nutné chápat jako vývojové kroky na cestě k osvojení jazyka a s trpělivostí a uvážlivostí je vnímat jako legitimní dílejší aspekt učebního procesu“ (Widlok 2010: s. 13).

např. stud z chyb překonán, dítě je připraveno na další fázi procesu osvojování si cizího jazyka a snáze si osvojí cizojazyčné jevy.

Stranovská (2012) dále poukazuje na aplikovatelnost behaviorální metody v souvislosti s osvojováním si cizího jazyka dítětem. Behaviorismus měl nepopíratelný vliv na rozvoj audiolingvální metody, jež byla ve svých počátcích běžně používaným postupem ve výuce cizích jazyků. Podstatným rysem, který přejala z behavioristické teorie, byl princip podmiňování. Memorování, imitace, popř. drill, jež byly prosazované v souvislosti s touto teorií, se uskutečňovaly prostřednictvím magnetofonu. Principem učení bylo, aby žák memoroval a opakoval učební úlohy a hovořil podle instrukcí učitele. Larsen-Freeman (2000) popisuje audiolingvální metodu jako způsob výuky, která je založená na drilování studentů prostřednictvím použití gramatických větných vzorců. Metoda se opírá o lingvistické⁸⁵ a psychologické⁸⁶ základy. Orlová a Pavlíková (2013) též spojují audiolingvální metodu s behavioristickým směrem. Jazyk lze v audiolingvální metodě přirovnat k jistému chování, složitému souboru návyků. Abychom dokázali jazyk – chování ovládat, je bezpodmínečně nutné naučit se s návyky zacházet a usměřňovat je.

V současné době jsou behavioristické přístupy uplatňovány zejména ve výuce výslovnosti, neboť osvojování si výslovnosti cizího jazyka je záležitostí memorování a drilu.

3.2.2 Konstruktivistická teorie

Konstruktivistická teorie má velmi blízko k instinktivní teorii, již byl věnován faktický výklad v druhé kapitole. „*Podstatu této teorie tvoří aplikace instinktivní teorie provázející osvojování si mateřského jazyka do procesu osvojování si cizího jazyka*“ (Stranovská 2012: s. 56). Součástí konstruktivistické teorie, jak uvádí Stranovská (2012), je tzv. teoretický model osvojování si cizího jazyka, který vytvořil americký psycholingvista Stephen D. Krashen v 80. letech 20. století.

3.2.2.1 Teorie přirozeného osvojování si cizího jazyka a osobnost S. D. Krashena

Orlová a Pavlíková (2013) popisují dějinné události vzniku teorie přirozeného přístupu osvojování si cizího jazyka jedincem. Psycholingvisté Tracy Terrell a Stephen

⁸⁵ Jak naznačují Orlová a Pavlíková (2013), z lingvistického základu je nutné zdůraznit zejména poznatky amerického strukturalismu, z nichž metoda čerpá.

⁸⁶ Stejnomené autorky (2013) poukazují na další ze stavebních jednotek audiolingvální metody, tj. behaviorismu jako ryze psychologického směru.

D. Krashen stáli u zrodu nové teorie osvojování si cizího jazyka na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let minulého století. Audiolingvální metoda, jež byla prosazována behavioristy, vytvářela protipól k nově se formující teorii osvojování si cizího jazyka jedincem. Smyslem přirozeného přístupu bylo především porozumění danému jevu v cizojazyčném projevu, absence drilu spojeného s memorováním gramatiky, vysvětlováním a zvláště velké množství jazykových inputů. Cílem nebylo vytvořit stresové podmínky pro dítě, nýbrž uchopit jev tak, aby si jej dítě osvojilo s porozuměním danému obsahu a následně bylo schopno rozvíjet produkci.

Ve svých počátcích čerpala teorie přirozeného osvojování si cizího jazyka z výzkumů věnujících se mateřskému jazyku. Výslednou podobu zveřejnil ve 20. století S. D. Krashen, který začlenil několik dalších teorií, jež položily informativní základ nově se rekrutující metody. Obecně je teorie přirozeného osvojování si cizího jazyka doporučována pro ranou výuku cizích jazyků, neboť se opírá o přirozený vývoj mateřského jazyka u mladšího jedince a akceptuje tento vývoj.

Krashen vybudoval teorii přirozeného osvojování si cizího jazyka na následujících hypotézách, které jsou v publikacích často zaměňovány. Stranovská uvádí kategorizaci takto:

- 1) *hypotéza osvojování si – učení se cizímu jazyku;*
- 2) *hypotéza přirozené posloupnosti;*
- 3) *hypotéza monitorování;*
- 4) *hypotéza inputu;*
- 5) *hypotéza afektivního filtru;*

(Stranovská 2012: s. 56).

Ačkoliv se podle Orlové a Pavlíkové (2013) jednalo o převratnou teorii v osvojování si cizího jazyka jedincem, objevily se negativní ohlasy. Kritici ve většině případů poukazovali na zvolenou metodiku výzkumu, kterou hodnotili jako spornou. Recenzenti především akcentovali roli subjektivity ve zkoumání jazykové produkce, dále pak velké množství empirických výzkumů, které znemožňovaly badatelsky orientovanou činnost podvědomých procesů apod. I přesto nezůstalo Krashenovo úsilí nepovšimnuté a dodnes nebyla jeho teorie překonána.

V publikaci zmiňovaných autorek jsou některé názvy odlišné. Namísto hypotézy přirozené posloupnosti volí synonymní variantu – přirozeného pořadí –. Hypotéza

monitorování je v odborném vydání nazvána jako kontrola, zatímco afektivní filtr je zaměněn za adjektivum – emoční –.

3.2.2.1.1 Hypotéza osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku

Krashen důrazně odděloval termíny osvojování si druhého jazyka a učení se cizímu jazyku. Stranovská, Orlová a Pavlíková nabízejí možné definice obou pojmů. Stranovská (2012) spatřuje rozdíl v základním aspektu, tj. vědomosti a nevědomosti procesu.

Zatímco osvojování si cizího jazyka probíhá v podvědomí jedince, učení se cizímu jazyku lze vyhodnotit jako vědomý proces, při němž dochází k využívání naučených gramatických větných vzorců. Osvojování si cizího jazyka se obvykle uskutečňuje v přirozeném prostředí. Je realizováno za účelem komunikace s druhými jedinci a není obvykle instruováno dalšími členy. Nepovažujeme jej proto za proces umělé instruktáže. Proces učení se cizímu jazyku je situován do uměle vytvořeného prostředí, v němž dítě přichází do kontaktu s cizojazyčným projevem a prostřednictvím další osoby, techniky apod. si vštěpuje nové informace o jazyce. Podle Krashena má dominantní postavení proces osvojování si cizího jazyka. Učení je dle jeho názoru méně důležité. Nesouhlasí ani s tvrzením, že pokud se dítě bude ve školních podmínkách učit cizímu jazyku, může dosáhnout tzv. přirozeného zvládnutí nemateřského jazyka. Z pohledu Krashena je tato vize nereálná. Dochází k závěru, že: *„Osvojování si cizího jazyka je implicitní, podvědomý, resp. neuvědomovaný proces rozvíjení cizojazyčných zručností v přirozeném jazykovém prostředí, které přirozeně stimuluje a koriguje cizojazyčnou performanci“* (Stranovská 2012: s. 57). Pokud si dítě osvojuje nemateřský jazyk, osvojuje si ho v neformální rovině, tj. v neformálních situacích a jim náležejících způsobech. Tyto způsoby vždy úzce interagují s návštěvou mateřských a základních škol, ale i kolektivem dětí, s nimiž se jedinec stýká. Krashen dále zdůrazňuje kognitivní vývoj dítěte, zejména pak motivační a afektivní složku. Další ze stanovisek, které Krashen (1982) odmítá, je obecné mínění o tom, že dospělí se cizímu jazyku mohou pouze učit, nikoli si jej osvojit. Osvojování cizího jazyka je teoretiky přisuzováno pouze dětem. Krashen naopak tvrdí, že dospělým není tato schopnost upřena.

Osvojování si cizího jazyka je vždy spojeno se zaujímáním určitého postoje vůči nemateřskému jazyku. Dítě si v průběhu procesu vytváří autentický názor na druhý jazyk, čímž si k němu buduje postoj. Postoj markantně determinuje proces učení se cizímu jazyku dítětem. *„Učení se cizímu jazyku je explicitní, vědomý,*

resp. uvědomovaný proces získávání cizojazyčných vědomostí a zručností v podmínkách školského vyučování“ (Stranovská 2012: s. 58). Na rozdíl od procesu osvojování si cizího jazyka probíhá učení se nemateřskému jazyku za formálně stanovených okolností. Pozornost je v nich soustředěna na gramatickou rovinu výpovědi. Okolnosti mohou být determinovány různými faktory, mezi něž patří např. učební styly, způsob výuky apod.

Orlová a Pavlíková (2013) vyhodnocují procesy jako navzájem nezávislé. Autorky zveřejnily Krashenovy závěry o nemožnosti přesunu naučeného materiálu do oblasti mozku s osvojenými informacemi. Důvodem je fakt, že osvojená data nejsou uchovávána ve stejné části mozku jako data naučená. Ve výsledku si dítě rychleji vybaví osvojené hodnoty než naučené, a to vždy ve spojitosti s náležitým kontextem. Teorie osvojování si cizího jazyka v jistém ohledu souvisí s Chomského obrazem o tzv. Language Acquisition Device⁸⁷, v českém překladu často nazýváno jako nástroj osvojování jazyka. Dítě má podle Chomského schopnost v přirozeném jazykovém prostředí cizí jazyk uchopit, nakládat s ním a užívat jej. Na schopnost poukazuje jako na vrozenou predispozici, která není trvalá. Vymizení schopnosti situuje do prepubertálního období. Průcha (2011) seznámil české prostředí s problematikou LAD prostřednictvím výzkumů, které byly realizovány v minulých desetiletích⁸⁸.

Stranovská (2013) v další ze svých publikací upozorňuje, že pojmy často bývají v synonymním postavení. Pojmy nelze zaměňovat, poněvadž utvářejí navzájem se prolínající procesy. V publikaci z roku 2012 uvádí, že Krashenova hypotéza byla podrobena kritické odezvě. Kritici apelovali na nedostatečné definování pojmů z Krashenovy strany. Výtky se týkaly i segmentace na vědomé a nevědomé procesy. Podle odborníků je toto členění typické pro monolingvní společnosti a nelze ho použít globálně.

3.2.2.1.2 Hypotéza přirozené posloupnosti

Hypotéza přirozené posloupnosti, často známá pod názvem hypotéza přirozeného pořadí, vychází z výsledků provedených výzkumů. Stranovská (2012) spojuje hypotézu s gramatickými strukturami cizího jazyka, jež si dítě osvojuje vždy v určitém pořadí. Za objasnění hypotézy je odpovědný Roger Brown. Výsledky jeho výzkumu z 80. let 20. století ukazují, že děti, které si osvojovaly gramatické struktury

⁸⁷ Language Acquisition Device (zkratka LAD).

⁸⁸ Více viz Průcha Jan: *Dětská řeč a komunikace*.

nemateřského anglického jazyka v různých krajích světa, si tyto struktury osvojovaly v rovnocenném pořadí. I přesto se v posledních několika letech objevily spekulace, které popírají Brownovu hypotézu. Důvodem je absence individuálních rozdílů u dětí, které hypotéza dostatečně nezvažuje. Orlová a Pavlíková (2013) dodávají, že realizace hypotézy může probíhat pouze na základě přirozeného procesu osvojování si cizího jazyka. Není tedy možné, aby byla hypotéza uskutečňována ve školním prostředí, jelikož vyžaduje negaci vyučování a s ním spojeného vysvětlování. Krashen (1982) považuje výsledky výzkumu za jeden z nejvíce vzrušujících momentů v procesu osvojování si cizího jazyka. Ve své publikaci dále vysvětluje Brownův pokus zakládající se na osvojování si morfologických jevů anglického jazyka u dětí stejného věku, který spočíval ve vštěpování typicky anglických gramatických jevů⁸⁹.

3.2.2.1.3 Hypotéza monitorování

„*Monitor je kontrolní prvek jazykové produkce*“ (Orlová a Pavlíková 2013: s. 27). Monitorování lze označit za proces každodenního života. Použijeme-li autorčinných (2013) slov, dochází při osvojování si cizího jazyka dítětem k následujícím jevům. Dítě, které si do značné míry osvojilo druhý jazyk, je schopné produkovat cizojazyčnou promluvu. Ve chvíli, kdy dochází u dítěte k jazykové produkci, vstupuje do popředí proces konfrontace, v němž dítě porovnává vyřčené s naučenými znalostmi příslušného jazyka, tj. teoretickými hodnotami. Dojde-li v promluvě k chybnému jevu, dítě má potřebu provést korekci nesprávně použitého výrazu. Hypotéza monitorování je založena na vědomém úsudku dítěte a na akceptaci naučených pravidel. Tím, že poukazuje na možnost okamžité kontroly po sděleném výrazu v cizím jazyce a jeho nahrazením korektním výrazem⁹⁰, podporuje hypotéza monitorování první z hypotéz. Osvojené a naučené jsou nepropojitelnými složkami oblastí mozku, avšak vzájemně spolu souvisejí. „*Monitor je praktickým výsledkem teoretického učení se gramatiky. [...] osvojený systém je iniciátor ústního projevu, zatímco naučený systém funguje jako kontrola – monitor – našeho projevu*“ (Stranovská 2012: s. 59). Podle Stranovské (2012) je nutné uvědomit si, že každý projev, tj. ústní, či písemný, je bezprostředně

⁸⁹ Krashen (1982) popisuje Brownovo snažení. Roger Brown došel k závěru, že všechny děti z různých krajů byly schopny osvojit si způsob vytváření plurálu u anglických substantiv pomocí koncového – s. Nejinak tomu bylo u tvoření přítomného času průběhové pomoci – ing. Problematické se pro děti stávalo osvojování si typického zakončení verba v 3. osobě singuláru se zakončením na – s. Zmiňovaný morfologický jev si děti ve všech krajích osvojily později, včetně utváření přivlastňovacích jmen.

⁹⁰ Za předpokladu, že je výraz kontrolován prostřednictvím naučených vědomostí a poznatků o jazyce.

stává, že dítě cizojazyčnému vstupu porozumí, avšak informace je záhy zablokována afektivním filtrem. Schopnosti dítěte v cizím jazyce jsou proto limitované různými faktory, mezi něž patří zvláště afektivní filtr. Jeho činnost spočívá v popisování jisté hranice úzkosti, kterou dítě může prožívat, pokud pociťuje stud, zahanbení a selhání při procesu osvojování si cizího jazyka. Afektivní filtry se liší svou intenzitou. Dosahuje-li u dítěte zmiňovaný filtr nízkých hodnot, dochází ke snazšímu osvojování si cizího jazyka ze strany jedince. Dítě je více otevřené novým vědomostem, spolupracuje a komunikuje. Opačné případy jsou zaznamenány při vyšší kvótě afektivního filtru. Afektivní proměnné zahrnují množství důležitých aspektů, např. jedincovu motivaci, sebehodnocení, hrdost a nízký stupeň úzkosti⁹¹. Jestliže je dítě spíše labilní, tj. snadno ovlivnitelné stresovými faktory, úzkostí apod., často podléhá nízké motivaci a jeho sebedůvěra je při osvojování si cizího jazyka narušena. Orlová a Pavlíková (2013) se domnívají, že vysoký afektivní filtr způsobuje blokaci procesu osvojování si cizího jazyka a učení se nemateřskému jazyku.

Stranovská (2012) doplňuje informaci o vzájemné interakci jazykových inputů a afektivního filtru. Navazuje tak na poznatky, k nimž společně dospěli Terrell a Krashen v 80. letech 20. století. Oba psycholingvisté zdůrazňovali, že k úspěšnému osvojování si cizího jazyka může docházet pouze tehdy, pokud jsou v souladu vstupní informace a hodnoty afektivního filtru. To znamená, že je zapotřebí dostatek srozumitelných jazykových inputů a nízká hranice afektivního filtru. Pokud je požadavek splněn, dítě může bez větších obtíží přijímat jazykové vstupy. Učí-li se dítě cizí jazyk, vždy tomuto učení předchází pět vývojových stádií, jež jsou rozvíjena v době osvojování si cizího jazyka:

- 1) fáze přípravy, kdy dítě minimálně rozumí cizojazyčnému projevu a je omezena i jeho verbální produkce;
- 2) časná produkce, při níž dítě rozumí v omezené míře a komunikace je spíše přerušovaná;
- 3) začátek komunikace, jež se vyznačuje použitím dialogu, krátkých frází apod.;

⁹¹ Krashen (1982) ve své publikaci podobně tvrdí, že proces osvojování si cizího jazyka je ovlivněn třemi faktory. Řadí mezi ně motivaci, sebevědomí a úzkost.

- 4) fáze střední pokročilosti, která se u dítěte vyznačuje tvorbou složitějších vět a větných spojení se značným množstvím gramatických chyb;
- 5) pokročilá plynulost, tj. fáze, v níž dítě hovoří plynule a ovládá cizojazyčný projev na úrovni rodilého mluvčího.

Na konci své studie o hypotézách dochází Krashen (1982) k závěrům:

- 1) osvojování si cizího jazyka je více důležité než učení se cizímu jazyku;
- 2) k osvojování si cizího jazyka dochází za dvou podmínek, tj. splnění popisovaného předpokladu hypotézy inputu a přítomnosti nízkého, popř. vysokého afektivního filtru;

3.2.2.2 Konstruktivistická teorie osvojování si cizího jazyka

Jak naznačuje Stranovská (2012), konstruktivistická teorie staví do popředí procesu osvojování si cizího jazyka komunikativní perspektivu. Komunikace je podle konstruktivistů velmi důležitá v kontextu s různými sociálními rolemi a situacemi. Z toho důvodu zastávají názor, že by vyučování cizího jazyka mělo probíhat v konkrétní komunikační situaci, během níž si dítě osvojuje gramatické předpoklady nemateřského jazyka. Následné učení se cizímu jazyku v sobě zahrnuje jak osvojování si gramatických struktur cílového jazyka, tak i různých sociálních norem a zvyklostí typických pro jazyk. Výsledkem této snahy není pouze osvojení si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku, nýbrž i hledání vlastní identity a posilování interkulturního povědomí.

Konstruktivisté zformulovali čtyři hypotézy vztahující se k osvojování si cizího jazyka jedincem:

- 1) hypotéza transferu;
- 2) hypotéza mezijazyka;
- 3) hypotéza monitorování;
- 4) hypotéza Pidgin.

Hypotéza transferu spočívá podle konstruktivistů na vzájemném ovlivňování se jazyků. Osvojování si mateřského jazyka výrazně působí na proces osvojování si cizího jazyka. Jazykové struktury a zákonitosti, které jsou identické pro mateřský a cizí jazyk,

se dítěti osvojují snáze. Naopak odchylky od pravidelných struktur komplikují jedinci osvojování si cizího jazyka a jsou předmětem vytváření častých chyb v cizojazyčném projevu. V tom případě hovoříme o tzv. negativním transferu.

Druhá z hypotéz, tj. hypotéza mezijazyka, vychází z přesvědčení o existenci specifického systému jazyka, tzv. metajazyka, jenž vzniká při procesu osvojování. Stranovská (2012) používá definici Britta a Herberta, kteří metajazyk analyzují jako individuální systém jazyka každého jedince.

Hypotéza monitorování zcela odpovídá konstruktivistickým teoriím. Předpokládá přirozené osvojování si cizího jazyka dítětem, jež se uskutečňuje prostřednictvím různých sociálních situací a řečového jednání. Nutnou podmínkou je následná kontrola, která probíhá v podvědomí dítěte a monitoruje vhodnost a správnost použitého výrazu. Hypotéza monitorování navazuje na Krashenovu teorii o monitoringu.

„Pidgin je definovaný jako smíšený jazyk, který se osvojuje za účelem konání a skládá se z elementů východiskové a cílové řeči“ (Stranovská 2012: s. 64). Hypotéza Pidgin proto chápe nemateřský jazyk jako nástroj, jež je nutné osvojit si, neboť slouží k různým účelům, např. k obchodování v cizím jazyce apod.

4 PSYCHOLINGVISTIKA A JEJÍ ASPEKTY V OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA DÍTĚTEM

Následující kapitola vychází ze shromážděných informací slovenské autorky Evy Stranovské (2012), která podává výčet privilegovaných teorií a psycholingvistických aspektů nezbytných pro osvojování si nemateřského jazyka jedincem. Je nutné uvědomit si, že právě novodobá psycholingvistika odhalila veřejnosti některé tabuizované jevy a umožnila zkvalitnění procesu osvojování si cizího jazyka dítětem. „K vědeckému porozumění moderní psycholingvistiky patří především praktická aplikace jejích znalostí“ (Stranovská 2012: s. 76). Psycholingvistika se proto snaží najít odpovědi na následující otázky:

- Jakým způsobem si jedinec osvojuje výslovnost u cizojazyčného projevu?
- Jakým způsobem si jedinec osvojuje lexikální stránku nemateřského jazyka?
- Jakým způsobem si jedinec osvojuje gramatiku cílového jazyka?
- Jak si jedinec osvojuje cizí jazyk poslechem?
- Jak si jedinec osvojuje cizí jazyk prostřednictvím čtení?
- Jakým způsobem dochází k osvojování si cizojazyčného ústního projevu?

4.1 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si výslovnosti

Stranovská (2012) poukazuje na spojitost mezi osvojováním si výslovnosti a poslechovou schopností dítěte. V případě, že si dítě osvojuje nemateřský jazyk, je nutné, aby si osvojil nejen výslovnost, ale i intonaci cílového jazyka. Za problematický fonetický jev je považováno přílišné ovlivnění mateřským jazykem, které dítěti brání v osvojování si náležité výslovnosti druhého jazyka. Autorka připomíná teoretické závěry Daltona z roku 1997, jenž spatřuje největší úskalí procesu osvojování si výslovnosti cizího jazyka v nedokonalém přijímání zvuků ze strany dítěte. Pokud dítě není schopné rozpoznávat vstupní zvuky, nelze po něm požadovat, aby následně zvuky produkovalo. Náprava může být realizována pomocí jednoduchých cizojazyčných aktivit, které vyžadují nejen percepci, ale i produkci ze strany dítěte.

V procesu osvojování si výslovnosti cizího jazyka dítětem představuje problematickou oblast i nesnadné odlišení hlásek, jež jsou foneticky podobné.

Z výzkumů obecně vyplývá, že je tento důvod označován za negativní jev procesu. Hlávky, které dítě neumí rozlišit, nedokáže ani imitovat, stejně tak i tvořit. Z toho důvodu je trénování výslovnosti v cizím jazyce dětmi hodnoceno jako jedna z obtížných aktivit. Snazší orientaci ve výslovnosti umožňuje např. nácvik říkanek a cizojazyčných frází, jež splňují oba body úspěšného zvládnutí výslovnosti, tj. fázi percepcie a produkce.

4.2 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si lexikální stránky

Stejně tak jako výslovnost vyžaduje dostatečné množství percepčních a produkčních aktivit, i osvojování lexika podléhá vlastním parametrům. Stranovská (2012) tvrdí, že proces osvojování si lexika cizího jazyka je výrazně ovlivněn jazykovou pamětí, obrazotvorností, pozorností jedince a schopností vytvářet asociace. Za zásadní otázky vztahující se k tématu považuje:

- 1) Má věk vliv na měnící se kapacitu cizojazyčné lexikální paměti?
- 2) Jakým způsobem se projevuje jazyková paměť ve výsledcích učení se cizímu jazyku jedincem?

Autorka zmiňuje teoretické předpoklady ruského psycholingvisty Bel'ajeva⁹². Bel'ajev (1968) akcentuje roli lexika, neboť je přesvědčený, že jedinec může ovládat druhý jazyk pouze tehdy, má-li dostatečně rozvinutou slovní zásobu. Svou hypotézu podrobil zkoumání a došel k závěru, že dítě nejrychleji zapomíná nově nabytá slova. Tento jev přisuzoval nevhodně použité metodice při procesu osvojování si cizího jazyka. Stranovská (2012) doplňuje Bel'ajevovy poznatky o další z provedených výzkumů. Odborníci zvažovali úlohu sémantizace⁹³ během procesu osvojování si nematěřského jazyka. Konkrétně: „[...] jaký způsob sémantizace cizojazyčných slov je neoptimalnější“ (Stranovská 2012: s. 79). Dospěli k přesvědčení, že není možné jednoznačně stanovit způsoby sémantizace, a to vzhledem k působení intrapersonálních determinantů. Právě tyto determinanty ovlivňují výběr učebních a kognitivních stylů jedince.

V souvislosti s osvojováním si lexika je z výše zmíněných důvodů důležitá volba použitých metod a pomůcek. To znamená, že u dětí mladšího školního věku je doporučováno volit názorné metody, jejichž prostřednictvím si dítě spojuje neznámé

⁹² Detailnější analýza viz Bel'ajev B. V.: *Psychologické základy vyučování cudzích jazykov*.

⁹³ Tj. nabývání lexikálního významu.

slovo s konkrétním předmětem, popř. určitou činnost se slovem a náležitým významem. Osvojuje-li si lexikum dítě ve starším školním věku, je vhodné používat asociační metodu, která umožňuje rozvíjení slovní zásoby. Osvědčenou metodou je i využívání kognitivních strukturací⁹⁴ a kategorizace slov, jež umožňují následné členění významů do tříd.

4.3 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si gramatiky

Jak uvádí Stranovská (2012), osvojování si cizojazyčné gramatiky představuje pro psycholingvistiku jednu z nejvíce teoreticky propracovaných oblastí. Sekvenční osvojování, tj. primární osvojování si mateřského jazyka a následně cizího jazyka, zahrnuje záměrné procesy. Právě proto dochází k sekvenčnímu osvojování nejčastěji ve školním prostředí, zatímco u bilingvních jedinců je gramatika osvojována obdobným způsobem jako gramatika mateřského jazyka. Psycholingvisté tvrdí, že vývoj gramatiky mateřského jazyka do jisté míry determinuje cizojazyčnou gramatiku, zejména její koncepci vyučování. To je jedním z důvodů, proč je proces osvojování si cizího jazyka dítětem stavěn do kontextu s mateřským jazykem. V průběhu desetiletí došlo k formulaci dvou teorií, tj. asociační a kognitivní, které se snaží zodpovědět otázky spojené s osvojováním si gramatiky nemateřského jazyka.

Asociační teorie je v současné době hodnocena jako zastaralá. Asociacionisté považují podmiňování za podstatný jev, jehož prostřednictvím dochází k vytváření řečových návyků. Osvojování si mateřského jazyka proto chápou jako mechanický proces tvorby řečových návyků.

Kognitivní teorie představuje kontrast k asociační teorii, jelikož oslabuje roli vnějších podnětů. Tvrdí, že proces osvojování si gramatiky mateřského jazyka nezávisí pouze na vnějších proměnných, ale zvažuje i vnitřní podněty. Zastánci kognitivní teorie vytvořili dvě skupiny navzájem se netolerujících tezí. Pro první skupinu znamenala pravidla výsledek učení se cílovému jazyku. Druhá skupina negovala jejich názor a domnívala se, že část gramatických pravidel musí být nutně vrozená.

V osmdesátých letech dvacátého století proběhl v českém prostředí výzkum orientovaný na zkoumání procesu osvojování si gramatiky cizího jazyka. Výzkum realizovali v letech 1981 – 1982 Gavora a Malíková s cílem zjistit, jak věk determinuje osvojování si druhého jazyka a učení se cizojazyčné gramatice. Do výzkumného vzorku byli zapojeni žáci čtvrtých až osmých ročníků, kteří

⁹⁴ Více viz podkapitola 3.1.5.1.2.

absolvovali testy z gramatiky nemateřského jazyka. Výsledky výzkumu nebyly překvapivé, jelikož potvrdily známé předpoklady. Se zvyšujícím se věkem dítěte dochází k pozitivnímu ovlivnění gramatických schopností a jejich výraznému zlepšení v ovládnání druhého jazyka. Zkvalitnění cizojazyčné gramatiky souvisí s dozráváním kognitivních procesů, mezi něž řadíme např. abstraktní myšlení. U dětí mladšího školního věku dominuje především názornost a konkrétnost, proto se nedoporučuje memorování pravidel gramatiky.

4.4 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si poslechového materiálu

Poslech je odborníky považován za náročnou fyziologickou činnost. Podle Noskové (2013) patří sluchové vnímání k primárním kognitivním procesům. „Uvádí se, že akustickým kanálem člověk získává až 65% informací o okolním světě“ (Nosková 2013: s. 7). Stranovská (2012) porovnává poslech s písemnou činností. Rozdíl spočívá v náročnosti procesu. Při poslechu je recipient značně znevýhodněný, jelikož nemůže korigovat množství produkované řeči a jejího tempa. Písemný text se pro jedince stává pevným materiálem, k němuž se dle libovůle může navracet, čímž nedochází k určitým informačním ztrátám jako při poslechové činnosti. Dalším důvodem negativního hodnocení poslechu je skutečnost, že posluchači není umožněno opětovné zrekapitulování řečového materiálu. To může vést k nepochopení některých částí textu a případnému nepochopení. Výjimkou jsou zvukové záznamy, které lze přehrát, a dialogy probíhající mezi komunikanty.

Gramatika a lexikum jsou úzce propojené se zvukovou stránkou cílového jazyka, která pozitivně působí na jejich rozvoj. Princip fungování je jednoduchý. V případě, že dítě přijímá nekvalitní zvuky, odráží se tato nepřesnost v jeho řečovém projevu. Proces sluchového vnímání zahrnuje i problémy tzv. koartikulace, které byly rozebírány v kapitole Percepční procesy. Při překrývání se jednotlivých fonémů je dítěti umožněno, aby si osvojovalo prozodické systémy cílového jazyka, tj. melodii, rytmus, intenzitu řečového projevu apod. Cílem je zejména ztotožnění se se zvukovou stránkou nemateřského jazyka. V případě, že u dítěte nedochází k ukončení procesu identifikace, nastává fáze selektování významů a struktury jazykového projevu. Odborníci se shodují, že nejefektivnějším způsobem, jak docílit zkvalitnění poslechu, je sledování cizojazyčných televizních kanálů a poslech zvukového materiálu v cílovém jazyce. Ke správnému osvojování si cizího jazyka dítětem může dojít pouze tehdy, hovoří-li dítě nahlas.

Problematikou sluchového vnímání se v roce 1996 zabýval Piaget. Rozpracoval tři etapy rozvoje sluchu u dětí⁹⁵. Dospěl k názoru, že věk determinuje kvalitu poslechu. Děti předškolního a mladšího školního věku lépe vnímají fonémy, ke kterým si vytvářejí bližší emoční vztah. Následně jsou schopné osvojovat si význam slyšeného a zpracovávat jeho obsah. Pro proces osvojování si poslechu je tedy nezbytné, aby dítě pociťovalo přátelskou a pozitivní atmosféru. Stranovská zmiňuje i teorii amerického psychologa Bárdose z roku 2003. Bárdos je přesvědčený o postupném vývoji a zdokonalování poslechové schopnosti dítěte. „*Vývoj sluchových schopností je geneticky zakódované zrání sluchového systému. Sluch považujeme za interaktivní proces, v němž mozek reaguje na kognitivní a afektivní impulzy*“ (Stranovská 2012: s. 84 – 85). Bárdos dále rozpracoval strukturu sluchového vnímání, která se skládá ze tří složek. Strukturu označil jako tzv. trojúrovňový model. Dojde-li k tomu, že některá složka či komponent modelu chybí, objeví se možnost neporozumění řečovému aktu.

4.4.1 Trojúrovňový model podle Bárdose (2003)

Bárdos sestavil podle Stranovské (2012) model komponentů v tzv. směru shora dolů:

- 1) znalost kompletního jazykového systému, tj. znalost fonologické, syntaktické a sémantické roviny cílového jazyka;
- 2) situační znalost;
- 3) všeobecné poznatky o světě.

Stranovská (2012) přiznává, že současné tendence směřují k opačnému trendu, tj. přístupu ve směru zdola nahoru. Výsledkem soudobých snah je směřování od vyšší úrovně, tj. od všeobecných poznatků o světě, k nižší úrovni, tedy znalosti celého jazykového systému.

4.5 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si čteného materiálu

Proces osvojování si čteného materiálu zahrnuje podle Stranovské (2012) následující fáze:

- 1) zrakové vnímání textového podnětu;
- 2) identifikaci významů textového materiálu, tj. tiché čtení;

⁹⁵ Stranovská (2012) zmiňuje následující fáze: „1. stupeň vnímání zvukových podnětů, [...] 2. stupeň objevů, [...] 3. stupeň identifikace: vědomý poslech“ (Stranovská 2012: s. 84).

3) transfer grafémů na hlásky, tj. hlasité čtení.

Je prokázáno, že tiché i hlasité čtení bývá doprovázeno pohybem hlasivek. Při tichém čtení dochází k nepatrně slabé činnosti hlasivkového aparátu, čímž se odlišuje od hlasitého čtení. Pohyb hlasivek je proto důkazem, že čtení není pouze mentální činností, nýbrž i fyzickou aktivitou. Výhodou čtenářských aktivit je možnost zpětného návratu ke zvoleným pasážím textu. I přes veškerá pozitiva, jež s sebou cizojazyčné čtení přináší, je proces značně dlouhodobý. Samotný proces čtení je podmíněný několika fázemi. Na začátku procesu je nutné, aby byly u dítěte rozvíjeny předpoklady ke čtení. Mentor by měl být schopný vyhodnotit, jaké má dítě jazykové cítění, zda lze u něj předpokládat plynulost projevu aj. Důležitý je i odhad jeho metalingvistických schopností, zejména tzv. fonematického uvědomování. Fonematické⁹⁶ uvědomování je odborníky považováno za podstatný proces rozvoje čtení a psaní. Kulhánková a Málková (2008) zastávají názor, že fonematické uvědomování nabylo svého významu až v době psycholingvistického rozkvětu. Psycholingvisté jej definují jako: „[...] vědomá schopnost objevit v jazyce fonémy a manipulovat s nimi [...], a to bez ohledu na význam a reprezentaci fonémů v psaném jazyce“ (Sodoro in Kulhánková, Málková 2008: s. 28).

Na stejném principu funguje i osvojování si čtenářských dovedností v cizím jazyce. Pokud si dítě osvojuje textové varianty cizího jazyka, je zapotřebí, aby docházelo k rozvíjení výše popsaných jevů.

4.6 Aspekty psycholingvistiky ve vztahu k osvojování si ústního projevu

Podle Stranovské (2012) představuje osvojování si cizojazyčného ústního projevu jednu z nejobtížnějších činností vůbec. Osvojování si ústního projevu dítětem podléhá ve většině případů kontrole ze strany mentora. Proces probíhá nejčastěji ve školním prostředí a korekci nesprávné výslovnosti zajišťuje učitel. Na vyučujícího jsou proto kladeny vysoké nároky, než je tomu u čtení a psaní. V případě, že se dítě neúčastní různých komunikačních aktivit v cizím jazyce, snadno pozbývá osvojených informací. Např. Repka a Gavora, které autorka zmiňuje, hovoří v takovém případě o ztrátě schopnosti plynulého projevu a zpomalení tempa řeči.

Zásadní je pro ústní projev i úroveň osvojení si náležité výslovnosti, včetně správné intonace, rytmu a akcentu cizího jazyka. Nezbytná je také znalost lexika,

⁹⁶ Někdy též nazýváno fonologickým uvědomováním.

pravidel lexikálních jevů a gramatiky. Osvojuje-li si dítě ústní projev, obvykle je proces zahajován až po absolvování všech jmenovaných předchozích fází. V českém prostředí jsou však některé etapy podceňovány, a proto dochází k nekvalitnímu osvojování si cizího jazyka dítětem. Stranovská se dále odkazuje na Bel'ajeva, který soudí, že pokud dítě chce ovládat cizí jazyk, musí bezpodmínečně zvládat komunikaci v nemateřském jazyce. Akcentuje tedy rozvoj ústního řečového projevu u dětí osvojující si cizí jazyk a učící se cizímu jazyku⁹⁷.

Z odborných rad vyplývá, že pokud si dítě osvojuje cizí jazyk, zejména ústní projev, je vhodné po celou dobu procesu neužívat mateřský jazyk, aby docházelo k efektivnímu uspokojení potřeb dítěte. Zastáncem teorie je např. Bel'ajev. Na druhé straně se objevují spekulace zpochybňující toto stanovisko. Novější teorie naopak prosazují důležitost mateřského jazyka v procesu osvojování si výslovnosti. Důvodem je tvrzení, že pokud dítě nemůže použít mateřský jazyk, např. potřebuje-li se dotázat na nesrozumitelný cizojazyčný obsah, může se u něj rozvinout frustrace a následně i negativní emoce a demotivace. Použití mateřského jazyka je závislé na situačním kontextu.

⁹⁷ Bel'ajev dále upozorňuje na dvě složky, z kterých se ústní projev skládá. Jsou jimi poslech a hovoření.

5 BILINGVISMUS

V současné době představuje bilingvismus jedno ze zajímavých témat, jež úzce souvisí nejen s psycholingvistikou, ale také s ústředním pojmem práce, tj. osvojováním si cizího jazyka dítětem⁹⁸. Bilingvismus je nutné chápat jako interdisciplinární jev a fenomén, který je příčinou nezodpovězených otázek. Encyklopedie a slovníky nabízejí nezměrné množství variabilních definic tohoto konceptu. Vzhledem k rozdílnému lexikálnímu a teoretickému vymezení bilingvismu dochází k opakovanému nedorozumění a neporozumění obsahu termínu. V českém prostředí je pojem často nahrazován vlastním ekvivalentem, tedy dvojjazyčností.

„Bilingvismus = dvojjazyčnost, aktivní užívání dvou jazyků na úrovni jazyka mateřského“ (Linhart 2002: s. 58).

Podle Průchy (2011) neexistuje žádná definice bilingvismu týkající se dítěte. Příčinou je nedostatečné množství adekvátních poznatků a jim odpovídajících vymezení. Z toho důvodu jsou definice orientovány na dospělého jedince. Za nejčastěji se vyskytující sporné otázky Průcha pokládá:

- Jakým způsobem dochází u dítěte v raném věku k osvojování si dvou jazyků zároveň? Lze tyto jazykové systémy označit za nezávislé?
- Je tempo osvojování si dvou jazyků u dítěte rovnocenné?
- Je možné v případě dětského bilingvismu hovořit o stejných determinantech, tj. kulturních a sociálních, jako při procesu osvojování si jednoho jazyka?
- Má příbuznost a typologie osvojovaných jazyků vliv na úroveň dětského bilingvismu?

Dalším z možných vysvětlení o nedostatku informací mohou být i kritická hodnocení bilingvismu v padesátých a šedesátých letech minulého století, na něž upozorňuje Morgensternová (2011). Bilingvismus byl veřejností chápán jako negativní jev, jelikož znamenal pro dítě přílišné zatížení jeho mentality, a dokonce byl označován za zdroj snížené inteligence dítěte.

⁹⁸ Problematikou bilingvismu se podle odborníků zabývají i jiné vědní disciplíny, a to z různých pohledů. Morgensternová (2011) dále poukazuje na lingvistiku, sociolingvistiku, ale i psychologii, pedagogiku a psychoneurologii. Často bývá v odborných publikacích zmiňována i etnolingvistika a antropologie.

Průcha (2011) dále přiznává, že pokud jsou v současnosti realizovány výzkumy zaměřené na bilingvního dětského recipienta, pak se ve většině případů jedná o výsledky, jež jsou vázané na školní prostředí, v němž dochází k záměrnému osvojování si cizího jazyka, nikoli k přirozené simulaci. Morgensternová (2011) dále popisuje problematické aspekty bilingvismu, které jsou zapříčiněny nesprávně formulovanými definicemi ve vědeckých publikacích. Neguje tak např. Bloomfieldovo pojetí bilingvismu jako jisté schopnosti, jejímž prostřednictvím si jedinec osvojuje dva odlišné jazyky na srovnatelné úrovni s rodilým mluvčím. Za chybný jev autorka považuje Bloomfieldovu snahu o celkově mylnou generalizaci definice. Faktické údaje totiž ukazují, že počet jedinců se schopností dokonalého osvojování si různých jazyků podobné úrovně je minimální. Stejně stanovisko zastává i Čermák (2011). Autorka (2011) dále tvrdí, že definice bilingvismu tak podle Bloomfielda zahrnuje omezené množství jedinců se zmíněnou schopností. Odlišným případem je Macnamarův výklad bilingvismu a s ním spojených kompetencí. Macnamara hodnotí bilingvního jedince na základě osvojených pravomocí a na následném disponování s nimi. Zároveň tvrdí, že i minimální kompetence, kterou si jedinec osvojil v nemateřském jazyce, je zcela dostačující. Podmínkou je získání této způsobilosti přinejmenším v jedné z jazykových dovedností, tedy v porozumění, mluvení, čtení nebo psaní. Pokud bychom přijali Macnamarovu definici za jedinou platnou, označili bychom tak všechny jedince schopné mluvit cizím jazykem za bilingvní. Z výše uvedených nejednotných definic dochází Morgensternová ke stejnému závěru jako profesor Mackey⁹⁹, který tvrdí, že primárním cílem není vyvrátit, či potvrdit, zda je jedinec bilingvní, nýbrž to, do jaké míry ho lze za bilingvního označit.

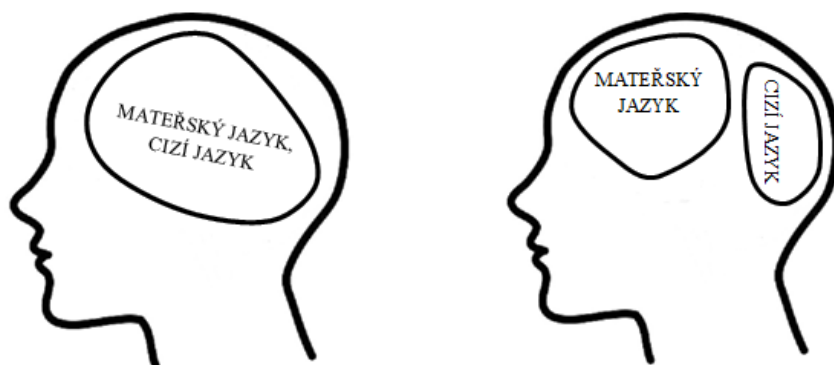
I přes veškeré snahy odborníků o změnu v chápání bilingvismu se společnost ztotožňuje s obecnou a nejjednodušší definicí dvojjazyčnosti, a to osvojováním si mateřského a cizího jazyka na stejné úrovni. Zásadní se tak pro bilingvismus stává přirozenost, která jej odlišuje od záměrného procesu, tj. učení se nemateřskému jazyku.

Stranovská (2011) dodává, že věk dítěte je určujícím činitelem v procesu osvojování si cizího jazyka dítětem. Pokud je dítě během osvojování si mateřského jazyka konfrontováno s jiným cizím jazykem, dochází k tomu, že je dítě schopno osvojit si podobným způsobem i cizí jazyk, tj. druhý jazyk. K podobnému procesu dochází u bilingvních jedinců. Oba jazyky tak lze u dítěte vnímat jako by byly uložené v jedné neuronální síti. V případě, že jazyky nejsou v rovnocenném postavení v neuronální síti,

⁹⁹ William Francis Mackey, kanadský lingvista, byl předním odborníkem na bilingvní problematiku.

dochází k tomu, že si jedinec primárně osvojuje svůj mateřský jazyk a druhý jazyk je osvojován později. Neuronální síť je tak rozdělena na dvě nezávislé oblasti¹⁰⁰.

Obrázek č. 1: Uložení mateřského a cizího jazyka u bilingvního jedince v neuronální síti



(Zdroj: vlastní zpracování podle Stranovské /původně od Butzkamma/ 2011: s. 20).

Stranovská (2011) uzavírá teoretický úvod o bilingvistu výčtem tří etap bilingvního osvojování si nemateřského jazyka, tedy:

- 1) fázi v prenatálním období dítěte;
- 2) fázi prvního slova dítěte;
- 3) fázi po prvním slově dítěte.

5.1 Dělení bilingvistu a jeho typy

Potřeba segmentace jistých prvků je přirozenou součástí každého vědního oboru. Je obtížné stanovit jednoznačné terminologické dělení bilingvistu, jelikož řada publikací uvádí odlišné výčty. Většina z nich podává shodné základní rozdělení bilingvistu, avšak typy dvojjazyčnosti bývají ojediněle totožné. Morgensternová (2011) klasifikuje dva základní druhy bilingvistu:

- 1) bilingvistus individuální¹⁰¹;
- 2) bilingvistus společenský¹⁰².

¹⁰⁰ O této problematice blíže informuje např. Závodyová Viera: *Vplyv veku na osvojovanie si cudzích jazykov*.

¹⁰¹ Autorka (2011) se domnívá, že bilingvistus bývá obecně chápán ve smyslu individuálního bilingvistu, tedy jevu, kdy jedinec kromě mateřského jazyka používá i jazyk druhý, jenž není typický pro danou společnost.

¹⁰² Společenský bilingvistus je příznačný pro skupinu bilingvních jedinců. Podle Morgensternové (2011) často dochází k záměně tohoto termínu s tzv. diglosií. Čermák definuje diglosii jako: „*Existence dvou jazyků, obvykle úzce příbuzných, na jediném národním území [...]*“ (Čermák 2011: s. 267).

5.1.1 Primární a sekundární bilingvismus

Způsob osvojování si cizích jazyků výrazně determinuje dva typy bilingvismu, a to:

- 1) primární bilingvismus, popř. přirozený;
- 2) sekundární bilingvismus, tj. umělý.

Morgensternová (2011) dodává, že existují dva různé způsoby, jak si lze osvojovat cizí jazyk. Dítě se může s druhým jazykem setkávat nejen v přirozeném prostředí, tzn. v kolektivu dalších bilingvních jedinců, ale i prostřednictvím cílené systematické výuky nemateřského jazyka. U Průchy (2011) se setkáváme s rozdílnými pojmy, a to s tzv. spontánním a záměrně získaným bilingvismem.

V případě, že se jeden z rodičů, pro nějž je např. český jazyk mateřským jazykem¹⁰³, rozhodne se svým dítětem komunikovat v druhém jazyce, dochází podle Morgensternové (2011) k záměrnému bilingvismu ze strany rodiče, tedy k tzv. intencionálnímu bilingvismu.

5.1.2 Simultánní a sukcesivní bilingvismus

Faktografický determinant, tj. věk, ovlivňuje zásadním způsobem typologii bilingvismu. Mezi dva základní typy patří:

- 1) simultánní, tj. souběžný bilingvismus;
- 2) sukcesivní, tj. konsekutivní/následný¹⁰⁴ bilingvismus.

Čermák (2011) se ztotožňuje s dělením dvojjazyčnosti podle věkové kategorie dítěte. Rozdíl spočívá v době osvojení si jazykových kompetencí mateřského a druhého jazyka. Podle Stranovské (2011) je simultánní bilingvismus typický pro děti, které si oba jazyky osvojují zároveň od narození.

5.1.3 Vyvážený a dominantní bilingvismus

Členění podle Morgensternové (2011) zahrnuje i rozlišení na základě vzájemné rovnováhy mezi osvojovanými variabilními jazyky, tedy:

¹⁰³ Stejně jako pro dítě.

¹⁰⁴ Stranovská (2011) vychází z dělení podle Butzkamma z roku 2002. Ten volí pro sukcesivní typologii další synonymní označení, a to sekvenční bilingvismus.

- 1) vyvážený bilingvismus;
- 2) dominantní bilingvismus.

Vyvážený bilingvismus je spíše ideálním typem osvojování si dvou odlišných jazyků na stejné mentální i jazykové úrovni, jak již bylo naznačeno v úvodu kapitoly. Pokud některý z jazyků převládá nad druhým, jedná se o dominantní bilingvismus.

5.1.4 Receptivní a produktivní bilingvismus

Častým tématem bilingvismu je úroveň ovládnutí jazyka dítětem. Dítě si nemusí osvojit všechny jazykové kompetence ve stejném poměru. Úroveň osvojení si jazyka přispívá k vymezení dvou typů bilingvismu:

- 1) receptivní bilingvismus;
- 2) produktivní bilingvismus.

Receptivní dovednosti zahrnují nejen porozumění určité komunikaci, ale i čtení textu s jeho následným pochopením. Aktivní znalost jazyka, tzn. produktivní dovednost, umožňuje dítěti psát a mluvit ve zvoleném jazyce.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část diplomové práce navazuje na kapitolu o bilingvním osvojování si cizího jazyka dítětem, které je, dle slov Průchy (2011), dosud ne zcela objasněným tématem v českém i zahraničním odborném prostředí. Právě bilingvní jedinci představují jednu z nejautentičtějších skupin, na niž lze efektivně demonstrovat prozatímní různorodé teoretické poznatky a hypotézy o osvojování si cizího jazyka dítětem.

Vzhledem k nejednotnosti a nespecifičnosti různých teorií o procesu osvojování si cizího jazyka dítětem nelze stanovit zkoumaný předpoklad, jelikož by podléhal minimální generalizaci. Cílem empirické části je poukázání na jazykovou individualitu bilingvního jedince v procesu osvojování si cizího jazyka, které probíhá zejména v přirozeném, tj. domácím prostředí. Druhotným cílem praktické části je zaměření se na spekulativní faktografický determinant, a to věk dítěte, jenž je příčinou dlouhodobých sporů a vědeckých výzkumů.

6.1 Realizace empirické části

V první fázi výzkumného šetření bylo osloveno několik bilingvních rodin, které vyslovily souhlas s následně realizovaným kvalitativním rozhovorem s převážně otevřenými otázkami. Původním záměrem při sestavování otázek bylo, aby se rozhovoru účastnily obě dvě strany, tj. jak dítě, tak i jeden z rodičů. Pilotní šetření však ukázalo, že se bilingvní jedinci hůře orientovali v pojmech mateřský jazyk, cizí jazyk, osvojování apod., tudíž mohlo dojít k výslednému zkreslení údajů¹⁰⁵. Z toho důvodu bylo od prvotní idey ustoupeno. Na výsledné podobě odpovědí se nakonec podíleli zejména rodiče bilingvních jedinců, kteří se v případě nejasností doptávali dítěte. Rodičům byla přislíbena anonymita odpovědí. V níže popsaných rozhovorech jsou zveřejněny pouze ty komentáře¹⁰⁶, k nimž dali rodiče souhlas.

K výzkumnému šetření bylo zvoleno devět bilingvních rodin. Předpokladem výběru těchto rodin bylo, aby druhým jazykem domácnosti byl jeden ze slovanských

¹⁰⁵ Jednou z možných příčin nedokonalého rozlišení mohl být fakt, že se jednalo zejména o děti mladšího školního věku, tj. do 12 let.

¹⁰⁶ Většinou se jedná o objasnění nějaké příčiny, např. nedoporučení další osoby k osvojování si cizího jazyka dítětem apod.

jazyků. Takovéto kritérium bylo zvoleno záměrně, aby byla zachována jazyková typologie. Rozhovorů se zúčastnily:

- 1) 3 rodiny z česko-slovenského bilingvního prostředí, tj. západoslovanský jazyk;
- 2) 3 rodiny z česko-ruského bilingvního prostředí, tj. východoslovanský jazyk;
- 3) 3 rodiny z česko-bulharského a ruského prostředí, tj. jihoslovanský jazyk.

Věková kategorie dítěte¹⁰⁷ odpovídajícího na otázky byla stanovena od šesti do patnácti let. Všem recipientům byly pokládány stejné otázky v tomtéž pořadí:

- 1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?
- 2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?
- 3) Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?¹⁰⁸
- 4) Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí¹⁰⁹? Proč ano/ne?
- 5) Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?
- 6) Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):
 - a) výslovnost (ústní projev);
 - b) lexikum (slovní zásoba);
 - c) gramatika;
 - d) poslech;
 - e) četba.

Význam slova »osvojování« byl dětem i rodičům vysvětlen jako proces, kdy dítě poprvé začalo projevovat zájem o cizí jazyk, a to zejména na komunikační úrovni.

¹⁰⁷ Respektive rodičů.

¹⁰⁸ Otázka se stává bezpředmětnou, pokud dítě chápe oba jazyky stejně, tzn. bez rozdělení na mateřský a cizí jazyk. Pokud by taková situace nastala, je třeba přetřansformovat otázku, tj.: V kolika letech sis začal/a osvojovat jazyky svých rodičů?

¹⁰⁹ Tato otázka musela být dětskému recipientovi konkretizována následovně: „Vnímáš druhý jazyk podobně jako např. německý či anglický, který se učíš ve škole“?

6.1.1 Sumarizace dat

Rozhovor probíhal za následujících podmínek:

- 1) technika kladení otázek (zúčastněný rozhovor);
- 2) přítomnost alespoň jednoho z rodičů, event. dítěte (od 6 do 15 let);
- 3) neomezené časové podmínky;
- 4) klidné prostředí.

6.2 Česko-slovenské bilingvní prostředí

6.2.1 Vít (8 let)

Osmiletý Vít pochází z jazykově bilingvního prostředí, konkrétně česko-slovenského. Matka je české národnosti, zatímco otec slovenské. V České republice žijí společně od Vítova narození. V současné době navštěvuje Vít první ročník základní školy¹¹⁰. Vítovi, resp. jeho matce byly položeny následující otázky:

1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?

U Vítka dominuje český jazyk, zatímco jazyk otce hodnotí jako cizí. V předškolním věku však často u Vítka docházelo ke kombinaci českých a slovenských slov, a to z důvodu zjednodušení a vyvarování se neznámých výrazů. V komunikaci tak Vít využíval slova, jež se pro něj stávala výslovnostně jednoduššími. Tato tendence v mladším školním věku ustoupila, nyní komunikuje pouze v českém jazyce.

2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?

Vzhledem k využívání kombinace českých a slovenských výrazů nelze jednoznačně stanovit pořadí jazyků. Vítova matka se domnívá, že osvojených slov v českém jazyce bylo u Vítka větší množství než slovenských slov.

¹¹⁰ Z důvodu odkladu povinné školní docházky.

3) *Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?*¹¹¹

Podle matky Víta začalo osvojování si cizího jazyka přibližně kolem druhého roku. Pro tento rok je typické i osvojování si mateřského jazyka, které nevýrazně předcházelo nepřímo sekundárně označenému procesu.

4) *Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí?*¹¹² *Proč ano/ne?*

V předškolním věku Vít využíval proporčně českého a slovenského jazyka, tudíž nechápal slovenský jazyk jako jazyk nemateřský. V současně době se postoj Víta k slovenskému jazyku rapidně proměnil. I přesto slovenský jazyk nehodnotí jako ryze cizí, tj. na např. úrovni anglického jazyka, jelikož jím komunikuje jeho otec.

5) *Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?*

Vzhledem k tomu, že Vítův otec, dle slov matky, neumí žádné slovo česky¹¹³, komunikuje se synem pouze ve slovenském jazyce. Majoritně je ale v domácnosti používán český jazyk, a to v komunikačních aktech mezi Vítem, matkou a jejich příbuznými¹¹⁴. Dalším argumentem pro osvojování si primárně českého jazyka je doporučení pracovníka logopedické poradny. Tím, že u Víta bude podporován jeden jazyk, tj. český jazyk, dojde k eliminaci špatné výslovnosti, která činí Vítovi značné potíže.

6) *Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):*

1. poslech – 2. výslovnost (ústní projev) – 3. lexikum (slovní zásoba).

Gramatika a četba byla Vítem i matkou vyloučena. Důvodem je prozatímní neznalost gramatiky mateřského jazyka a všech písmen nutných pro četbu textu.

¹¹¹ Otázka se stává bezpředmětnou, pokud dítě chápe oba jazyky stejně, tzn. bez rozdělení na mateřský a cizí jazyk. Pokud by taková situace nastala, je třeba přetransformovat otázku, tj.: V kolika letech sis začal/a osvojovat jazyky svých rodičů?

¹¹² Tato otázka musela být dětskému recipientovi konkretizována následovně: „Vnímáš druhý jazyk podobně jako např. německý či anglický, který se učíš ve škole“?

¹¹³ Vítova matka tvrdí, že otec neprojevuje snahu o osvojení si českého jazyka.

¹¹⁴ Výjimku tvoří Vítova babička z otcovy strany.

6.2.2 Miroslav (10 let)

Miroslav žije v České republice od svého narození, tj. deset let. Stejně jako Vít vyrůstá v česko-slovenském bilingvním prostředí s dalšími dvěma nevlastními sourozenci. Miroslavova matka je Češka, naproti tomu otec pochází z Bratislavy. Miroslavův otec však v České republice žije 20 let, přesto svůj domov pravidelně navštěvuje. Rozhovor byl realizován za přítomnosti obou rodičů a malého Miroslava:

1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?

Český jazyk považuje Miroslav za primární a v domácím prostředí nejvíce používaný. Slovenský jazyk vnímá spíše jako cizí jazyk, jelikož se ani nesnaží o komunikaci s otcem v jeho rodném jazyce. Příčinou může být i jazyk starších nevlastních sourozenců, kteří spolu komunikují výhradně v českém jazyce. Dalším důvodem je, že otec se snaží mluvit na syna česky a sám si tak osvojovat český jazyk.

2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?

Oba rodiče se shodují, že u Miroslava vždy převažoval český jazyk. Slovenský jazyk si Miroslav začal osvojovat v pozdější době, zejména prostřednictvím návštěv Slovenské republiky.

3) Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?

Pravděpodobně od čtyř let.

4) Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí? Proč ano/ne?

Nelze říci, že by Miroslav hodnotil slovenský jazyk jako jednoznačně cizí. Z odpovědí Miroslava vyplývá, že vzhledem k četným návštěvám babičky a jeho příbuzných ve Slovenské republice považuje slovenský jazyk za sobě blízký, avšak ne rovnocenný s českým jazykem. Otec se, podle jeho slov, snaží komunikovat se všemi dětmi česky, přesto někdy použije slovenské výrazy. Problém nastává zejména v případě, kdy otec nezná správný český ekvivalent slovenského slova a Miroslav mu nerozumí. V současné době dochází k popisovanému problému omezeně.

5) Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?

Desetiletý Miroslav tvrdí, že se doma ponejvíce komunikuje v českém jazyce. Miroslavova matka dodává, že se s manželem dohodli na komunikování v jejím mateřském jazyce, tj. češtině. Pohnutkou pro jejich ústní domluvu byl rodný jazyk Miroslavovým otcem osvojených nemanželských dětí, které mezi sebou komunikovaly v českém jazyce. Rodiče nechtěli vytvářet jazykové rozdíly mezi dětmi. Jejich snahou bylo, aby je vychovávali v harmonickém a láskyplném prostředí.

6) Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):

1. poslech – 2. výslovnost (ústní projev).

Miroslav přiznává, že většinu slovenských slov odposlouchal od svého otce, popř. od babičky z Bratislavy. I přesto nevyhledává situace, kdy by mohl s otcem komunikovat ve slovenském jazyce. Jistou zábranu cítí v nedostatečném osvojení si slovenské gramatiky a pravidel s ní spojených. Samostatnou četbu ve slovenském jazyce důrazně odmítá, i když si vzpomíná, že mu jeho otec četl slovenské pohádky.

6.2.3 Sabina (14 let)

Čtrnáctiletá Sabina je intelektuálně vyspělá mladá dívka žijící v česko-slovenském bilingvním prostředí. Matka se narodila v České republice, otec na východním Slovensku. Sabinin otec trvale žije na území České republiky osmnáct let. Sabina má další dva vlastní sourozence, s nimiž mluví pouze česky. Rozhovoru se zúčastnili oba rodiče a Sabina.

1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?

Mateřským jazykem chápe Sabina primárně český jazyk, neboť nejvíce času trávila vždy ve společnosti matky a svých sourozenců. Na teoretické úrovni lze označit slovenský jazyk jako jazyk druhotný, který sdílí pouze se svým otcem, nikoli se sourozenci.

2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?

Sabinina matka se domnívá, že k osvojování českého a slovenského jazyka docházelo ve stejné době. Argumentuje tím, že Sabina byla bystré dítě a od útlého věku se snažila o porozumění slovenskému jazyku, aby mohla snáze porozumět svému otci. Navíc přiznává, že v době Sabinina dětství neuměl manžel téměř žádné slovo v českém jazyce, ba dokonce neměl snahu osvojovat si český jazyk.

3) Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?

Sabininy rodiče předpokládají, že zájem ze Sabininy strany nastal přibližně kolem druhého roku.

4) Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí? Proč ano/ne?

Sabina absolutně popírá cizost slovenského jazyka. Podle jejích slov ani nemůže slovenský jazyk chápat jako cizí, neboť se slovenštinou denně přichází do kontaktu. Za cizí jazyk považuje povinné jazyky, kterým se učí na školách. Rodina navíc každoročně navštěvuje příbuzné na východním Slovensku, kde se hovoří typickým šarišským nářečím, jemuž Sabina i její sourozenci rozumí.

5) Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?

V odpovědi se shodují všichni zúčastnění. Primárním jazykem domácnosti je čeština. Tato skutečnost je dána i tím, že rodina sousedí se Sabininými prarodiči, kteří jsou Češi, a převážnou část dětství strávila Sabina právě v jejich společnosti. Dalším zajímavým rysem je, že otec Sabiny mluví na své děti slovensky, zatímco děti mu odpovídají výhradně v češtině. Sabina naznačuje, že většinu slovenských výrazů si již osvojila a plně rozumí svému otci. Otec Sabiny přiznává, že i on se v poslední době snaží mluvit česky, avšak jeho mluva podléhá značné diglosii. Následkem je nejen komolení slov, ale zejména chybná výslovnost problematických hlásek.

6) Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):

1. poslech – 2. výslovnost (ústní projev) – 3. lexikum (slovní zásoba) – 4. četba.

Vzhledem k věku Sabiny lze předpokládat, že došlo k postupnému osvojení si většiny jazykových schopností. Sabina domněnku potvrzuje, nicméně znalost gramatiky slovenského jazyka zcela popírá. Zájem o čtení ve slovenském jazyce projevila zejména v mladším školním věku, kdy se zaměřovala na slovenské pohádky.

6.3 Česko-ruské bilingvní prostředí

6.3.1 Elmar (7 let)

Elmar vyrůstá v česko-ruském bilingvním prostředí. Matka pochází z východu Ruska, otec je Čech. Elmarova matka se do České republiky přistěhovala před deseti lety společně se svou matkou. Elmar i jeho bratr tráví většinu času ve společnosti babičky, která je vede k lásce k ruské kultuře. Rozhovoru se zúčastnil nejen Elmar, ale i jeho otec a babička. Je nutné podotknout, že celý dialog Elmarův otec své tchýni tlumočil. Ve většině otázek se vzájemně neshodli.

1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?

Elmar vnímá jako svůj mateřský jazyk ruštinu. Cizím jazykem je pro něj stále čeština, kterou si intenzivně osvojuje pro školní účely. I přes snahu otce komunikovat se syny v českém jazyce považuje Elmar ruštinu za primární jazyk, prostřednictvím něhož se dorozumívá s matkou, babičkou a svým bratrem. Jazyky tak nepokládá za rovnocenné.

2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?

Elmarův otec se domnívá, že příčina prvotního osvojování si ruštiny spočívá v tom, že většinu času trávily děti ve společnosti babičky. Ta odmítá osvojit si češtinu, proto s dětmi komunikuje ve svém rodném jazyce. Otec je přesvědčený, že pokud by pobýval se syny více, jistě by si jazyky osvojili na stejné mentální i jazykové úrovni.

3) Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?

Češtinu si podle otce Elmar začal osvojovat ihned po osvojování si ruštiny. Otec nechtěl, aby si Elmar v raném dětství osvojoval ruštinu, neboť věděl, že v České republice s manželkou zůstanou. Byl přesvědčený, že je nutné rozvíjet jazykové schopnosti svého syna, a to pro pozdější školní výuku.

4) Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí? Proč ano/ne?

Čeština je pro Elmara jazykem otce. Elmar si je vědom, že pokud doma komunikuje s otcem rusky, otec mu rozumí. Přesto se snaží o komunikaci v češtině, i když s použitím ruských slov.

5) Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?

Z předchozích odpovědí vyplývá, že ruština je jazykem dominantním, zatímco čeština zůstává v pozadí. Otec domněnku potvrzuje. Dodává ale, že se snaží o změnu situace. Důvodem jsou nedostatečné studijní výsledky jeho syna v české škole.

6) Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):

1. poslech – 2. výslovnost (ústní projev) – 3. lexikum (slovní zásoba) – 4. četba.

Problematické je pro Elmara osvojování si gramatiky a pravidel českého jazyka. Pokud je Elmar v roli recipienta, mluva musí být velmi pomalá, aby dokázal porozumět smyslu věty. Obtížná slova pak nahrazuje ruskými výrazy.

6.3.2 Jelena (13 let)

Třináctiletá Jelena navštěvuje sedmý ročník základní školy. Pochází z česko-ruského smíšeného manželství. Matka, původem z Vladimírské oblasti Ruska, žije v České republice devatenáct let. Otec je občanem České republiky. Jelena má jednoho mladšího sourozence, který se svou rodinou komunikuje výhradně česky. Rozhovoru ze zúčastnila Jelena a její matka.

1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?

Jelena tvrdí, že oba jazyky vnímá jako navzájem rovnocenné. V raném dětství na ni matka často mluvila rusky, na rozdíl od otce, který vždy komunikoval česky. Nikdy nevnímala zásadní rozdíl mezi oběma jazyky. Čeština i ruština jsou pro ni zautomatizovanými jazyky, jež může libovolně střídát.

2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?

Jelenina matka odpovídá podobně jako její dcera na první otázku. Jelenino dětství nebylo v žádném případě omezeno na jediný jazyk. Matka se s dcerou

dorozumívala nejen rusky, ale i česky. Sama se tak snažila o správné osvojování si českého jazyka, jenž jí nebyl po šesti letech pobytu v České republice vlastní. Z toho důvodu vyrůstala Jelena v přirozeném bilingvním prostředí, v němž si osvojovala oba jazyky zároveň.

3) Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?

O oba jazyky projevila Jelena zájem přibližně od dvou let.

4) Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí? Proč ano/ne?

Jelena nikdy nepocítovala, že by byl jeden z jazyků cizí. Pro Jelenina bratra bylo vždy problematické orientovat se v jednotlivých jazycích, proto mezi sebou komunikovali a dodnes komunikují česky.

5) Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?

Vzhledem k jazykové bariéře Jelenina bratra se doma ponejvíce komunikuje česky. S matkou se Jelena obvykle dorozumívá rusky pouze tehdy, pokud si to její matka vyžádá.

6) Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):

1. poslech – 2. výslovnost (ústní projev) – 3. lexikum (slovní zásoba) – 4. gramatika – 5. četba.

Jelena je ve svém věku schopná komunikovat v ruském jazyce, a to nejen v písemné, ale i mluvené podobě. V současné době navštěvuje ruštinu jako jeden z nepovinných předmětů, kde si osvojila základy ruské gramatiky a s ní spojenou znalost ruské abecedy. Přiznává, že ruský jazyk ovládá na výborné úrovni.

6.3.3 Emil (15 let)

Emil žije ve společné domácnosti s nevlastními sourozenci, kteří pocházejí z odlišného bilingvního prostředí¹¹⁵. Emilův otec, původem z Ruska, se do České republiky přistěhoval před sedmnácti lety. Společně s matkou Emila, tj. Češkou, vychovává tři syny. Během rozhovoru byl ponejvíce sdílný Emilův otec. Emil se vyjadřoval v omezené míře.

¹¹⁵ Otec nevlastních sourozenců má bulharské státní občanství.

1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?

Podle výpovědi Emila nelze ruštinu považovat za mateřský jazyk. Rodným jazykem je jazyk jeho matky, tedy čeština. Přiznává, že ruštinu používá pouze v komunikaci se svými prarodiči, kdy je situace nevyhnutelná.

2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?

Ze slov Emilova otce vyplývá, že prvním jazykem, s nímž se Emil dostal do kontaktu, byla čeština. Starší sourozenci měli nepopíratelný vliv na svého nevlastního bratra a komunikovali s ním pouze česky. Otec se začal s Emilem rusky dorozumívat v pozdějším věku.

3) Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?

Za pozdější věk označuje Emilův otec dobu kolem pátého roku. Rodiče dospěli k závěru, že je nezbytné, aby si jejich syn nejprve dostatečně osvojil jeden jazyk, poté druhý. Cílem bylo eliminování případných logopedických vad, které spatřovali u svých dětí.

4) Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí? Proč ano/ne?

Emil uvádí, že ruština je pro něj jazykem relativně cizím. Slovo »relativně« nedokáže blíže specifikovat.

5) Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?

Čeština je nejvíce používaným jazykem v rodině. Důvody jsou naznačeny výše.

6) Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):

1. poslech – 2. výslovnost (ústní projev).

Emilův otec je přesvědčený, že pokud by proces osvojování si ruského jazyka započal dříve, Emil by byl schopný ovládat více jazykových kompetencí.

Při výběru povinných cizích jazyků si Emil nevybral ruský jazyk, který byl mezi nabízenými možnostmi.

6.4 Česko-bulharské/chorvatské bilingvní prostředí

6.4.1 Anna Jordanka (9 let)

Anna Jordanka se před devíti lety narodila do česko-bulharské rodiny trvale žijící v České republice. Jordančina matka odešla z rodné země, tj. Bulharska, za zaměstnáním do České republiky. Po dvou letech, kdy se snažila o osvojování si základů českého jazyka, získala také trvalý pobyt.

Devítiletá Anna Jordanka vyrůstá v harmonickém prostředí národnostně smíšeného manželství. Otec je občanem České republiky.

1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?

Jordanka přiznává, že je velmi obtížné rozdělit jazyky, kterými komunikuje každodenně, na mateřský a cizí. Mateřským jazykem následně označuje český jazyk, bulharštinu jazykem sekundárním. Tou se dorozumívá se svou matkou a příbuznými z Bulharska, které rodina navštěvuje minimálně. Jordančin otec se domnívá, že dcera nechápala jazyky odděleně do doby, než začala navštěvovat českou mateřskou školu.

2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?

Současné osvojování si obou jazyků pokládají rodiče za přijatelné východisko. Své tvrzení vysvětlují tím, že Jordanka vyrůstala v prostředí, kde se na ni mluvilo nejen česky, ale ve stejné míře i bulharsky. Rodiče vlastnili obchod a střídavě pečovali o svou dceru. Matka Jordanky zpočátku odmítala komunikaci v českém jazyce, a to z důvodu náboženského přesvědčení.

3) Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?

Podle rodičů Jordanky docházelo k osvojování si obou jazyků v tutéž dobu, tzn. přibližně od dvou let věku. Matka Jordanky dodává, že nejdříve si její dcera snáze osvojovala bulharská slova než česká. Tato tendence přetrvávala do čtyř let, kdy Jordanka přicházela do styku s dalšími dětmi z mateřské školy.

4) Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí? Proč ano/ne?

Vzhledem k tomu, že Jordančina matka často používá bulharská slova v běžné komunikaci se svou dcerou a manželem, nepovažuje Jordanka bulharštinu

za zcela cizí jazyk. Navíc tvrdí, že se její matka stýká se svými přáteli z Bulharska, se kterými komunikuje výhradně v bulharském mateřském jazyce. Matka dodává, že Jordanka se do komunikace aktivně zapojuje.

5) Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?

Při této otázce dochází Jordanka k přesvědčení, že se jedná o další sporný moment v rozhodování. Majoritní zastoupení má v domácnosti bulharský jazyk, jelikož otec pracuje mimo domov. Pokud se otec vrátí z pracovní cesty, Jordankina matka se snaží komunikovat i v českém jazyce.

6) Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):

1. poslech – 2. výslovnost (ústní projev) – 3. lexikum (slovní zásoba).

Jordanka dochází k přesvědčení, že osvojování si bulharské gramatiky není nezbytnou podmínkou pro dostačující komunikaci s její matkou. Schopnost číst v bulharském jazyce zcela neguje, neboť má problémy s rozpoznáním bulharské abecedy.

6.4.2 Erik (14 let)

Erik navštěvuje v současné době 8. ročník základní školy. Matka pochází z České republiky, zatímco otec z Bulharska. Se svým otcem se Erik několik let nepravidelně stýká, přesto bulharštinu ovládá na velmi dobré úrovni. Na většinu otázek odpovídala Erikova matka:

1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?

Za mateřský jazyk považuje Erik češtinu. Bulharština je pro něj jazykem, který si osvojoval zejména v raném dětství. Oba jazyky nehodnotí jako sobě rovné, jelikož komunikuje se sourozenci a svým okolím v primárním jazyce. Bulharštinu proto označuje za druhý jazyk.

2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?

Erikova matka odpovídá na otázku jednoznačně: „Češtinu.“ Příčina primárního osvojování si češtiny tkví v tom, že z důvodu pracovní příležitosti nepobýval Erikův otec s rodinou. Matka komunikovala se svými dětmi pouze česky,

zatímco otec, pokud se vrátil ze zahraničí, mluvil bulharsky. Podle matky Erika nedocházelo k současnému osvojování si obou jazyků.

3) Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?

V době Erikova dětství se otec zdržoval v České republice více, proto se snažil na svého syna mluvit rodným jazykem, tedy bulharštinou. Erik si poprvé bulharská slova začal osvojovat přibližně kolem třetího roku. Tomuto procesu předcházelo primární osvojování si mateřského jazyka.

4) Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí? Proč ano/ne?

Erik odmítá označení bulharštiny jako cizího jazyka. Za cizí jazyk považuje např. německý jazyk, který je rodným jazykem jeho dědečka a činí mu značné obtíže. Bulharština znamená pro Erika jazyk, prostřednictvím něhož se dorozumíval se svým otcem. Postupně však u Erika dochází k odcizení se bulharskému jazyku, jelikož styky s otcem jsou v současné době omezené.

5) Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?

Z důvodu rozvodu Erikových rodičů se doma komunikuje pouze česky. I přesto Erik ovládá bulharštinu na dostatečné komunikativní úrovni.

6) Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):

1. poslech – 2. výslovnost (ústní projev).

Erik přiznává, že bulharštinu ovládá z hlediska mluvené komunikace. Psaná komunikace podle něj vyžaduje osvojování si gramatiky daného jazyka, která mu není vlastní. Tím, že nezná pravidla typická pro bulharskou gramatiku, nelze u něj předpokládat dovednost četby v cizím jazyce. Dále tvrdí, že bulharštinu si osvojil prostřednictvím poslechu v dětství, a proto je schopný verbálně se dorozumět.

6.4.3 Amela (15 let)

Amela žije v České republice dva roky. Ve čtyřech měsících byla rodiči odvezena do Chorvatska a do svých třinácti let obývala rodnou zemi svého otce. Matka, původem Češka, na svou dceru mluvila česky, avšak chorvatština vždy v komunikaci

převažovala. I po návratu do České republiky nepřestává Amela mluvit chorvatsky a se svým otcem se dorozumívá výhradně v jeho mateřském jazyce.

1) Který jazyk je pro tebe mateřský? Který je cizí? Jsou na stejné úrovni?

Amela vnímá jako svůj mateřský jazyk pouze chorvatštinu. Cizím jazykem je pro ni čeština, která jí již dnes nečiní takové problémy jako dříve. Svě stanovisko přisuzuje délce pobytu v Chorvatsku.

2) Který jazyk sis osvojil/a jako první? Mateřský – cizí – oba současně?

Jedním z důvodů, proč Amela označuje chorvatštinu jako primárně osvojený jazyk, je, že vyrůstala v rodině svého otce, kde se všichni dorozumívali pouze chorvatsky. Matka si za dobu pobývání v Chorvatsku přirozeně osvojila jazyk svého manžela, jenž nikdy neměl potřebu naučit se český jazyk. V raném dětství Amelinina matka používala česká slova, nicméně v omezené míře.

3) Od kolika let sis začal/a osvojovat jazyk, který jsi označil/a jako cizí?

Osvojování si českého jazyka probíhalo u Amely v době, kdy se s rodinou navrátila do České republiky. Do té doby se o češtinu nezajímala, i když se jednalo o rodný jazyk matky. Amelininy rodiče přihlásili svou dceru do sedmého ročníku základní školy, aby dokončila povinnou školní docházku. Ve třinácti letech si začala intenzivně osvojovat cizí jazyk, zejména pak nezbytné jazykové kompetence. Amela tvrdí, že nejlépe si nová slova osvojovala prostřednictvím svých přátel z České republiky. Schopnost komunikovat v českém jazyce se u Amely dostavila během dvou měsíců nepřetržitého tréninku.

4) Vnímáš druhý jazyk, jímž se hovoří ve vaší domácnosti, jako cizí? Proč ano/ne?

Amela hodnotí češtinu jako zcela cizí jazyk. Tuto skutečnost přisuzuje prožitému dětství v Chorvatsku. Na druhé straně přiznává, že stále častěji přemýšlí o českém jazyce a o možnostech jeho využití.

5) Kterým jazykem se doma nejčastěji hovoří?

V Amelinině rodině převažuje mateřský jazyk otce. S matkou se Amela dorozumívá převážně česky, avšak s otcem a bratrem výhradně chorvatsky.

Amela přiznává, že situace je nejtěžší pro bratra, pro kterého je český jazyk komplikovaný a těžce osvojitelný.

6) Urči pořadí, jak sis osvojoval/a cizí jazyk (nežádoucí vynech):

1. výslovnost (ústní projev) – 2. gramatika – 3. poslech a četba – 4. lexikum (slovní zásoba).

Pořadí je v případě Amelinina osvojování si českého jazyka odlišné od dosavadních rozhovorů. Příčinou může být i snaha o rychlé osvojení si cizího jazyka, případně učení se cizímu jazyku. Z názorů Amely vyplývá, že primárně docházelo k osvojování si výslovnosti, a to díky českým přátelům. Gramatika poté byla nezbytná pro psanou komunikaci. Slovní zásoba je u Amely zřetelně omezená. Problematické jsou zejména termíny a různá frazeologická spojení. Mezi další nesnáze patří český deklinační systém¹¹⁶, diakritika a výslovnost některých hlásek¹¹⁷. Často se opakujícím jevem je i inverzní slovosled. To je patrné i v rozhovoru.

6.5 Zhodnocení rozhovorů

Všechny rozhovory, které zde byly popsány, představují typicky individuální bilingvismus, s nímž se lidé setkávají v běžných podmínkách relativně často. U dětí, které vyrůstají v bilingvních rodinách, je podle odborníků patrná tendence k současnému, tj. simultánnímu, či naopak následnému osvojování si obou jazyků. Společnost se mylně domnívá, že osvojování si dvou různých jazyků probíhá u bilingvního jedince jako paralelní proces, v němž jsou si osvojované jazyky rovnocenné.

Z výsledků rozhovorů vyplývá, že obecné mínění o osvojování si jazyků bilingvním jedincem není pravdivé. Proces osvojování si jazyka, popř. jazyků, je výrazně ovlivněn individualitou jedince. Některé publikace¹¹⁸, jež se věnují tématu bilingvismu, tvrdí, že bilingvní jedinci mají schopnost osvojit si oba jazyky na stejné úrovni. Jedinec proto nemá potřebu diferencovat jazyky na mateřský a cizí. Ve většině případů tak dominuje vyvážený bilingvismus. Dialogy však poukazují na jiný trend. Z devíti recipientů chápe jedno dítě oba jazyky jako rovnocenné. Pouze dvě děti

¹¹⁶ Jako příklad uvádí Amela chybování ve spojení »jít domů«, v němž ponechává adverbium v původním tvaru »jít doma«.

¹¹⁷ Zejména kmitavá souhláska »ř«.

¹¹⁸ Viz např. Stranovská Eva: *Psycholinguistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*.

neoznačují český jazyk za mateřský, ostatní považují češtinu za primárně osvojený jazyk. Druhý jazyk většina dotazovaných dětí neoznačuje za ryze cizí, avšak v jednom případě je čeština nazvána cizím jazykem. Rozhovory proto lze vyhodnotit jako ukázky tzv. sukcesivního¹¹⁹ bilingvismu.

Na druhé straně se jako výrazný aspekt ukazuje věk dítěte, jenž je klíčovým faktografickým determinantem charakterizovaného procesu. Z odpovědí na otázky je patrné, že s rostoucím věkem¹²⁰ dítě zvyšuje schopnost osvojovat si další jazykové kompetence, které jsou nezbytné pro osvojení si daného jazyka jako celkového systému. Není ale prokázáno, že tomuto procesu musí nutně předcházet osvojení si mateřského jazyka na adekvátní úrovni. Rozhovory ukázaly, že zvyšující se věk dítěte pozitivně působí na proces osvojování si druhého jazyka. Z toho důvodu není u dotazovaných dětí bilingvismus omezen pouze na recepci ani produkci. Všichni ze zúčastněných potvrdili, že proces osvojování si druhého jazyka započal poslechovou částí. U většiny z dětí prozatím nedošlo k rozvoji popisovaných psycholingvistických aspektů, které podmiňují psané i mluvené komunikační dovednosti dítěte.

¹¹⁹ Tj. následného bilingvismu.

¹²⁰ A věku odpovídající mentalitě.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce, jak bylo naznačeno v samotném úvodu, bylo shromáždění dat a informací, které se týkaly tematicky vymezeného psycholingvistického konstruktů, konkrétně procesu osvojování si cizího jazyka dítětem. Úskalí práce spočívalo zejména v nedostatečné kvantitě zdrojových publikací. Lze říci, že se proces osvojování cizího jazyka dítětem a jeho výklad nachází nad teoretickou propastí. Tu lze spatřovat na jedné straně ve zmiňovaném omezeném množství odborných příspěvků, na druhé straně v nejednoznačnosti a prozatímní neverifikovatelnosti domnělých teorií a koncepcí, které položily základ pro novou oblast psycholingvistiky. V průběhu psaní teoretické části byl zjištěn i další moment znesnadňující práci s informačními zdroji, a to nejednotnost terminologie. Za výchozí terminologické spojení bylo zvoleno tzv. »osvojování si cizího jazyka«, i když některé publikace uváděly pojem bez přidaného reflexiva. Reflexivum »si« bylo použito z důvodu větší míry autentičnosti. V názvu práce však bylo ponecháno obecně akceptované slovní spojení, tedy osvojování cizího jazyka dítětem.

K vytvoření teoretické části bylo zapotřebí prostudování nejen lingvistických, psychologických, pedagogických a psycholingvistických děl, ale i metodických a metodologických publikací o didaktice cizích jazyků. Ve výsledné podobě však např. nedošlo k jejich citačnímu uplatnění, jelikož byly nutné pouze pro kontext a porozumění dané problematice. Primárně tedy docházelo k upřednostňování cizojazyčných zdrojů, zejména slovenských a z části i anglických. Teoretická část tak sumarizovala poznatky od více psycholingvistů z různého období. V průběhu této části bylo dále poukázáno na některé realizované výzkumy, které naopak více prohloubily spory mezi odborníky.

Volba empirické části nebyla snadná, a to vzhledem k absenci jakékoli platné teorie. Z tohoto důvodu si empirická část nekladla za cíl potvrzení, či vyvrácení obecně akceptovaného schématu. Smyslem praktické části bylo upozornění na zmiňovanou nejednotnost a na nemožnost kategorizace bilingvních jedinců, k níž současná věda často směřuje. Závěr praktické části nabídl zcela přesvědčivý argument, jenž je aplikovatelný nejen v psychologii, ale i ve všech dalších vědních disciplínách. Každého jedince je tedy nutné hodnotit individuálně a přistupovat k němu jako k osobnosti. To platí i v případě osvojování si cizího jazyka dítětem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

a) Primární zdroje:

ALTMANN, Gerry. *Výstup na Babylonskou věž; Otázka mysli jazyka a porozumění*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2005. 308 s. ISBN 80-86138-70-4.

BALOUNOVÁ, Romana. *K obecným otázkám psycholingvistiky*. České Budějovice, 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra českého jazyka a literatury. Vedoucí práce PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

BILÁ, Magdaléna. Perception and Production of a Second Language and the Concept of a Foreign Language. In *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, inclusive and intercultural education*. Brno: Coprint, s. r. o., 2010, s. 123 – 141. ISBN 978-80-210-5294-9.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.

KRASHEN, D. Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. 1. vyd. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982. 202 s. ISBN 0-08-028628-3.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a kol. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011. 128 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: H&H, 1992. 127 s. ISBN 80-85467-75-5.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3181-0.

STRANOVSKÁ, Eva a kol. *Intervencia v učení sa cudziemu jazyku*. 1. vyd. Praha: Verbum, o. s., 2013. 277 s. ISBN 978-80-87800-04-1.

STRANOVSKÁ, Eva. *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. 316 s. ISBN 978-80-7392-181-1.

STRANOVSKÁ, Eva. *Teoretické a pragmatické základy psycholingvistiky*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s r. o., 2012. 124 s. ISBN 978-80-7392-195-8.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 2. vyd. Praha: SPN, 1976. 296 s.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 135 s. ISBN 80-7178-943-7.

WIDLOK, Beate a kol. *Norimberská doporučení k ranému osvojování cizího jazyka*. 1. vyd. Praha: Goethe-Institut, 2010. 39 s. ISBN 978-3-939670-38-4.

ZÁVODYOVÁ, Viera. Vplyv veku na osvojovanie si cudzích jazykov. In *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, inclusive and intercultural education*. Brno: Coprint, s. r. o., 2010, s. 108 – 122. ISBN 978-80-210-5294-9.

b) Sekundární zdroje:

BÁLINTOVÁ, Helena. *Cudzíe jazyky áno, ale ako?* 1. vyd. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2003. 88 s. ISBN 80-8055-762-4.

BEL'AJEV, B. V. *Psychologické základy vyučovania cudzích jazykov*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. 257 s.

BROW, H. D. in STRANOVSKÁ, Eva. *Teoretické a pragmatické základy psycholingvistiky*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s r. o., 2012. 124 s. ISBN 978-80-7392-195-8.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Tišnov: SURSUM, 1996. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 341 s. ISBN 80-246-0154-0.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

Kolektiv autorů Encyklopedického institut ČSAV. *Malý encyklopedický slovník A – Ž*. 1. vyd. Praha: Československá akademie věd, 1972. 1456 s.

LARSEN – FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 1. vyd. New York: Oxford University Press, 2000. 189 s. ISBN 0-19-435574-8.

LINHART, Jiří a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. 1. vyd. Litvínov: Dialog, 2002. 412 s. ISBN 80-8584-61-7.

NOSKOVÁ, Milena. *Produkce řeči u zdravého dítěte a u dítěte prelingválně neslyšícího po kochleární implantaci*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. 125 s. ISBN 978-80-7394-439-1.

ORLOVÁ, Natalia a Jana PAVLÍKOVÁ. *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013. 91 s. ISBN 978-80-7414-667-1 [online].

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 200 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan in VYGOTSKIJ, Semjonovič Lev. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.

TANDLICOVÁ, Eva. Interpetácia klúčových, komunikačných a digitálnych kompetencií vo výučbe cudzích jazykov na ZŠ. In *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, inclusive and intercultural education*. Brno: Coprint, s. r. o., 2010, s. 158 - 172. ISBN 978-80-210-5294-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9

c) Periodické příspěvky:

NEBESKÁ Iva. Současná psycholingvistika. *Jazykovědné aktuality*. 1995, č. 1 a 2, s. 6 – 17.

KULHÁNKOVÁ, Eliška a Gabriela MÁLKOVÁ. Fonetické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*. 2008, č. 4, s. 24 – 37. ISSN 1802-8853.

SODORO, Allinder in KULHÁNKOVÁ, Eliška a Gabriela MÁLKOVÁ. Fonetické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*. 2008, č. 4, s. 24 – 37. ISSN 1802-8853.