

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV BOHEMISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**VYBRANÉ ASPEKTY OSVOJOVÁNÍ
JAZYKA DĚTMI**

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Medová, Ph.D.

Autor práce: Lucie Kantoříková

Studijní obor: Bohemistika

Ročník: 3.

2011

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

Bakalářská práce je zveřejněna v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Filozofickou fakultou JU.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské 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 odevzdanému 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.

České Budějovice 18. července 2011

.....

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Lucii Medové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, čas a trpělivost při realizaci této bakalářské práce. Velký dík patří také kolektivu Mateřské školy ve Zdíkově, bez jehož spolupráce by pilotní studie nemohla vzniknout.

ANOTACE

Vybrané aspekty osvojování jazyka dětmi

Bakalářská práce se zabývá psycholingvistikou a vybranými aspekty osvojování jazyka dětmi. Ve vývoji psycholingvistiky přibližuje čtyři základní teoretické směry. Behavioristickou teorii, generativní teorii, kontextovou psycholingvistiku a kognitivní psycholingvistiku. Shrnuje dosavadní poznatky v osvojování jazyka dětmi a v utváření a rozvíjení základních komunikačních schopností člověka od jeho narození. Současně práce pro úplnost zmiňuje i obvyklé vývojové poruchy – afázie, dyslexie, dysfázie.

Samostatnou kapitolu pak tvoří vlastní pilotní studie konkrétního jazykového jevu, a to osvojování adjektivního pasiva u skupiny osmi dětí ve věku tři až pět let. Ve studii je použita forma rozhovorů s využitím připravených obrázků vztahujících se k jednotlivým větám. Výsledky studie jsou poměrně nejednoznačné, velmi individuální a přibližují se tak i některým známým teoretickým zdrojům.

ANNOTATION

Selected aspects of language acquisition children

Bachelor thesis deals with psycholinguistics and selected aspects of language acquisition by children. It approaches four basic theoretical tendencies in the trend of psycholinguistics. These are behaviorism theory, generative theory, context psycholinguistics and cognitive psycholinguistics. It summarizes actual knowledge in language acquisition by children and in forming and development of people's basic communication skills since their birth. At the same time the thesis also mentions the usual development disorders – aphasia, dyslexia, dysphasia.

Separate section is formed by the pilot study of a particular language phenomenon which is acquisition of adjective passive by a group of children three to five years old. The study uses a form of dialogues together with prepared pictures referring to single sentences. The results of the study are rather ambiguous, very individual and they resemble some well-known theoretical sources.

OBSAH

OBSAH.....	6
ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. VÝVOJ PSYCHOLINGVISTIKY	10
1.1 Teoretické směry.....	11
1.1.1 Behavioristická teorie	12
1.1.2 Generativní (mentalistická) teorie	12
1.1.3 Kontextová (komunikační) psycholingvistika.....	14
1.1.4 Kognitivní psycholingvistika.....	15
1.1.5 Shrnutí teoretických koncepcí	16
1.2 Současná psycholingvistika	17
1.3 Shrnutí vývoje psycholingvistiky	18
2. OSVOJOVÁNÍ JAZYKA.....	20
2.1 Teoretická východiska	21
2.2 Slovo jako zvuk	22
2.3 Osvojování významu slov.....	24
2.4 Tvoření vět.....	25
2.5 Utváření a uspořádání slovníku dětí	27
2.6 Osvojování psaného projevu.....	30
2.7 Nejčastější poruchy v osvojování jazyka: afázie, dyslexie, vývojová dysfázie....	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
3. VÝZKUM OSVOJOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA.....	36
3.1 Teoretická východiska pilotní studie	37
3.2 Popis průběhu experimentu	39
3.2.1 Matěj (věk 3: 1).....	39
3.2.2 Maruška (věk 3: 1).....	40
3.2.3 Barunka (věk 3: 8)	41
3.2.4 Eliška (věk 3: 9).....	41
3.2.5 Matýsek (věk 4: 8)	42
3.2.6 Marcelka (věk 4: 10).....	42
3.2.7 Natálka (věk 5: 2)	43
3.2.8 Adam (věk 5: 6)	43
3.3 Vyhodnocení rozhovorů	44
ZÁVĚR.....	46
POUŽITÁ LITERATURA.....	49

SEZNAM PŘÍLOH	52
1.1 Graf	11
1.2 Tabulka	44
1.3 Prohlášení – Souhlas se zpracováním osobních údajů.....	52
1.4 Přehled vět předložených dětem k vyjádření.....	53
1.5 Přepis rozhovorů s dětmi (duben 2011).....	54
1.6 Obrázky použité při rozhovorech	71

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je psycholingvistika a vybrané aspekty osvojování jazyka dětmi.

Schopnost člověka mluvit, poslouchat a rozumět nám připadá natolik samozřejmá, že si většinou neuvědomujeme, jak úžasné je, že se nám to daří.

Právě na tuto problematiku, tj. na studium vzájemných vazeb mezi psychickými a lingvistickými jevy, zejména mezi myšlením a řečí, se zaměřuje vědní obor zvaný psycholingvistika. V současné době se jedná o velmi rozvětvenou disciplínu, která zahrnuje široké spektrum tematických okruhů, jako jsou např.: produkce a porozumění řeči, problematika mentálních struktur, mentální reprezentace lingvistických konstruktů, vztah jazykové kompetence a jazykové performace, psychofonetika, nauka o pauzách, vztah jazyka a myšlení a také téma, kterým se tato práce bude zabývat především, téma osvojování jazyka dětmi.

Psycholingvistice a zejména osvojování jazyka dětmi není na Jihočeské univerzitě věnováno příliš pozornosti, a právě tento nedostatek si klade za cíl alespoň částečně zacetit tato bakalářská práce.

V následujícím textu představím na jedné straně literaturu o osvojování jazyka dětmi jednak česky psanou, jednak na českém materiálu založenou, na druhé straně bych se chtěla pokusit – se znalostí dané literatury – navrhnout a provést pilotní studii osvojování jazyka dětmi na konkrétních jevech.

V jednotlivých kapitolách čerpám především z prací Ivy Nebeské – *Úvod do psycholingvistiky* (1992), Gerryho T. M. Altmanna – *Výstup na babylonskou věž* (2005), Filipa Smolíka – *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky* (2007) a Stevena Pinkera – *Jazykový instinkt* (2009).

Práce je rozdělena do pěti částí – Úvod, Vývoj psycholingvistiky, Osvojování jazyka, Výzkum osvojování českého jazyka se začleněním vlastní pilotní studie a Závěrečné shrnutí práce.

V kapitole Vývoj psycholingvistiky se tato práce zabývá především základními teoretickými směry, tj. behavioristickou teorií, generativní (mentalistickou) teorií, kontextovou (komunikační) psycholingvistikou, kognitivní psycholingvistikou a shrnutím teoretických koncepcí. Pozornost je věnována rovněž psycholingvistice ze současného hlediska.

Následující kapitola se věnuje některým vybraným aspektům osvojování jazyka, počínaje slovem a osvojováním jeho významu, tvořením vět, a také utvářením a uspořádáním dětského slovníku. V kapitole je zmíněno i první poznávání psaného projevu. Pro úplnost je kapitola doplněna i výběrem nejčastějších poruch při osvojování jazyka tj. o afázii, dyslexii a vývojovou dysfázi.

Kapitola nazvaná Výzkum osvojování českého jazyka upozorňuje na nutnost provedení podrobnějšího zkoumání v České republice. Její součástí je vlastní pilotní studie provedená na skupině osmi dětí předškolního věku (3 – 5 let). Studie se zabývá osvojováním neurčitých slovesných tvarů, konkrétně používáním *l*-ového a *n*-ového příděstí v tzv. adjektivních tvarech.

Závěr pak shrnuje nejen výsledky pilotní studie, ale poskytuje i přehled o obsahu celé práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJ PSYCHOLINGVISTIKY

Předmětem zkoumání lingvistiky a psychologie je užívání jazyka. Zahrnuje jednak procesy spojené s produkcí řeči, tj. vytváření mluvených a psaných textů v přirozeném jazyce, a jednak recepci jazyka, tj. čtení, poslouchání, porozumění čtenému nebo slyšenému textu.

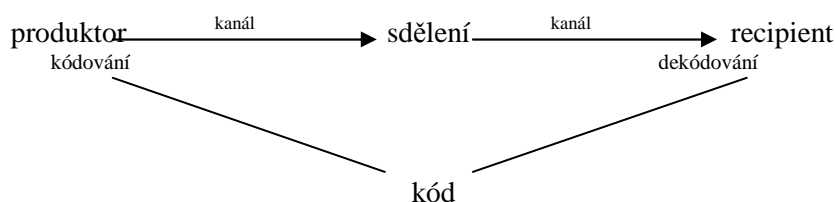
Nebeská (1992: 7) uvádí, že procesy produkce a recepce řeči byly předmětem zájmu především oboru psychologie, přesněji její dílčí části, nazývané psychologie jazyka. Mluvit a rozumět je však možné pouze tehdy, když jedinec disponuje určitými předpoklady. Tento soubor předpokladů je hlavním předmětem zkoumání lingvistiky. Psychologie využívala texty jako fixované výsledky zejména mluvené řeči, východiska její recepce pak psychologii sloužily především ke studiu procesů recepce a produkce, avšak vlastní produkci řeči tato věda nepovažovala za konečný cíl výzkumu, ale především za jeden z prostředků zkoumání lidské mysli. Pro lingvistiku se pak texty, zejména psané, staly materiálem ke studiu jazykového systému. Rozdělení sfér vlivu těchto vědních oborů nutně vedlo k jejich odloučení. Ze strany lingvistiky byl tento krok do určité míry záměrný, neboť v posledních desetiletích před vznikem psycholingvistiky jako samostatného vědního oboru usilovala o to, aby byla zbavena vlivu psychologie a dokázala tak svoji specifiku.

V 50. letech v USA však dochází z iniciativy psychologů k opětovnému sblížení těchto dvou oborů, jehož výsledkem bylo institucionální vymezení psycholingvistiky jako samostatného vědního oboru.

Lingvisté podílející se na formování tohoto oboru byli především strukturalisté, kteří preferovali elementárně systémový přístup a usilovali o co možná nejdokonalejší popis prostředků přirozeného jazyka. Strukturní lingvistika tak chápala jazyk jako systém vzájemně propojených vztahů. Počátkem 50. let pak převládá v psycholingvistice tzv. behaviorismus – teorie učení, která považuje užívání jazyka za výsledek naučených návyků. Dalším významným faktorem v počátcích psycholingvistiky byl také vznik vědy o obecných aspektech komunikace, která urychlila konstituování tohoto oboru – teorie informace. Psycholingvistika byla pak vymezena jako disciplína na pomezí psychologie, lingvistiky a teorie informace.

Důsledkem nejednoznačného vymezení byly od samého začátku značné potíže v komunikaci mezi vědci, zabývajícími se touto problematikou.

Teorie informace však měla na první etapu vývoje psycholingvistiky vliv největší. U tohoto oboru má svůj původ především základní komunikační (informační, kódový model), který pronikl i do mnoha dalších vědních oborů a je také považován za samozřejmý základ popisu komunikačního procesu. Schéma je uvedeno na grafu 1.1.



1.1 Graf

Nebeská (1992: 9)

Přestože je tento model zjednodušený, je dostatečně obecný a jak v počátcích, tak v pozdějším vývoji sehrál v psycholingvistice významnou úlohu. Umožňoval jednak globální pohled na komunikační proces, dále zdůrazňoval procesualnost komunikace (tedy sdělení směřující od producenta k recipientovi) i skutečnost, že sdělení je dáno do kódu, který je oběma komunikantům přístupný.

Byla to tedy právě teorie informace, která zásadním způsobem přispěla ke sblížení psychologické a lingvistické teorie, stala se zprostředkujícím článkem mezi strukturní lingvistikou a behavioristickou psychologií.

Psycholingvistika za dobu více jak padesáti let prošla několika významnými změnami v přístupu předmětu svého zkoumání a změnami paradigmatu. Její vývoj může proto působit dojmem jisté neurovnanosti, kdy každá vznikající koncepce odmítala východiska a závěry teorie předchozí a začínala znovu, tento dojem je však klamný. I přes všechny teoretické převraty je vytváření reálné představy o procesech produkce, percepce řeči a předpokladu těchto procesů procesem souvislého poznání, na kterém se podílely postupně všechny psycholingvistické teorie.

1.1 Teoretické směry

Podle metodologických předpokladů, z kterých vychází konkrétní koncepce, rozlišujeme ve vývoji psycholingvistiky čtyři základní teoretické směry (behavioristická

teorie, generativní teorie, kontextová psycholingvistika, kognitivní psycholingvistika). Tyto směry se věnují především třem základním tématům:

- 1) vrozeným předpokladům užívání jazyka
- 2) předpokladům získaným aktivní interakcí jedince s prostředím (učení)
- 3) situačnímu kontextu (vnějšímu prostředí, ve kterém dochází k užívání jazyka)

Nebeská (1992: 13)

1.1.1 Behavioristická teorie

Jak uvádí Nebeská (1992: 13), psychologickou teorií dominující v USA ve 30. – 50. letech byl právě behaviorismus. Ve filozofickém pojetí vycházel z pozitivismu a jeho ústředním předmětem zkoumání bylo chování chápané jako empiricky pozorovatelné bez odkazu na vnitřní duševní stavy. V centru zájmu stálo tedy chování, jeho pozorování a analýza. V této teorii bylo užívání jazyka chápáno jako kterákoli verbální aktivita, kterou si člověk osvojuje v procesu učení stejně jako každou jinou dovednost. Řeč zde byla chápána jako řetězec asociovaných jevů a slova pojímána jako řetězec zvuků.

Behaviorismus v průběhu svého vývoje prošel mnoha změnami a úpravami, avšak užívání jazyka je v jeho pojetí i nadále chápáno jako výsledek učení.

Behavioristicky orientovaná psycholingvistika přikládá zásadní důležitost především vnějšímu prostředí, ve kterém k užívání jazyka dochází, a dále mentálním předpokladům, které získává jedinec interakcí s prostředím.

Přestože behaviorismus se ve své době snažil zaplnit dosud málo zkoumané otázky osvojování jazyka, cítila řada vědců v oboru v polovině minulého století nutnost tuto teorii na základě nových zkoumání změnit. Tato nutnost změny přinesla generativní (mentalistickou) teorii.

1.1.2 Generativní (mentalistická) teorie

Koncem 50. let přinesl generativismus zásadní obrat. Teorie Noama Chomského přikládala důležitost vrozeným předpokladům užívání jazyka a explicitně odmítla metodologická východiska behaviorismu, zejména to, že užívání jazyka je výsledkem procesu učení, stavěla tedy na zcela opačných předpokladech. Jazyk zde byl chápán

jako mentální jev. K vrozeným biologickým a psychickým dispozicím člověka patří specializovaný mechanismus, který umožňuje osvojování a užívání jazyka.

Dle generativistů bylo studium jazykové struktury prostředkem k poznávání vrozeného mechanismu, tedy souboru pravidel, umožňující člověku tvořit nekonečný počet vět a rozumět větám, které předtím nikdy neslyšel. Úkolem psycholingvistiky pak bylo tato pravidla exaktně formulovat.

Základní generativistický princip psycholingvistiky byl pak dále rozpracován do pojmů jazyková kompetence a jazyková performance.

Jazykovou kompetencí rozumíme obvykle schopnost a dovednost produkovat věty podle pravidel logiky a gramatiky. Je založena na neuvědomované (intuitivní) znalosti jazyka. Jazykovou performancí je označována činnost mluvčího při tvorbě jazykového projevu, tj. mentální realita, která tvoří podklad aktuální verbální činnosti.

„Kompetence je termín Noama Chomskyho, který označuje znalost mluvčího o jazyce. Není tím míněna vědomá, ale intuitivní, „tichá“ znalost (tacit knowledge), která rodilému mluvčímu umožňuje produkovat gramaticky správné věty jazyka, rozumět jim a posuzovat, zda věty skutečně jsou gramaticky správné. Protikladem kompetence je performance, což je proces realizace promluv, „používání“ kompetence. Performance je ovlivňována mimolingvistickými faktory, jako jsou paměťová omezení atd., není však konstitutivní pro jazykový systém. Proto Chomsky považuje za hlavní předmět studia lingvistiky kompetenci.“

Smolík (2007: 14)

Nebeská (1992: 16) také upozorňuje, že klíčovým pojmem tohoto směru byl pojem kompetence, který byl vázán na ideálního mluvčího, žijícího v homogenním jazykovém prostředí. Kompetence však byla někdy považována za předmět zkoumání lingvistiky, zatímco úkolem psycholingvistiky bylo zaměřit se na zkoumání jazykové performance.

Generativní psycholingvistika se soustředila pouze na jazykové struktury a záměrně se ve svém přístupu oprostila užívání jazyka od vnějších vlivů. Zaměřením se na tyto jazykové (syntaktické) struktury poukázala na jejich schopnost generovat pomocí určitých pravidel ze struktur jednodušších struktury složitější.

Behaviorismus i generativismus jsou, podle Nebeské (1992: 19), dnes ve vývoji psycholingvistiky považovány za směry téměř uzavřené. I přesto, že obě teorie

vycházely ze zcela opačných východisek a předpokladů a jsou tedy teoreticky neslučitelné, mají i společný znak. Vycházely ze stanovisek krajních, ve svých začátcích dokonce extrémních a žádný neměl tudíž možnost modelovat užívání jazyka v jeho komplexnosti.

1.1.3 Kontextová (komunikační) psycholingvistika

Protože se postupně ukazovalo, že potlačení komunikační funkce jazyka v pojetí generativní teorie je skutečně zásadním problémem, vzniklo paradigma nové. Na základě tvrzení, že se jazyk jako prostředek komunikace realizuje v konkrétním situačním kontextu a mezi konkrétními účastníky, se začalo koncem 60. let formulovat paradigma kontextové či komunikační psycholingvistiky.

Nebeská (1992: 20) uvádí, že produkce a percepce řeči zde nejsou izolovány, na rozdíl od generativní teorie. V potaz je brán zpočátku klíčový pojem – kontext. Za zcela samozřejmý základ řečové komunikace jsou zde považovány mentální předpoklady, tedy společný zkušenostní komplex produktora a recipienta. Užívání jazyka je v pojetí kontextové psycholingvistiky chápáno jako jeden z projevů aktivní interakce jedince s prostředím.

Přestože teorie behaviorismu a generativismu byly v metodologických východiscích protikladné, byly tvořené v zásadě jedinou školou. O behaviorismu se hovoří také jako o „Osgoodově psycholingvistice“, o generativismu jako o psycholingvistice Chomského či Millera. Naproti tomu stála situace komunikační psycholingvistiky, která byla od začátku jiná. Nezávisle na sobě pak postupně vznikaly teoretické koncepce s komunikační orientací.

Teorie řečové činnosti se stala první ucelenou teorií. Snaží se modelovat procesy produkce a percepce řeči v jejich komplexnosti, tedy od motivace mluvčího po vliv na adresáta. Má velmi blízko k sociolingvistice, neboť klade maximální důraz na sociální podmíněnost řečové činnosti a stala se také východiskem či inspirací velkého množství speciálních vědeckých prací.

Předmětem zájmu tohoto nového paradigmatu tedy nebyly situace navozené experimentem, ale řečové aktivity, ke kterým dochází v reálném situačním kontextu.

Spojením vrozených i získaných (naučených) předpokladů užívání jazyka se zabývá kognitivní psycholingvistika.

1.1.4 Kognitivní psycholingvistika

Kognitivní psycholingvistika je poměrně mladá disciplína, vyvíjející se v posledních letech překotným tempem, přesto už nyní dokázala pozměnit celkový pohled na jazykové bádání. Jak uvádí Schwarz-Frieselová (2009), vymezuje se jako část kognitivní vědy, která se zabývá popisem a vysvětlováním mentálních struktur a procesů lidského jazyka.

V centru pozornosti zde stojí zkoumání interakce mezi mentální reprezentací a zpracováním jazykových znalostí. Základem této koncepce je tedy důraz na mentální předpoklady užívání jazyka, a to na předpoklady nejen vrozené, ale i získané.

„Pro psycholingvistiku je důležité zejména sémioticky orientované pojetí, kdy mentální reprezentací se rozumí „proces (ale i jeho výsledek), jímž se uskutečňuje („zvědomuje“, „zpřítomňuje“) zastupovací funkce určitého znaku i znaková funkce těch psychických obsahů, které zastupují v procesu zpracování informací určitý vnitřní či vnější jev.“

Nebeská (1992: 22 - 23)

Tento směr dále vychází z předpokladu, že si jedinec v průběhu svého vývoje prostřednictvím řečových i neřečových zkušeností i vlastní kognitivní aktivity ve své mysli osvojí určitou mentální strukturu, která mu pak umožňuje orientaci v prostředí, které ho obklopuje.

Na rozdíl od předchozích koncepcí, kde byla zřetelně akcentována produkce řeči, dochází v kognitivní psycholingvistické teorii k posunu zájmu ve prospěch komunikační role recipienta. Základními tématy v 70. letech pak bylo porozumění textu a mapování mentálních struktur, o které se procesy porozumění textu opírají.

Velmi podrobně zpracovaným tématem bylo zkoumání, čím se liší sled vět, které tvoří text, od sledu vět, které nejsou jako text chápány. Bylo zde pracováno zejména s uměle sestavenými vzorky textu, tedy s takovými, které mohly být podrobeny experimentálnímu zkoumání.

Navazování vět bylo založeno na střídání známé a nové informace, tedy začlenění nové informace do paměti na základě známého objektu. Recipient porozumí textu proto, že v paměti o známém objektu vyhledá údaj a jeho prostřednictvím se nová informace začlení do paměti. Výsledky tohoto základního modelu však nebyly uspokojivé. Teorie

porozumění textu neustále hledaly universální princip, na jehož základě bude k porozumění textu docházet, a tímto principem měl být právě model střídání známé a nové informace. Byl však přijímán pouze s tím, že se omezuje na chápání textu s doslovným významem.

Takové omezení však nastolilo otázku, jaké mechanismy způsobují to, že recipient rozumí i větám, jejichž význam doslovný není, a důsledkem bylo oživení zájmu o problematiku metafory z hlediska porozumění.

Střídání známe a nové informace se tedy v kontextu současných poznatků stává významným komponentem komplexního procesu porozumění textu.

Porozumění textu však nelze modelovat jedním universálním způsobem. Jak již bylo řečeno, jedná se o komplexní proces, který vychází z předchozí komunikační zkušenosti jedince, jejíž výsledky, které jsou organizované na různých stupních obecnosti, jsou uloženy v jeho strukturách předpokladových. Jde zde o proces variabilní, kde je nutné respektovat mentální struktury recipienta a reálný komunikační kontext.

1.1.5 Shrnutí teoretických koncepcí

Vývoj psycholingvistiky může působit dojmem neurovnanosti, ve skutečnosti však podstatným rysem každé nově vznikající koncepce byla reakce na koncepci předchozí.

Behaviorismus a generativismus vycházely z krajních, někdy až extrémních pozic a byly tedy teoreticky neslučitelné. Generativismus reagoval explicitním odmítnutím předchozího stanoviska na jednostrannost behaviorismu. Výrazný předěl je také mezi těmito dvěma směry a komunikační a kognitivní psycholingvistikou.

Komunikační ani kognitivní psycholingvistika neinklinuje ke krajnostem, obě koncepce jsou svým zaměřením otevřenější a zjednodušující. Komunikační psycholingvistika se nesoustředila na jednotlivosti, nýbrž usilovala o nejkompaktnější modelování řečové činnosti, směrem od faktorů vnějších, tedy od situačního kontextu. Kognitivní psycholingvistika byla zase zpočátku zaměřena pouze na faktory vnitřní řečové činnosti, na mentální reprezentaci nejprve izolovaných jazykových textů, posléze souvislejších vzorků textů. Postupně ale začala respektovat i situační kontext ze dvou koncepcí, které byly teoreticky poměrně vzdálené, se začaly vytvářet koncepce

komplementární, i když byla každá zaměřena na jinou oblast řečové činnosti. Úsilím komunikační psycholingvistiky bylo, aby do zkoumání této činnosti byl zapojen nejširší okruh vnějších faktorů a jedinec byl chápán jako účastník komunikační situace. Naopak kognitivní psycholingvistika se soustředí na faktory vnitřní, na řečovou činnost, která je výsledkem mentální aktivity jedince. Tyto vnější a vnitřní faktory se tedy začaly nejen vzájemně doplňovat, ale i podmiňovat a od komplementárnosti těchto koncepcí zde docházelo k jejich postupné syntéze.

Jedno ze základních psycholingvistických témat – vztah mezi záměrem produktora a porozuměním recipienta, které je vlastním smyslem komunikačního procesu, pak dále přispělo k prozkoumání této vzájemné podmíněnosti vnějších a vnitřních faktorů řečové činnosti.

Etapa sblížení komunikační a kognitivní teorie pak ve vývoji psycholingvistiky vrcholí prací T. Herrmanna *Speech and situation* (1983), kde východiskem je elementární myšlenka, že ne všechno, co má mluvčí na mysli, je verbálně vyjádřeno a naopak. Posluchač je schopen rekonstruovat mnohem více, než je vyjádřeno verbálně. Herrmann si pokládá otázku, čím je ovlivněn moment výběru sémantických elementů, které mluvčí verbálně vyjádří. Autor pak dospívá k závěru, že tento mechanismus souvisí s tím, jak je daná situace prezentována v mysli mluvčího.

Otázka důležitosti činitelů mentálních nebo situačních však postupem času ztrácí své opodstatnění a v současné době je hlavním cílem modelování procesů řečové činnosti v jejich různorodosti, na které se podílejí situační a mentální činitelé ve vzájemné podmíněnosti.

Každá z výše uvedených psycholingvistických koncepcí byla v určitém ohledu zjednodušující, ovšem ať už jako celek, nebo jako dílčí teorie, přispěla každá z nich k formování současného pohledu na činnost řečovou.

1.2 Současná psycholingvistika

V historii psycholingvistiky dochází zhruba od počátku 90. let 20. století k tomu, že všechny tyto teoretické koncepce přinesly reálné předpoklady k modelování řečové činnosti jako komplexního procesu.

Dle Nebeské (1992: 31) současná psycholingvistika žádný z metodologických předpokladů nepreferuje. Příkladá rovnocenný význam vrozeným předpokladům

užívání jazyka, předpokladům, které jsou získané vzájemným aktivním působením jedince a prostředí i situačnímu kontextu, a jako jeden z úkolů si klade prozkoumat tuto vzájemnou podmíněnost předpokladů.

Psycholingvistika je však neustále plná polemik, rozporů a pochybností. Neustále se setkáváme s velmi odlišnými přístupy zkoumání daných jevů.

Prvořadým cílem současné psycholingvistiky tedy není souhrn dílčích poznatků dále rozšiřovat, ale naopak využít těch, které jsou již k dispozici, soustředit se na jejich vzájemné propojení a na modelování řečové komunikace s přihlédnutím k tomu, jak se různé typy činitelů v různých typech komunikačních procesů vzájemně ovlivňují.

Dnešní vymezení tohoto vědního oboru je tedy velmi široké vzhledem k tomu, že současná psycholingvistika má možnost využít maxima poznatků, které byly nashromážděny v celém jejím předchozím vývoji.

Za klasické tematické vymezení lze považovat členění na výklady o produkci a percepci řeči, o mentálních strukturách a osvojování jazyka dítětem. Osvojování jazyka dítětem je zároveň specifickou psycholingvistickou problematikou. Druhým tematickým okruhem jsou pak situační, mentální a jazykové činitele řečové komunikace. Samostatným tématem je povaha, fungování a organizace mentálních struktur vzhledem k tomu, že hlavním bodem pozornosti současné psycholingvistiky je jedinec.

1.3 Shrnutí vývoje psycholingvistiky

Toto bylo základní tematické vymezení psycholingvistiky. Současné psycholingvistické paradigma je však koncepcí neustále otevřenou, a právě proto se tento vědní obor zpravidla chápe především v širším pojetí, tedy se zřetelem k jeho vazbám na další obory.

Psycholingvistika však již není vědou pouze „na pomezí psychologie a lingvistiky“, nýbrž je součástí velmi širokého spektra, na kterém se tematicky podílí řada disciplín, jako jsou strukturální jazykověda, morfologie, behaviorismus aj.

Ve většině literatur převládá názor, že humanitní vědy nejsou vesměs teoreticky a metodologicky jednotnými disciplínami. Důkazem toho je poněkud vágnější vymezení okruhu předmětů zkoumání, mnoho přístupů ke zkoumaným jevům, nebo také nezřetelné vymezení pojmů, a z toho plynoucí neustálená terminologie.

Všechny tyto rysy můžeme nalézt v různé míře i v psycholingvistice, a proto každá přehledová práce, kterou by mělo být i toto pojednání, je spíše výběrem z jisté řady alternativ a nutně se pak musí jevit jako výběr více či méně jednostranný.

Tato kapitola se věnovala základnímu členění teoretických směrů ve vývoji psycholingvistiky, shrnutí teoretických koncepcí i některým vzájemně odlišným pohledům na zkoumanou problematiku. V následující kapitole se zaměřím na jedno z psycholingvistických témat, kterým je osvojování jazyka.

2. OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

„Jazyk je prostě okno, z něhož se můžeme vyklonit a vzájemně se dotknout svých myslí. Dokážeme to všichni, bez ohledu na rasu nebo vyznání. Je to ten nejintimnější čin, jehož jsme schopni. Musíme však mít neustále na paměti, že to okno musí zůstat otevřené.“

Altmann (2005: 258)

Vývoj a utváření základní komunikační schopnosti člověka – lidské řeči – patří bezesporu k nejpozoruhodnějším jevům, kterými se zabývají nejen vědní disciplíny, ale které zajímají i širokou laickou veřejnost.

Existují vědecké důkazy, že se děti učí před svým narozením ještě v děloze matky. Jejich sluchové ústrojí je funkční již okolo sedmého měsíce po početí. Přestože se k nim zvuk okolního prostředí dostává velmi zkresleně (jako když mluvíme s rukou před ústy), dokáže dítě už před narozením vnímat výšku zvuku, intonaci a patrně dokonce i odlišné slabiky.

„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: 25)

Dítě přitom naráží na stejná úskalí jako dospělý při styku s cizím, neznámým jazykem. Mají problém odlišit, kde v jiném jazyce začínají a končí jednotlivá slova.

Novorozenci umí rozlišovat mezi určitými a danými posloupnostmi hlásek, jiné posloupnosti jim však činí ve vnímání potíže. Jak mohou tak malé děti vědět, co je a co není přípustná slabika?

Dle Gerryho T. M. Altmanna (2005: 31) přirovnávají vědci tuto schopnost k vnímání hudby – resp. písní v cizích jazycích. Děti si to, co slyší, patrně neorganizují podle slabik, ale podle intonační struktury jako v hudbě, tj. včetně taktu, melodie i tempa. Ale jak to, že se dítě pouhým posloucháním několika shluků hlásek naučí

poznávat jejich strukturu, a to i přes zkreslený zvuk už přímo v těle matky? Psycholinguvistika však bohužel na tyto základní otázky zatím odpovědět neumí.

Při osvojování jazyka si dítě přirozenou formou osvojuje gramatiku, slovní zásobu i další jazyková pravidla. Do jaké míry ale hrají roli vrozené schopnosti a do jaké míry se jedná o schopnosti naučné a získané? To byly a jsou základní otázky i pro vědecká zkoumání.

2.1 Teoretická východiska

Studium osvojování jazyka dítětem se stalo v podstatě samostatným vědním oborem, vývojovou psycholinguistikou. Přibližně v 60. letech minulého století, byla vývojová psycholinguvistika předmětem ostrých teoretických sporů. Jeden směr zastával stanovisko, že si dítě osvojuje jazyk výhradně učením, druhý a poměrně nesmiřitelný směr pak trval na vrozeném mechanismu, který se utváří kontaktem s okolním prostředím.

První ze směrů vychází z behaviorismu (viz kapitola 1.1.1 Behavioristická teorie). Teorie, že osvojování jazyka se neliší od osvojování návyků jakéhokoli jiného chování, však byla koncem 60. let upravena samotnými behavioristy.

„Jeden z nejvýznamnějších behavioristicky orientovaných psycholinguvistů Ch. Osgood přiznává, že badatelé vycházející z teorie učení podcenili význam vrozených předpokladů řečového vývoje; důsledkem toho bylo extrémní zdůraznění těchto předpokladů nativisty. Sám pak vypracoval model osvojování jazyka, v němž se pokoušel poznatky o vrozených předpokladech užívání jazyka skloubit s poznatky o učení řečovým dovednostem.“

Nebeská (1992: 94)

Vraťme se ale k druhému směru, nativismu, který je ve vědeckém zkoumání stále aktuální. Nebeská (1992: 94) uvádí, že jeho nejsilnějším argumentem - jako součást generativní psycholinguistiky - je právě rychlost a snadnost schopnosti každého normálního dítěte naučit se ve standardních podmínkách svůj rodný jazyk. Podle generativní psycholinguistiky je dítěti vrozena schopnost osvojit si jakýkoli jazyk.

Lidskou schopnost naučit se jazyku a používat ho nazval Steven Pinker (2009) jazykovým instinktem, který se podle něj vyvinul přirozeným výběrem. Naproti tomu Noam Chomsky (1965) tvrdí, že vrozené jazykové vybavení nespočívá jen v přirozeném výběru, ale je pravděpodobně důsledkem jiných vývojových procesů, možná obecného růstu mozkové hmoty nebo dokonce dosud neznámých strukturujících mechanismů. Pinker (1990) však argumentuje tím, že přirozený výběr umožňuje vytvořit komplexní a složité mechanismy. Pinkerovo pojetí jazykového instinktu a práce Noama Chomskyho tak vedly ke vzniku kognitivní psychologie, čerpající z podnětů evoluční biologie a evoluční psychologie. Filip Smolík (2007) v těchto trendech vidí novou a velmi slibnou možnost sjednocování psychologie, sociálních a biologických věd.

Vzhledem k faktu, že se děti mohou v raném věku naučit jakémukoli jazyku, nativisté dospěli k názoru, že všechny jazyky mají určité rysy společné, tzv. univerzální gramatiku. Díky nim pak dítě při narození disponuje informací nejen o hláskách, slovech a větách, ale i o jejich spojování.

První formou recepcce jazyka, se kterou se dítě v nejučtlejším věku setkává, je zvuková podoba jazyka. Gerry T. M. Altmann (2005: 11) popisuje zvuk jako základní stavební kámen, na který se pak skládají slabiky, slova a věty. Vrcholem stavby, kterou nazývá „babylonskou věží“, je pak pochopení jazykového významu. Je pozoruhodné, v jaké fázi už je v současné době výzkum akceptace zvukových forem u nejmenších dětí. Proto stojí za samostatnou kapitolu.

2.2 Slovo jako zvuk

Jak upozorňuje Gerry T. M. Altmann (2005: 38), dítě nerozlišuje mezi kterýmikoli dvěma hláskami. Je schopné rozlišit pouze zvuky, které jsou na opačných pólech od relevantní hranice slyšitelnosti. Jde o vnímání různé frekvence kmitů do ušního bubínku, který je příjemcem zvuku. Frekvence je fyzikální vlastnost zvukového signálu, přičemž dítě je schopné rozlišit i jeho výšku. Na základě těchto zjištění badatelé došli k závěru, že se lidé rodí speciálně vybaveni k tomu, aby mohli rozlišovat fonémy, a přitom pomíjet nepodstatné rozdíly. Současně jsou od narození schopni identifikovat jakýkoli foném, který se v libovolném jazyce může vyskytnout. Tuto schopnost však

dítě ztrácí po deseti měsících, kdy se kojenci podstatněji přiklání k mateřskému jazyku a jejich identifikace fonémů se přibližuje vnímání dospělého člověka.

Začneme-li pátrat, jak děti získávají informace o slovech, rychle zjistíme, že i rok a půl starého dítěte se prostě nelze zeptat, která slova zná a co o nich ví. Paradoxně dítě pravděpodobně často nerozumí tomu, co říkáme, ale chová se, jako by rozumělo. Děti se učí napodobováním a dospělé napodobují s velkou chutí. Interpretace jejich schopností užívat slova je pak velmi obtížná, protože musíme znát i záměry dítěte.

Dle Gerryho T. M. Altmanna (2005: 45) má obecně výzkum raného osvojování jazyka dětmi dva základní cíle:

1. zjistit osvojení znalosti jednotlivých slov
2. zjistit osvojení spojení slov do smysluplných vět

Množství slov, kterým děti ve věku kolem jednoho roku rozumějí, se samozřejmě značně liší u každého jedince. Naopak u počtu slov, která děti sami produkují, jsou rozdíly výrazně menší. Je to dáno především různě dlouhou dobou, při které se děti učí ovládat svá mluvidla, jazyk, rty, sílu hlasu apod. Samotný rozvoj slovní zásoby je pak významně ovlivněn okolním prostředím. Zajímavé je sledovat, zda je dítě přinuceno vyjádřit svou vůli, či nikoliv.

Pochopitelně zde hrají velkou roli i faktory biologické. Ty jsou spojeny především s vývojem mozku dítěte, ve kterém v prvních třech letech života probíhají významné změny ve spojích mezi nervovými buňkami. Ty pak mohou mít důsledky pro řadu schopností dítěte v budoucnu a musíme k nim zařadit samozřejmě i souvislost s užíváním jazyka.

Mezi prvními slovy, která se dítě snaží vyslovit, jsou především názvy předmětů, které kolem sebe vidí a pochopitelně i lidí (*máma, táta, teta*). Do tří let dítěte převažují ve slovní zásobě substantiva nad ostatními slovními druhy. Dítě rovněž upoutá zvýrazněná intonace řeči, která je určena přímo jemu. Takový způsob upoutání pozornosti zajistí, aby si dítě spojilo výpověď právě s tím předmětem, na který se dívá. Přitom musí dítě slyšet a poznat právě tu důležitou část výpovědi, kterou má k pozorovanému objektu přiřadit. Slyší-li totiž nové slovo, automaticky předpokládá, že se vztahuje na celý pozorovaný předmět, nikoli na některou jeho část. Pokud už zná pojmenování konkrétní věci, předpokládá, že se nové slovo nevztahuje k téže věci, ale rozlišuje některou její část, nebo jinou věc. Jak uvádí Gerry T. M. Altmann (2005: 50), je dobře, že to funguje právě takto, protože jinak by se mohlo stát, že děti budou znát stovky slov pro jednu věc a naopak žádná slova pro stovky jiných věcí.

Postup od základních stavebních kamenů jazyka – jednotlivých slov a zvuků až k pochopení jejich významu je složitý a dlouhý proces. Jeho základním aspektem se věnuje následující podkapitola.

2.3 Osvojování významu slov

Užívání jazyka ale není jen způsob, kterým bychom měli obracet pozornost posluchače k bezprostřednímu okolí. Pokud by to tak bylo, stačilo by člověku ke komunikaci pouhé ukazování a vrčení. Proto je pro děti tak obtížné přiřadit slova k abstraktním významům, které jsou momentálně v jejich okolí přítomny.

Osvojování významu slov je velmi složitý a rozmanitý proces, jenž samozřejmě závisí na druzích slov, které se člověk učí. U substantiv je proces pochopitelně snazší než u sloves. Verba totiž vyžadují už přímou vědomost o struktuře události: někomu se něco děje, někdo něco dělá apod. Dítě proto musí při chápání významů sloves současně porozumět i struktuře celé výpovědi a být schopné abstraktního myšlení, tj. odrazit strukturu světa mimo užitý jazyk. Je zřejmé, že spojování slov u dětí začíná až po dosažení určité aktivní slovní zásoby, obvykle v rozsahu 50 – 100 slov. Platí zde přímá úměra – čím více slov znají a jsou schopné je produkovat, tím více dokážou i větných kombinací.

Gerry T. M. Altmann (2005: 54) připomíná v této souvislosti „menší revoluci v lingvistice“, kterou na sklonku 50. let způsobil Noam Chomsky. Hlavním cílem lingvistů bylo tehdy zjistit, jak se děti učí a naučí správný slovosled a správnou flexi rodného jazyka. Chomsky se domníval, že dospělí sami užívají k vybavení smysluplných vět daná pravidla a úkolem dítěte je tato daná pravidla zvládnout.

Důležitým psycholingvistickým poznatkem je, že dětem nikdo přímo neřekne, jaké pravidla se na jejich jazyk vztahují, a jsou tedy nuceny učit se z příkladů. Je zajímavé, že dopustí-li se dítě chyby a řekne gramaticky nesprávnou větu, málokdy je rodič nebo jiný dospělý opraví. Naopak velmi často je opravují, pokud výpověď, kterou říkají, není pravda. Má-li se člověk naučit jazyk, měl by být přitom schopen vytvořit gramaticky správné věty.

Tvoření vět přitom při osvojování jazyka malými dětmi patří doslova k malým zázrakům. Do jaké míry tvoří v dětské mysli větu vrozenost a do jaké míry získaná zkušenost? Odpovědím na tyto otázky se věnuje následující podkapitola.

2.4 Tvoření vět

Zajímavé je, že malí uživatelé jazyka dokážou při jeho osvojování tvořit věty, které sami nikdy neslyšeli, dokonce takovou větu nikdy neslyšeli ani dospělí. Jde o tzv. logický problém osvojování jazyka. Steven Pinker (1987) uvádí, že při učení se jazyku existuje formální propast mezi vstupem a výstupem. Vstupem je řeč – zvuk, které dítě slyší, výstupem pak prezentace „gramatického systému“ jazykových schopností dítěte. Princip gramatičnosti je založen na kombinaci a ohýbání jednotlivých typů slov. Dítě se přitom učí nejen zvládnutí gramatické správnosti, ale musí pochopit i vnitřní strukturu věty.

Právě struktura věty rozložená do jednotlivých složek pak umožňuje vytvářet vzájemné vztahy. Je třeba poznamenat, že rozbor věty tak, jak ho děti poznávají při výuce českého jazyka na základních školách, je však založen na zcela jiné syntaktické teorii. Věta se rozebírá na větné členy, určuje se, na čem je každý větný člen závislý a rozkládá větu na jednotlivé složky. Čeština je svým bohatým tvaroslovím typologicky odlišným jazykem a jsou pro ni důležité nejen kombinace a sled slovních druhů, ale také jejich pády, rody, vzory pro skloňování a časování atd. Ve výše zmíněné struktuře hovoříme o syntaktických kategoriích, zatímco pro češtinu jsou velmi důležité i kategorie morfologické.

Filip Smolík (2007: 5) upozorňuje ve své práci na tři základní otázky, které by teorie osvojování gramatiky měla řešit. Zmiňuje v této souvislosti práci Hirsh-Pasekové a Golinkoffové (1996). Otázky zní:

1. Co je v kognitivním systému dítěte přítomno v okamžiku, kdy začíná osvojování gramatiky?
2. Jaké mechanismy se používají v průběhu osvojování?
3. Jaké typy vstupu rozvíjejí systém osvojování jazyka dále?

Podle Smolíka (2007: 5) jde o tři základní centra pozornosti teoretiků. V odpovědi na první otázku připomíná nejednotný názor na to, do jaké míry se vrozené vybavení podílí na osvojování jazykového systému a které získané a naučené obsahy a funkce jsou předpokladem, aby osvojování jazyka vůbec mohlo začít a rozvinout se.

Pokud jde o odpověď na otázku týkající se mechanismů osvojování, je nutné rozlišit mechanismy specifické pro jazyk a mechanismy obecně kognitivní. Smolík (2007: 5) v této souvislosti upozorňuje na obecnou strukturovanost mentálního aparátu.

Funkce a procesy specializované na zpracování jazyka jsou funkčně odděleny od tvorby a zpracování pojmů, čísel, fyzikálních objektů aj.

U vstupu, který ovlivňuje osvojení komplexních pravidel jazyka, poukazuje Smolík (2007: 6) především na vliv prostředí s různým způsobem realizace. Některé děti mohou mít schopnost upravit strukturu jazykového systému vrozenou, a to ve shodě s jazykem, který slyší. Jiné děti jazyk rozvíjejí proto, aby zdokonalily nedostatečně vyvinutou vrozenou schopnost a dokázaly okolnímu prostředí dostatečně porozumět.

„Odpovědi na tyto tři otázky nejsou vzájemně nezávislé. Teorie, které předpokládají více vrozeného vybavení, předpokládají také větší funkční samostatnost mentálních procesů a prostředí považují spíše za zdroj referenčních informací než za hybnou sílu. Osvojování jazyka se stalo významným tématem kognitivní vědy a kognitivní psychologie právě proto, že se týká základních psychologických problémů: jaké jsou vrozené předpoklady vyšších kognitivních procesů, jakým způsobem je geneticky strukturován lidský kognitivní aparát atd.“

Smolík (2007: 6)

Gerry T. M. Altmann (2005: 57) ve své práci zmiňuje hypotézu Stevena Pinkera (1994). Spočívá v tom, že dítě disponuje velmi hrubou znalostí o jednotlivých typech slov a jejich funkcích v jazyce. Například ví o existenci jednotlivých typů odpovídajících substantivům a slovesům. Tato jeho znalost pak slouží jako základ pro určení jiných typů slov. Pinker předpokládá, že tato znalost není specifická pro určitý jazyk, ale že jde o univerzální rys všech jazyků. Ostatně hypotéza o vrozenosti se objevila současně s lingvistikou ve své moderní podobě. Jakmile lingvisté poprvé vyslovili domněnku, že vlastní jazykový vstup nemusí obsahovat všechny informace nezbytné k tomu, aby se dítě mohlo jazyk naučit, začínají hledat alternativní prostředky (tj. nevrozené), které dítěti umožňují odpovídající znalost získat.

Ať už proces výuky jazyka probíhá jakýmkoli způsobem, je nezbytné, aby se s ním děti dostaly do kontaktu včas a v dostatečné míře. Při zanedbání těchto podmínek v útlém věku hrozí nebezpečí, že se přirozeným způsobem jazyk nenaučí. Kritické období pro úspěšné naučení jazyka se přitom různí. Většina badatelů uvádí rozmezí prvních šesti až dvanácti let. Současně jsou také doklady o tom, že schopnost osvojení mateřského jazyka se u dětí postupně vytrácí, i když výjimky potvrzují pravidlo.

Gerry T. M. Altmann (2005: 63) uvádí příklad dívky objevené v šesti letech, jejíž další jazykový vývoj byl stejně úspěšný jako u kteréhokoli jiného dítěte. Podobný průběh je doložen i u dětí přistěhovalců. Naopak jiná dívka, kterou našli zcela jazykově zaostalou až ve třinácti letech, už nikdy nepřekonala jazykovou úroveň charakteristickou pro tříleté dítě, přestože si rychle osvojila určité jazykové dovednosti. Altmann z toho vyvozuje, že k osvojení jazyka potřebuje člověk dostatečný jazykový vstup. Současně však uvádí, že v bádání mají vědci v současné době sice určitou představu o tom, čeho jsou kojenci při osvojování jazyka schopni, ale v jednotlivých teoriích jsou stále významné mezery. Ty budou existovat až do té doby, než s určitostí poznáme, jakým způsobem děti od narození své rané schopnosti vlastně získávají. Stále totiž není zřejmé a dostatečně zdokumentované, které z raných schopností tvoří genetická výbava a které schopnosti děti získávají učením. Všechny schopnosti nutné k osvojení jazyka však pravděpodobně vrozené být nemohou. Např. zatímco vnímání různých slov jako zvuků a jejich vzájemné rozeznávání může být schopností vrozenou, chápání významu slov a jejich skládání do vět už nepochybně vyžaduje určitou získanou zkušenost.

Samozřejmě, že zásadní vliv na osvojení jazyka mají díky tomu velmi individuální intelektuální schopnosti jedince. K prvním krokům osvojení jazyka proto patří utváření slovníku dětí a jeho uspořádání v jejich jednoduchém jazykovém systému, kterému se budu věnovat v příští podkapitole.

2.5 Utváření a uspořádání slovníku dětí

Pokud pomineme různé tvary téhož slova, vybírá průměrné roční dítě při mluvení jen asi z deseti slov. Průměrný dospělý jedinec má na výběr z třiceti tisíc slov. Přitom děti vychované v různých jazycích vyvíjejí i různé typy přístupu do svého mentálního slovníku tj. množiny slov, které jedinec zná.

Senzitivita dítěte však není jediným kritériem pro lexikální uspořádání jejich slovníku. Poznatky o tom, jak probíhá vývoj řeči u nemluvňat, vedou k závěru, že kojenci organizují v projevu především to, co slyší podle rytmu jazyka. Proto myšlení u různých jazyků funguje zcela odlišně – obdobně jako funguje zcela odlišně rytmus jednotlivých jazyků. Systém se chová tak, že se do mentálního slovníku přímo promítá i nejmenší detail (intonace, rytmus, individuální citlivost na zvuk apod.). Kojenci si

postupně vyvinou citlivost ke struktuře řeči, kterou slyší, a jsou schopni rozlišovat stále větší podrobnosti. Naučí se, které rozdíly jsou užitečné a které ne. Vytvářejí si tak samostatný přístupový kód, který pak užívají k rozšiřování mentálního slovníku a vyhledávání informací v něm.

Základním cílem jazyka a komunikace vůbec je přenášet význam. Přitom základním stavebním segmentem v mluveném jazyce je slovo, které určitý význam nese. I slovo však můžeme dále rozkládat na menší jednotky, morfémy, které lze pak navzájem spojovat, a ve výsledku měnit jejich význam. Tyto jevy podrobně zkoumá morfolgie. Mentální slovník dítěte pat tvoří morfolgickou zásobárnu různých slovních významů.

Steven Pinker (2009) uvádí, že s narůstající posloupností hlásek aktivuje dítě v mozku všechna slučitelná lexikální hesla svého slovníku, a to postupně tak, jak vstupují do sluchového ústrojí. Přitom je schopné rozlišit, že má-li určitá posloupnost hlásek více významů, musí aktivovat všechny kompatibilní významy s touto posloupností. Teprve pak v daném kontextu slova či věty všechny neodpovídající významy potlačí. Proto je nevyhnutelným vedlejším produktem myšlení dítěte skutečnost, že musí být schopné rozpoznat při vnímání a osvojování jazyka i nesprávné a mluvčím nezamýšlené významy.

Široká vědecká i laická veřejnost se shodují na tom, že slova jsou mnohem víc, než jednoduchá gesta jako ukazování, vrtění hlavou nebo pozvednuté obočí. Beze slov by jazyk neexistoval. Stejně důležité je ale pro dítě vědět, jak slova spojovat. A to nejen ve větě samotné, ale především ve způsobu vnímání jejich spojení. Pro každého jedince může být přitom způsob poměrně odlišný, neboť s významem slova si často mozek spojí i odlišnou zkušenost. Jinými slovy, způsob spojování slov je důležitý, pokud mluvčí i posluchač znají význam jedné nebo druhé kombinace. Touto obecně společnou znalostí je gramatika.

Filip Smolík (2007) upozorňuje na nejnápadnější výsledek osvojování jazyka, kterým je schopnost vytvářet ze slov a gramatických morfémů mluvnicky správné věty, takto:

„Dítě zpočátku říká krátké věty s řadou chyb, a pak se u něj velmi rychle rozvíjí schopnost říkat věty stále delší a dělat v nich stále méně chyb. Kromě toho se rozvíjí i schopnost používat větší celky, pořádat své delší výpovědi, zapojovat se do dialogu atd. Důležité přitom je, že správné používání jazyka nespočívá jen ve zvládnutí „symbolické

funkce“, tj. osvojení slov a jejich významů, ale na schopnosti tato slova v mluvení správně uspořádat.“

Smolík (2007: 6)

Gerry T. M. Altmann (2005: 104) přirovnává gramatiku k receptu, při kterém je nutné smíchat suroviny ve správném pořadí a vytvořit přesně to, co autor receptu zamýšlel, tj. s pomocí jazyka sdělit myšlenku mluvčího příjemci. Chybí-li však příjemci jeden typ informace, např. nemá k dispozici kontext, který naopak zná mluvčí, použije ve své mysli jiný. Tak dochází k dvojznačnostem a nechtěným nedorozuměním. V mluvené formě může na rozdíl od psané dojít k takové změně kontextu i pouhou intonací nebo rytmem věty. Proto míra zdůraznění jednotlivých slov ve větě představuje další významnou informaci pro celý kontext výpovědi a mluvčí může pomocí správně položeného důrazu vyslovit ve větě i zcela odlišný význam.

Pro dítě proto často zpracování věty v jeho mysli neznamena jen vyřešit dvojznačnosti, ale také zjistit, co představují jednotlivá slova mluvčího v reálné životní situaci, využít vlastní zkušenost, senzitivitu pro zvuk atd.

Dítě se usilovně snaží naučit slova a jejich kombinace, nad kterými se pak v dospělosti při jejich dešifrování ani nepozastaví. Většinu lidí nenapadne, že určením významu a gramatiky strávili dosavadní život. Často obojí ignorují, používají slova, která vlastní význam nemají, a gramatické konvence zcela přehlíží. Proto se lingvisté už mnoho let snaží zjistit, zda některé jazykové vlastnosti nejsou universální pro všechny jazyky. Pokud by takové vlastnosti existovaly, pravděpodobně by reflektovaly něco, co by bylo společné všem jazykům. Řada lingvistů a psycholingvistů se proto domnívá, že univerzální vlastnosti jazyka musí odrážet i jeho vrozenou znalost. Tyto společné universální znaky si pak ve všech jazycích mohou vzájemně odpovídat.

Mezi osvojováním slovní zásoby a osvojováním pravidel gramatiky je však podstatný rozdíl. Chomsky (1980) mluví o znalosti pravidel gramatiky u dětí jako o „tacit knowledge“ („tiché“, nevyslovené znalosti), zatímco znalost významu slov je explicitní a dospělý mluvčí ho dokáže vysvětlit. Dítě pochopitelně zpočátku dokáže slovo pouze použít, ale z důvodu nedostatečné jazykové vybavenosti nedokáže vysvětlit jeho význam. Gramatickou kategorii v řeči ukázat nelze. Přesto si jí dítě – má-li se naučit mluvit daným jazykem – musí osvojit.

Steven Pinker (1987) v této souvislosti uvádí tzv. formální propast mezi vstupem a výstupem, přičemž vstupem míní řeč, kterou dítě slyší, a výstupem mentální reprezentaci gramatického systému jazyka dítěte.

„Aby byl přirozený jazyka naučitelný, muselo by dítě při učení kromě vzorků přípustných vět, tzv. pozitivní evidence, dostávat i informaci o tom, které věty přípustné nejsou, tzv. negativní evidenci. Dítě se nemůže naučit jazyk jen tím, že bude poslouchat okolní řeč. Aby pro něj bylo učení v principu zvládnutelné, muselo by dítě být opravováno, když udělá gramatickou chybu (popřípadě by mu musely být přeríkávány chybné věty a explicitně označeny jako nepřípustné – to se ovšem evidentně neděje. Negativní evidence je nutná proto, aby se děti mohly odnaučit chybná gramatická pravidla, která během vývoje používají.“

Smolík (2007: 11)

Mluvená řeč, utváření vlastního mentálního slovníku v podobě množiny jednotlivých slov uložených v paměti a nabytá dovednost skládat z jednotlivých slov věty je nepochybně nejpodstatnějším faktorem při osvojování jazyka dětmi. Po dlouhá staletí v historii, a dokonce u některých málo vyspělých civilizací i dnešního světa zůstávala mluvená řeč často jediným komunikačním prostředkem. Nutnost vzájemné komunikace mezi jednotlivými komunitami (kmeny, osadami, městy), a také uchování už nabytých zkušeností a znalostí, však donutily lidstvo k postupnému utváření a osvojování psaného projevu jazyka. Z hlediska dnešní potřeby komunikace globálního světa jsou psaný projev i znalost jeho čtení nezbytností i pro málo vzdělané jedince. Následující podkapitola proto pro úplnost této přehledové práce patří základním procesům při osvojování psaného jazyka.

2.6 Osvojování psaného projevu

Završením první etapy znalostí a osvojení jazyka u dětí je zvládnutí psané podoby jazyka.

„Čtenářský, resp. v širším smyslu kulturní rozvoj dítěte chápeme jako součást jeho individuálního psychického vývoje, ale také, a to zdaleka ne na místě posledním, jako

součástí jeho vývoje společenského, včleňování do sociálního života, v němž dítě není jen objektem, nýbrž je zároveň subjektem společenských vztahů.“

Chaloupka (1982: 205)

Při výuce si dítě nejprve musí uvědomit, že psaná slova odpovídají výrazům, které má osvojeno mluvením. Základem je pochopení této vzájemné korespondence. Malý čtenář se postupně učí tomu, že písmena, která vidí, odpovídají fonémům, slabikám, celým slovům a jejich kombinacím. Mezi rozhodující faktory při učení přitom patří jak domácí prostředí dítěte a utváření jeho vztahu ke knize od útlého věku, tak samozřejmě i metody, kterými se dítě učí číst, čas věnovaný nácviku čtení i opakování již nabytých znalostí.

Postupně se dítě seznámí s hláskováním, a když objeví nové slovo, které může hláskovat, vybaví si pak i jeho mluvenou formu. To, jakým způsobem se děti učí číst, však zatím neřeší psycholingvistický problém, jak vlastně z písmen na stránce získávají jeho význam. Z počátku si proto děti vytvářejí jakýsi slovník grafických obrazů slov, jednotlivé posloupnosti písmen, aniž by přiřazovaly písmena fonému.

V raných stádiích rozvoje čtení přitom téměř všechny děti soustředí svoji pozornost jen na některé části psaného slova – zejména na jeho začátek a někdy i konec. Řadu informací o dalších písmenech, ze které se dané slovo skládá, přitom ignorují. Povědomí o vzájemné korespondenci písmen a hlásek děti využívají z počátku s největší pravděpodobností jen jako návod, o jaké slovo by mohlo jít. Přitom se orientují v podstatě jen podle tvarů určitých písmen. Teprve po čase, kdy dosáhnou ve čtení větší zkušenost, rozvinou i znalost vzájemné korespondence ve vztahu písmeno – hláska.

Mezi nejtěžší etapu výuky čtení pak patří spojení psaných slov s jejich významem, vlastní pochopení smyslu a významu psaného slova. Teprve poté, postupem času, mohou přestávat ve škole číst nahlas a čtou si samy pro sebe, přičemž chápou význam psaných slov, aniž by je musely vyřknout. Ideálním stavem je, když v této fázi výuky přestanou z jednotlivých písmen na stránce odhadovat správnou výslovnost příslušného slova a začnou chápat především jeho správný význam. Na rozdíl od dospělých, kteří při čtení využívají přímou cestu k vybavení významu slova, je způsob rozpoznávání významu slova u dětí výhradně záležitostí zraku. Je to pochopitelný postup, neboť dospělý člověk má na rozdíl od dítěte při čtení výhodu bohatých a vyvážených asociací.

Jak uvádí Altmann (2005: 197), vysoce aktivní mozkový proces, kterým čtení bezesporu je, obsahuje ještě jednu významnou složku, kterou často přehlízíme, i když je velmi důležitá. Jedná se o činnost očí. Ta probíhá při čtení automaticky. Přitom časový úsek, po který se na určité slovo díváme, závisí na jeho délce, frekvenci výskytu slova, gramatické funkci a dokonce i předpověditelnosti v kontextu a složitosti daného textu. Oči jsou při čtení zdrojem komplexní informace a jejich pohyb zásadně ovlivňuje obraz, který se nám dostává do mozku i způsob, jakým informaci z textu mozek vyhodnotí. Výzkumy prokázaly, že pokud se oko hýbe, je odpojeno. Mozek přijímá informaci z psaného textu jen tehdy, pokud jsou oči v klidu.

Průměrný mozek dospělého člověka obsahuje zhruba deset miliard nervových buněk. Vzájemné propojení jejich struktur se přitom neustále mění. Pokud by tomu tak nebylo, nemohl by se člověk nikdy a ničemu naučit. Podobně jako učením a změnou mozkových struktur získáváme postupně všechny ostatní znalosti o světě, jsme od malička nuceni se naučit i znalostem jazyka, neboť s mluvením a čtením se nenarodíme. Jednotlivé významy, které nám slova evokují, nejsou přitom nic jiného než vzorce nervové činnosti mozku. Reflektují zkušenost shromážděnou z vnímaných kontextů, ve kterých jsou slova užívána a postupně se na základě získávaných zkušeností proměňují. Současně se tak mění jednotlivá spojení mezi neurony a vzorci nervových impulsů. Tyto změny umožňují člověku učit se ze zkušeností, což je základem veškeré lidské činnosti. Altmann (2005: 229 – 230)

Bohužel, tak jako při každé lidské činnosti, dochází i při osvojování jazyka – ať už jeho mluvené či psané podobě – poměrně častým vývojovým poruchám. Ty mohou být jak individuální, tak i společné pro poměrně široké skupiny dětí i dospělých. Podrobněji se poruchami v osvojování jazyka věnuji v následující podkapitole.

2.7 Nejčastější poruchy v osvojování jazyka: afázie, dyslexie, vývojová dysfázie

Poruchy mluveného jazyka označujeme jako afázie, poruchy, které vznikají při chápání psaného jazyka, nazýváme dyslexie. Vzácnou a dosud málo probádanou poruchou je ztráta schopnosti porozumění, při které pacienti trpící naprostou slovní hluchotou, nerozumějí slovům, která slyší, mohou však normálně číst, psát a mluvit. Zde je nutné zdůraznit, že mluvíme o skutečném onemocnění, nikoli o všeobecně

rozšířené ztrátě schopnosti porozumění mezi lidmi v rodině i v širokém okolí. V tomto případě jde především o neochotu porozumět jeden druhému, nikoli o nemoc.

V mozku člověka je pro jazyk specializována jeho levá hemisféra. Porucha afázie a s ní snížená schopnost pojmenování nastane, pokud dojde ke ztrátě spojení mezi nervovým okruhem, stimulujícím pohled na předmět a nervovým okruhem propojeným s vyslovením názvu pozorovaného předmětu.

„Jako prototyp organických poruch jazykové komunikace se často chápou afázie. U těch je obvykle možné spolehlivé určení fyzických příčin poruchy a k učebnicovým znalostem patří vztah mezi lézemi na určitých místech mozku a symptomy jazykového poškození. Toho lze využívat i při studiu fungování jazykového systému: pokud se například při narušení určité mozkové struktury vždy objeví dva různé charakteristické projevy v jazyce, svědčí to o funkční spřízněnosti těchto projevů.“

Smolík (2009: 47)

U dyslexií je nutné odlišit poruchu spojenou s fyziologickým poškozením mozku od poruchy, která má původ v dětství. V prvním případě je pro tuto poruchu vžitý název *získaná dyslexie*, pro druhý případ užívají odborníci název *vývojová dyslexie*. *Vývojová dyslexie* představuje poruchu vývoje některých dovedností, které jsou pro čtení nezbytné. Obvykle je u jedince diagnostikována na základě srovnání s ostatními dětmi, u kterých je vývoj v mezích normy. Gerry T. M. Altmann (2005: 220) uvádí, že je-li dítě minimálně o 18 měsíců až 2 roky starší než děti se srovnatelnou schopností číst – a přitom tu nehrají roli žádné další významné faktory (výchovné zázemí, normální zrak, inteligence, schopnost mluvit) – je považováno za dyslektické.

Dyslektici nedokážou správně přiřadit písmeno k hlásce pravděpodobně proto, že v neuronových sítích mozku nemají zakódované vzorce hlásek rodného jazyka obdobným způsobem jako zdravé děti. Trpí nedostatečnými fonologickými dovednostmi a fakt, že jim prospívají fonologická cvičení, podporuje domněnku vědců, že tento vývojový deficit je fonologické povahy. Znamená to, že ani samotné spojení odpovídajících nervových okruhů nemůže dyslektik rozvíjet stejným způsobem jako zdravé dítě.

„Pro praxi je důležitá otázka, zda a do jaké míry se překrývají vývojová dysfázie a dyslexie. Existuje řada dokladů o tom, že obě poruchy spolu souvisejí, ale výzkum

rovněž nasvědčuje tomu, že u každé z těchto poruch se objevují specifické problémy, které se u druhé z nich nevyskytují. V každém případě lze za překonanou považovat představu, že dyslexie je důsledkem poruch zrakového vnímání a rozlišování.“

Smolík (2009: 49)

Filip Smolík (2009) dále uvádí, že děti s dyslexií trpí typickými obtížemi s fonologickými procesy, což je jeden ze styčných bodů vývojové dysfázie, při které je obvykle postižena fonologická paměť.

Vývojová dysfázie představuje poruchu v podobě opožděného a narušeného osvojování jazyka. Jde o hlubší postižení jazykových schopností, jejichž vymezení však není jednoznačné. Smolík uvádí, že se setkáváme jednak s termíny jako vývojová porucha jazyka nebo vývojová porucha řeči, v angličtině je používán termín specific language impairment (SLI).

„Za vývojovou dysfázi se obvykle považuje takové narušení očekávaného vývoje jazyka, které není doprovázeno obecnějším narušením intelektových funkcí. Proto se v angličtině používá termín specifická porucha jazyka (SLI – Specific Language Impairment). Existence takto definované dysfázie dokládá, že verbální a nonverbální složky intelektu jsou do určité míry nezávislé a že tedy jazykové schopnosti mohou být narušeny, aniž by byl narušen intelekt obecně. Platí to i naopak: nonverbální intelekt může být narušen, aniž by bylo přítomno výrazné narušení jazyka, přinejmenším jeho gramatické struktury.“

Smolík (2009: 41)

Pro snazší pochopení termínu vývojová dysfázie používá řada odborníků kategorii opožděný vývoj řeči nebo jazyka (v angličtině „late talkers“), tedy děti, které začínají mluvit později. Riceová (2006) uvádí, že jen pětina dětí, které jsou ve dvou letech věku řečově opožděné, trpí diagnózou vývojové dysfázie ve věku šesti let. Jinými slovy, 80% z nich se v šesti letech věku zcela srovnává se svými vrstevníky. Je však nutné odlišit opožděný a narušený vývoj. Při vývojové dysfázii bohužel často nejde jen o opoždění vývoje, ale zejména o narušení vztahů přímo souvisejících s jazykovým systémem.

Je zjevné, že jednotlivým poruchám při osvojování jazyka by mohla být věnována samostatná práce. Tuto stručnou podkapitolu jsem proto zařadila především pro úplnost.

V práci jsem se dosud zaměřila na osvojování jazyka i poruchy, které při něm vznikají, na jazyk obecně. Následující samostatná se proto věnuje výzkumu osvojování češtiny.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3. VÝZKUM OSVOJOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA

Systematický výzkum osvojování jazyka probíhá již od poloviny 20. století. Kromě angličtiny však u většiny jazyků dosud stále chybějí základní popisné informace. Čeština má zatím k dispozici kupříkladu práce Karla Ohnesorga (*Naše dítě se učí mluvit* (1976)), Jaroslavy Pačesové (*Řeč v raném dětství* (1979)) a Filipa Smolíka (*Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku* (2002), *Časná znalost jazyka: Vývoj receptivní znalosti jazyka v prvních dvou letech života* (2006), *Měření jazykového porozumění u dětí v reálném čase sledováním očních pohybů* (2009)). Řada hypotéz a závěrů, často citovaných při osvojování anglického jazyka, však v češtině stále čeká na další zpracování. Bohužel je zatím u češtiny známo poměrně málo výzkumů na téma osvojování jmenných a slovesných tvarů i určování pořadí slovosledu tak, jak se v řeči dětí objevuje. V tomto ohledu proto může každá studie při osvojování češtiny přispět.

Mezi četné zahraniční výzkumy patří např. poznatky D. Slobina a T. Bevera (1982), kteří zkoumali porozumění pádovým tvarům a slovosledu u amerických, italských, chorvatských a tureckých dětí od 2,5 roku věku. Autoři základní studie z této oblasti použili tzv. přehrávání (act-out). Děti slyšely jednoduchou větu (např. *Kočka honí psa*) a pomocí přiložených hraček měly ukázat, co věta popisuje. Orientovaly se přitom podle jazykových prostředků důležitých právě pro daný jazyk. V různých jazykových skupinách přitom již ve zmíněném nejmladším sledovaném věku byly mezi dětmi značné rozdíly.

Filip Smolík (2009: 247) ve své studii *Psycholinguistika a čeština: některá slibná témata* uvádí překvapivé výsledky výzkumu z chorvatštiny: nejmladší děti se orientovaly zejména podle slovosledu a nebraly v úvahu pádové tvary jmen. Měly tedy sklon interpretovat větu *Kočku kouše pes* tak, že *Kočka kouše psa*. Podle Slobina a Bevera (1982) je slovosled SVO v chorvatštině častý a systém skloňování složitý. Proto se děti orientovaly nejprve podle slovosledu a teprve později podle pádových tvarů. Problémem je, že samotná metoda přehrávání vět je sice užitečná, ale jasnou interpretovatelnost odpovědí nemusí vždy přinést. Z tohoto pohledu jsou proto obdobné studie umožňující sledovat vzájemné vztahy mezi slovosledem, pádovými tvary a dalšími jazykovými faktory velmi potřebné.

Ve své pilotní studii jsem se zaměřila na jazykový jev BLA a zkoumala jsem ho u osmi dětí ve věku 3 – 5 let z mateřské školy v Jihočeském kraji (MŠ Zdíkov). Jejich výběr nebyl cílený a stupeň jejich individuálního intelektuálního vývoje při výběru nehrál roli. Jde tedy o malý vzorek dětské populace, z různých rodinných prostředí. V následující podkapitole rozeberu nejprve východiska výzkumu pilotní studie, a poté se zaměřím na vzájemné porovnání daného problému u posuzovaných dětí.

3.1 Teoretická východiska pilotní studie

Při přípravě pilotní studie jsem se zaměřila na osvojování a praktické používání sloves a slovesného rodu v mluveném jazyce dětí. Jako teoretický základ pro tuto studii jsem zvolila *Příruční mluvnici češtiny (1997)* a *Nauku o českém jazyku (1972)*.

Základní motivací experimentu byl předpoklad, že děti si pravděpodobně nejprve osvojují slovesné aktivum, které je v komunikaci častější. Zajímalo mne, kdy a jak si osvojují slovesné pasivum, neboť podobné studie v češtině dle dostupných pramenů dosud chybí.

Opisné pasivum je v současné mluvené češtině řídké. Častější je tzv. adjektivní pasivum, jehož užívání vyzkoušíme v tomto experimentu. Adjektivní pasivum se tvoří ze slovesného participia a tvaru slovesa *být*. Je dvojího typu: *l*-participium („aktivní“) a *n/t*-participium („pasivní“).

„Slovesným rodem se z hlediska morfologického tradičně rozumí především protiklad, který je vyjádřen slovesnou formou aktivní probudil, probudí... proti tzv. formě pasivní byl probuzen, bude probuzen (probuzený)... Uvedené formy vyjadřují pokaždé jiným způsobem vztah mezi původcem děje (agentem, kauzátorem) a podmětem věty. Je-li sloveso ve tvaru činném, pak je původce děje (agens, kauzátor) v roli podmětu. Je-li sloveso ve tvaru trpném, pak je původce děje z místa gramatického podmětu odsunut.“

Rusínová (1997: 323)

Příčestí trpné lze v češtině tvořit od sloves předmětových, a to ve dvou podobách: od kmene minulého jednak morfy *-(e)n*, *-(e)na*, *-(e)no*; *-(e)ni*, *-(e)ny*, *-(e)na* (ve shodě se jmenným rodem a číslem subjektu) od všech sloves kromě typů *minout*, *krýt*, *začít*, a

jednak morfy *-t, -ta, -to; -ti, -ty, -ta* od sloves typu *minout, krýt, začít*. Opisné pasivum v dnešní češtině často splývá s predikátovými konstrukcemi, jejichž součástí je adjektivum a verbální komponent zastupovaný nejčastěji tvary slovesa *být*: *Motor byl dobře promazán//promazaný* (hov.), *často kontrolován//kontrolovaný* (hov.).

Jak uvádí Příruční mluvnické slovníček češtiny (1997: 335), patří mezi tvary neurčité kromě přechodníku a infinitivu příčestí *l-ové* (minulé) a *n/t-ové* (trpné).

„Tradičně jsou tak nazývány formy l-ového tvaru slovesa (příčestí l-ové, minulé) a n/t-ového tvaru (příčestí trpné). Obě formy se tvoří od kmene minulého. Příčestí l-ové přidáním koncovek -l, -la, -lo, -li, -ly, -la, příčestí n/t-ové připojením -n, -na, -no, -ni, -ny, -na (nesen, brán, tištěn...) nebo -t, -ta, -to, -ti, -ty, -ta (minut, začat, kryt) za doprovodu alternací.“

Rusínová (1997: 337 – 388)

Jak již bylo řečeno výše, ve své studii jsem se zaměřila na čtvrtou třídu slovesnou, zastoupenou typem *prosit, trpět, sázet*. Předmětem zkoumání bylo užívání neurčitých tvarů (příčestí) sloves čtvrté třídy:

příč. l-ové: *prosil, trpěl, sázel*

příč. trpné: *prošen, trpěn, sázen*

Současně jsem se v rozhovorech zabývala i možnou palatalizací v příčestí trpném. Dle Šmilauera (1972: 217) v příčestí trpném nastává palatalizace, měkčí-li se **z** v **ž**: *porazit poražen; sl* v **šl**: *nakreslit nakreslen, vymyslet vymyšlen; d' v **z**: *probudit probuzen, vysvobodit vysvobozen; t' v **c**: *chytit chycen; zd' v **žd'**: *zpozdít zpožděn; st' v **št'**: *pustit puštěn*.****

Některé z těchto případů jsem také předložila k řešení výše zmíněnému vzorku tří až pětiletých dětí.

Pro snazší orientaci a udržení pozornosti jsem ke každé větě využila názorných obrázků.

3.2 Popis průběhu experimentu

Rozhovory s dětmi byly vedeny s písemným souhlasem rodičů v Mateřské škole ve Zdíkově. Za přítomnosti paní učitelky jsem s dětmi strávila několik desítek minut, abychom si na sebe vzájemně zvykli, poté nás paní učitelka nechala na daný experiment o samotě.

Děti s písemným souhlasem rodičů byly náhodně vybrány ve věkové skupině tři až pět let. K rozhovorům jsem si připravila celkem čtrnáct vět, z nichž polovina byla cílených, tj. zaměřených k tématu používání sloves v neurčitém tvaru *n*-ového a *l*-ového přičestí, druhá polovina vět nijak nesouvisela s danou problematikou a sloužila pouze k udržení pozornosti dětí.

Dalším výrazným komunikačním prvkem v rozhovorech byly připravené barevné obrázky, ke kterým se věty vztahovaly.

Malých respondentů bylo celkem osm, s každým z nich byl veden rozhovor samostatně a odděleně – tak, aby ho ostatní děti nemohly kopírovat.

Pro snadnější orientaci dětí jsem zvolila nápovědu vždy dvou variant tvarů, ze kterých jsem jim dávala vybrat. Jsem si vědoma toho, že nejde o standardní způsob vedení experimentu. Vzhledem k nízkému věku dětí jsem však při jejich prvních reakcích zjistila, že bez nabídky variant by byl výsledek zkoumání daného jevu v podstatě nulový.

V následující podkapitole jsou rozhovory blíže popsány. V závěrečném shrnutí studie je pak zhodnocena kompletní skupina osmi dětí.

3.2.1 Matěj (věk 3: 1)

Matěj zpočátku nedokázal na připravené věty a obrázky sám reagovat, jednak vzhledem k nízkému věku, jednak z ostychu. Na otázky odpovídal jednoslovně, často použil odpověď „nevím“. Přesto dokázal dobře rozeznávat barvy, i postavičky na obrázcích. Slovesa v neurčitém tvaru samostatně nevytvářel. Používal přídavná jména v hovorovém tvaru (*růžovej, dobrej, černý a žlutý*), přičemž převažovaly barvy daných objektů. Proto jsem zvolila nápovědu vždy dvou variant tvarů, ze kterých jsem mu dávala vybrat.

Např. *Když holčička s vílou obrázků namalují, obrázků bude nakreslený, nebo nakreslelý? – „Nakreslelý“.* *Když víly porazily zlého kocoura, kocour byl poražený, nebo poražely? – „Poražely“.* *Když chytil motýlka do sklenice, motýlek byl chycený, nebo chycelý? – „Chycelý“.* *Když hračky probudila, hračky jsou probuzené, nebo probuzelé? – „Probuzelé“.*

Z uvedených případů je zřejmé, že u Matěje dosud není tvorba adjektivních pasiv zcela vyvinutá. Správný tvar nepoužil ani v jediném případě, vždy vybral nesprávnou variantu, resp. neexistující tvar. Je však možné, že chlapec jen opakoval druhou nabídnutou variantu z pouhé snahy odpovědět. Ve dvou případech dokonce použil i přesmyčku (*poražely* místo *poražený*, *snědevý* místo *snědený*).

3.2.2 Maruška (věk 3: 1)

Pro úplnost výzkumu je nutné doplnit, že Maruška je dvojčetem Matěje (viz 3.2. 1). Vyvíjí se proto ve zcela shodném prostředí a má pro vývoj jazykových dovedností s Matějem shodné podmínky. Také ona odpovídala na otázky většinou jednoslovně, Výjimku tvořil jen výčet barev, které zná stejně dobře jako Matěj.

Také Maruška nevytvářela samostatně dané tvary *n*-ového a *l*-ového přičestí a bylo nutné ji navést na možný tvar odpovědi. Z nabízených variant celkem pětkrát použila nesprávný tvar (*poražely*, *chycelý*, *probuzelé*, *snědelý*, *přečtelá*). U posledního zmíněného tvaru Maruška s vysokou pravděpodobností velmi logicky vyšla z předpokladu, že když *„maminka knížku přečte, knížka je přečtelá.“* Pro úplnost uvádím, že první otázka zůstala bez odpovědi a jednou dívka použila nabídnutý správný tvar *vysvobozená*.

Její celková jazyková vybavenost je velmi podobná Matějovi. Ve srovnání s ostatními dětmi z toho lze usoudit, že rodinné prostředí a dosavadní jazyková zkušenost obou dvojčat spolu nepochybně úzce souvisejí.

3.2.3 Barunka (věk 3: 8)

Téměř čtyřletá Barunka dokáže bezpečně rozeznávat barvy, začíná v odpovědích při rozhovoru samostatně tvořit krátké věty a běžně používá i slovesné tvary v přítomném, budoucím i minulém čase (*kreslím, přečte, spalal*).

Ve dvou případech při pilotní studii reagovala na položené otázky zcela spontánně a samostatně, přičemž použila i správný výraz. Na otázku „*Když obrázek nakreslí, jaký bude?*“ odpověděla „*Obarvený.*“ Na otázku „*Když zlého kocoura víly porazily, kocour byl?*“ odpověděla „*Zlobivý.*“

Z pěti nabídnutých variant na tvary *n*-ového nebo *l*-ového přičestí odpověděla dvakrát správným tvarem (*chycený, probuzený*), ve třech případech vybrala nesprávný tvar *l*-ového přičestí (*vysvoboželá, spalalý, přečtelá*).

Také u Barunky odpovídá její jazyková vybavenost jejímu věku a jazykovým zkušenostem. Při rozhovorech jsem měla dojem, že Barunka se s poslouchanými texty setkává méně často než někteří ostatní vrstevníci, výběr výrazů i jejich používání se kloní spíše ke zkušenostem nabytým z běžné hovorové komunikace.

3.2.4 Eliška (věk 3: 9)

Také Eliška odpovídala na položené otázky většinou jednoslovně, živě a správně jmenovala barvy na obrázcích a samostatně dokázala tvořit i slovesné tvary v přítomném, budoucím i minulém čase (*kreslí, dočte, sněd*).

S tvary *n*-ových či *l*-ových přičestí se už ve svém útlém věku nepochybně setkala. Ve dvou případech použila i správný tvar zcela samostatně, bez předchozího nabídnutí variant. Na otázku „*Holčička hračky probudila, když je probudila, hračky jsou?*“ odpověděla „*Vyspané dobře.*“ Na otázku „*A když maminka knížku dočte, jaká bude ta knížka?*“ reagovala „*Dočtená.*“

V dalších pěti případech, u kterých vybírala z možných variant neurčitých tvarů sloves, vybrala dvakrát nesprávný tvar (*poražený, vysvoboželá*), třikrát zvolila tvar správný (*nakreslený, chycený, snědený*).

Z výše uvedených příkladů je zřejmé, že Eliška má jazykovou vybavenost a získanou zkušenost na svůj věk na poměrně vysoké úrovni, evidentně nejen z běžné komunikace s rodiči a se svým okolím, ale i s odposlouchaných textů. Jen u méně

obvyklých výrazů (*poražený, vysvobozená*) chybovala, což mohlo být způsobeno buď tím, že si na správné tvary v danou chvíli nevzpomněla, nebo je nemá ještě zcela osvojené.

3.2.5 Matýsek (věk 4: 8)

Téměř pětiletý Matýsek byl poměrně velmi sdílný, dokázal bezproblémově rozeznávat všechny předměty na předložených obrázcích, včetně těch méně obvyklých a snažil se živě komunikovat. Pokud jde o samotný průzkum, až na jednu výjimku, kdy po nabídce dvou variant použil správný tvar adjektivního pasiva (*vysvobozená*), používal k odpovědím většinou výhradně přídavná jména (*hezkej, hodný, smutný*). V dalších případech reagoval okamžitě, aniž by čekal na dokončení otázky. Na otázku: *Když princ vysvobodil princeznu...* Odpověděl: *Tak si ji vzal*. U vět, kde patrně ještě nedokázal sám vytvořit tvar adjektivního pasiva, reagoval jednoduše odpovědí „*Já nevím*.“ U posledního obrázku spontánně odpověděl na otázku: „*Když maminka knížku přečte, knížka bude?*“ „*Mluvící*.“

Jazyková vybavenost Matýska rozhodně odpovídá jeho věku, chlapec se evidentně často setkává s poslouchanými texty (zejména pohádkami). Začíná si rovněž uvědomovat tvary spisovného jazyka a jejich odlišení od obecné češtiny (slovo *hezkej* sám opravil na *hezký*).

3.2.6 Marcelka (věk 4: 10)

Už z prvních položených otázek při rozhovoru s Marcelkou bylo zřejmé, že disponuje poměrně bohatou slovní zásobou. Ve srovnání s tříletými dětmi nejenže dobře rozpoznávala barvy, ale tvořila samostatně ucelené věty a při popisování obrázků dokázala pojmenovat i většinu předmětů.

N-ové, nebo *l*-ové přičestí dosud pravděpodobně sama od sebe nepoužívá, v odpovědi se snaží doplnit běžnější, pro ni zřejmě osvojenější přídavné jméno (*hezkej, hezká*). Z šesti nabídnutých možností vybrala správnou variantu dvakrát (*chycený, sněžený*), dvakrát použila nesprávný tvar slovesného neurčitého tvaru *l*-ového přičestí (*poražený, přečtlá*), dvakrát vybrala tvar sice správný, ale v jednom případě nespisovný (hračky jsou – *vzbuzený*), v druhém případě pak vlastní (*vysvoboděná*). Pozn. v tomto tvaru jde o neobvyklou palatalizaci *z* v *d'*.

Jazykové dovednosti a dosud získané zkušenosti nepochybně odpovídají čtyřletému věku. S vysokou pravděpodobností se malá respondentka setkává poměrně často s poslouchanými texty a v běžné jazykové komunikaci při hovoru využívá nejen na svůj věk slušnou slovní zásobu, ale i samostatnou tvorbu vět.

3.2.7 Natálka (věk 5: 2)

Pětiletá Natálka disponuje jejímu věku odpovídající slovní zásobou, správně rozeznává barvy a dokáže pojmenovat i méně obvyklé předměty (*štetce, barvičky, pravítko*). Jejím handicapem je zatím chybná výslovnost hlásky „r“, místo které používá „l“ (*dolt* místo *dort, lůže* místo *růže*).

K užití *n*-ového, nebo *l*-ového přičestí nebylo nutné nabízet Natálce varianty. Na dané otázky třikrát samostatně použila správný tvar *n*-ového přičestí (*lapený, přečtená*), z toho jednou s přesmyčkou (*vysvobozená*).

U tří dalších otázek si v odpovědi poradila užitím přídavného jména ve tvaru obecné češtiny (obrázek bude - *hezkej*, kocour bude - *hodnej*, hračky byly – *živý*).

Z uvedených případů vyplývá, že Natálka již má s *n*-ovým přičestím vlastní jazykovou zkušenost, protože tento neurčitý slovesný tvar používá naprosto samozřejmě a téměř bezchybně. Také u ní je zřejmé, že jazykovou zkušenost nezískala jen z běžné mluvené komunikace, ale i z poslouchaných textů.

3.2.8 Adam (věk 5: 6)

Nejstarší z dotazovaných dětí bystře komunikoval a dokázal rychle pojmenovat předměty i rozeznat barvy na obrázcích. Vzhledem k jeho věku jsem ho při pilotní studii proti ostatním dětem poněkud znevýhodnila a nenabídla mu možné varianty odpovědí. Adámek dokáže samostatně používat slovesa, a to i v dokonavém vidu (*sněd, dočte*). Ani v jednom případě však nepoužil tvar adjektivního pasiva. Je pochopitelné, že v jeho věku se s takovými tvary setkává velmi zřídka, stejně jako všechny ostatní děti v této pilotní studii.

3.3 Vyhodnocení rozhovorů

Jak je patrné z přepisů zvukového záznamu, většina dětí sledovaného vzorku v pilotní studii používá aktivně, tj. samy od sebe adjektivní pasivum velmi zřídka. Nahrazují je především přídavnými jmény, obvykle ve tvarech obecné češtiny (*hezkej, hodnej, růžovej*).

Patrnější je však vývoj u užití *l*-ového a *n*-ového adjektivního pasiva.

Tříleté děti uvedly tvar *n*-ového adjektivního pasiva v devíti případech po předchozí nápodě (výběr ze dvou tvarů, např. *nakreslený*, nebo *nakreslelý*), v šestnácti případech dávaly přednost nesprávnému *l*-ovému tvaru slovesa (*probuzelá, chycelá, vysvobozelá*). Je třeba uvést, že ve snaze odpovědět mohly často použít výraz, který zazněl jako druhý z nabízených tvarů. Někdy děti pletly stavbu slova (*požarelý* místo *poražený*). Ve dvou případech použily jiný tvar (např. *snědevý* místo *snědený*).

Dvě čtyřleté děti vybíraly ze dvou nabídnutých tvarů v pěti případech *n*-ové přičestí (*vysvobozená, chycený, vzbuzený, vysvoboděná, snězený*), ve dvou případech *l*-ové přičestí (*poraželý, přečtelá*). Samy tento tvar však v rozhovorech nevytvořily. V šesti případech použily jiný tvar, pokud vůbec odpověděly, převládala přídavná jména.

Pětiletá dívka použila spontánně (tj. bez nabízení variant) ve třech případech třikrát *n*-ové přičestí (*lapený, vysvobozená, přečtená*). Ve třech případech pak reagovala na otázku přídavnými jmény, a to v podobě tvaru obecné češtiny (*hezkej, hodnej, živý* (hračky)).

Četnost užívání jednotlivých tvarů je dále uvedena v přehledové tabulce 1.2.

Tabulka 1.2

Věk	3 roky a více	4 roky a více	5 let a více
Počet užití <i>l</i> -ového přičestí	16	2	0
Počet užití <i>n</i> -ového přičestí	9	5	3
Počet užití jiného tvaru	2	6	5

Výsledek pilotní studie je překvapivě nejednoznačný. Můžeme konstatovat, že tříleté děti správné tvary *l*-ového nebo *n*-ového přičestí samy od sebe pravděpodobně nevytvářejí. Ze dvou nabídnutých tvarů pak vybírají převážně aktivně, a to zřejmě i na základě jejich vlastní znalosti významu sloves.

U čtyřletých dětí bylo patrné, že správně vybraný tvar už někdy slyšely (např. *Princezna je vysvobozená*). Chybovaly zřídka, a naopak se snažily užít samy aktivně jiný výraz.

Pětiletá dívka použila správný tvar slovesa v neurčitém tvaru *l*-ového a *n*-ového přičestí sama ve třech případech a ve stejném počtu odpovědí užila jiný tvar (přídavné jméno v tvaru obecné češtiny, např. *hezkej*). Je patrné, že její jazyková dovednost je už na vyšší kvalitativní úrovni.

Pětiletý chlapec odpovídal spontánně, nicméně v rozhovoru nevytvářel slovesné tvary a při jednoznačně položených otázkách odpověděl v pěti případech „*nevím*“. Také u tohoto chlapce však jeho zatím nedostatečně vyvinutá jazyková vybavenost s vysokou pravděpodobností nesouvisí s kvalitou intelektu, neboť jeho komunikační schopnosti i dovednosti (např. znalost barev, rozlišování předmětů) jsou na srovnatelné úrovni s jeho vrstevníky.

Samozejmě, že u všech posuzovaných dětí mohlo hrát roli jejich momentální rozpoložení, jejich soustředěnost a řada dalších faktorů. Pilotní studie však probíhala v jim dobře známém prostředí mateřské školy bez přítomnosti jiných dospělých osob.

Výsledky studie mohou být dále nejednoznačné i proto, že v osvojování jazyka dětí hrají velkou roli individuální schopnosti a nestejněměrný vývoj jejich intelektu, který se v každé věkové skupině srovnává až v pozdějších letech. Také počet dotazovaných není pochopitelně dostačující k vyvození jednoznačnějších závěrů. I z tohoto důvodu je nutné chápat tuto studii pouze jako pilotní.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje tématu psycholingvistiky a některým vybraným aspektům osvojování jazyka dětmi. Klade si za cíl přiblížit stručně vývoj, vzájemné vazby i základní orientaci v oblasti výzkumu této problematiky. Současně obsahuje pilotní studii osvojování jazyka dětmi na konkrétních jevech – v daném případě četnost užívání slovesných tvarů *n*-ového a *l*-ového příděstí u skupiny tří až pětiletých dětí.

Práce čerpá především z publikací Ivy Nebeské – *Úvod do psycholingvistiky* (1992), Gerryho T. M. Altmanna – *Výstup na babylonskou věž* (2005), Filipa Smolíka – *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky* (2007) a Stevena Pinkera – *Jazykový instinkt* (2009).

Vzájemnými vazbami mezi psychickými a lingvistickými jevy, především mezi myšlení a řečí, se zabývá psycholingvistika. Zatímco procesy produkce a recepce řeči byly v centru pozornosti psychologie, resp. psychologie jazyka, samotný přirozený jazyk je hlavním předmětem zkoumání lingvistiky. Ve vývoji psycholingvistiky rozlišujeme čtyři základní teoretické směry. Behavioristickou teorii, generativní teorii, kontextovou psycholingvistiku a kognitivní psycholingvistiku. Tyto směry se pak věnují třem základním tématům – vrozeným předpokladům užívání jazyka, dále předpokladům získaným interakcí jedince s prostředím (tj. učením) a konečně situačnímu kontextu, tj. vnějšímu prostředí, ve kterém dochází k užívání jazyka.

Behaviorismus a generativismus vycházely někdy z krajních až extrémních pozic a byly proto teoreticky neslučitelné. Komunikační ani kognitivní psycholingvistika jsou svým zaměřením naopak koncepce otevřené a zjednodušující. Komunikační psycholingvistika usiluje o komplexní model řečové činnosti, zatímco kognitivní psycholingvistika je od počátku zaměřena na vnitřní řečovou činnost, prezentaci zprvu izolovaných jazykových textů a poté i jejich souvislejších vzorků.

Současná psycholingvistika pojímá všechny teoretické koncepce jako komplexní proces pro modelování řečové činnosti. Žádný z těchto metodologických předpokladů přitom nepreferuje. Navzdory tomu je stále plná polemik, pochybností a rozdílných přístupů k výzkumu. Vzhledem k možnosti využít v současné psycholingvistice mnoha dosud shromážděných poznatků je dnes vymezení tohoto vědního oboru proto velmi široké. Jde o otevřenou koncepci, chápanou jako vědní obor v širším pojetí a s četnými vazbami na další obory (strukturální jazykověda, morfologie, behaviorismus aj.).

Osvojování jazyka dětmi, utváření a rozvíjení základní komunikační schopnosti člověka zajímá už desítky let jak řadu vědních disciplín, tak i širokou veřejnost. Zjištění vědců, že už pouhé čtyři dny po porodu dítě dokáže rozlišit rodný jazyk od jiných, je ostatně pozoruhodné pro každého rodiče. Rozlišování mezi určitými hláskami a jejich posloupnostmi je často přirovnáváno k vnímání hudby. Jiné výzkumy prokázaly, že určitou intonační strukturu vnímá v posledních týdnech prenatálního období dítě dokonce už v těle matky. S vysokou pravděpodobností se rodíme přímo vybaveni k tomu, abychom mohli rozlišovat tzv. fonémy a přitom pomíjet nepodstatné rozdíly. Až po deseti měsících se kojeneček začne přiklánět k mateřskému jazyku a jeho identifikace fonémů se přiblíží vnímání dospělého člověka. Výzkum je složitý právě proto, že i více než ročního dítěte se prostě nemůžeme zeptat, která slova už zná a co o nich vlastně ví. Interpretace vlastní schopnosti užívat slova je tak často velmi obtížná.

Velmi složitým procesem je i osvojování významu slov. Pochopitelně je snazší u substantiv než u sloves. Ta už vyžadují alespoň povědomí o tom, že někdo něco dělá, někomu se něco děje apod. Proto také spojování slov u dětí do jednoduchých vět začíná obvykle až po dosažení určité slovní zásoby. Je dosud velmi sporné a zatím poměrně málo probádané, jakou měrou se v dětské mysli podílí na tvorbě věty vrozené schopnosti a jakou nabytá zkušenost. Pozoruhodné je totiž, že dvouleté děti si často osvojují i tvorbu vět, které samy nikdy neslyšely. Čeština disponuje bohatým tvaroslovím a typologicky je proto poměrně složitým jazykem. Jsou pro ni důležité nejen kombinace a slovosled jednotlivých slovních druhů, ale také jejich skloňování atd. Vedle syntaktických kategorií jsou proto pro češtinu důležité i morfologické kategorie.

Z dosavadních výzkumů vyplývá, že je nezbytné, aby se děti dostaly do kontaktu s jazykem včas a v dostatečné míře. Není přitom důležité, jakým způsobem probíhá proces jazykové výuky. Většina vědců se shoduje na rozmezí od prvních šesti do dvanácti let jako na období, které je pro úspěšné zvládnutí jazyka zásadní. Schopnost osvojení mateřského jazyka se totiž u dětí postupně vytrácí.

Při osvojování jazyka dochází poměrně často také k vývojovým poruchám. Ty jsou jednak společné pro široké skupiny dětí i dospělých a jednak individuální. Afáziemi označujeme poruchy mluveného jazyka, dyslexiemi poruchy vznikající při chápání psaného jazyka, vývojovou dysfázií pak obvykle podobu opožděného a narušeného osvojování jazyka. Tato práce se o jednotlivých typech poruch zmiňuje jen pro úplnost, neboť k osvojování jazyka dětmi neoddelitelně patří. Tomuto tématu je však přirozeně věnována velká pozornost především logopedů.

Pokud jde o dosavadní výzkum osvojování českého jazyka, čeká řada hypotéz a závěrů, ke kterým došli vědci v anglicky mluvících zemích, v češtině stále na další zpracování. Poměrně málo výzkumů na téma jmenných a slovesných tvarů i určování slovosledu tak, jak se v řeči děti postupně objevují, bude proto nutné postupně pro češtinu doplnit. Jeden z předních českých psychologů, zabývající se psycholingvistikou, Filip Smolík, upozorňuje na potřebnost studií, které umožňují sledovat např. vzájemné vztahy mezi slovosledem, pádovými tvary a dalšími jazykovými faktory.

Při přípravě pilotní studie, která je součástí této bakalářské práce, jsem se proto zaměřila na jeden konkrétní jazykový jev, konkrétně na osvojování adjektivního pasiva v dětské komunikaci a užívání tvarů sloves – přičestí minulé (*l*-ové) a přičestí (*n/t*-ové).

Studie byla provedena v dubnu 2011 s osmičlennou skupinou dětí ve věku tři až pět let v prostředí mateřské školy. K rozhovoru jsem použila čtrnáct vět, z nichž polovina byla zaměřena na danou problematiku. Důležitým komunikačním prvkem při rozhovorech byly také připravené obrázky, vztahující se k větám.

Samozřejmě, že výsledek studie je ovlivněn individualitou každého posuzovaného dítěte a jednoznačný závěr by bylo možné stanovit teprve při četnějších provedených studiích. Přesto můžeme konstatovat, že tříleté děti správné tvary *l*-ového, nebo *n*-ového přičestí pravděpodobně samy používají jen zřídka, v této pilotní studii je ve svém věku nepoužily vůbec. Čtyřleté děti se snažily užít aktivně jiný výraz a ze studie je zřejmé, že správně vybraný tvar přičestí už někdy slyšely a pokud dostaly přímou otázku na výběr tvaru, dokázaly přičestí použít. Pětiletá dívka použila správný tvar adjektivního pasiva sama ve třech případech, naopak pětiletí chlapci ani jednou.

Lze konstatovat, že výsledky jsou poměrně nejednoznačné a do jisté míry se tak přibližují i některým známým teoretickým zdrojům. Předpokládáme-li, že dítě má k dispozici určité vrozené vybavení pro osvojení jazyka, právě další proces jeho poznávání, postupné nabývání zkušeností, vliv rodiny, okolního prostředí, ve kterém vyrůstá atd., má nepochybně zásadní vliv na utváření jeho komunikačních schopností a užívání gramatiky.

POUŽITÁ LITERATURA

Altmann, Gerry T. M. *Výstup na babylonskou věž. Otázky jazyka, mysli a porozumění.* 1st ed. Praha: Triáda, 2005. Print.

Grepl, Miroslav, et al. Ed. Petr Karlík, Marek Nekula, and Zdenka Rusínová. *Příruční mluvnice češtiny.* 2nd rev. ed. Praha: Lidové noviny, 1997. Print.

Hermann, Theo. *Speech and Situation.* 1st ed. Berlin, 1983. Print.

Hirsh-Pasek, Kathy, Golinkoff, R. M. *The origins of grammar.* 1st ed. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996. Print.

Chaloupka, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství.* 1st ed. Praha: Albatros, 1982. Print.

Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax.* 1st ed. Cambridge Mass.: MIT Press, 1965. Print.

Chomsky, Noam. "Rules and representations." *The Behavioral and Brain Sciences* 3. 1-61 (1980). Print

Nebeská, Iva. *Úvod do psycholingvistiky.* 1st ed. Jinočany: H a H, 1992. Print.

Ohnesorg, Karel. *Naše dítě se učí mluvit.* 2nd rev. ed. Praha: SPN, 1976. Print.

Pačesová, Jaroslava. "Řeč v raném dětství." Brno: U J. E. Purkyně, 1979. Print.

Pinker, Steven. *Jazykový instinkt. Jak mysl vytváří jazyk.* 1st ed. Praha: Dybbuk, 2009. Print.

Pinker, Steven, Bloom, Paul. "Natural language and natural selection." *Behavioral and Brain Science* 13. 707 – 784 (1990). Print.

Pinker, Steven. "The Bootstrapping problem in language acquisition." *Mechanisms of language acquisition*. 399 – 441 (1987). Print.

Pinker, Steven. *The Language instinct*. How the mind creates language. 1st ed. New York: HarperCollins, 1994. Print.

Rice, M. L. *Children with specific language impairment: Bridging the genetic and developmental perspectives*. Blackwell handbook of language development. Oxford, England: Blackwell, 2006 (kapitola z knihy). Print.

Rice, M. L., Toblin, J. B., Hoffman, L., Richman, W. A. and Marquis, J. "Grammatical tense deficits in children with SLI and nonspecific language impairment: Relationships with nonverbal IQ over time." *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 47. 816 – 834 (2004). Print.

Schwarz-Friesel, Monika. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. 1st ed. Praha: Dauphin, 2009. Print.

Slobin, Dan, Bever, Thomas G. "Children use canonical sentence schemas: a cross-linguistic study of word order and inflections." *Cognition* 12. 229 – 265 (1982). Print.

Smolík, Filip. "Časná znalost jazyka: Vývoj receptivní znalosti jazyka v prvních dvou letech života." *Československá psychologie* 50. 3 (2006). Print.

Smolík, Filip. "Měření jazykového porozumění u dětí v reálném čase sledováním očních pohybů." *Československá psychologie* 53. 5 (2009). Print.

Smolík, Filip. "Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku." *Československá psychologie* 46. 5 (2002). Print.

Smolík, Filip. "Teoretické přístupy k osvojování gramatiky." U Hradec Kralové, 2007. Print.

Smolík, Filip. “Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností.“
Československá psychologie 53. 1 (2009). Print.

Šmilauer, Vladimír. *Nauka o českém jazyku*. 1st ed. Praha: SPN, 1972. Print.

SEZNAM PŘÍLOH

1.3 Prohlášení – Souhlas se zpracováním osobních údajů

PROHLÁŠENÍ SOUHLAS SE ZPRACOVÁNÍM OSOBNÍCH ÚDAJŮ

V souladu s ustanovením § 5 zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů v platném znění (dále jen „Zákon“) uděluji tímto jako zákonný zástupce dítěte, studentce 3. ročníku Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Lucii Kantoříkové, dobrovolně souhlas se zpracováním osobních údajů v níže uvedeném rozsahu, za účelem zpracování bakalářské práce na téma Vybrané aspekty osvojování jazyka dětí.

Rozsah poskytnutých osobních údajů:

Jméno dítěte (v práci bude uvedeno pouze křestní jméno, nikoli příjmení)

Datum narození dítěte

Účel:

- Vypracování bakalářské práce na téma Vybrané aspekty osvojování jazyka dětí
- Souhlas se strukturovaným rozhovorem s dítětem

Zároveň souhlasím, aby osobní údaje potřebné na dosažení účelu zpracování osobních údajů obsažené v žádosti byly kopírovány, skenovány anebo jinak zaznamenávány v informačním systému Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pro potřeby evidence bakalářských prací.

Poskytovatel osobních údajů prohlašuje, že poskytnuté osobní údaje jsou pravdivé.

Ve Zdíkově dne.....

.....
Podpis rodiče dítěte

Poučení:

- ochrana osobních údajů poskytovatele se řídí zákonem č. 101/2000 Sb. v platném znění.

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Medová, MPhil., Ph.D.

Autor práce: Lucie Kantoříková

Datum vyhotovení výzkumu: duben 2011

1.4 Přehled vět předložených dětem k vyjádření

1. Holčička si hraje s vílou. Co dělají?
Holčička nakreslila obrázek. Obrázek je
2. Holčička má doma kocoura. Kocour víly nemá rád. Jakou má barvu?
Víly se zlým kocourem bojovaly. Nakonec ho porazily.
Zlý kocour je
3. Kuba pozoruje motýlky. Jsou motýlci na obrázku všichni stejní?
Kuba chytil motýlka do sklenice.
Motýlek je
4. Malá Tereзка se probudila a utíkala probudit také své hračky. Jaké hračky probudila?
Když hračky probudila, hračky jsou
5. Na obrázku je princ a princezna. Jaké má princezna šaty?
Princ princeznu vysvobodil.
Princezna je
6. Princezna snídá se svým princem na zámku. Co mají na stole?
Princ snědl dortík.
Dortík je
7. Maminka četla dětem pohádku na dobrou noc.
Četla a četla, až knížku nakonec
- Když knížku přečetla, knížka byla

1.5 Přepis rozhovorů s dětmi (duben 2011)

Jméno: Matýsek

Datum narození: 3. 8. 2006 (4 roky)

Rozhovor (přepis zvukového záznamu):

Lucie: Ahoj Matýsku, já jsem Lucka a připravila jsem si pro Tebe tady pár obrázků, o kterých si budeme chvilku povídat.

Lucie: Tak, tady mám první. Tady je holčička a hraje si s vílou, co spolu dělají?

Matýsek: Malují si.

Lucie: A co tam všechno mají na to malování?

Matýsek: Pastelky, tužky, metr taky, vodovky, těma se maluje na tadyty papíry a gumu mají taky.

Lucie: Kdyby něco zkazily, aby to mohly vygumovat, vid'?' A podívej, tady spolu malují obrázek, a když ten obrázek namalují, tak jaký bude ten obrázek?

Matýsek: Hezkej.

Lucie: A když ho namalují nebo nakreslí, obrázek bude?

Matýsek: Hezký.

Lucie: Tady mám druhý obrázek. Podívej, tahle holčička, kterou jsme teď viděli s vílou, má doma kocoura. A ten kocour je ošklivý a víly nemá rád. Jakou má barvu?

Matýsek: Hnědou.

Lucie: Výborně. A když ty víly nemá rád, víly s ním bojovaly. Nakonec víly kocoura porazily.

Lucie: Víly je brání a nakonec zlého kocoura porazily. Když kocoura porazily, jaký je ten kocour?

Matýsek: Hodný.

Lucie: Myslíš, že byl hodný, když s nimi bojoval?

Matýsek: Zlý byl.

Lucie: A když ho porazily, tak byl?

Matýsek: Smutný.

Lucie: Pak tady mám další obrázek. Tak, tohle je Kuba a Kuba pozoruje motýlky. Jsou ti motýlci všichni stejní?

Matýsek: Ne.

Lucie: A jaké jsou tam rozdíly?

Matýsek: Tadyten je žlutý, tenhle je zelený, pak tady je růžový, růžový, žlutá...

Lucie: Výborně, a když Kuba pozoroval motýlky, jednoho motýlka chytl do sklenice. Když ho chytnul do sklenice, jaký byl ten motýlek?

Matýsek: Smutnej.

Lucie: A byl taky chycený?

Matýsek: Jo.

Lucie: Další obrázek. Tady je zase holčička, to je třeba Tereška, Tereška, hned jak se ráno probudila, utíkala si hrát s hračkami. Jaké hračky si vybrala?

Matýsek: Woodyho (kovboj) a tadyta nevím, jak se jmenuje.

Lucie: Tak to bude nějaká panenka.

Matýsek: No, to jo, ale nevím, jak se jmenuje.

Lucie: To nevádí. A když ráno probudila hračky, tak jaké byly ty hračky? Když je probudila.

Matýsek: Smutný.

Lucie: A když je ráno probudíš, tak ty hračky jsou?

Matýsek:

Lucie: Jsou probuzené?

Matýsek: Jo.

Lucie: Další obrázek. Tak tady je princ a princezna. Jaké má princezna šaty?

Matýsek: Fialovomodrý.

Lucie: Výborně. A ten princ vysvobodil princeznu, jak to tak bývá v pohádkách, a když vysvobodil princeznu...

Matýsek: Tak si ji vzal.

Lucie: To taky, ale když ji vysvobodil, tak princezna byla? Když ji vysvobodil.

Matýsek: To nevím.

Lucie: A myslíš, že byla vysvobozená nebo vysvobozená?

Matýsek: Vysvobozená

Lucie: A na dalším obrázku, princezna snídá se svým princem. Co všechno je na stole?

Matýsek: Kafičko, jídlo a kyticky, a ještě pití.

Lucie: A tady princezna má nějaký dortík, ale princ ne, vid'?' A nemá ho proto, protože dortík už snědl. A když ho snědl, dortík byl?

Matýsek: Já nevím.

Lucie: Poslední obrázek. Tady je maminka, tatínek, děti v postýlkách a maminka čte dětem pohádku na dobrou noc. Čte jim tuhle knížku, a když tu knížku přečte, tak ta knížka je?

Matýsek: Mluvící.

Lucie: Mluvící?

Matýsek: Jo.

Lucie: Když tu knížku přečte, tak knížka bude?

Matýsek: Mluvící.

Jméno: Natálka

Datum narození: 6. 2. 2006 (5 let)

Rozhovor:

Lucie: První obrázek. Mám tady holčičku, která si hraje s vílou. Co spolu na obrázku dělají?

Natálka: Malujou si.

Lucie: A co tam všechno mají na tom stole, aby mohly malovat?

Natálka: Štetce, barvičky, pravítko, nůžky.

Lucie: Výborně. A namalují obrázek, když ho namalují, jaký bude ten obrázek?

Natálka: Hezkej.

Lucie: Holčička má doma kocoura, jakou má barvu?

Natálka: Fialovou.

Lucie: Ale kocouři nemají většinou takovou barvu, vid'?' Jaká by to mohla ještě být?

Natálka: Růžová.

Lucie: Tak to bude asi nějaký kouzelný kocour, vid'?'

Natálka: Jo.

Lucie: A teď si představ, že ten kocour nemá víly rád. Víly s kocourem bojovaly a nakonec se jim podaří kocoura porazit. Když kocoura porazily, kocour bude?

Natálka: Hodnej.

Lucie: Tady máme Kubu. Kuba pozoruje motýlky, jsou všichni motýlci na obrázku všichni stejní?

Natálka: Ne, nejsou.

Lucie: A jací jsou jiní? Jakou mají barvu.

Natálka: Tendle má zelenou a žlutou, tadyten je růžovej a zelenej, červeněj a žlutej.

Lucie: Výborně. A Kuba jednoho motýlka chytil do sklenice. Když ho chytil do sklenice, motýlek byl?

Natálka: Lapený.

Lucie: Na dalším obrázku je holčička, třeba Terezka. Terezka se ráno probudila a utíkala probudit i své hračky. Jaké má hračky?

Natálka: Todle je paňáček, kovboj a todle je panenka.

Lucie: Výborně. A když hračky probudila, hračky byly?

Natálka: Živý.

Lucie: Taky. A když je probudila, tak byly jaké?

Natálka: Nevím.

Lucie: Teď mám obrázek o princezně. Tady je princ a princezna. Jaké má princezna šaty?

Natálka: Fialový a světlemodrý.

Lucie: Správně. A když princ vysvobodil princeznu, tak princezna je?

Natálka: Vyslobozená.

Lucie: Na dalším obrázku snídá princ s princeznou. Co mají na stole?

Natálka: Lůžka a dort.

Lucie: Dobře, ale princ už dort nemá, vid'?' Už ho snědl. A když dortík snědl, tak dortík je?

Natálka: Nevím.

Lucie: Poslední obrázek, tady máme maminku, tatínka, děti v postýlkách už mají jít spinkat a maminka jim čte...

Natálka: Pohádku.

Lucie: Pohádku na dobrou noc. A čte tu knížku, čte a čte a čte, až nakonec tu knížku přečte, když knížku přečte, jaká je ta knížka?

Natálka: Přečtená.

Jméno: Adámek

Datum narození: 10. 10. 2005 (5 let)

Rozhovor:

Lucie: Na prvním obrázku máme holčičku s vílou, malují spolu. Co všechno mají na stole?

Adámek: Štětec, nůžky, barvy.

Lucie: A tady nakreslily obrázek. Když obrázek nakreslily, jaký je?

Adámek: Hezký.

Lucie: Holčička má doma kocoura. Jakou má barvu?

Adámek: Fialovou.

Lucie: Tak to bude nějaký kouzelný kocour, vid'?' Protože kocouři takovou barvu nemívají, že jo?

Adámek: Jo.

Lucie: A kocour víly nemá rád, ale víly se nedají a s kocourem bojují. Nakonec kocoura porazily. Když ho porazily, kocour je?

Adámek: Bojí se.

Lucie: Vypadá, že se bojí, vid'?' A když ho porazily, tak kocour je?

Adámek: Nevím.

Lucie: Tady je Kuba a Kuba pozoruje motýlky. Jsou motýlci všichni stejní?

Adámek: Ne, nejsou stejní.

Lucie: A kteří jsou jiní?

Adámek: Tady jsou červení a tady fialoví a tady žlutý.

Lucie: Výborně. A tady má Kuba jednoho motýlka chyceného, vid'?' Jednoho motýlka chytil, když motýlka chytil, motýlek je?

Adámek: Nevím.

Lucie: Terezka ráno vstala a utíkala si hrát s hračkami. Nejdřív hračky ale probudila, když je probudila, hračky jsou? Jaké?

Adámek: Nevím.

Lucie: A jaké to jsou hračky?

Adámek: Panenka a tohle nevím.

Lucie: Teď o princezně a princí. Jaké má princezna šaty?

Adámek: Takový do růžova a jsou ještě modrý.

Lucie: Výborně. A princ tu princeznu vysvobodil, když ji vysvobodil, princezna je?

Adámek: Nevím.

Lucie: Tady snídá princ s princeznou, co mají na stole?

Adámek: Růže, třeba džus, dortík.

Lucie: Princ už tady ten dortík ale nemá, protože už ho...

Adámek: Sněd.

Lucie: A když ten dortík snědl, tak dortík je?

Adámek: Nevím.

Lucie: Maminka, tatínek a tři děti, které se chystají spinkat. Maminka jim čte pohádku, má knížku a čte a čte, až nakonec tu knížku...

Adámek: Dočte.

Lucie: A když tu knížku přečte nebo dočte, jak si řekl, tak ta knížka bude?

Adámek: Nevím.

Jméno: Marcelka

Datum narození: 14. 6. 2006 (4 roky)

Rozhovor:

Lucie: Holčička má vílu pomocnici, co spolu na obrázku dělají?

Marcelka: Malujou.

Lucie: Výborně. A co tam mají všechno na stole, aby mohly malovat?

Marcelka: Hrneček, pravítko, vločku, lepidlo, nůžky, štětec.

Lucie: A co malují?

Marcelka: Mráček třeba.

Lucie: A taky obrázek. A když obrázek namalují, obrázek je?

Marcelka: Hezkej.

Lucie: Holčička má doma zlého kocoura. Jakou má barvu?

Marcelka: Fialovou.

Lucie: To ale kočky nemívají, že jo? To bude asi nějaký kouzelný kocour.

Lucie: Ten kocour víly nemá rád. A tak ty víly s ním bojují. Bojovaly a bojovaly, až nakonec zlého kocoura porazily. Když kocoura porazily, kocour je?

Marcelka: Nevím.

Lucie: A když kocoura porazily, tak kocour je poražený nebo poražený?

Marcelka: Poražený.

Lucie: Tohle je Kuba, Kuba pozoruje motýlky, jsou všichni stejní?

Marcelka: Nejsou.

Lucie: A jací jsou?

Marcelka: Tendle je jinej, protože tendle má modrou a tendle zase žlutou.

Lucie: Výborně. A tady Kuba jednoho motýlka chytil do sklenice, když ho chytil, tak motýlek je?

Marcelka: Červenej a fialovej.

Lucie: Ano, a když ho chytil do sklenice, motýlek je chycený nebo chycelý?

Marcelka: Chycený.

Lucie: Holčička Terezka se ráno probudila a utíkala probudit své hračky. Jaké to jsou hračky, které má v ruce?

Marcelka: Paňáčka a holčičku.

Lucie: Výborně, a když hračky probudila, hračky jsou?

Marcelka: Vzbuzený.

Lucie: Tady je princ a princezna. Jaké má princezna šaty?

Marcelka: Modrý a ještě fialový.

Lucie: Výborně. Jak to tak v pohádkách bývá, princ vysvobodil princeznu. Když princeznu vysvobodil, princezna je?

Marcelka: Hezká.

Lucie: A princezna je vysvobozená, nebo vysvobozená?

Marcelka: Vysvoboděná.

Lucie: Princ a princezna spolu snídají, co mají na stole?

Marcelka: Kytičku a ještě koláč a pití.

Lucie: Ale princ už ten koláč nemá, vid'?' Protože princ už ho...

Marcelka: Sněd.

Lucie: A když koláč snědl, koláč byl?

Marcelka: ...

Lucie: Koláč byl sněžený, nebo sněžený?

Marcelka: Sněžený.

Lucie: Maminka, tatínek, tři děti v postýlkách půjdou spinkat. Než půjdou spinkat, maminka jim na dobrou noc přečte pohádku. Čte jim knížku, čte a čte, až tu knížku nakonec...

Marcelka: Přečte.

Lucie: Výborně. A když tu knížku přečte, knížka bude?

Marcelka: Přečtlá.

Jméno: Eliška

Datum narození: 12. 7. 2007 (3 roky)

Rozhovor:

Lucie: Tady máme holčičku a vílu, co dělá holčička s vílou?

Eliška: ...

Lucie: Mají tam pastelky...

Eliška: Pravítko, nůžky...

Lucie: A co dělá ta holčička?

Eliška: Kreslí.

Lucie: Kreslí obrázek. A když obrázek nakreslí, obrázek bude?

Eliška: ...

Lucie: Myslíš, že bude nakreslený, nebo nakreslelý?

Eliška: Nakreslený.

Lucie: Holčička má doma kocoura. Kocour je zlý a víly nemá rád. Poznáš, jakou má barvu?

Eliška: Hnědou.

Lucie: A teď si představ, že víly se zlým kocourem bojovaly. Podařilo se jim kocoura porazit, když ho porazily, kocour je?

Eliška: ...

Lucie: Byl poražený, nebo poražený?

Eliška: Poražený.

Lucie: Tady máme Kubu, Kuba pozoruje motýlky. Jsou všichni stejní?

Eliška: Ne.

Lucie: Kteří jsou jiní? Jaký je třeba tenhle?

Eliška: Růžový a fialový.

Lucie: Výborně, a tady Kuba jednoho motýlka chytil do sklenice, vid'?. Aby se na něho mohl podívat. A když motýlka chytil, motýlek byl?

Eliška: ...

Lucie: Byl chycený, nebo chycelý?

Eliška: Chycený.

Lucie: Malá Eliška má dvě hračky, co je to za hračky?

Eliška: Panenka a nějaký panáček.

Lucie: Výborně, Eliška se probudila a utíkala si hrát s hračkami. Hračky probudila, když je probudila, hračky jsou?

Eliška: Vyspané dobře.

Lucie: Teď o princezně. Princ a princezna. Jaké má princezna šaty?

Eliška: Růžový a taky modrý.

Lucie: Správně. A jak to tak v pohádkách bývá, princ vysvobodil princeznu. Když ji vysvobodil, princezna byla?

Eliška: ...

Lucie: Může být vysvobozená, nebo vysvobozená?

Eliška: Vysvobozená.

Lucie: Princ s princeznou snídá. Co mají na stole?

Eliška: Nějakou limonádu, dortík...

Lucie: Ale princ už na talířku dortík nemá, vid'?' Co s ním asi udělal?

Eliška: Sněd ho.

Lucie: A když ho snědl, dortík byl?

Eliška: ...

Lucie: Byl snědený, nebo snědelý?

Eliška: Snědený.

Lucie: Maminka, tatínek a tři děti v postýlce, které se chystají spinkat. Maminka jim čte pohádku na dobrou noc. Čte knížku, čte a čte, až tu knížku nakonec...

Eliška: Dočte.

Lucie: A když tu knížku dočte, jaká bude ta knížka?

Eliška: Dočtená.

Jméno: Barunka

Datum narození: 18. 8. 2007 (3 roky)

Rozhovor:

Lucie: Holčička Barunka si hraje s vílou. Mají tady pastelky, barvičky, pravítko, co myslíš, že dělají? Co ty děláš s pastelkami?

Barunka: Kreslím.

Lucie: Výborně. Jako holčička s vílou a co kreslí?

Barunka: ...

Lucie: Kreslí obrázek, a když obrázek nakreslí, jaký bude?

Barunka: Obarvený.

Lucie: Holčička Barunka má doma zlého kocoura, kocour víly nemá rád. Jakou má barvu?

Barunka: ...

Lucie: Je to třeba žlutá?

Barunka: Žlutá.

Lucie: A teď si představ, že ty víly se zlým kocourem bojovaly, až ho nakonec porazily. Když zlého kocoura porazily, kocour byl?

Barunka: Zlobivý.

Lucie: Tohle je Kuba. Kuba pozoruje motýlky. Jsou všichni stejní?

Barunka: Jo.

Lucie: A mají každý jinou barvu?

Barunka: Jo.

Lucie: Jaká se Ti nejvíc líbí?

Barunka: Tadle, jako travička.

Lucie: Správně, takže zelená vid'?

Barunka: Jo, zelená.

Lucie: A tady Kuba chytnul jednoho motýlka do sklenice. Když ho chytnul, motýlek byl?

Barunka: Žlutý.

Lucie: A když ho chytil, tak motýlek byl chycelý nebo chycený?

Barunka: Chycený.

Lucie: Holčička Terežka drží v ruce hračky. Jaké to jsou?

Barunka: Panenka a tatínek.

Lucie: Tatínek nebo panáček. A ta holčička se ráno probudila a utíkala probudit i své hračky. Když hračky probudila, hračky jsou?

Barunka: Hrála si s nima.

Lucie: A ty hračky byly probuzené, nebo probuzelé?

Barunka: Probuzené.

Lucie: Princ a princezna. Jaké má princezna šaty? Líbí se Ti?

Barunka: Hm.

Lucie: A v pohádkách, to bývá tak, že princ nejdříve princeznu vysvobodí, vid'?' Když ji vysvobodí, princezna je?

Barunka: ...

Lucie: Je vysvobozená, nebo vysvobozená?

Barunka: Vysvobozená.

Lucie: A tady princ s princeznou snídá. Copak to mají na stole?

Barunka: ...

Lucie: Mají džusík, kafičko, princezna má dortík, ale princ už ho nemá, vid'?

Barunka: Ne.

Lucie: Co s ním udělal?

Barunka: Spapal.

Lucie: A když ten dortík spapal, jaký je ten dortík?

Barunka: Dobrej.

Lucie: A bude spananý nebo spapalý?

Barunka: Spapalý.

Lucie: Maminka, tatínek, tři děti v postýlkách se chytají spinkat. Maminka jim na dobrou noc čte pohádku. Čte knížku, čte a čte, až tu knížku nakonec...

Barunka: Přečte.

Lucie: Výborně, a když ji přečte, knížka bude?

Barunka: Hezká.

Lucie: Bude přečtená nebo přečtená?

Barunka: Přečtená.

Jméno: Matěj

Datum narození: 5. 3. 2008 (3 roky)

Rozhovor:

Lucie: Holčička s vílou malují. Co mají na stole?

Matěj: Nevím.

Lucie: Mají pastelky, nůžky, papíry, s čím ty si maluješ?

Matěj: S vodovkou.

Lucie. Výborně. Holčička s vílou taky malují, malují obrázek. Když obrázek namalují, obrázek bude?

Matěj: Nevím.

Lucie: Nakreslený, nebo nakreslelý?

Matýsek: Nakreslelý.

Lucie: Holčička má doma zlého kocoura, který víly nemá rád. Poznáš, jakou má barvu?

Matěj: Růžovou.

Lucie: Tak a kocour s vílami bojoval. Víly byly statečné, a nakonec zlého kocoura porazily. Když ho porazily, kocour byl?

Matěj: Růžovej.

Lucie: A byl poražený, nebo poražený?

Matěj: Požarelý.

Lucie: Tohle bude třeba taky Matěj. Matěj pozoruje motýlky, jsou ti motýlci všichni stejní?

Matěj: Hm.

Lucie: Mají stejnou barvu všichni?

Matěj: Jo.

Lucie: A který se Ti nejvíc líbí? Jako má barvu?

Matěj: Tendle, zelenou.

Lucie: A Matěj jednoho motýlka chytil do sklenice, aby se na něho mohl lépe podívat. Když chytil motýlka do sklenice, motýlek byl?

Matěj: ...

Lucie: Byl chycený, nebo chycelý?

Matěj: Chycelý.

Lucie: Holčička se ráno probudila a utíkala si hrát s hračkami. Jaké jsou to hračky?

Matěj: Panenka a panáček.

Lucie: A když ty hračky probudila, hračky jsou?

Matěj: Černý a žlutý.

Lucie: To taky, a jsou probuzené, nebo probuzelé?

Matěj: Probuzelé.

Lucie: Princ a princezna. Princezna má krásné šaty. Jaké jsou?

Matěj: Bílé a modré.

Lucie: Výborně. V pohádkách musí princ princeznu vysvobodit. A když princeznu vysvobodí, princezna bude?

Matěj: Nevím.

Lucie: Bude vysvobozená, nebo vysvobozená?

Matěj: Vysvobozená.

Lucie: Princ s princeznou si dávají snídani. Co mají ke snídani?

Matěj: Džus.

Lucie: Výborně, princezna tady má dortík, ale princ už ne vidí? Co s ním udělal?

Matěj: Nevím.

Lucie: Když už tam ten dortík není, tak ho princ asi snědl, vidí? A když ho snědl, dortík byl?

Matěj: Dobrej.

Lucie: A byl snědený, nebo snědelý?

Matěj: Snědevý.

Lucie: Tatínek, maminka, děti se chystají spinkat. Maminka jim čte pohádku, čte a čte, až tu knížku...

Matěj: ...

Lucie: Dočte nebo přečte, a když ji přečte, bude přečtená, nebo přečtená?

Matěj: Přečtená.

Jméno: Maruška

Datum narození: 5. 3. 2008 (3 roky)

Rozhovor:

Lucie: Na prvním obrázku máme holčičku Marušku s vílou. Co tam dělají? Mají tam pastelky, nůžky, pravítko. Co Ty děláš s pastelkami?

Maruška: Maluju.

Lucie: A co maluješ?

Maruška: Nevím.

Lucie: Maluješ obrázky, vid'?' A kdy ten obrázek namaluješ, je ten obrázek namalovaný, nebo namalovalý?

Maruška: ...

Lucie: Holčička má doma zlého kocoura. Kocour víly nemá rád, víly se nedaly a se zlým kocourem bojovaly. Nakonec kocoura porazily. Poznáš, jakou má kocour barvu?

Maruška: Růžovou.

Lucie: A když víly kocoura porazily, kocour je?

Maruška: Nevím.

Lucie: Bude poražený, nebo poražený?

Maruška: Poražený.

Lucie: Tady máme Kubu. A co je tady na těch obrázcích?

Maruška: Motýlci.

Lucie: Výborně. Jsou všichni stejní?

Maruška: Ne.

Lucie: Nejsou. Mají každý jinou barvu, že jo? Jaký se Ti líbí nejvíc a jakou má barvu?

Maruška: Tendle, má růžovou a fialovou.

Lucie: Výborně. A tady Kuba chytil motýlka do sklenice. Když ho chytil, jaký byl ten motýlek?

Maruška: Červený a fialový.

Lucie: A byl chycený, nebo chycelý?

Maruška: Chycelý.

Lucie: Tady máme taky holčičku. Holčička má hračky, jaké?

Maruška: Panenku a tatínka.

Lucie: Tak. A když se ráno probudila i ty hračky. Když je probudila, hračky byly?

Maruška: Nevím.

Lucie: Byly probuzené, nebo probuzelé?

Maruška: Probuzelé.

Lucie: Princezna a princ. Jaké má princezna šaty?

Maruška: Modrý.

Lucie: Asi půjdou na bál, vid'?. V pohádkách to tak bývá, že princ musí princeznu nejdřív vysvobodit. Když princeznu vysvobodí, princezna bude?

Maruška: ...

Lucie: Bude vysvobozená, nebo vysvobozená?

Maruška: Vysvobozená.

Lucie: Tady si princ s princeznou dávají snídani. Mají tam džus, kytičku, princ má kakao a tady dokonce dortík. Ale princ už ho tam nemá vid'?. Proč už ho tam nemá, co s ním udělal?

Maruška: Sněd.

Lucie: A když ten dort snědl, tak jaký byl ten dort?

Maruška: Nevím.

Lucie: Myslíš, že byl snědený, nebo snědelý?

Maruška: Snědelý.

Lucie: Maminka, tatínek, děti v postýlkách, jdou spinkat. Maminka čte dětem na dobrou noc pohádku. A čte a čte, až tu knížku nakonec přečte. Když knížku přečte, tak ta knížka bude?

Maruška: ...

Lucie: Bude přečtená, nebo přečtená?

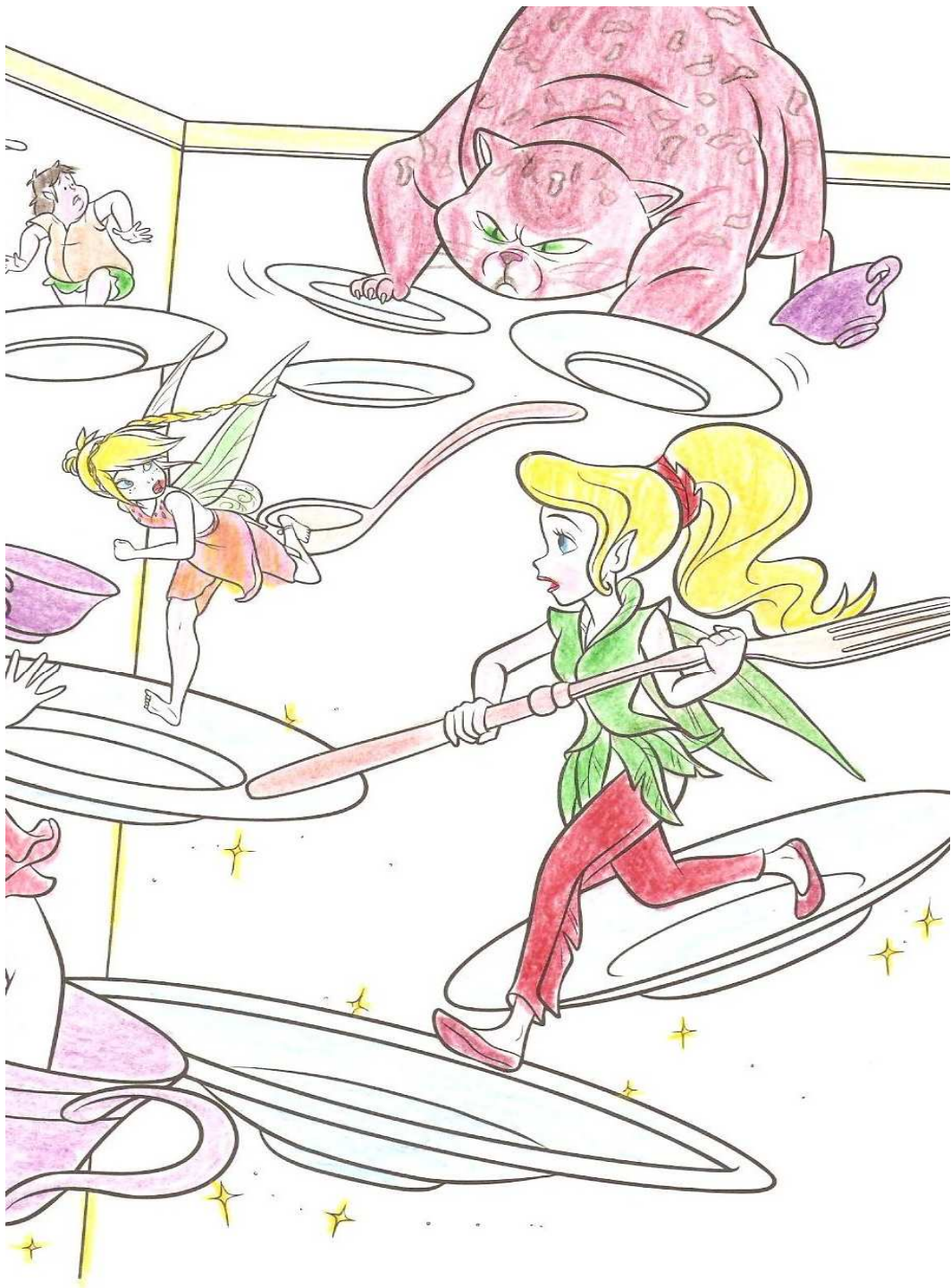
Maruška: Přečtená.

1.6 Obrázky použité při rozhovorech

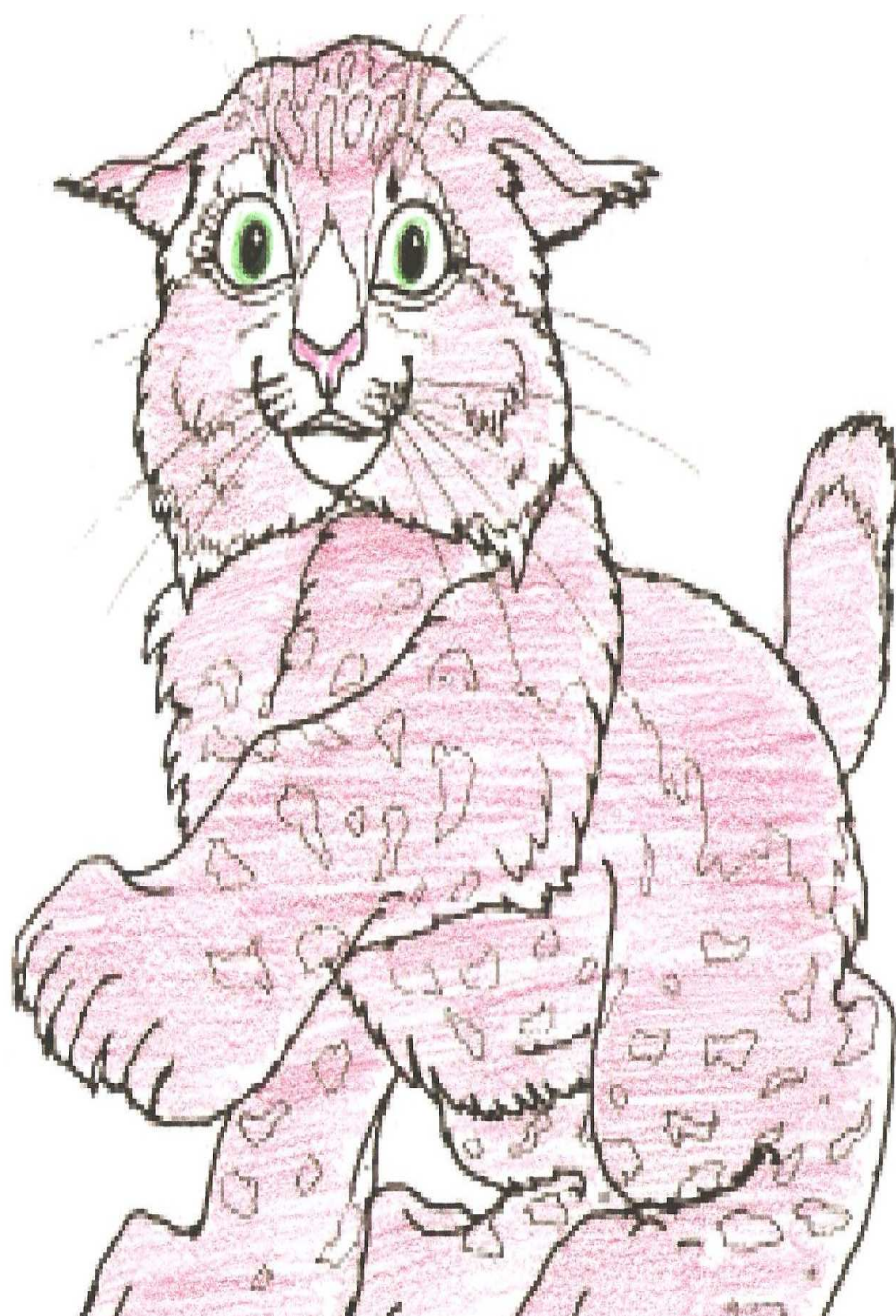
Obrázek č. 1



Obrázek č. 2



Obrázek č. 3



Obrázek č. 4

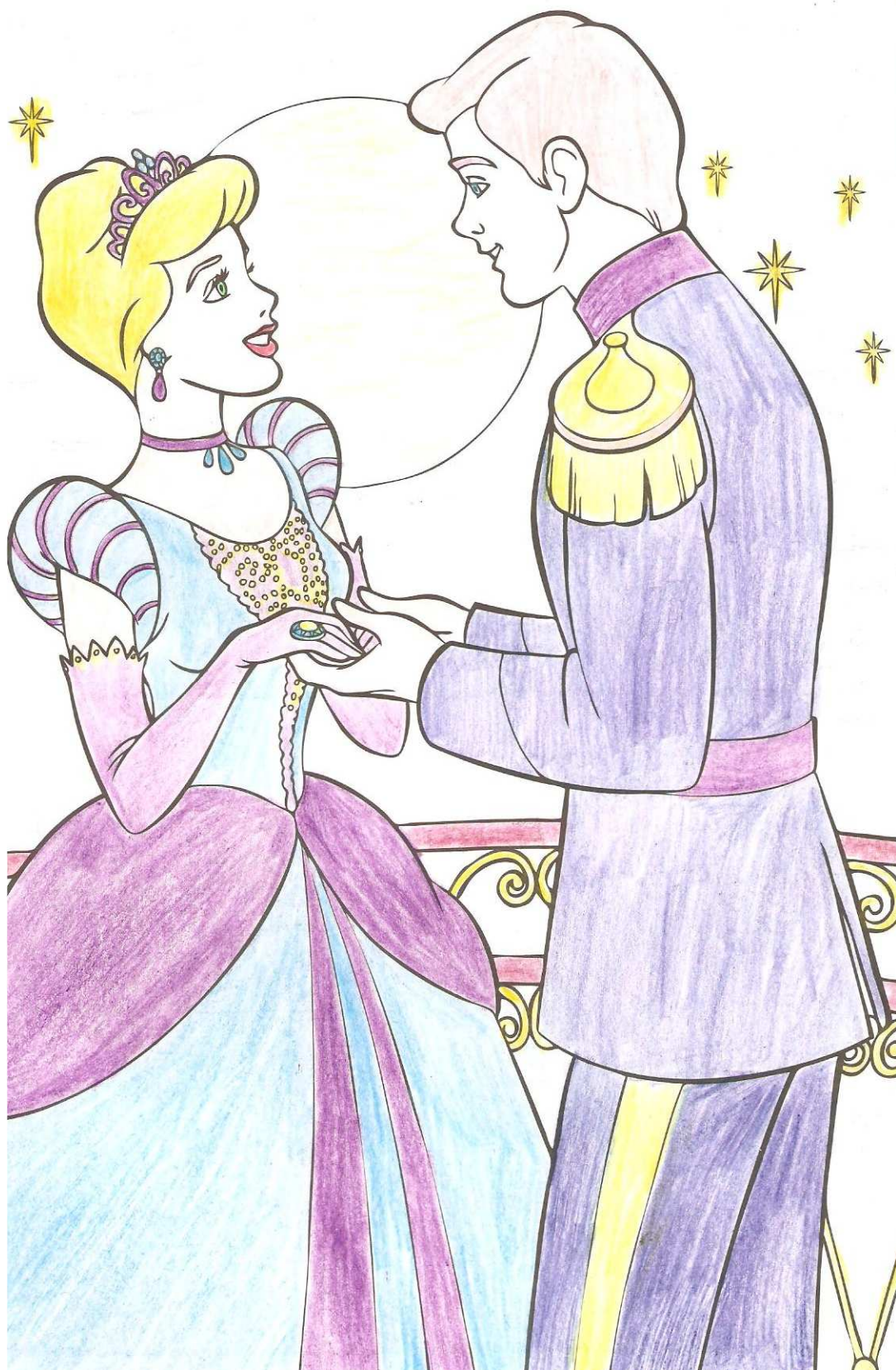


© Dish

Obrázek č. 5



Obrázek č. 6



Obrázek č. 7



Obrázek č. 8

