



# Intersubjektivita ve hře rodiče s dítětem

Klára Matiasovitsová<sup>1</sup> – Eva Lehečková<sup>2</sup>

## ABSTRACT:

**Intersubjectivity in parent-child play.** The present study applies the theory of intersubjectivity to language and cognitive development in children, particularly their involvement in joint activities which rely heavily on the intersubjective coordination of mental states (e.g. shared goals, intentions and beliefs about the world) and corresponding actions among participants (Verhagen, 2015; Clark, 1996, 2006). The participation in joint activities has been reported to enhance child development, bootstrapping both their communicative competence and understanding of mental contents of others. To show these effects, we present a qualitative analysis of an interaction between a three-year-old child and her parent during a social pretend play, investigating both the situations where the child successfully followed the normative rules of a joint activity as well as those where the coordination between the participants was difficult to achieve and the negotiation of participants' perspectives had to be introduced. Overall, the theoretical perspective based on the intersubjective coordination of participants during interactions not only proved to be fruitful for a complex inspection of child-parent communication, but also, due to its complexity and sociopragmatic basis, demonstrated some advantages over the traditional Theory of Mind model.

## KLÍČOVÁ SLOVA/KEYWORDS:

intersubjektivita, jazykový vývoj, sdílená pozornost, teorie mysli, kooperace  
intersubjectivity, language development, shared attention, theory of mind, cooperation

## 1. ÚVOD

Studium osvojování jazyka dětmi dnes tvoří svébytnou vědní disciplínu, jak dokládají i stále četnější práce z česko-slovenského prostředí (např. Slančová, 2008; Kubaník, 2012; Saicová Římalová, 2013; Chejnová, 2017; Smolík & Bláhová, 2019). V této oblasti navržené teoretické modely i provedené empirické výzkumy však zároveň slouží jako jeden z významných zdrojů pro budování a ověřování obecných teorií jazyka a jeho užívání. Stejně tak mohou obecné teorie jazyka, vyvinuté na základě poznatků o komunikaci dospělých, přinášet cenné impulzy pro popis dětské řeči a komunikace s dětmi. Tato studie patří na spojnici uvedených badatelských polí: klade si za cíl představit možnosti a výhody využití soudobých socio-kognitivních modelů lidské komunikace, vycházejících z konceptu intersubjektivitu, v popisu komunikace s dětmi a vývoje jejich socio-kognitivních dovedností při sdílených činnostech.

---

1 Tato práce vznikla za podpory projektu SVV *Jazyk a nástroje pro jeho zkoumání*, evid. č. 260481.

2 Tato práce vznikla za podpory projektu *Kreativita a adaptabilita jako předpoklad úspěchu Evropy v propojeném světě*, reg. č.: CZ.02.1.01/0.0/0.0/16\_019/0000734 financovaného z Evropského fondu pro regionální rozvoj.



Intersubjektivita se v soudobých kognitivních vědách obvykle chápe jako schopnost sdílet myšlenkové obsahy mezi účastníky interpersonálního kontaktu (Zlatev et al., 2008). Myšlenkové obsahy (znalosti, postoje, emoce, srov. Gärdenfors, 2007) jsou založené na zkušenosti, z čehož pro nabývání, upevňování či rozvíjení myšlenkových obsahů, plyne, že a) má dynamickou povahu, nejedná se (navzdory typicky statickým definicím) o stav, ale spíše o dispozici k permanentní angažované činnosti, konkrétně společné realizaci sdíleného cíle vycházejícího ze společného záměru (Tirassa & Bosco, 2008); b) stojí na fyzické interakci lidských bytostí, interkorporálnosti (Streeck, Goodwin & LeBaron, 2011); c) má fenomenologickou povahu (Zlatev, 2016), neboť na základě ukotvení v tělesné zkušenosti propojuje individuální myslí konkrétních lidí, v nichž se ukládají myšlenkové obsahy, a interpersonální interakce, které zakládají a posilují kooperativní povahu lidské sociální kognice: lidský druh je i v porovnání s vývojově nejbližšími primáty „ultrasociální“ a „ultrakooperativní“ (Tomasello, 2014), jádro našich interakcí tedy tvoří intersubjektivně sdílené, ustálené normativní projevy, které se stávají zároveň odrazem i základem našich myšlenkových obsahů; d) je neoddělitelně provázáno s jazykovým jednáním, které je v tomto kontextu vymezováno jako „a complex type of interpersonal activity that is neither reducible to the mere use of language nor to just an instance of ‘general’, undifferentiated intersubjectivity“ (Tirassa & Bosco, 2008, s. 81). Jazyk je jednak sám předmětem sedimentování intersubjektivně sdílených norem (Verhagen, 2015), jednak je chápán jako přímý výsledek evoluce unikátní sociální kognice člověka (Tomasello, 2019) a pro podporu efektivní realizace sdílených činností přímo uzpůsoben, mimo jiné svou multimodální povahou.<sup>3</sup>

I v oblasti osvojování jazyka je otázka nabývání myšlenkových obsahů a jejich sdílení s ostatními účastníky komunikace již delší dobu relevantní. Byla vyvinuta série experimentálních úloh (tzv. *false-belief tasks*), které pomáhají ověřovat schopnost dětí porozumět rozdílu mezi vlastní subjektivní perspektivou a subjektivní perspektivou komunikačního partnera, která se od perspektivy dítěte může v některých situacích lišit. Zároveň jedna nebo obě mohou být odlišné od objektivní reality (tedy aktuální přesvědčení dítěte i jeho komunikačního partnera o světě se mohou ukázat jako mylná). Na základě daných výzkumů (shrnutí viz O'Madagain & Tomasello, 2019) předpokládáme, že dítě si uvedenou úroveň odlišení subjektivních a objektivních perspektiv osvojuje ve 4,5–5 letech. Teoreticky se přitom tato schopnost dosud nejčastěji uchopuje na základě teorie mysli (Christie & Gentner, 2012). Některé studie však na tradiční pojetí teorie mysli ve světle soudobých poznatků o sociální kognici nahlížejí kriticky (O'Madagain & Tomasello, 2019; Tomasello, 2018; Zlatev et al., 2008), a to z důvodu jejího redukcionismu či nedostatečně komplexních předpokladů o daném procesu, a místo toho se přiklání k některému ze sociopragmatických<sup>4</sup> modelů intersubjektivní jako k pravděpodobně adekvátnějšímu vysvětlení.

3 Modely jazyka by tedy měly integrovat pojem intersubjektivní a zároveň obecné modely intersubjektivní mají specifikovat povahu a roli jazykové komunikace, což může sloužit i jako jedno z hledisek pro posuzování jejich adekvátnosti a explanační síly.

4 Terminologická kategorizace tohoto typu přístupů je napříč různými badatelskými oblastmi nejednotná — v kognitivní lingvistice (včetně kognitivních přístupů k analýze diskurzu) se užívá relativně nejobecnějšího termínu socio-kognitivní (např. Divjak et al., 2016),



V návaznosti na tento teoretický proud přinášíme v této studii modelovou aplikaci teorie intersubjektivní analýzy vybraných ukázek komunikace dítěte ve věku 3 let a 1 měsíce s rodičem během symbolických her na něco (*social pretend play*, v níž si děti vytvářejí nějakou fikční realitu, např. hraní si na maminky, na superhrdiny, na školu apod.). V uvedeném věku jsou již některé intersubjektivní schopnosti rozvinuty, jiné zatím nikoliv — funkční model by měl být schopen dobře postihnout oba případy.

Ve druhém oddíle, navazujícím na tento úvod, nejprve představíme model intersubjektivní, s nímž pracujeme, všechny teoretické koncepty potřebné pro analýzu a jejich vzájemné vztahy. Ve třetím oddíle na základě dosavadních empirických výzkumů stručně shrneme vývoj intersubjektivního chápání dítěte od prvního do pátého roku věku. Ve čtvrté kapitole porovnáme představený model s tradiční teorií mysli. Pátá kapitola se bude věnovat vlastní analýze vybraných ukázek z komunikace rodiče s dítětem. Poslední, šestá kapitola, přinese zhodnocení využití intersubjektivní ve výzkumu komunikace s dětmi.

## 2. INTERSUBJEKTIVITA A SPOLEČNÁ ČINNOST

Z vymezení intersubjektivní plyne, že se manifestuje při společné činnosti. Za společnou činnost je považována taková aktivita, v níž „two or more participants coordinate with each other to reach what they take to be a common set of goals“ (Clark, 2006, s. 126). Naplnění společné činnosti v duchu této definice stojí na množině předpokladů: na poznání, že sdílíme stejné nebo podobné záměry a cíle, založené na podobném pojetí výchozí situace, ale také na schopnosti spolupracovat s ostatními, chápat závazky, pomáhat si navzájem, a zejména na motivaci „to act jointly with others in the first place“ (Carpenter, 2009, s. 382).

### 2.1 SPOLEČNÝ CÍL A ZÁVAZEK

Společná činnost se typicky skládá z více dílčích společných úkolů (*joint actions*), které na sebe navazují s ohledem na společný cíl (Clark, 1996, 2006). Příkladem takové společné činnosti může být např. česání švestky ve hře *Švestka* Divadla Járy Cimrmana.<sup>5</sup> Tři kamarádi (Pulec, Hájek a Motyčka) mají společný cíl, a to očesat švestku, která patří jednomu z nich (Hájkovi). Pokud švestka nebude do určité doby očesána, úroda propadne dráze, na jejímž území švestka stojí; pokud bude, participant si ji spravedlivě rozdělí. Aby bylo možno tento úkol splnit, je nutné, aby všichni účastníci chápali, že očesání švestky je jejich cílem, k jehož splnění se zavázali, že musí vytvořit plány

---

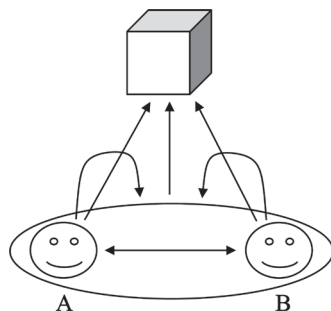
případně socio-sémiotický (Geeraerts, 2016), v oblasti osvojování jazyka se častěji setkáme s označením sociopragmatický. Vzhledem k hlavnímu předmětu této studie dále používáme posledně jmenovaný termín (a pro dané účely odhlížíme od dílčích rozdílů v extenzích jednotlivých termínů, neboť zde nejsou zásadní).

5 Divadlo Járy Cimrmana. (2020-02-04). *Švestka* [video]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=FfILqRSMzw&t=4932s>.



k jeho dosažení a že se musí chovat v souladu s tím, jak bude průběh česání probíhat, tedy plnit dílčí cíle v dohodnutém pořadí a čase. Rovněž musí být motivováni k tomu úkol splnit (v daném případě je motivací rozdělení úrody) a musí být schopni a ochotni si navzájem pomáhat. Jednotlivým podmínkám úspěšného průběhu společné činnosti, včetně konkrétních příkladů, se bude podrobněji věnovat další část.

Podle Verhagena (2015) k úspěšnému průběhu společné činnosti významně přispívá to, že se její participanti nechovají pouze jako samostatní jedinci, ale rovněž jako členové skupiny. Tuto dvojí perspektivu lze v modelu komunikace znázornit pomocí šipek tak (viz schéma 1 níže, podle Verhagena, 2015, s. 239), že se oba participanti zaměřují na stejný objekt individuálně (rovné šipky) i jako příslušníci sociální skupiny (ohnuté šipky). Vytvořením skupiny participanti vytvářejí kognitivní celek (*cognitive unit*) se sdíleným vědomím (*joint cognition*), což v jejich percepci, myšlení i jednání integruje individuální i sociální, skupinový rozměr.<sup>6</sup> Propojení těchto perspektiv umožňuje účastníkům koordinovat své chování s ostatními a plnit i úkoly, jichž by sami nebyli schopni, v našem vzorovém příkladě očesat švestku.



**SCHEMA 1:** Individuální a sociální perspektiva v interakci podle Verhagena (2015).

Pro úspěšné dosažení společného cíle je primárně nutné, aby se mezi participanty vytvořil společný závazek ke splnění tohoto cíle. Všichni účastníci se jeho ustanovením stanou zodpovědnými za jeho naplnění, protože jeho porušení některým z nich by mohlo vést nejen k ohrožení cílů obou jednotlivců, ale především k ohrožení cíle společného. Z toho důvodu může být takové porušení závazku jedním z participantů sankcionováno a zrušit či změnit závazek je možné pouze v případě, že se na tom účastníci shodnou (Kachel, Svetlova & Tomasello, 2019). Na druhou stranu, pokud je cíl dodržen a společná činnost je úspěšná, všichni participanti jsou spravedlivě odměněni (Hamann, Warneken & Tomasello, 2012; Kachel & Tomasello, 2019; Kachel, Svetlova & Tomasello, 2018).

Ve vzorovém příkladě ze hry *Švestka* došlo k vytvoření závazku už před samotnou akcí: participanti se dohodli, že se sejdou na nádraží a společně očesou švestku, z jejíž úrody si potom každý vezme třetinu. Důkazem toho, že jsou ochotni závazek dodržet,

<sup>6</sup> K podobnému socio-kognitivnímu pojetí identity a rolí participantů v komunikaci viz též van Dijk (2008).



je, že všichni přijeli švestku očesat, a to i s vybavením k tomu určeným (lano, koš, pytel apod.). Pokud by někdo z nich závazek porušil, ohrozil by jak společný cíl, tak cíl každého jednotlivce. Nutnost dodržení společného závazku je proto několikrát zdůrazněna explicitně, Pulec neustále popohání ostatní členy k práci („No, tak se do toho dáme, ne?“; „Tak dost. [...] Když už sem tady skejs, tak se postarám vo to, aby se konečně ta zatracená švestka vočesala.“), a když své závazky nedodržují, vyčítá jim to („Takovou nezodpovědnost jsem vod tebe nečekal. Tys nás sem všechny sezval, my se sem vlečeme takovou dálku. A výsledek? Nula. Prožvaněnej den.“).

Společný závazek se musí vytvořit ke všem složkám sdílené aktivity či akce, účastníci se musí domluvit na tom, kdo bude na společné činnosti participovat v jakých rolích, co bude náplní jejich činnosti (což se může lišit v rámci jednotlivých dílčích úkolů), musí se rovněž shodnout na času a lokaci společné aktivity i dílčích úkolů. Závazky jsou dvojího typu. Vertikální závazky jsou ty, které jsou ustanoveny na začátku společné akce a přetrvávají po celou dobu jejího trvání. Horizontální se potom průběžně vytváří v rámci jednotlivých dílčích úkolů a hierarchicky se kumulují společně s tím, jak na sebe navazují a navzájem na sobě závisí dílčí úkoly, až k okamžiku dosažení hlavního cíle. Horizontální závazky jsou většinou ustanoveny implicitně, předpokládají se na základě probíhajících akcí v rámci společné činnosti či na základě obecně přijímaných faktů (Clark, 1996, 2006). Explicitně jsou ustanovovány především tehdy, pokud je nutno je vyjasnit, vyjednat či zdůraznit (viz Kachel & Tomasello, 2019). Ve vzorovém příkladu česání švestky byl vertikální závazek shodnutí se na čase a místě společné činnosti (30. září odpoledne, protože v 6 hodin neočesané švestky propadnou dráze; na nádraží, na kterém švestka stojí) i na rolích jednotlivých participantů (Hájek je vlastníkem švestky, Pulec má vybavení pro její očesání, Motyčka má pytel na úrodu). Horizontální závazek byl potom ustanoven, když se uprostřed společné činnosti zjistilo, že nikdo z účastníků není schopen na švestku vylézt a očesat ji, a do společné činnosti se tak zapojil další plnohodnotný participant (Wasserfall), který měl rovněž získat podíl na úrodě. Tento závazek byl ustanoven explicitně (šlo o podstatný zásah do celé společné činnosti) a všichni účastníci s ním souhlasili.

## 2.2 SDÍLENÉ ZÁMĚRY VE SPOLEČNÉ ČINNOSTI PARTICIPANTŮ

Jak ukazují již komentáře k vzorovému příkladu výše, k dosažení společného cíle je nutné nejen vzájemně sdílet určitý cíl a závazek a podílet se na jeho plnění, ale rovněž koordinovat plány vedoucí k jeho naplnění. Tomasello, Carpenter, Call, Behne a Moll (2005) jak cíl, tak záměr v podobě akčního plánu k jeho splnění označují jako sdílenou záměrnost mezi jedinci (*shared intentionality*). Rozhodnutí o tom, jaké plány budou použity k dosažení cíle, se vytvářejí na základě konkrétní situace, v potaz se přitom berou znalosti, schopnosti a možnosti jednotlivých aktantů (Tomasello et al., 2005). V cimrmanovské hře se snažil vymýšlet plány především Pulec, přičemž se řídil současným stavem společné činnosti (například po zjištění, že nemají k dispozici žebřík, navrhl, aby použili lano, díky němuž by vytáhli košík s jedním ze členů do koruny stromu, aby švestku očesal). Ostatní mu jeho plány implicitně či explicitně schvalovali (Hájekovo „No teda Sváto, tobě to pálí, ty kluku!“) a snažili se mu v jejich plnění



napomáhat. Při rozhodování o jednotlivých akcích přitom participanti brali v potaz schopnosti a omezení jedinců — například při určování, kdo bude vytažen do koruny stromu, byli vyloučeni participanti se zdravotním omezením či strachem z výšek.

Tím, že jsou plány vytvářeny v koordinaci s ostatními, je zajištěno, že participanti rozumějí nejen rolím, které sami plní, ale i rolím ostatních participantů, a mají tak být schopni si navzájem pomoci, či dokonce převzít roli druhého, pokud by to bylo potřeba (Tomasello et al., 2005). Koordinace představ participantů o náplni a účelu jednotlivých dílčích činností rovněž napomáhá předvídat chování ostatních členů (Clark, 1996). Ve hře *Švestka* tak Pulec přebral vedoucí roli Hájka, když se zjistilo, že Hájek má sklerózu a není schopen činnost koordinovat, protože si např. nepamatoval, co je cílem společné akce.

### 2.3 SPOLEČNÁ ZNALOST PARTICIPANTŮ

Předpoklad pro to, aby společná činnost fungovala úspěšně, je vzájemné, intersubjektivní sdílení všech aspektů činnosti (cíl, závazky, záměry, znalosti), a to na úrovni jakéhokoli mentálního stavu (pozornosti, tužeb, domněnek, viz Gärdenfors, 2007). Celou situaci výstižně ilustruje výše uvedené schéma 1, v němž je naznačeno intersubjektivní sdílení v rámci skupiny, které bývá označováno jako třístupňová znalost (srov. např. Itkonen, 2008; Beneš, 2019), jíž lze nazřít z „ptačí perspektivy“: jedinec se na něco sám zaměřuje a buduje si tak individuální, subjektivní znalost (1. stupeň, „já vím, že X“); zároveň ale ví jednak to, že o daném jevu vědí i ostatní participanti (2. stupeň, „já vím, že ty víš, že X“), jednak i to, že tito participanti (tak jako on sám) předpokládají či očekávají, že on také disponuje danou znalostí (3. stupeň, „já vím, že ty víš, že já vím, že X“). Verhagen (2015) v této souvislosti zdůrazňuje, že třístupňová znalost se takto naplňuje ve chvíli zapojení participantů do společné činnosti, kdy jsou vázáni společným záměrem.

Společná znalost participantů společné činnosti je tedy komplexním konstruktem, který obsahuje 3 typy znalosti. Za prvé jde o znalost týkající se bezprostřední společné činnosti — znalost společného cíle a zavázání se k němu (Clark 1996, 2006; Kachel et al., 2018), znalost společných záměrů, akčního plánu (Fiebich & Gallagher, 2013), a k tomu i znalost vycházející ze společné pozornosti v rámci situačně sdíleného percepčního pole (*joint attentional frame*, Tomasello, 2008), která sama může i rozhodovat o naplnění (dílčího) cíle.

Příkladem ze *Švestky* může být situace, v níž Pulec dá pokyn k vytáhnutí košíku do koruny stromu — řekne Hájkovi, aby přehodil lano přes větev, připevnil k němu košík a tahal za konec lana. On však tahá za ten konec provazu, který je připevněn ke košíku. Když to Pulec zjistí, navede Hájka, aby tahal za druhý konec, čímž Hájek upraví své percepční pole, sdílí pozornost s Pulcem a porozumí jeho upřesněnému pokynu.

Dalšími dvěma složkami společné znalosti jsou vzájemné osobní zkušenosti participantů založené na předchozích společných činnostech (Hájkova zkušenost s horolezeckými kvalitami Pulce, s nimiž seznamuje další účastníky před Pulcovým příjezdem) a složky obecné znalosti, která vychází z příslušnosti k určitému socio-kulturnímu společenství.



Společná znalost v tomto komplexním pojetí je pro průběh společné činnosti tak zásadní proto, že participanti by se měli za účelem kooperace chovat v souladu s veškerou relevantní zkušeností, kterou sdílí s ostatními (na základě ní je např. možné omezit inference během interpretace aktů, viz Bohn & Köymen, 2018; Tomasello, 2008). Pokud se ukáže, že se participanti v předpokladech liší, je nutné tyto nesoulady ve společné znalosti v průběhu společné aktivity vyřešit (Clark, 1996).

Ve vzorovém příkladu např. Hájek kvůli své skleróze nebral v potaz společnou znalost o společných cílech (zapomněl, za jakým účelem vlastně všichni přijeli) ani znalost, kterou participanti získali v průběhu společné činnosti (zapomněl, že přednosta stanice jim nechce půjčit žebřík na česání, proto jej nemohou použít). Proto mu ostatní členové skupiny museli neustále společnou znalost připomínat a zároveň byl za nerespektování společných znalostí komunikačně sankcionován (Pulcovo „Přemku, já jsem taky padlej na hlavu, ale kam se na tebe hrabu. To je těžká skleróza, co ty máš. [...] Ta celá výprava je k ničemu, když ty se k tomu takhle stavíš.“).

## 2.4 KOMUNIKACE VE SPOLEČNÉ ČINNOSTI

Ve všech fázích sdílené akce má svou nezastupitelnou roli multimodální komunikace, neboť má dominantní podíl na koordinaci společné činnosti.<sup>7</sup> Napomáhá k vytváření společných stanovisek účastníků na základě jejich návrhů (*joint construals*) a řeší nedorozumění a neshody mezi nimi, které během vyjednávání těchto stanovisek nastávají (*joint construal problems*; Clark, 1996, 2006). Je tak nejjednodušším a nejjistějším způsobem (viz Carpenter a Liebal, 2011), jak zajistit, že jednotlivé složky společné činnosti jsou participanty opravdu sdílené, tedy že je dosaženo třístupňové znalosti psychických stavů.

## 3. KOGNITIVNÍ A JAZYKOVÝ VÝVOJ SCHOPNOSTI INTERSUBJEKTIVNÍHO CHOVÁNÍ DÍTĚTE

Schopnost intersubjektívního chování dítěte se vyvíjí s věkem, a to už od útlého dětství. Základem pro tento vývoj je podle Tomasella a jeho spoluautorů participace na společné činnosti včetně zapojení komunikace a postupné porozumění pravidlům kooperativního jednání a intersubjektívního sdílení jeho obsahových složek. Následující oddíl se tedy stručně věnuje postupnému vývoji všech uvedených aspektů, a to s důrazem na dovednosti ve třech letech věku, neboť na tuto věkovou skupinu se zaměříme v praktické části.

### 3.1 VÝVOJ BĚHEM 1.–2. ROKU ŽIVOTA

Již během prvních 9 měsíců života je dítě schopné zaměřit svou pozornost na určitý objekt a interagovat s ostatními v tzv. protokonverzacích, v nichž s partnerem sdílí

<sup>7</sup> K evolučně specifickým prostředkům spontánní mluvené komunikace, které podporují efektivní koordinaci, srov. např. Levinson & Torreira (2015) v kognitivní perspektivě.



emoce apod. (Tomasello & Hamann, 2012). V 9–12 měsících potom děti začínají chápat, že participanti se během činnosti snaží dosáhnout nějakého cíle (Tomasello et al., 2005), a začínají být schopny sdílet s ostatními cíl společné pozornosti či činnosti (Tomasello & Hamann, 2012). V této době jsou však děti ještě ve společných činnostech převážně pasivní (Tomasello et al., 2005).

V 1–2 letech už potom mají schopnost sdílené pozornosti rozvinutější (Tomasello & Rakoczy, 2003) a jsou rovněž schopny posoudit, co ostatní vědí a jak se to odráží v jejich chování a rozhodování (Tomasello, 2018). Začínají také rozumět tomu, že lidé mohou mít různé postoje ke stejnému objektu (*perspective-taking*; O'Madagain & Tomasello, 2019). Osoby dokážou brát jako jedince s určitými záměry, kteří mají jistý cíl a snaží se ho dosáhnout různými způsoby, o nichž se rozhodují na základě znalostí reality (Tomasello et al., 2005). Kromě toho začínají rozumět motivaci jedinců k tomu, sdílet psychické stavy s ostatními a pomáhat ostatním v dosažení jejich cílů, což zakládá schopnosti záměry sdílet (Carpenter, 2009; Tomasello & Rakoczy, 2003; Tomasello et al., 2005), a účastnit se tak plně společných činností (Carpenter, 2009). Děti jsou během participace aktivnější, koordinují plány a mentální stavy s ostatními participanty a začínají rozumět jednotlivým rolím účastníků interakce, takže dokážou svou úlohu změnit a poskytnout tak pomoc těm, kteří ji potřebují (Tomasello, 2018; Tomasello & Rakoczy, 2003; Tomasello et al., 2005).

Fakt, že děti začínají chápat záměry jedinců, vede k tomu, že se pomocí imitace ostatních naučí, jaké akční plány k určitým cílům využít, což jim potom pomáhá vytvořit si určitou představu normativnosti toho, jak jsou předměty či symboly konvenčně používány. Díky tomu si potom začínají osvojovat i konvenční jazykové znaky — propojí si zvuk s určitým komunikačním záměrem dospělých a symboly začnou používat za účelem úspěšnosti v komunikaci (Tomasello & Rakoczy, 2003). Porozumění konvenčnosti i normativnosti těchto jednotek jim později umožní je v případě potřeby porušovat a pomocí sdílené záměrnosti a sdílené pozornosti přidělovat během společných činností, v nichž si participanti vytvářejí fikční realitu, nové funkce objektům (Tomasello & Rakoczy, 2003; Tomasello et al., 2005).

Zhruba kolem 2,5 roku se děti dokážou plně účastnit konverzací, v nichž se mluví o určitém tématu, které participanti průběžně různým způsobem komentují a vyjevují tak různé perspektivy, což vede k „joint attention to mental content, defined as a shared focus on a mental construal of something about which we express different perspectives or attitudes“ (Tomasello, 2018, s. 8494). Po fázi sdílení pozornosti k vnějším entitám tak děti nyní začínají svoji pozornost obracet ke společným konceptuálním obsahům mysli (Tomasello, 2018), což je zásadní pro jejich další vývoj. Velmi důležité jsou v tomto ohledu případy, kdy dochází k určitým nedorozuměním mezi jedinci, například proto, že mají na určitou věc jiný pohled (protože mají rozdílné znalosti či domněnky), nebo dojde k nesprávnému předpokladu o společné znalosti či k dezinterpretaci výroků (např. když rodič žádá dítě o vysvětlení projevů, kterým nerozumí). Konvenčním krokem v těchto situacích je vyjasňování různých perspektiv, během něž participanti komentují a hodnotí svoje výroky navzájem. Právě toto jsou specifické, a přitom relativně běžné podmínky, v nichž si děti mohou uvědomovat rozdíly v subjektivních perspektivách participantů nejnázorněji (Tomasello & Rakoczy, 2003).





## 3.2 VÝVOJ BĚHEM 3.–5. ROKU ŽIVOTA<sup>8</sup>

### 3.2.1 USTANOVENÍ SPOLEČNÝCH ZÁVAZKŮ KE SPLNĚNÍ SPOLEČNÉHO CÍLE

Ačkoli už okolo dvou let děti dokážou uvažovat o participantech ve společné činnosti jako o kooperativních partnerech s určitými záměry a psychickými stavy, které je nutné brát v potaz při snaze dojít ke společnému cíli, nejsou ještě schopny chápat sdílené závazky k těmto cílům a povinnosti s nimi spojené (Hamann et al., 2012). Schopnost rozumět procesu ustanovování společných závazků a jejich normativnosti jak pro druhé, tak pro ně samotné se plně rozvíjí až ve třech letech. To se projevuje např. tím, že děti lépe koordinují své chování s chováním toho druhého i v nepředvídatelných situacích a že jsou schopny a ochotny pomáhat ostatním participantům s plněním jejich role, popř. ji dokážou i převzít (Gräfenhain, Carpenter & Tomasello, 2013), aby společně dosáhli stanoveného cíle a odměny, o kterou se rozdělí (Hamann et al., 2012). Rovněž chápou, že ke zrušení závazku je nutné souhlasu obou participantů, takže pokud jedinec chce závazek porušit, musí toto porušení nějakým způsobem oznámit, podat nějaké vysvětlení či omluvu (přičemž jako částečnou omluvu berou i pouhé upozornění na zrušení závazku; Gräfenhain, Behne, Carpenter & Tomasello, 2009; Kachel et al., 2019). Pokud tak jedinec neudělá, může být za svoje neodůvodnitelné porušení závazku sankcionován (ostatní participanté mohou proti jeho chování protestovat; Kachel et al., 2018; Kachel et al., 2019). Až pětileté děti však plně chápou nejen explicitní, ale i implicitní závazky mezi účastníky společné činnosti (Kachel & Tomasello, 2019).

### 3.2.2 SDÍLENÉ ZÁMĚRY VE SPOLEČNÉ ČINNOSTI PARTICIPANTŮ

I když už ve dvou letech děti při společných činnostech berou participanty jako jedince s vlastními záměry (Warneken, Gräfenhain & Tomasello, 2012), Kachel et al. (2017) ukázali, že až 3,5leté děti jsou schopny odlišovat, zda se jedinec chová nesprávně záměrně, nebo nedopatřením. V tomto věku dokázaly rozlišit, zda participanté zapojení do společné činnosti mohli úkol splnit, ale záměrně tak neudělali, nemohli svým závazkům spojeným s jejich rolí dostát, protože nevěděli jak (v tom případě se děti často snažily své partnery roli naučit, čímž projevily kooperativní chování), nebo je nemohli splnit kvůli nějakému vnějšmu problému.

<sup>8</sup> Z hlediska metodologického je nutné předeslat, že ve většině relevantních studií zabývajících se schopností participovat na společné činnosti jsou zapojeny děti 3leté a 5leté. Z toho důvodu jsou níže porovnávány takto staré děti, nikoli proto, že by popisované schopnosti mezi 3. a 5. rokem života nevznikaly. Oproti tomu schopnost reprezentovat konceptuální obsahy myslí ostatních, které zde bude rovněž věnován prostor, je zasazována do 4.–5. roku dítěte, a tak se experimentální výzkum zaměřený na tuto otázku soustředí i na danou věkovou kohortu.



### 3.2.3 SPOLEČNÁ ZNALOST PARTICIPANTŮ

Až ve 3 letech dokážou děti plně odhadnout, co je jejich společnou znalostí s ostatními participanty, a podle toho řídit ospravedlňování svých rozhodnutí (Köymen, Mammen & Tomasello, 2016). Mají i určité předpoklady o tom, co je kulturně sdíleno mezi participanty (Liebal, Carpenter & Tomasello, 2013; Köymen, Rosenbaum & Tomasello, 2014; Köymen et al., 2016), a je tak součástí obecné znalosti, a jsou na základě toho schopny do určité míry rozřešit nejednoznačnost v komunikaci (Liebal et al., 2013). Köymen et al. (2014) ukázali, že děti v tomto věku jsou schopny rozlišovat nutnost použití explicitního, či implicitního ospravedlňování svých rozhodnutí podle toho, zda chtějí do hry zapojit konvenční, či nekonvenční jednotku (v prvním případě považují za samozřejmou společnou znalost, takže explicitní ospravedlnění nepoužívají, v druhém případě ano, čímž tuto nekonvenční jednotku zapojují do společné znalosti). S věkem se tato dovednost zlepšuje — v pěti letech mají děti vyvinutější schopnosti odhadovat společnou znalost než děti tříleté (Köymen et al., 2014; Köymen et al., 2016).

### 3.2.4 SPOLEČNÁ POZORNOST KE KONCEPTUÁLNÍM OBSAHŮM MYSLI

Oproti druhému roku věku jsou děti ve třech letech již schopny chápat, že existuje nějaká objektivní perspektiva, na jejímž základě mohou být posuzovány různé situace, nedokážou ji však ještě odlišit od subjektivní perspektivy ostatních a porovnat různé subjektivní perspektivy s perspektivou objektivní (proces triangulace), což je podmínkou pro schopnost posuzování toho, zda jsou domněnky správné: „To fully understand the notion of belief, one must understand that whether the evidence is weak or strong, the believer — the agent, the person observing, or both — can always be wrong from an objective perspective“ (Tomasello, 2018, s. 8493).

Schopnost porozumět tomu, že lidé mohou mít ke stejnému mentálnímu obsahu různé postoje a že tyto subjektivní postoje mohou být v nesouladu s objektivní realitou — že tedy mohou být správné, či špatné, jisté, či nejisté — se objevuje až ve 4–5 letech, kdy děti rovněž začínají tyto perspektivy odlišovat (Tomasello, 2018, 2019; Tomasello & Rakoczy, 2003). Ve stejné době začínají být děti úspěšné v zavedených úlohách testujících schopnost rozpoznat mylné domněnky (tzv. *false-belief tasks* odkazují k situaci, v níž „the agent is acting rationally from his subjective perspective but irrationally from an objective perspective“ (Tomasello, 2018, s. 8491)) a začínají být schopny mluvit o konceptuálních obsazích mysli, například s pomocí postojových, epistémických verb či sloves myšlení či výrazů a frází umožňujících zaujmout perspektivu.<sup>9</sup> Za předpoklad tohoto vývojového kroku se považuje schopnost dětí zapojit se do sdílené pozornosti ke konkrétním entitám v dané situaci, a zejména do sdílené pozornosti k myšlenkám (*joint attention to mental content*), při níž si děti s ostatními participanty explicitně vyměňují postoje ke konceptuálním obsahům.

Děti se také naučí spojovat určité chování participantů s jejich domněnkami, emocemi, touhami apod. a hodnotit důvody, na nichž jsou domněnky participantů

<sup>9</sup> Schopnost dětí používat tyto syntaktické konstrukce se od 2 do 4 let postupně zlepšuje.



založeny (reflexivní zdůvodňování, srov. O'Madagain & Tomasello, 2019). Díky tomu mohou později, v další fázi vývoje, posuzovat, zda jsou důvody ostatních k rozdílným postojům správné, či špatné (stejně jako u hodnocení postojů). I k rozvoji této schopnosti je zapotřebí zapojování se do sociálních interakcí s ostatními s využitím komunikace.

### 3.2.5 KOMUNIKACE V RÁMCI SYMBOLICKÝCH HER NA NĚCO

Jakkoli jsou děti schopny zapojovat se do vytváření fikční reality už mezi jedním a druhým rokem života (viz výše), až ve třech letech, kdy začínají rozumět konvencím a zlepšují se jejich jazykové schopnosti, se potom dokážou zapojovat do her složitějších, například symbolických her typu hra na něco, tzv. *social pretend play* (srov. Heesen, Genty, Rossano, Zuberbühler & Bangerter, 2017). Jelikož jsme pro analýzu vybraly právě komunikaci během tohoto typu hry, bude zde věnován větší prostor tomu, jak tato hra a komunikace během ní funguje.

Symbolická hra na něco je jako každá jiná společná hra společnou akcí s kanonickými rysy popsanými výše, ale kromě toho s sebou nese nutnost splnění dalších podmínek. Za prvé specifické symbolické hry na něco předurčují určitý konvencionalizovaný typ komunikace — jiný v případě hry na lékařskou ordinaci, na rytíře či na maminky (Göncü, 1993a). Za druhé je nutné ustanovit pravidla fungování daného fikčního světa. Z těchto důvodů koordinace participantů v rámci symbolické hry na něco „requires ample metacommunication between players to regulate shared symbolic frameworks (Bretherton, 1984; Stambak & Sinclair, 1990)“ (Heesen et al., 2017, s. 397). Děti tak používají metakomunikaci nejen k iniciaci a ukončení hry, k vytváření určitého rámce, v níž se potom společná činnost odehrává, k plánování jednotlivých kroků, ale také ke shodě na významech a funkcích určitých entit používaných v rámci symbolické hry, aby je mohly sdílet (např. musí mít stejné představy o schopnostech jednotlivých superhrdinů; Göncü, 1993a, 1993b). Symbolická hra na něco tak vyžaduje specifické rozšíření společné znalosti explicitním vyjednáváním a dohodou (Heesen et al., 2017).

Jelikož taková metakomunikace o pravidlech fikčního světa má výrazné argumentační povahu, Köymen et al. (2014), Köymen et al. (2016) a Köymen & Tomasello (2018) se ve svých studiích věnovali argumentaci dětí během rozhodování v rámci společné akce (*joint-decision making*). S oporou o klasický Toulminův model argumentace (Toulmin, 2005) autoři předpokládali, že pokud participant použije nějaký návrh, musí jej rovněž ospravedlnit, a to na základě společné znalosti, ať už obecné (sociokulturní) či osobní. Podle studie Köymen et al. (2014) jsou děti při rozhodování o společné činnosti schopny alespoň částečně zdůvodňovat své návrhy na základě společné znalosti mezi participanty již ve 3 letech. Navazující studie doložily zlepšení schopnosti ospravedlňovat své návrhy, přesvědčovat ostatní participanty a vytvářet společná rozhodnutí v 5 letech, mimo jiné v důsledku zlepšení dovednosti posuzovat a porovnávat argumenty participantů a schopnosti metakomunikace (Köymen & Tomasello, 2018).

#### 4. VÝVOJ INTERSUBJEKTIVITY U DÍTĚTE A TEORIE MYSLI

Převládajícím přístupem k vývoji schopností popsaných výše, zejména v experimentálním psycholingvistickém výzkumu ontogeneze, je model teorie mysli. Nabízí se proto otázka, jaký je mezi tímto modelem a sociopragmatickým modelem intersubjektivity prezentovaným v předchozích oddílech vztah. Teorie mysli se obvykle vymezuje jako schopnost „to reason about mental states — beliefs, desires, intentions, and emotions“ (Christie & Gentner, 2012, s. 665). Na základě svých vlastních kognitivních schopností lidé simulují mysl ostatních, aby byli schopni reprezentovat jejich myšlenky a vysvětlovat a předpovídat jejich chování (Gärdenfors, 2007; Zlatev et al., 2008). Základní otázkou, která se v souvislosti s modelem teorie mysli řeší, je, jak a kdy děti zjistí, že myšlenkové obsahy ostatních se mohou od jejich vlastních lišit (Christie & Gentner, 2012) a že se podle nich mohou ostatní řídit, i když nejsou v souladu s realitou, tedy objektivní perspektivou (Tomasello, 2018). Tyto schopnosti zkoumají experimentální úlohy založené na mylných domněnkách, tzv. *false-belief tasks* (viz výše), jež umisťují rozvoj teorie mysli u dětí do 4–6 let věku (Christie & Gentner, 2012).

Velká část zastánců modelu teorie mysli přitom klade důraz na souvislosti mezi jazykovou schopností a teorií mysli — předpokládá nejen to, že děti se mohou učit o mentálních stavech ostatních skrze komunikaci, ale že jazykové schopnosti dětí jsou prediktorem schopnosti teorie mysli, přičemž se liší v názoru na to, jaké jazykové oblasti jsou pro vývoj nejdůležitější — zda jde o pragmatiku a diskurz, lexikální sémantiku či syntax. Děti si podle tohoto modelu díky diskurzu a specificky používání sloves referujících k mentálním stavům začnou být svých mentálních stavů vědomy a začnou používat tato slovesa k popsání vlastních mentálních stavů, na základě čehož později dokážou i odvozovat mentální stavy ostatních a používat tato slovesa i k popsání jejich mentálních stavů. Osvojování si vedlejších vět vázaných na sloveso mluvení a myšlení jim tak pomůže si uvědomit, že informace ve vedlejší větě nemusí být pravdivá (Christie & Gentner, 2012).<sup>10</sup>

Podle uvedené charakteristiky se může zdát, že cíl, k němuž mají děti dojít, je podle obou teorií podobný a spočívá ve schopnosti porozumět myšlenkám ostatních, a zároveň jej oba přístupy lokalizují do podobného období, srov. 4–6 let u teorie mysli (Christie & Gentner, 2012) a 4–5 let u Tomasella (2018).

Zásadním rozdílem je perspektiva, z níž oba přístupy k vysvětlení naplnění daného cíle přistupují; Zlatev et al. (2008) tyto perspektivy modelují jako přímo protichůdné, v modelu teorie mysli jako perspektivu individuální kognice, kdy znalost je nabývána porozuměním svébytnosti svého stavu mysli a poté extrapolací téhož na další participanty společných interakcí, v modelu intersubjektivním jako perspek-

10 Podle některých zastánců teorie mysli je rozvinutá teorie mysli potřebná i pro užívání metafor — to totiž stojí na záměrnosti porušení konvence (použití zdrojového, konkrétnějšího výrazu pro abstraktnější cílovou entitu), a záměrnost si podle teorie mysli děti osvojují až na základě chápání mentálních stavů ostatních (Christie & Gentner, 2012). Toto vysvětlení se však neshoduje s předpokladem intersubjektivních modelů, že dítě je schopno porušování konvenčnosti znaků dříve, než je schopno plně chápat konceptuální obsahy myslí ostatních.



tivu sociální, kdy podstata lidské sociální kognice (založená na ustálené kooperativní koordinované sdílení činnosti propojené s komunikací) vůbec umožňuje poznání, že lidé jsou motivováni ke koordinaci své činnosti a sdílení mentálních obsahů, jež musí být vyjednáno v případě, že jsou mentální stavy odlišné — porozumění odlišnosti mentálních stavů jednotlivých participantů je tak dosahováno díky jejich manifestaci a následné koordinaci (či sankcionované nekoordinaci).

Právě tuto absenci sociálně ukotvené potřeby koordinace ve vlastním modelu považuje Tomasello (2018, s. 8492) za zásadní nedostatek modelu teorie mysli: „the process is not just one of children *imagining* [zvýraznění aut.] what is going on in other people’s minds but rather is one of children attempting to *coordinate* [zvýraznění aut.] their own and their social partner’s differing, sometimes conflicting, perspectives, often with an objective perspective also lurking in the background.“ Koordinace je příznak všech typů společných činností, a těch se děti účastní již od útlého dětství, takže pozornost k potřebě sdílení subjektivních perspektiv získávají pravděpodobně dříve, než začnou být úspěšné ve výzkumech založených na mylných domněnkách. Ve 4–5 letech tak podle O’Madagaina a Tomasella (2019) dítě nezíská, jak tvrdí model teorie mysli, schopnost reprezentovat různé domněnky ostatních o světě, ale začne plně rozumět tomu, že lidé v interakci mohou mít různé postoje ke stejnému mentálnímu obsahu, ke stejné propozici, a díky tomu začne být úspěšné ve zmíněných experimentálních úlohách.

Gärdenfors (2007) zároveň upozorňuje na to, že model teorie mysli zahrnuje pouze jeden komponent intersubjektivní, a to porozumění domněnkám ostatních, ale opomíjí další její aspekty — emoce, touhy, pozornost, záměry, znalosti, jejichž chápání si děti osvojují dříve a které rovněž řídí chování ostatních.

Nakonec O’Madagain a Tomasello (2019) obezřetněji přistupují i k tvrzení, že chápání odlišnosti domněnek ostatních je přímo závislé na jazykových schopnostech, zejména na obsahových větách uvozených slovesy myšlení. Přestože i teorie intersubjektivní přiznává významnou roli (multimodální) komunikaci jako komplexnímu nástroji pro koordinaci subjektivních perspektiv, základ pro úspěšnost 4–5letých dětí v klíčových úlohách a komunikačních situacích spatřují už v rozvoji jejich intersubjektivního chování v útlém dětství, které je v pozdějším vývoji dále podpořeno rozvinutější jazykovou kompetencí, zahrnující také úspěšnou percepci a produkci obsahových vět řízených slovesy myšlení, které podporují orientaci sdílené pozornosti k (potenciálně) různým obsahům mysli.

Model teorie mysli se tak na základě soudobých poznatků jeví ve výše uvedených ohledech jako méně komplexní, a tudíž redukcionistický, kdežto teorie intersubjektivní umožňuje propojit poznatky o evoluci jazyka (Tomasello, 2014) s kognitivním a jazykovým vývojem dítěte i předpoklady koordinované společné činnosti u dospělých.

## 5. APLIKACE MODELU INTERSUBJEKTIVITY V ANALÝZE SPOLEČNÉ HRY RODIČE S DÍTĚTEM

Teorie intersubjektivní rozvíjené v rámci koordinace společné činnosti, tak jak jsme ji představily v předcházejících oddílech, nyní aplikujeme na konkrétní interakce rodiče (otce) s dítětem. Vycházíme z analýzy dvou vlastních audiovizuálních nahrávek dítěte



ve věku 3 let a jednoho měsíce, které vznikly v domácím prostředí. Obě nahrávky trvaly zhruba čtvrt hodiny a zaznamenávaly symbolickou hru na něco — konkrétně stavění koupelny a školky z lega. Úryvky konverzace byly přepsány ortograficky.

Analýza se bude věnovat tomu, jak se intersubjektivita projevuje ve společné činnosti rodiče s dítětem — předpokládáme v souladu s předcházející literaturou, že určitá schopnost podílet se na společné činnosti se v ontogenezi objevuje už na začátku druhého roku věku, nicméně v šíři dospělého jedince jsou děti schopny se zapojovat až okolo 4–5 let. Z toho důvodu se v analyzovaném materiálu zaměřujeme jak na situace, kdy jsou jednotlivé podmínky správného průběhu společné činnosti naplněny, tak na ty, kdy jsou nějakým způsobem komplikované či naplněny nejsou. Jako poslední bude analyzována ukázka explicitního ustanovení třístupňové znalosti.

## 5.1 UKÁZKY ÚSPĚŠNÉHO PRŮBĚHU SPOLEČNÉ ČINNOSTI

Následující dva příklady dokládají úspěšný průběh společné činnosti. První ukázka pochází z úplného začátku společné činnosti (ustanovuje se v ní hlavní společný cíl a s ním spojený vertikální společný závazek k jeho splnění), v druhé ukázce je potom popsáno ukončení společné činnosti (ukazuje se zde úspěšné splnění společného dílčího i hlavního cíle a naplnění s nimi spojeného horizontálního a vertikálního závazku).

Ukázka č. 1:<sup>11</sup>

1 R: (vysypává krabici s legem) Postavíme něco z toho Dupla?

2 D: (kývnutí)

3 R: [Tak co?]

4 D: [Tak] školku!

5a R: Školku?

5b R: Jo a tady od toho ale máme pro školku úplně dveře, vid' (bere do ruky dveře)

6 D: No.

7 R: Tak postavíš vchod do školky?

8a D: Jo.

8b D: Tak bude vchod. Tady takhle budou chodit, vid', tady. (přípevňuje dveře na podložku)

9 R: Tam budou chodit děti? (pomáhá s přípevňováním dveří na podložku)

10 D: Jo.

11 R: Tudy? (ukazuje na dveře)

12 D: Jo.

13a R: Takhle budou otvírat se ty dveře? (ukazuje na dveře)

13b R: Jo.

14 D: Takhle.

<sup>11</sup> V prepisech konverzací R znamená „rodič“, D „dítě“. Hranaté závorky [] značí překrývající se repliky či, pokud je v nich uvedeno číslo [2], počet nesrozumitelných slabik ve slově, tři tečky znamenají nedořečenou výpověď či slovo, v kulatých závorkách () jsou uvedeny poznámky k situacím, v rámci nichž konverzace probíhá. Použité jméno dítěte je fiktivní.



Neverbálním souhlasem dítěte (2) s pozváním dospělého k zapojení se do společné hry — stavění z lega (1) — se nejen ustanovuje hlavní společný cíl, ale společným rozhodnutím vzniká i první společný závazek, a to závazek k plnění společné činnosti (tedy tzv. vertikální závazek). Čas a lokace dané aktivity jsou zde ustanoveny implicitně pozváním ke hře (jsou dané tím, kdy a kde nastává), stejně jsou ustanoveny i role jednotlivých participantů — jedinců, kteří si mají společně hrát.

Následně oba participanti společně explicitně vyjednávají obsah hry. Rodič pokládá otázku týkající se obsahu hry (3) a dítě podává návrh (4), který rodič otázkou opakuje (5a), čímž dává najevo, že jej bere v potaz. Potom k myšlence dítěte přidává novou informaci (5b), čímž návrh zároveň rozšiřuje a zároveň jej tím implicitně schvaluje. Dítě návrh dospělého schvaluje explicitním souhlasem (6), čímž vytváří společné rozhodnutí o konkrétním cíli společné činnosti, k jejímuž splnění se zavazuje (rodič se oproti tomu k němu zavazuje implicitně — rozšířením návrhu dítěte). Ustanovuje se tedy konkrétní společný cíl obou jedinců — postavit společně školku.

Rodič potom otázkou rozšiřuje svůj předchozí návrh a podněcuje dítě k akci, navrhuje tedy možný akční plán vedoucí k naplnění společného záměru (7). Dítě explicitně souhlasí (8a) a k tomu potvrzuje svůj souhlas činem — začíná stavět vchod do školky a verbálně svoji činnost komentuje (8b). Rodič se potom otázkami (9, 11, 13a) ujišťuje o správnosti záměrů dítěte, které dítě explicitně potvrzuje (10, 12, 14).

Ukázka č. 2:

1 D: (dítě usazuje všechny panáčky ke společnému stolu ve školce)

2 R: Ták, a už můžou hodovat.

3 D: Joooo.

4 R: Tak výborně. Tak postaveno, Aničko, výborně. (vzájemné plácnutí si)

5 D: Ještě něco.

V druhé ukázce rodič svou první replikou (2) naznačuje dokončení dílčího společného úkolu (postavení jídelny), tedy splnění dílčího společného cíle a s ním spojeného horizontálního společného závazku. Tento dílčí úkol je posledním úkolem vedoucím ke splnění hlavního společného cíle (postavení školky) a s ním vertikálního společného závazku, jehož úspěšné uskutečnění rodič explicitně komentuje popsáním výsledku (*Ták, a už můžou hodovat.* (2); *Tak postaveno.* (4)) a adverbium vyjadřujícím pochvalu, a to ve spojení s diskurzní částicí *tak* uvozující mimo jiné shrnující, například hodnotící promluvy (*Tak výborně.* (4)). Společně s dítětem rodič naznačuje zdárné splnění úkolu i použitím neverbálního gesta (emblému s konvenční, kulturně sdílenou funkcí), čímž se implicitně zdůrazňuje fakt, že cíle bylo dosaženo společnými silami a že zásluhu na splnění daného úkolu měli oba participanti (splnili úkol, který by ani jeden z nich nemohl splnit sám). Splnění hlavního úkolu také implikuje ukončení hry, s nímž dítě implicitně vyjadřuje souhlas tím, že láká rodiče k vytvoření dalšího společného cíle (5).

## 5.2 UKÁZKY KOMPLIKOVANÉHO ČI NEÚSPĚŠNÉHO PRŮBĚHU SPOLEČNÉ ČINNOSTI



První dvě ukázky byly příkladem toho, jak by měla společná činnost ideálně vypadat — požadavky na všech rovinách zde byly splněny. Ne vždy tomu tak však je. Následující ukázky jsou projevem společné činnosti, v níž byly některé ze zásad porušeny, popř. v níž došlo k různým jiným komplikacím, jež musely být v rámci společné činnosti participanty řešeny, aby mohl být společný úkol splněn.

### 5.2.1 PORUŠENÍ USTAVENÉHO ZÁVAZKU KE SPLNĚNÍ SPOLEČNÉHO CÍLE

Společný závazek ke splnění společného cíle není vždy dodržován, dochází i k jeho porušování. Pokud se tak stane, participanti projevují snahu o jeho znovunastolení, protože je potenciálně ohroženo uskutečnění společného cíle.

Ukázka č. 3:

1 R: Hele, co potřebuju teda, záchod?

2 D: Ale když má to, co má, tak to je v bezpečí.

3 R: To je v bezpečí, tak jo. (rodič se soustředí na nalezení správných kostek lega). S tou vestou.

4 D: No.

5a R: No. To má, aby nespádl do vody.

5b R: Hele, kam dáme záchod?

6 D: (ukazuje na místo, kde by měl být záchod)

Dítě zde porušuje společný závazek tím, že přerušuje pokračování ve společné činnosti (stavění koupelny z lega). Na rodičovou otázku týkající se v danou chvíli aktuální fáze plnění společného záměru (1) neodpovídá a reaguje na předchozí konverzaci, která proběhla bezprostředně před danou výměnou (jejím tématem byla totožnost panáčka s plovací vestou a jeho činnost na moři) (2). Dílčí úkol, jehož cílem bylo přijmout společné rozhodnutí o tom, kteří panáčci budou použiti při hře (a jaká je jejich totožnost), však už byl splněn a pro pokračování v plnění společného úkolu je návrat k němu nekonstruktivní. Rodič proto sice opakováním (a ujištěním se o správném vysouzení záměru dítěte, tedy porozuměním referenci a motivu jejího návratu do konverzace) potvrzuje tvrzení dítěte (3) a následně tvrzení rozšiřuje o další informace (5a), čímž je společně s explicitním souhlasem dítěte (4) potvrzeno sdílení společné znalosti, zopakováním původní otázky (5b) však naznačuje, že trvá na společném pokračování v plnění plánu k dosažení daného cíle. To dítě následně přijímá a potvrzuje ukazovacím gestem, jímž neverbálně odpovídá na otázku a kooperativně přispívá k společnému rozhodnutí o další fázi plnění společného cíle (6).





## 5.2.2 NEÚSPĚŠNÝ PŘEDPOKLAD SPOLEČNÉ ZNALOSTI NA ZÁKLADĚ SPOLEČNÉ POZORNOSTI A JEHO ŘEŠENÍ

V následující ukázce je v rámci společné činnosti mylně předpokládána určitá společná znalost založená na sdílené pozornosti. Nastolením záměrné sdílené pozornosti je později nedorozumění vyřešeno.

Ukázka č. 4:

1 R: [...] A pro koho bude ta koupelna?

2 D: No pro ně.

[...]

3 R: Kdo jsou voni?

4 D: (ukazuje na panáčky)

5 R: Jo pro tyhle! Pro tyhlecty paňáčky? (ukazuje na panáčka ženu, bere ji do ruky a posouvá k sobě)

6 D: No.

7 R: Kde jsou vlastně? Tady je jenom jeden. (bere do ruky panáčka ženu)

8 D: To je tatí. (ukazuje na panáčka muže)

9a R: To je tadyten. (ukazuje na panáčka ženu)

9b R: Tohleco je kdo? (bere do ruky panáčka muže, ale zároveň ukazuje na panáčka ženu)

10 D: (pohledem se přesouvá podle ukázání k panáčkoví ženě) To je maminka a to (pohledem se dívá na panáčka muže) ...

11 R: [To je tatínek?]

12 D: [A to je tatínek.]

Nesdílení společné znalosti založené na společné pozornosti se v této situaci projevilo tím, že dítě odkazovalo osobním zájmemem k určitým jednotkám (2), avšak rodič nebyl schopen jejich totožnost odhalit (3). Dítě nedorozumění úspěšně vyřešilo použitím ukazovacího gesta (4), tedy nastolením záměrné sdílené pozornosti, kterou rodič potvrdil a následně se ještě opakováním ujistil o správnosti pochopení komunikačního záměru dítěte (5), což dítě explicitně potvrdilo (6). Následné zpochybnění právě ustanovené společné znalosti rodičem (7) je rovněž vyřešeno pomocí záměrné sdílené pozornosti, manipulace s objekty, k nimž se referuje jazykovými výrazy a ukazovacími gesty dítěte a rodiče (8, 9a, 9b, 10, 11), a explicitního souhlasu dítěte (12). Jak bylo řečeno výše, právě v takových případech nedorozumění a kooperativního jednání, které má vést k jeho vyřešení, si děti začínají uvědomovat, že ostatní participanti mohou svou pozornost zaměřovat na něco jiného než ony samy, mohou mít rozdílné perspektivy a na nich založené rozdílné domněnky.

## 5.2.3 NEÚSPĚŠNÝ PŘEDPOKLAD SPOLEČNÉ ZNALOSTI A JEHO ŘEŠENÍ

Společná znalost se rozšiřuje během celé společné činnosti o nové informace. Jedinci potom využívají tuto společnou znalost během činnosti v rámci koordinace jednotliv-

vých úkolů. Následující ukázka dokládá, co mohou v takových situacích způsobit nepřesné soudy o společné znalosti.

Ukázka č. 5:

- 1 R: Hele, kam dáme záchod?  
 2 D: (ukazuje na místo, kde by měl být záchod)  
 3 R: Tak ho tam dej.  
 4 D: Záchod nevím.  
 5 R: Vždyť ho máš v ruce, jsi říkala, že to bude záchod.  
 6 D: (dává záchod na ukázané místo)

V daném případě komunikace selhala proto, že dítě nebylo schopno využít k řešení problému společné znalosti, která byla ustanovena několik minut před tímto dialogem během společné činnosti (dítě běhalo po pokoji s kostkou, o které říkalo, že je to záchod) (4). Tuto znalost však rodič považoval za samozřejmou, protože předpokládal, že se dítě bude chovat v souladu s předchozím průběhem společné činnosti, proto ji zahrnul do pokynu (3). Nedorozumění se vyřešilo pomocí explicitního poukázání na ustanovení této společné znalosti v minulosti (5), čímž se společná znalost znovu ustanovila, což dítě potvrdilo adekvátní akcí (6).

#### 5.2.4 ÚSPĚŠNÉ VYJEDNÁNÍ SPOLEČNÉHO ROZHODNUTÍ MEZI PARTICIPANTY O UMÍSTĚNÍ NEKONVENČNÍ JEDNOTKY

V následujícím příkladu se ukazuje, že i přes počáteční neporozumění v záměrech participantů je možné komunikací dojít ke společnému rozhodnutí.

Ukázka č. 6:

- 1 R: Co tam dál bude ve školce?  
 [...]
 2 D: Budou mít krávu. Před domem.  
 3 R: Před domem bude kráva ve školce?  
 4 D: Jo.  
 5 R: A proč proč jí tam maj před domem, krávu?  
 6 D: Takle bude chodit [2]. (chodí s krávou) Tady je tráva a tady a tady je chodník a tady je tráva. (ukazuje na různá místa kolem sebe)  
 7 R: Aha. A proč jí tam maj ve školce, krávu? To mi teda řekni. To není úplně obvyklý, ne, mít ve školce krávu?  
 8 D: Ale to je socha kráva.  
 9 R: Jo tak to je socha krávy, no tak to jo.  
 10 D: Aby se nebáli.  
 11 R: Jo, to je jasný.  
 [...]
 12 D: Ta umí chodit dokonce, když jí zmáčkneš na rohy, tak ona chodí. [Koukej.]  
 13 R: [Aha.]  
 [...]





14 R: Tak dobře, takže máme vchod do školky, krávu před barákem. Tady je okno, pod oknem jsou židle. [...]

Dítě zde chce použít v rámci společné hry jednotku (figurku krávy), která je nekonvenční, není typická pro daný kontext (stavění školky s jejím obvyklým vybavením) (2), a proto její použití není možné ospravedlnit nějakou obecnou společnou znalostí, tedy něčím, co je v daném sociálním a kulturním prostředí bráno za samozřejmé (a v tuto chvíli ani společnou znalostí na základě společné činnosti, protože tato nekonvenční jednotka bude do společné znalosti teprve uvedena). Proto rodič nejprve zopakováním návrhu dítěte ve zjišťovací otázce tento krok zpochybňuje a usiluje buď o jeho potvrzení, nebo opravu (3). Když dítě svůj předchozí návrh potvrzuje (4), rodič doplňovací otázkou explicitně požaduje, aby dítě svůj návrh ospravedlnilo argumentem (5). Dítě ospravedlňuje svůj návrh sdělením faktu (6), přičemž toto ospravedlnění (vztah mezi tvrzením a faktem) nechává implicitní a spoléhá se na společnou znalost (možné vysvětlení např. je, že kráva se živí mimo jiné trávou, takže pokud je někde tráva, může tam být kráva).<sup>12</sup> Rodiči však toto vysvětlení nestačí (tedy implicitní obecná znalost předpokládaná dítětem se u rodiče neaktivovala), proto opakuje dotaz a rozvíjí jej tím, že explicitně uvádí, proč daný návrh zpochybňuje (7). Dítě proto tvrzení podporuje faktem, který zařazuje cílový objekt do jiné kategorie, tj. ze živého zvířete do sochy (8), a když se toto zdůvodnění setká s porozuměním a souhlasem ze strany rodiče (9), dítě je rozšiřuje přidáváním nových informací (faktů), přičemž však ospravedlnění nechává vždy implicitní — i nadále tedy předpokládá společnou znalost (možné vysvětlení je např., že socha krávy může stát před školkou — 8, že kráva je velká a lidé se jí mohou bát, takže může ochránit děti — 9). Explicitní ospravedlnění se objevuje pouze jednou, když dítě vysvětluje názornou ukázkou pro rodiče přetrvávající nepochopitelnou, a tedy pravděpodobně nesdílenou spojitost (jak může socha krávy chodit) (12).

I přesto, že dítě zpočátku předpokládalo větší společnou znalost, než bylo náležité, se tedy ke společnému rozhodnutí došlo, což dokládá rodičovo shrnutí dosavadního pokračování v plnění společné činnosti (14), ve kterém se explicitně vyjadřuje, že původně nepochopitelný záměr dítěte byl přijat jako sdílený záměr a že nekonvenční jednotka byla zapojena do společné znalosti a dané symbolické hry.

### 5.2.5 ÚSPĚŠNÉ VYJEDNÁNÍ SPOLEČNÉHO ROZHODNUTÍ MEZI PARTICIPANTY PŘI POČÁTEČNÍM NESOUHLASU JEDNOHO Z NICH

K vyjednání společného rozhodnutí může dojít i přes počáteční nesouhlas jednoho z participantů, jak ukazuje následující úryvek.

Ukázka č. 7:

1 R: Takhle uděláme záchod v tom v takovýhle místnosti? (ohrazuje kostičku — záchod)

<sup>12</sup> Řečeno s Toulminem (2005), dítě předpokládá, že vztah mezi tezí a argumentem je podpořen implicitně sdílenou obecnou znalostí (označovanou *warrant*).

- 2 D: Ne.  
 3 R: Ne?  
 4 D: Musíme udělat novou koupelnu.  
 5 R: Tak ji pojd' udělat. (bere do ruky velkou podlahovou kostičku a pokládá ji)

Dítě zde nejprve nepřijímá rodičem navržené společné rozhodnutí (1), odmítá jej bez bližšího zdůvodnění (2). Na rodičovu otázku (3) však rozvíjí, proč s návrhem nesouhlasí, a ospravedlňuje svůj nesouhlas (4), a to tak, že zároveň ustanovuje nový dílčí cíl s dílčím závazkem, který rodič přijímá nejen tím, že pobízí dítě k jeho splnění, ale rovněž svou akcí — přejímá tedy perspektivu dítěte (5).

### 5.2.6 NEÚSPĚŠNÉ VYJEDNÁNÍ SPOLEČNÉHO ROZHODNUTÍ MEZI PARTICIPANTY

Vyjednávání společného rozhodnutí mezi participanty však nemusí být vždy úspěšné, jak dokládá následující příklad.

Ukázka č. 8:

- 1 R: Hele, prosimtě, je tady to umyvadlo?  
 [...]  
 2a D: (ukazuje rodiči bílou kostku) To je to u...  
 2b D: Tady se pouští voda.  
 3 R: No to je podle mě mejdlo.  
 4 D: Ne.  
 [...] (rodič pokračuje v hledání umyvadla, dítě odmítá přijmout názor, že bílá kostka je mýdlo; rodič nakonec nalezne umyvadlo v krabici s legem a umístí jej)  
 5 R: (bere do ruky bílou kostku) Mejdlo, kam dáme mejdlo?  
 6 D: Ne, to je teplá a studená voda.  
 7 R: To je podle mě mejdlo, šampon a mejdlo.  
 8 D: Ne.  
 9 R: To bude takhle na umyvadle. (rodič umístí kostičku na umyvadlo) Myslíš, že to je teplá, to se mi vůbec nezdá, že to je teplá a studená voda.  
 (přechod k další rozmluvě)

Rodič s dítětem se zde nemohou shodnout na symbolickém významu jedné z jednotek hry. Dítě navrhuje řešení otázky (2a), přičemž toto tvrzení explicitně ospravedlňuje (2b). Rodič však tento návrh nepřijímá a rovnou jej opravuje tím, že podává vlastní, přičemž však tvrzení nijak neospravedlňuje (3). Návrh dospělého však bez dalšího rozšiřování svého původního argumentu dítě odmítá (4), nedojde tedy ke společnému rozhodnutí, protože ani jeden z participantů není schopen převzít perspektivu toho druhého. Rodič se však chová, jako kdyby k tomuto rozhodnutí došlo a byl přijat jeho návrh (5), proti čemuž se dítě ohrazuje, trvá na svém tvrzení a rozšiřuje svůj předchozí argument (6), což následně dělá i dospělý (7). I přes další explicitní nesouhlas dítěte (8) rodič trvá na svém pojetí a akcí provádí vynucené rozhodnutí (9), se kte-





rým dítě nejspíš nesouhlasí, avšak dále již nevyjadřuje svůj nesouhlas ani verbálně, ani neverbálně, čímž implicitně umožňuje vynucené přijetí rodičova řešení jako završení průběžného kroku v rámci plnění společného cíle.

### 5.2.7 EXPLICITNÍ USTANOVENÍ TŘÍSTUPŇOVÉ ZNALOSTI

Ustanovení společné třístupňové znalosti je většinou implicitní, někdy však může být tato znalost ustanovena i explicitně, jak potvrzuje následující ukázka.

Ukázka č. 9:

- 1 R: Postavil bych ji (zeď) takhle, dívej, aby se nám sem vešla. (začíná stavět kostky na kraj desky) Bych ji postavil jenom na ty kraje.  
 2 D: (začíná stavět kostičky na kraje)  
 3 R: Výborně. Ty to chápeš, vid'.  
 4a D: Já to chápu.  
 4b D: Já to chápu taky, víš? Protože musíme mít všechnu zeď. Ty jo.  
 5 R: Protože co?  
 6 D: To dám sem. [pokládá kostičku] Já to chápu.  
 7 R: Já to vidím, jak to chápeš.

Třístupňová znalost mezi participanty se zde explicitně ustanovuje tím, že se rodič s dítětem ujišťují o vzájemném porozumění — rodič vyjadřuje svůj záměr (1. rovina porozumění) (1) a utvrzuje se, že jej chápe i dítě (2. rovina porozumění) (3), které pochopení potvrzuje (1. rovina porozumění) (4a, 6) a naopak se ujišťuje, že rodič chápe, že ono to chápe (3. rovina porozumění) (4b), což rodič potvrzuje (3. rovina porozumění) (7) a poukazuje na vizuální výsledek činnosti, který toto vzájemné porozumění prokazuje (7), což svědčí o faktu, že ještě předtím, než se participant explicitně ujistili o vzájemném porozumění návrhu, bylo sdílené porozumění potvrzeno akcí dítěte (2, 6). Dítě dokonce používá zdůvodnění toho, proč danou situaci chápe, čímž potvrzuje, že nejde pouze o opakování repliky rodiče (4b).

Již ve 3 letech dítěte se zde tedy projevuje schopnost, kterou model teorie myslí umísťuje ve vývoji mnohem později (ve 4–5 letech). To může potvrzovat, jak důležitou roli hraje koordinovaná společná činnost, ustanovování třístupňové znalosti na základě ní (tedy celkově sdílené vědomí v rámci skupiny) a komunikace v rámci ní ve vývoji chápání myšlenkových obsahů ostatních a koordinace s nimi.

### 5.2.8 SHRNUÍ

V tomto oddíle jsme s využitím modelu intersubjektivit na jednotlivých příkladech komunikace rodiče s tříletým dítětem demonstrovaly, jak se projevuje intersubjektivita ve spolupráci dítěte a dospělého v rámci společné činnosti s určitým cílem, konkrétně během symbolické hry na něco, ve které je nutno koordinovat záměry jednotlivých participantů s ohledem na tzv. sdílený záměr, protože ani jeden z participantů nemůže úkol splnit sám. Participací na společné činnosti se ustanovuje společné vědomí jedinců, které zpětně ovlivňuje jejich myšlení a chování, koordinaci jednotli-



vých akcí a názorů a napomáhá ustanovit tzv. třístupňovou znalost na všech úrovních společné činnosti (o společných závazcích, znalostech atd.).<sup>13</sup>

Analýza ukázala, že dítě již ve věku tří let dokáže alespoň do určité míry používat v rámci společné činnosti stejné intersubjektívni prostředky jako dospělý jedinec a usilovat o vzájemnou koordinaci, a to s využitím multimodálních prostředků mluvené komunikace.<sup>14</sup> Oba participantí podávali návrhy k plnění jednotlivých dílčích úkolů a k ustanovení společných závazků a snažili se na jejich základě dojít ke společným rozhodnutím, přičemž využívali i předpokládanou společnou znalost. Pokud s návrhem druhého souhlasili, vyjadřovali tento souhlas verbálně a/nebo neverbálně, včetně např. rozšiřování návrhů ostatních založeném na implicitním souhlasu. Pokud se názory naopak lišily, museli koordinovat své odlišné perspektivy prostřednictvím vyjednávání a argumentovat ve prospěch podaných návrhů. Především dítě tak bylo nuceno k ospravedlňování svých návrhů, a to ať už je k tomu dospělý přiměl, či obhajovalo svůj návrh z vlastní iniciativy. Kromě toho, že šlo o společnou činnost, šlo specificky o symbolickou hru na něco, což ještě zvyšovalo náročnost komunikace směrem k metakomunikaci — dítě muselo chápat konvenčnost jednotek komunikace, aby ji mohlo společně s partnerem porušit (např. při umísťování nekonvenční jednotky do hry), případně explicitně ustanovovat symbolickou hodnotu konkrétního objektu v rámci dané hry.

Pokud bylo dosažení společného cíle z nějakého důvodu ohroženo (neporozuměním odkazu ke společné znalosti, odchýlením se od plnění úkolu, nepřevzetím perspektivy druhého jedince), participantí použili různé strategie k vyřešení tohoto nedorozumění — a to buď úspěšné (explicitní uvedení společné znalosti, ke které bylo odkazováno, popř. poukázání na ni gestem; snaha o znovuzapojení účastníka do plnění společné činnosti opakováním žádosti), či neúspěšné (přesvědčování druhého participanta bez snahy o převzetí jeho perspektivy ústící v konečné vynucené rozhodnutí).

## 6. ZÁVĚR

Vzorový příklad ze hry *Svestka* uplatněný ve druhé kapitole i analýza komunikace rodiče s dítětem v kapitole páté ukázaly, že teoretické nástroje sociopragmatického modelu intersubjektivit lze úspěšně využít pro analýzu komunikace dospělých i dětí založené na společné činnosti participantů. Tento přístup byl přínosný při systematickém popisu jak situací, v nichž bylo snadno dosaženo koordinace individuálních perspektiv, tak situací, v nichž koordinace selhala, nebo jí bylo dosaženo až explicitním vyjednáváním o sdílených znalostech v širokém slova smyslu.

13 Ta byla v uvedených ukázkách ustanovena převážně implicitně, jen jeden z úryvků ukazoval, jak může být určena i explicitně, byla však již předtím potvrzena činností participantů.

14 Tento poznatek se shoduje s tvrzením Tomasella (2018), že už ve 2,5 letech se děti dokážou zapojovat v rámci interakcí do komunikace, v níž participantí ukazují různé postoje k daným tématům.



Podrobně jsme představily směr výzkumu osvojování prvního jazyka, který zapojování dětí do společných činností považuje za určující pro vývoj jejich schopnosti chápat odlišné postoje ostatních a zdůvodňovat různé konceptuální obsahy mysli jedinců; schopnost sdílené pozornosti mladších dětí totiž předpovídá jejich úspěšnost ve *false-belief tasks* ve starším věku (Tomasello, 2018). Tento směr výzkumu je ukotven v takové teoretické perspektivě lidské sociální kognice, která staví princip kooperace nad princip kompetitivnosti coby evoluční výhodu a specifikum lidského druhu. Integrovaná potřeba koordinace sdílené pozornosti k myšlenkovým obsahům včetně cílů společné činnosti a jejího akčního plánu je důsledkem této specifické evoluční cesty. Takový model intersubjektivní ve společné činnosti umožňuje nejen popsat konkrétní interakce, ale zároveň navrhnout ucelené vysvětlení fylogenetického a ontogenetického vývoje i jazykového jednání dospělých. V tomto smyslu se představený sociopragmatický model jeví jako komplexnější, a proto vhodnější než tradiční teorie mysli. Na druhou stranu mnohá zobecnění prezentovaná na základě dosud provedených výzkumů jsou dosud formulována obezřetně (názorně srov. Tomasello, 2018) a je zdůrazňována potřeba navazujících empirických výzkumů.

I přes zmíněnou opatrnost si dovoluujeme závěrem konstatovat, že představený model díky své explicitnosti v ustanovování podmínek společné činnosti, vytváření společné kognice participantů v rámci ní a integrace konceptu třístupňové znalosti umožňuje systematický popis nabývání a realizace společné činnosti při spontánní multimodální komunikaci participantů. Další případové studie by se měly hlouběji zabývat nejen tím, jak společná činnost probíhá mezi dítětem a dospělým, ale rovněž mezi dětmi (stejného, či různého věku), a to i těmi s nestandardním jazykovým vývojem. Domníváme se zároveň, že principy tohoto přístupu jsou využitelné i v rozsáhlejších výzkumech korpusových či experimentálních. Jednoznačné výhody takového postupu jsme se v této studii snažily přehledně předestřít.

## LITERATURA

- Beneš, M. (2019). *Úvod do teorie jazykové správnosti*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Bohn, M., & Köymen, B. (2018). Common ground and development. *Child Development Perspectives*, 12(2), 104–108.
- Carpenter, M. (2009). Just how joint is joint action in infancy? *Topics in Cognitive Science*, 1(2), 380–392.
- Carpenter, M., & Liebal, K. (2011). Joint attention, communication, and knowing together in infancy. In A. Seemann (Ed.), *Joint Attention: New Developments in Psychology, Philosophy of Mind, and Social Neuroscience* (pp. 159–181). Cambridge: MIT Press.
- Clark, H. H. (2006). Social actions, social commitments. In N. J. Enfield & S. C. Levinson (Eds.) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* (pp. 126–150). Oxford: Berg Publishers.
- Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Divjak, D., Levshina, N., & Klavan, J. (2016). Cognitive linguistics: Looking back, looking forward. *Cognitive Linguistics*, 27(4), 447–463.
- Fiebich, A., & Gallagher, S. (2013). Joint attention in joint action. *Philosophical Psychology*, 26(4), 571–587.
- Gärdenfors, P. (2007). Evolutionary and developmental aspects of intersubjectivity. *Consciousness Transitions*, 281–305.

- Geeraerts, D. (2016). The sociosemiotic commitment. *Cognitive Linguistics*, 27(4), 527–542.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 36(4), 185–198.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 99–116.
- Gräfenhain, M., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Young children's understanding of joint commitments. *Developmental Psychology*, 45(5), 1430–1443.
- Gräfenhain, M., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2013). Three-year-olds' understanding of the consequences of joint commitments. *PLoS ONE*, 8(9), e73039.
- Hamann, K., Warneken, F., & Tomasello, M. (2012). Children's developing commitments to joint goals. *Child Development*, 83(1), 137–145.
- Heesen, R., Genty, E., Rossano, F., Zuberbühler, K., & Bangertner, A. (2017). Social play as joint action: A framework to study the evolution of shared intentionality as an interactional achievement. *Learning and Behavior*, 45(4), 390–405.
- Chejnová, P. (2017). *Acquisition of Morphological Categories and Vocabulary in Early Ontogenesis*. Prague: Charles University, Karolinum Press.
- Christie, S., & Gentner, D. (2012). Language and cognition in development. In K. M. Michael Spivey & M. Joannisse (Eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* (pp. 653–673). Cambridge: Cambridge University Press.
- Itkonen, E. (2008). The central role of normativity in language and linguistics. In J. Zlatev, T. P. Racine, C. Sinha & E. Itkonen (Eds.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity* (pp. 279–305). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kachel, U., Svetlova, M., & Tomasello, M. (2019). Three- and 5-year-old children's understanding of how to dissolve a joint commitment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 184, 34–47.
- Kachel, U., Svetlova, M., & Tomasello, M. (2018). Three-year-olds' reactions to a partner's failure to perform her role in a joint commitment. *Child Development*, 89(5), 1691–1703.
- Kachel, U., & Tomasello, M. (2019). 3- and 5-year-old children's adherence to explicit and implicit joint commitments. *Developmental Psychology*, 55(1), 80–88.
- Köymen, B., Mammen, M., & Tomasello, M. (2016). Preschoolers use common ground in their justificatory reasoning with peers. *Developmental Psychology*, 52(3), 423–429.
- Köymen, B., Rosenbaum, L., & Tomasello, M. (2014). Reasoning during joint decision-making by preschool peers. *Cognitive Development*, 32, 74–85.
- Köymen, B., & Tomasello, M. (2018). Children's meta-talk in their collaborative decision making with peers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 549–566.
- Kubaník, P. (2012). Dětský registr romštiny. *Romano džaniben*, 19, 61–80.
- Levinson, S. C., & Torreira, F. (2015). Timing in turn-taking and its implications for processing models of language. *Frontiers in Psychology*, 6, 731n.
- Liebal, K., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2013). Young children's understanding of cultural common ground. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 88–96.
- O'Madagain, C., & Tomasello, M. (2019). Joint attention to mental content and the social origin of reasoning. *Synthese*, 1–22.
- Saicová Římalová, L. (2013). *Když začínáme mluvit...: Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Slančová, D., E. (2008). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Smolík, F., & Bláhová, V. (2019). Czech 23-month-olds use gender agreement to anticipate upcoming nouns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 178, 251–265.
- Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (2011). *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tirassa, M., & Bosco, F. M. (2008). On the nature and role of intersubjectivity in human





- communication. *Emerging Communication: Studies in New Technologies and Practices in Communication*, 10, 81–95.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Cambridge: Belknap Press.
- Tomasello, M. (2018). How children come to understand false beliefs: A shared intentionality account. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(34), 8491–8498.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, M. (2014). The ultra-social animal. *European Journal of Social Psychology*, 44(3), 187–194.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675–691.
- Tomasello, M., & Hamann, K. (2012). The 37<sup>th</sup> Sir Frederick Bartlett lecture: Collaboration in young children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(1), 1–12.
- Tomasello, M., & Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind and Language*, 18(2), 121–147.
- Toulmin, S. E. (2005). *The Uses of Argument* (updated ed., repr.). New York (NY): Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verhagen, A. (2015). Grammar and cooperative communication. In E. Dąbrowska & D. Divjak (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 232–252). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Warneken, F., Gräfenhain, M., & Tomasello, M. (2012). Collaborative partner or social tool? New evidence for young children's understanding of joint intentions in collaborative activities. *Developmental Science*, 15(1), 54–61.
- Zlatev, J. (2016). Turning back to experience in cognitive linguistics via phenomenology. *Cognitive linguistics*, 27(4), 559–572.
- Zlatev, J., Racine, T. P., Sinha, C., & Itkonen, E. (2008). What makes us human. In J. Zlatev, T. P. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity* (pp. 1–14). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Zlatev, J., & Blomberg, J. (2016). Embodied intersubjectivity, sedimentation and non-actual motion expressions. *Nordic Journal of Linguistics*, 39(2), 185–208.

**Klára Matiasovitsová — Eva Lehečková** | Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK  
 <klara.matiasovitsova@seznam.cz>  
 <eva.leheckova@ff.cuni.cz>