

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
Katedra psychologie



VÝVOJ OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

Diplomová práce

Autorka: Klára Votavová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Rok: 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu

Klára Votavová

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucí své diplomové práce Doc. PhDr. Lence Šulové, CSc. za podnětné rady a trpělivý, vřelý přístup, který mne v průběhu psaní práce velmi motivoval. Zároveň děkuji i PhDr. Filipu Smolíkovi PhD. Za jeho užitečné připomínky při tvorbě pilotní verze adaptace lexikální části dotazníku CDI a následném zpracování výsledků v empirické části.

Velký dík patří zejména mé rodině Votavů i Valachů. Za jejich podporu, trpělivost a prostor, který mi při psaní diplomové práce poskytli.

<u>OBSAH</u>	4
<u>ÚVOD</u>	6
1. <u>METODY VÝZKUMU OSVOJOVÁNÍ JAZYKA</u>	9
1.1. PŘIROZENOST VERSUS KONTROLA	10
1.1.1. Záznam spontánní řečové produkce	11
1.1.2. Experiment ve výzkumu osvojování jazyka	13
1.2. VÝZKUM VNÍMÁNÍ ŘEČI	15
1.3. VÝZKUM POROZUMĚNÍ JAZYKU	18
1.4. VÝZKUM PRODUKCE ŘEČI	21
1.4.1. Záznam a transkripce spontánní řečové produkce	21
1.4.2. Experimentální techniky	24
1.5. VÝZKUM ZA POUŽITÍ DOTAZNÍKU	31
2. <u>ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA</u>	33
2.1. UNIVERZÁLNÍ GRAMATIKA	35
2.2. TEORIE „BOOTSTRAPPING“	38
2.3. BEHAVIORISMUS	41
2.4. SOCIOPRAGMATICKÉ TEORIE	44
2.5. KOGNITIVNÍ TEORIE	46
2.6. PROCESOVÉ TEORIE	47
3. <u>VÝVOJ OSVOJOVÁNÍ JAZYKA – PRELEXIKÁLNÍ OBDOBÍ</u>	52
3.1. PRENATÁLNÍ A NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ	53
3.2. OBDOBÍ PRVNÍCH PROJEVŮ - BROUKÁNÍ A ŽVATLÁNÍ	59
3.3. VNÍMÁNÍ ŘEČI – POČÁTKY POROZUMĚNÍ	61
4. <u>LEXIKÁLNÍ VÝVOJ – PREGRAMATICKÉ OBDOBÍ</u>	65
4.1. SLOVO A JEHO VÝZNAM	65
4.2. PODSTATA PRVNÍCH SLOV	68
4.3. PRINCIPY OSVOJOVÁNÍ SLOV	70
4.4. RANÁ SLOVNÍ ZÁSoba	83
4.5. SLOVNÍ EXPLOZE	86
4.6. POROZUMĚNÍ NA SKLONKU DVOU SLOVNÍCH KOMBINACÍ	92
5. <u>OSVOJOVÁNÍ GRAMATIKY</u>	96
5.1. PRVNÍ DVOU SLOVNÍ KOMBINACE A POČÁTKY POUŽÍVÁNÍ MORFOLOGIE	96
5.2. „GRAMATICKÁ EXPLOZE“	102
6. <u>VÝVOJ ŘEČI ZAMĚŘENÉ NA DÍTĚ</u>	108

7. <u>EMPIRICKÁ ČÁST</u>	115
7.1. INVENTÁŘ KOMUNIKAČNÍHO VÝVOJE MACARTHUR – BATES	115
7.2. STANOVENÍ CÍLŮ	126
7.3. PRŮBĚH TVORBY PILOTNÍ VERZE ČESKÉ ADAPTACE	126
7.4. POPIS LEXIKÁLNÍ ČÁSTI PRVNÍ ČESKÉ VERZE DOTAZNÍKU	128
7.5. TECHNIKA SBĚRU DAT A POSTUP ANALÝZY	130
7.6. POPIS SOUBORU	131
7.7. VÝSLEDKY	133
7.7.1. Deskriptivní údaje pro celkový počet slov	133
7.7.2. Deskriptivní údaje pro skóry dle slovních kategorií	134
7.7.3. Analýza růstu slovní zásoby v závislosti na věku	136
7.7.4. Analýza rozdílů ve vývoji lexikálních kategorií	141
7.7.5. Analýza na základě četnosti výskytu slov	145
7.7.6. Klasické psychometrické charakteristiky	152
7.7.7. Položková analýza	152
7.7.8. Reliabilita	154
7.7.9. Validita	155
7.8. DISKUSE	157
<u>ZÁVĚR</u>	159
SEZNAM LITERATURY	160
PŘÍLOHA	

ÚVOD

Předkládáme vám diplomovou práci, která se zabývá jedním ze zásadních témat vývojové psychologie, osvojováním jazyka, a to v jeho nejranějších obdobích od prenatálního života až do tří let věku. Společně projdeme ontogenezi této jedinečné stopy lidské tvořivosti, která se zas a znova každý den rodí v rostoucí mysli dětí s až matoucí samozřejmostí. Budeme svědky fascinujících pokroků a nečekaných schopností jak na poli vlastní produkce tak i na poli porozumění. V teoretické části se nejprve podíváme na metody výzkumu osvojování jazyka, díky kterým tyto poznatky získáváme. V druhé kapitole se seznámíme se základními teoretickými východisky, která leží na pozadí výzkumných interpretací.

Ve třetí, čtvrté a páté kapitole pak budeme svědky modelu ontogeneze jazyka, tak jak jej nabízí nejnovější literatura. Projdeme spolu průběhem vývoje od prenatálního a novorozeneckého období k období broukání a žvatlání. Zaměříme se jak na verbální produkci, tak i na úroveň porozumění. Odtud se plynule přeneseme ke kouzlu prvních slov a osvojování slovní zásoby. Právě tato kapitola tvoří těžiště teoretické části, neboť i výzkum, který předkládáme v části empirické, se zabývá růstem slovní zásoby u dětí do 30 měsíců. V případě lexikálního vývoje nás budou zajímat i otázky struktury rané slovní zásoby a zastavíme se u jevu slovní exploze. Téma náhlého růstu slovní zásoby a porozumění složitějším gramatickým konstrukcím nás dovede k tématu aktivní produkce prvních dvou slovních spojení a následného průběhu osvojování pravidel morfologie a větné stavby. Jako konkrétní a nám blízký příklad poslouží údaje o průběhu osvojování gramatiky v polském jazyce. V tomto bodě naše pojednání o ontogenezi jazyka ukončíme, neboť jiná témata by přesahovala námi zvolené věkové pásmo a rámec diplomové práce.

V poslední šesté kapitole teoretické části se zamyslíme nad důležitou rolí rodičů, kteří velmi citlivě odpovídají na aktuální potřeby svých dětí a uzpůsobují intuitivně svoji mluvu tak, aby byla co nejvhodnější didaktickým a zároveň láskyplným podnětem.

V empirické části diplomové práce předkládáme projekt, ve kterém uvádíme výsledky výzkumu za použití první verze české adaptace celosvětově rozšířeného nástroje Inventáře komunikačního vývoje MacArthur-Bates. Zde se zaměřujeme především na obsahovou stránku české adaptace, jako vedlejší poznatky však přinášíme i některé zajímavé hypotézy ohledně vývoje slovní zásoby v českém jazyce.

Před tím než se však pustíme do čtení, je třeba vyjasnit naše pojetí dvou ústředních pojmů, které celou práci protínají. Na mysli máme dynamickou dvojici jazyka a řeči.

Jazykovědná literatura definuje **jazyk** jako sociálně sdílený kód. Systém vytvořený na základě dohody, konvence, který reprezentuje pojmy prostřednictvím arbitrárních symbolů a kombinací těchto symbolů dle pevně stanovených pravidel. (Owens, 2008, s.9). Je to souhrn pravidel na základě kterých vzniká řeč. Ta je jeho vnějším projevem.

Řeč je *„obecná schopnost konkrétního jazyka umožňující jeho fungování a užívání...zdroj společných jednotek a jejich kombinací, norem a principů klasifikace světa skrze jazyk“* (Čermák, 2001, s. 20). Žije v určitém prostředí, každý konkrétní projev má svůj „domov“, s kterým je úzce svázaný. Řeč bez prostředí, bez situace, bez domova není možné si představit. *„Řeč, to nejsou jen holá slova a gramatika, řeč nevisí ve vzduchoprázdnu, je úzce svázána s mimojazykovými prostředky a s konkrétní situací“* (Mistrík, 1999, s. 221).

Slova jazyk a řeč se tedy váží ke dvěma odlišným konceptům. Jejich vztah se dá přirovnat k receptu chutného pokrmu, který obsahuje seznam ingrediencí a pravidel kombinací, stejně jako jazyk. Lahodný výsledek, který přinášíme na stůl je konkrétní realizací receptu.

Jeho vlastnosti závisí nejen na zručnosti a zkušenosti kuchaře, ale i na situaci, pro kterou je připravován. Podobně je tomu i u řeči.

Ačkoliv v názvu diplomové práce uvádíme pouze pojem jazyk, máme v drtivé většině případů uvedených v textu na mysli i řeč. A pokud v textu hovoříme o řeči, leží na pozadí vždy i koncept jazyka. Jsme si vědomi, že jde o dva odlišné pojmy a přesto jsme se rozhodli je ostře nerozlišovat. Neboť podobné rozlišování by neodpovídalo realitě průběhu osvojování jazyka a výzkumu jeho vývoje. Mezi jazykem a řečí je dvousměrný dynamický vztah. Stejně jako když ochutnáváme dobrý pokrm. Vždy budeme na pozadí chuti vnímat jednotlivé ingredience a postup přípravy.

V tuto chvíli tedy již víte, s jakými tématy se v diplomové práci můžete setkat. Stručně jsme zmínili naše primární zaměření na lexikální vývoj, od čehož se odvíjí struktura textu a informace v něm uvedené. Vysvětlili jsme si i způsob, jakým zde budeme vnímat vztah dvou ústředních pojmů jazyka a řeči. Nezbývá nám tedy nic jiného, než popřát příjemné a přínosné čtení a pustit se do prvních soust tématu, kterému snad přijdete na chuť i vy.

1. METODY VÝZKUMU OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

„Každý člověk je svým způsobem amatérským vědcem, formulujícím otázky týkající se věci okolo něho a vytyčujícím i cesty a způsoby, jak na tyto otázky nalézt odpověď“ (Ferjenčík, 2000, s. 13). V oblasti výzkumu kteréhokoliv aspektu duševního života se vlastně pohybujeme na dvou úrovních stejného principu. Vědec formuluje a následně ověřuje hypotézy o tom, jaké hypotézy si tvoří běžný člověk a jakým způsobem se s nimi vypořádává. V případě osvojování jazyka je to dvojnásob zřetelné. Stáváme se svědky velmi okouzlujícího procesu, kdy se zdá, jakoby dítě bylo malým vědcem, který přesně následuje hluboce teoretická kritéria vědy a výzkumu a tvoří si svou vlastní teorii o fungování jazyka.

Ján Ferjenčík (2000, s. 8) ve své knize uvádí, že „Věda je organizovaná zvědavost“ a její neklíčovější vlastností je systematicčnost. Že jsou děti přirozeně zvědavé o tom by nikdo nepochyboval. Že jsou však schopny používat vysoce sofistikovanou metodu, jak z reality vytěžit co nejvíce pro tvorbu určité teorie, zní až neuvěřitelně. A přesto výsledky mnoha experimentů a rozsáhlých studií napovídají, že by tomu tak mohlo být. Ku příkladu Saffran a kol. (2006) zjistil u 8 měsíčních batolat citlivost na statistickou pravidelnost výskytu slabik. Děti v jeho experimentu poslouchaly v přípravné fázi následující řetězce slabik „pabikutibudogolatudaropipabikugola“. Během druhé fáze experimentu děti jasně postřehly sekvence slabik, které neodpovídaly pravděpodobnosti výskytu na základě původní verze (Saffran, Werker, Werner, 2003). Jde o postřeh nadmíru strukturovaný a systematický.

Stejně jako vzdělaný vědec se neustále pohybuje v kruhu indukce hypotézy a dedukce (Ferjenčík, 2000), tak i dítě osvojující si jazyk jakoby si tvořilo hypotézy o jeho fungování na základě vrozených předpokladů a zkušenosti z okolí. K těmto hypotézám máme však

pouze zprostředkovaný přístup a to právě skrze konkrétní metodologické postupy, které si v této kapitole podrobněji popíšeme. Ještě předtím se však zamysleme nad obecnějším srovnáním vysoce strukturovaných experimentálních podmínek a volnějšího nahrávání spontánní řečové produkce. Neboť právě tyto dvě metody jsou vedle metod dotazníkových ve výzkumu osvojování jazyka nejvíce používané.

1.1 PŘIROZENOST VERSUS KONTROLA

Přirozenost versus kontrola je dilema, které protíná veškerou metodologii psychologického výzkumu a ani oblast osvojování jazyka není samozřejmě žádnou výjimkou. Ve výzkumu jakéhokoliv jevu nám jde především o to, aby naše metoda a zjištěná data odpovídaly co nejvíce opravdové situaci z běžného života, abychom zkoumali věc reálnou a nikoliv náš teoretický konstrukt. Na tomto základě můžeme daný jev plnohodnotně popsat. Na druhé straně nám však jde také o to, abychom byli schopni vycházet z naší hypotézy co nejpřesněji určit, které faktory tento jev ovlivňují a případně i způsobují. Neboť pouze takto jej můžeme náležitě vysvětlit a predikovat. To není možné bez toho, aniž bychom eliminovali ostatní nežádoucí proměnné a vyvinuli nad celou situací velikou míru kontroly. Veškeré metody se tedy pohybují na tomto spektru od vysoce strukturované experimentální situace po mnohem méně strukturované pozorování běžné interakce v domácím rodinném prostředí. Kterou metodu vybereme záleží nejen na zkoumaném jevu a našich financích, ale často i na našem teoretickém východisku. Psycholog, který nahlíží na vývoj osvojování jazyka skrze pohled sociálně pragmatického přístupu, bude výrazně tíhnout k pozorování v přirozených podmínkách. Kdežto psycholog pracující s paradigmatickým Univerzální gramatiky se k implicitní kompetenci nedostane

jinak nežli skrze experiment. Nyní se zamyslíme nad výhodami a nevýhodami každé z těchto dvou metod.

1.1.1. Záznam spontánní řečové produkce

Díky záznamu spontánní řečové produkce získáváme data, která jsou vysoce validní. Na druhé straně však nejsme schopni zajistit, aby výsledky nebyly ovlivněny jinými faktory než právě zkoumanou proměnnou (Ferjenčík, 2000). Jde vlastně o časově strukturované pozorování, kdy v pravidelných intervalech pořizujeme video či audio záznam běžných domácích rozhovorů. Získáváme tak přístup k velmi komplexnímu a detailnímu popisu situace, ve kterém máme možnost zkoumat „náš“ jev na živo a odhalovat jeho reálné vlastnosti se všemi souvislostmi. Stejně tak se do určité míry vyhneme i nebezpečí zkreslení způsobeného přítomností experimentátora, efektem techniky měření, laboratorním prostředím a dalšími nežádoucími proměnnými (Disman, 1993).

K dalším výhodám metody pozorování se často řadí i její finanční nenáročnost. Přihlédnout však musíme na druhou stranu k velikým nárokům na čas. Aby vůbec byla možná analýza videa či audio záznamu spontánní řečové produkce, pořizuje se z každé nahrávky detailní přepis, který kromě vyřčených vět zahrnuje i komplexní popisy situace, věcí, přítomných osob a vykonávaných činností. Aby byla data opravdu výzkumně užitečná jsou tyto transkripce vypracovávány v jednotném formátu daném projektem CHILDES (o kterém se podrobněji zmiňujeme na straně 16). To s sebou přirozeně nese kromě výhody srovnání s daty z ostatních celosvětových studií nejen velikou časovou náročnost, ale i vysoké požadavky na velmi specifické vzdělání experimentátora. Spolu s metodou přepisů tak do pozorování v oblasti osvojování jazyka vstupují další proměnné,

kteře mohou ovlivnit přesnost výsledků. Mezi tyto proměnné patří míra srozumitelnosti dětské řeči v záznamu, vlastnosti a zkušenosti experimentátora a samozřejmě i počet experimentátorů, kde platí čím vyšší tím lepší. Ačkoliv mezi badateli na tomto poli je patrné neustálé volání za tzv. intertranskripční reliabilitu (tedy srovnání dvou transkripcí stejného záznamu od dvou odlišných pozorovatelů), vzhledem k časové náročnosti této činnosti se to však zpravidla neděje (Karmiloff-Smith, 2005).

Kvalita nasbíraných dat je samozřejmě dána i velikostí našeho vzorku. V případě záznamu každodenních spontánních interakcí se pohybujeme na 3 dimenzích. Jelikož jde o vývojové projekty, tvoří první dimenzi osa transversálního a longitudinálního výzkumu s možnými variacemi, jako je na příklad výzkum semilongitudinální (sledují 5 měsíční, 10 měsíční a 15 měsíční děti po dobu 10 měsíců). Na druhé dimenzi máme velikost vzorku co do počtu dětí, které pozorujeme. Čím více dětí tím lépe, neboť tak zvyšujeme u této metody tolik potřebnou reprezentativitu a tím pádem i možnost zobecnění našich poznatků. Třetí dimenzi pak tvoří nejen délka jednotlivých záznamů ale i počet slov a vět, které dítě v rámci tohoto záznamu použilo. Adekvátní velikost vzorku pro sledování určitého jevu je minimálně 100 vět. Vyšší reliabilita pro měření na příklad průměrné délky věty je pak dávana do souvislosti s minimálním počtem 175 dokončených a srozumitelných vět (Owens, 2008, s.443). Významnou roli ve výzkumu metodou pozorování hraje i fakt, že některé jevy se během pozorování nemusí objevit vůbec, ačkoliv v experimentálních podmínkách zjistíme, že je dítě ovládá. Jde především o méně používané větné stavby, jako jsou na příklad trpný rod a přechodník.

V neposlední řadě si musíme uvědomit, že pozorování nám dává nesmírnou šířku informací především pouze o jedné složce jazyka, o produkci. O porozumění nám toho však říká mnohem méně a příliš zprostředkovaně na to, abychom byli schopni tvořit nějaké

závěry. K tomu nám mnohem lépe poslouží druhá z dříve zmiňovaných metod, experiment.

1.1. 2. Experiment ve výzkumu osvojování jazyka

Největší výhodou experimentu pro výzkum jakéhokoliv psychologického jevu je právě jeho vysoká míra struktury a s tím přicházející kontrola, kterou máme nad nežádoucími proměnnými. Experiment nám umožňuje vzít tak abstraktní pojem jako „vnímání“ a za detailní operacionalizace do následných velmi konkrétních hypotéz změřit určitou metodou jeden z jeho možných rysů. A tak máme příležitost docházet k fascinujícím závěrům, jako že 0-6 měsíční děti rozlišují hlásky ve všech světových jazycích, ale 10 měsíční batolata to již svedou jen pro svůj mateřský jazyk (Miller, Eimas, 1995, s. 473). K závěrům, které bychom z pouhého pozorování nikdy nezískali. Můžeme tak zkoumat jevy, které nejsou během volné interakce dostupné. Experiment v oblasti výzkumu osvojování jazyka probíhá často ve speciálně upravené laboratoři (tzv. Babylab), což výrazně zvyšuje jeho finanční náročnost. Čas, který však strávíme nad samotnou experimentální situací, je poměrně krátký a to nám umožňuje práci s relativně vysokým počtem dětí.

Velikou otázkou však zůstává, nakolik věrně zobrazuje řeč a porozumění jazyku dětí během experimentálních situací opravdovou produkci a porozumění v přirozených každodenních konverzacích. Karmiloff-Smithová k tomu podotýká, že během experimentální situace se dítě soustředí na řešení konkrétního izolovaného problému tady a teď. Toto řešení nemusí vůbec reflektovat jeho každodenní teorie a hypotézy o jazyce. (Owens dle Karmiloff-Smith, 2008, str. 440). Stejně tak i nevyhovění experimentálním podmínkám nemusí znamenat nepochopení úkolu či neschopnost jej splnit. Obzvláště u předškolních dětí jde o velmi přirozenou náladovost a vzdor, případně nedostatek

pozornosti a zájmu. K tomu se samozřejmě přidávají klasické nežádoucí proměnné jakéhokoliv experimentu, jakými jsou na příklad očekávání ze strany experimentátora, efekt samotného měření, individuální historie toho kterého dítěte v případě opakovaných experimentů, očekávání a snaha vyhovět ze strany dítěte a rodičů apod (Ferjenčík, 2000).

Jak vidíme, ani záznam spontánní řečové produkce ani experimentální situace nejsou tou jedinou ideální metodou k získávání dat o průběhu osvojování jazyka. Data, která získáváme v určitém kontextu, nemusí odpovídat zjištěním z kontextu druhého, ačkoliv zkoumáme jeden a ten samý jev. Robert Owens k tomuto ze své zkušenosti říká: *„v jednom výzkumu zájmen, na kterém jsem spolupracoval, používaly děti při volném pozorování rozmanitější tvary než při experimentální situaci. Na druhé straně však v rámci experimentu používaly mnohem složitější tvary než při spontánní produkci“* (Owens, 2008, s. 440).

Platnost zjištění jednoho izolovaného experimentu či pozorování pro celkový jazykový vývoj je velmi omezená. Avšak stejně jako u dobrého psychologického testu stojí kvalita nástroje na kvalitě jeho jednotlivých položek, tak i v případě teorie osvojování jazyka stojí naše poznání na střípcích právě z těchto jednotlivých výzkumných situací. Velmi pěkně tuto myšlenku vyjadřuje Ferjenčík slovy: *„Věda si – na rozdíl od laického nazírání na svět – nedělá iluze o tom, že nalezne pravdu. Vědecká metoda není cestou, jak pravdu nalézt. Je cestou, jak se k ní nepřetržitě přibližovat“* (Ferjenčík, 2000, s. 21).

A jakou konkrétní podobu mají tedy experiment a pozorování ve výzkumu osvojování jazyka? Na to se podíváme v následující části kapitoly. Pro větší názornost si jednotlivé příklady rozdělíme podle oblasti výzkumu, kterou zkoumají na:

- 1) Vnímání řeči
- 2) Porozumění řeči
- 3) Řečovou produkci.

V každé oblasti se v tuto chvíli budeme věnovat pouze metodologickým otázkám. Popíšeme si konkrétní podobu jednotlivých experimentů a pozorování, ale nebudeme se ještě věnovat poznatkům o principech a průběhu vývoje osvojování jazyka, které byly na jejich základě získány. O tom více až ve třetí, čtvrté a páté kapitole teoretické části, kde si tento vývoj popíšeme najednou, tak jak probíhá od prenatálního života přes žvatlání, broukání, první slova, první dvou slovné kombinace až po celé věty a souvětí. V tuto chvíli tedy na téma vývoje osvojování jazyka nahlížíme z hlediska metodologického. Hledisko vývojové na nás teprve čeká.

1.2. VÝZKUM VNÍMÁNÍ ŘEČI

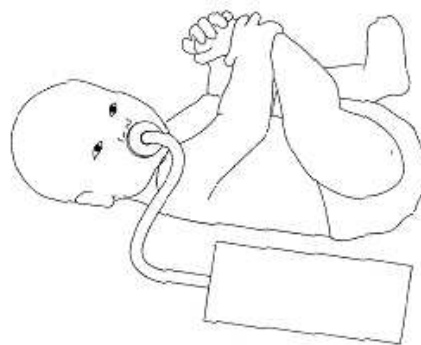
Výzkum vnímání řeči se věnuje zpracování jazykových podnětů před tím, než do nich vstoupí význam. Jde tedy především o nejranější stádia, kdy se plod a novorozenec poprvé setkává se svým mateřským jazykem a snaží se zachytit ve spojitém toku řeči pravidelnosti, které ho dovedou od jednotlivých hlásek k rozpoznávání celých slov. Jelikož z pozorování bychom se o vnímání jazyka dozvěděli jen velmi málo, stává se hlavním metodologickým nástrojem v tomto období experiment. Jeho průběh a podoba přirozeně závisí na tom, zda je „proband“ stále ještě uvnitř dělohy před svým prvním nadechnutím nebo již měl tu čest letmo se seznámit s novým světem.

V období nitroděložního života používáme pro výzkum vnímání řeči metod, které jsou vždy založené na stejném principu a to **měření tepové frekvence nebo pohybů plodu**. Ve chvíli, kdy dítě slyší nový zvukový podnět, zvýší se tepová frekvence, případně intenzita pohybů. Pokud je dále opakován stále ten stejný podnět, dochází u dítěte k přivyknutí, habituaci a tepová frekvence klesá. V tuto chvíli bývá dítěti nabídnut nový podnět. Pokud znovu naroste tepová frekvence, pak jej plod odlišil od podnětu prvního. Podle toho o kolik

se zvýší tepová frekvence či intenzita pohybů plodu počítáme tzv. „rekuperační poměr“ (Karmiloff-Smith, 2005, s.30). Díky této metodě byla u nenarozených dětí prokázána preference pro mateřský jazyk, hlas matky a jiné rysy slyšené řeči, o kterých píšeme podrobněji v kapitole o vývoji jazyka.

Královnou experimentu v novorozeneckém a často i batolecím období se v oblasti výzkumu osvojování jazyka stala metoda **nenutritivního sání**. Tato metoda využívá vrozeného sacího reflexu. Novorozenec leží v lehátku naproti bílému plátnu či zdi ve vzdálenosti přibližně jednoho metru. Na této zdi uprostřed je umístěn reproduktor, z kterého během experimentu vycházejí řečové podněty. V oblasti nad reproduktory jsou z počátku experimentu použity

vizuální podněty, abychom upoutali pozornost miminka potřebným směrem. Před tím než začne samotný experiment, je dítěti nabídnut dudlík, jehož druhý konec je napojen na počítač, který zaznamenává sací frekvenci. Na základě různé sací frekvence pak počítač spouští odpovídající řečové podněty. Dítě tedy musí sát určitou frekvencí, aby se například spustila nahrávka hlasu jeho matky. Pokud dítě sací frekvenci sníží, zaznívá hlas jiné osoby. Jiná varianta metody nenutritivního sání opět využívá proces habituace a ve své podstatě se neliší od měření tepové frekvence u nenarozených dětí. Z reproduktoru vychází jeden opakující se podnět, na který novorozenec nejprve odpovídá zvýšenou sací frekvencí, avšak po několika opakováních si na něj přivyká a sací frekvence klesá. V tuto chvíli je z reproduktoru nabídnut nový podnět, např. slova v cizím jazyce, hlas jiné osoby, jiný text apod. Pokud dítě změnu zaznamená, zvýší se opět frekvence sání a my můžeme dospět k závěru, že jde o rys mluvené řeči, který vnímá i dítě staré pouhých několik hodin.



Obrázek 1, převzat z Karmiloff-Smith (2005, s.31)

Pokud se frekvence sání nezmění, pak dítě nový podnět nezaznamenalo. Rodiče jsou celé experimentální situaci samozřejmě přítomni. Aby se však zamezilo jejich možnému vlivu na reakci dítěte, mají na uších sluchátka, do kterých je pouštěna hudba. Techniku nenutritivního sání poprvé použil Peter Eimas a od té doby bylo díky ní objeveno mnoho fascinujících poznatků.

Stejně jako byla pro výzkum vnímání řeči v nejranějším období nesmírně převratná metoda nenutritivního sání, pro období batolecí má obdobně důležitý význam **metoda preferenčního otáčení hlavy** (v angličtině původně Head-Turn Preference Procedure – HPP). Tuto metodu můžeme samozřejmě používat až od věku, kdy dítě samo udrží hlavičku (v průměru od 4 měsíců). Dítě je ve speciálně upravené laboratoři a leží nebo sedí v polohovatelné židličce, případně na klíně rodiče. Na pravé a levé zdi jsou reproduktory a vždy jedno červené světlo. Na prostřední zdi je umístěno zelené světlo a průhled pro experimentátora, který sedí za zdí a do počítače zaznamenává směr pohybu dětské hlavičky. Počítač dále automaticky zaznamenává trvání pohledu jedním a druhým směrem a spouští podle toho, kam se dítě dívá, odpovídající řečové a světelné podněty. Jak rodič tak i samotný experimentátor mají opět nasazena sluchátka. Neslyší tak zvukové podněty, které jsou dítěti pouštěny a nemohou jej ovlivňovat svou reakcí. Záměr experimentu zůstává stejný jako v předchozím případě nenutritivního sání. Zajímá nás, zda je dítě schopno odlišit od sebe dvě třídy řečových podnětů. Těmi mohou být na příklad slabika „ba“ a „da“, české a francouzské hlásky nebo dvě kontrastní slova či věty. Během počáteční fáze experimentu nejprve upoutáme pozornost dítěte blikáním zeleného světla na prostřední zdi. Ve chvíli, kdy je hlavička dítěte vycentrovaná, začíná blikat červené světlo na pravé nebo levé zdi a z reproduktoru se ozývá první třída zvukových podnětů (např. české slabiky). Po čase si dítě na tento podnět přivyká a rozhlíží se po laboratoři i jinými

směry, než odkud přichází podnět. V tuto chvíli nastává druhá experimentální fáze, kdy střídavě zaznívají oba typy podnětů pokaždé z jiné strany tak, aby si dítě nespojilo jeden podnět s jednou stranou (francouzské hlásky z levé strany, české hlásky z levé strany, české hlásky z pravé strany apod.). Předpoklad, který leží na pozadí této metody je, že pokud dítě rozliší francouzské podněty od českých, bude preferovat známé podněty nezávisle na směru, z kterého přicházejí (Golinkoff, 2005). Této techniky využívali ve svých experimentech mimo jinými na příklad Peter Jusczyk (2000) a Saffran a kol. (2006). O konkrétních poznatcích z těchto experimentů se opět zmiňujeme v následujících kapitolách.

1.3. VÝZKUM POROZUMĚNÍ JAZYKU

V první polovině 20. století nebyly ve výzkumu osvojování jazyka zdaleka tak propracované postupy jako dnes, a to jak z hlediska metodologického tak i z hlediska technického vybavení. Přirozený technický pokrok, řekli bychom si. Svou významnou roli zde však sehrála i převládající orientace tehdejších teoretických směrů, kde se těšil obrovskému vlivu behaviorismus. Výzkum se tehdy věnoval především výhradně produkci řeči. Vnímání a hlavně porozumění nebyly brány v potaz. V 60. letech 20. století nastává však spolu s prací Noama Chomského (1959), která podrobuje Skinnerovu teorii veliké kritice, revoluce v historii psycholingvistiky. Chomského práce je obrovským impulsem pro hledání nových metod. Jeho koncepce „tiché“ znalosti jazyka (tacit knowledge) a kompetence (více o tom v kapitole o teoretických východiscích) volá po metodách ke zkoumání doposud skrytých stran jazykového vývoje. Nakolik je však tento úkol složitý, nám pomůže objasnit následující příklad. Představme si situaci, kdy matka požádá syna: „Dej, prosím, lžičku do šálku“ a on její požadavek opravdu splní. Můžeme však s jistotou

tvrdit, že chlapec této větě porozuměl? V problematice porozumění jazyku to není tak jednoznačné, neboť nejde o dichotomii rozumí/nerozumí, nýbrž o kontinuum v celé jeho šíři. Která budou naše vnější kritéria pro určení míry porozumění? Vždyť ve skutečnosti nemáme jasné důkazy o tom, zda dítě rozumí celé větě, nebo jen určitým částem a pak případně kterým. Stejně tak můžeme spekulovat i o hloubce porozumění gramatické struktury věty (podmět, přísudek), jednotlivým typům slov (podstatné jméno, sloveso), pádům apod. Činnost dítěte může mnohem více než na porozumění větě záviset na porozumění situaci. Na schopnosti sledovat pohled matky, její gesta. Velikou roli zde jistě hraje i předchozí zkušenost s podobnou situací, neboť je docela dobře možné, že jde o pravidelnou ranní hru. Důležitý je i vliv fyzikálních podmínek (nemůžeme dát šálek do lžičky). Jak tedy zjistíme, že dítě větě opravdu rozumí? A jak změříme hloubku tohoto porozumění? Právě za tímto účelem byla vyvinuta následující metoda.

I) Intermodální metoda preferenčního pohledu

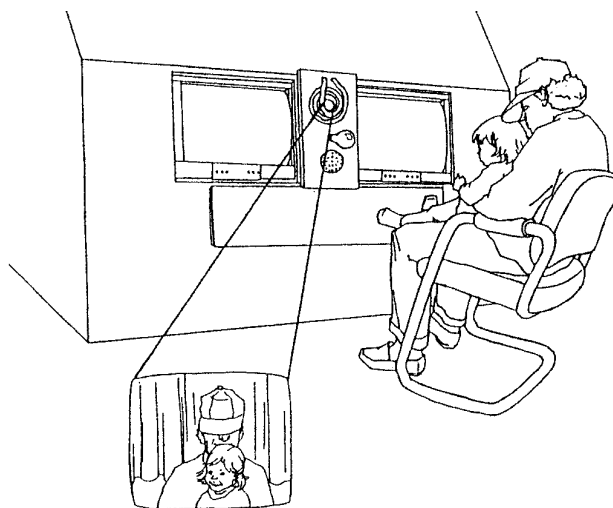
Původní anglický název metody je Intermodal Preference Looking Paradigm (IPLP) a využívá se jí hojně i ve výzkumu jiných oblastí jako např. porozumění číslům a kategorizace na základě tvaru, barvy a velikosti u předškolních dětí (Karmiloff-Smith, 2005, s. 57).

V praktické podobě má Intermodální metoda preferenčního pohledu dvě verze. Jedna z nich je speciálně upravená laboratoř, která se uspořádáním podobá metodě preferenčního otáčení hlavy. Druhá verze vešla do historie výzkumu osvojování jazyka pod názvem Faganova skříňka (Serra, 2000). Je lehce přenosná a jednoduše se na ní dají umístit rozličné vizuální podněty. V horní části skříňky je umístěno světlo, které osvětluje obrázky a tvář dítěte. Může jít o obrázky různých předmětů, zvířat apod., které jsou od sebe vzdáleny 30 cm, aby byla jasně rozpoznatelná změna směru pohledu dítěte (Serra, 2000).

Experiment provádějí vždy dva vyškolení experimentátoři, kdy jeden mění obrázky a druhý zapisuje směr, kterým se dítě dívá a délku jeho pohledu. Během přípravné fáze se používá chrastítka k upoutání pozornosti dítěte potřebným směrem. Ve chvíli, kdy se to zdaří, ukáže experimentátor dítěti dva obrázky na dobu 20ti sekund a říká na příklad „podívej, podívej to je X.“ Kdy X je libovolné jméno obrázku či předmětu napravo, nalevo, případně žádného z používaných obrázků (Serra, 2000). Pokud dítě preferuje pohled směrem na obrázek, který experimentátor pojmenovává, pak můžeme usoudit, že slovu nebo větě rozumí. Pokud se dívá na oba obrázky se stejnou frekvencí a délkou, je jasné, že se žádná preference neprokázala a tudíž dítě slovu či větě nerozumí.

V dnešní době se již využívá spíše počítačově řízené laboratoře (již dříve zmíněný Babylab), kde jsou na čelní zdi dvě obrazovky a uprostřed světlo, které má opět význam pro upoutání pozornosti dítěte v přípravné fázi experimentu. Dítě sedí v polohovatelné židličce nebo na klíně rodiče, který má i v tomto případě na uších sluchátka, aby jeho reakce na podněty nenaváděly reakce dítěte. Na monitoru se objeví dva obrázky a hlas z reproduktoru uprostřed říká jednu ze standardních vět pro daný soubor obrázků (viz. obrázek č. 2, str. 14. V nejnovější podobě experimentu jsou oba obrázky nebo dějové sekvence promítány na jedno plátno, aby se zamezilo možnému nežádoucímu rozdílu v čase zobrazení podnětů na dvou různých monitorech. Směr a délka pohledu dítěte jsou zaznamenávány počítačem a celý průběh je natáčen videokamerou, což umožňuje následné detailní analýzy záznamu a případné úpravy dat. I zde platí stejný předpoklad jako v případě Faganovy skříňky. Dítě se bude dívat s vysokou frekvencí a délkou trvání pohledu na obrázek či dějovou sekvenci, kterou popisuje věta z reproduktoru. Samozřejmě pouze za předpokladu, že větě rozumí. Pokud vyřčenému podnětu nerozumí, pak se na oba monitory bude dívat bez výrazné preference.

Díky této technice bylo získáno mnoho fascinujících poznatků o porozumění slovům a celým větám u dětí, které samy zatím nemluví a nebo daný gramatický jev ještě nepoužívají. A tak dnes tušíme mnohem více o tom, jak ještě ani ne dvouleté děti rozumí na příklad významu pořadí slov ve větě, předložek a určitých i neurčitých členů.



Obrázek 2, převzat z Oates, Grayson, 2004, s. 178

II) Metody následných a simultánních událostí

Pro metodu následných událostí se často používá název „off-line“, který vypovídá o základní podstatě této techniky. Experimentátor zkoumá činnost či vyprávění dítěte v čase po předložení určitého podnětu. Tedy až po vykonání konkrétního rozhodnutí či zpracování informace. Řadí se sem na příklad metoda přehrávání vyprávěné dějové sekvence (v angličtině „acting out“), kdy má dítě za úkol ukázat pomocí hraček obsah věty, která byla řečena. Nejčastěji se tímto způsobem zkoumá úroveň porozumění trpnému rodu, kdy má dítě nejprve ukázat s plyšovými hračkami na příklad větu „Pejsek strčil kočičku“ a poté „Kočička byla strčena pejskem.“ Manipulace se dvěma hračkami najednou a nutná reflexe obsahu věty činí tento úkol pro mnoho dětí příliš složitým. U mladších dětí se tak

často používá soubor několika obrázků, kdy si proband vybírá ten, který vyřčenou větu nejlépe vyjadřuje (Owens, 2008, s. 441).

Metody simultánních událostí (nebo-li on-line) se užívá výhradně u starších dětí, neboť vyžaduje stisknutí tlačítka na základě identifikace klíčového slova. Zajímavé je její využití při zkoumání zpracování dvou párů sloves – s přímým předmětem jako např. vidím kočku a nepřímým předmětem, který vyžaduje předložku jako např. dívám se na kočku (Owens, 2008, s. 441). V této práci se však ohledně metody simultánních událostí omezíme jen na tuto zmínku, neboť naším předním záměrem je oblast osvojování jazyka do 3 let věku dítěte.

1.4. VÝZKUM PRODUKCE ŘEČI

Právě kvůli metodologické náročnosti přístupu k informacím o vnímání a porozumění jazyku byl doménou předchozích řádků téměř výhradně experiment. Nemluvně a natož novorozenec nám samozřejmě nejsou schopni explicitně říct o hloubce svého vnímání a porozumění téměř nic. A tak nemáme jinou možnost, než uzpůsobit naše postupy tak, abychom zachytili i tu nejjemnější reakci, kterou jazyk v lidském mláděti vyvolává. S produkcí řeči je to však jinak. Tato oblast výzkumu osvojování jazyka se stala předmětem nesčetných pozorování a i přes její rozsáhlou tradici máme stále více otázek než odpovědí.

1.4.1. Záznam a transkripce spontánní řečové produkce

Jde vůbec o jednu z nejstarších metod sběru dat na poli osvojování jazyka. Původně měla formu jakýchsi deníčků, kam se v pravidelných intervalech zapisovala jednotlivá

slova a věty. Autory těchto deníčků byli často právě vědci, které nesmírně zajímal průběh osvojování jazyka jejich vlastních dětí. Nejstarší dochovaný deník pochází z let 1601-1627 z pera Héroarda, osobního lékaře Ludvíka XIII, který pečlivě zapisoval jeho vývoj od narození do 26 let věku (MacWhinney, 2008). Mezi další klasické příklady patří Darwinova studie a u nás na příklad Příhodovy záznamy o vývoji jeho syna Dalibora. V 60. letech byla „deníková“ metoda nahrazena prvními magnetofonovými nahrávkami. Mezi nejrozsáhlejší studie jazyka pomocí podobných nahrávek patří práce Rogera Browna a Lois Bloomové.

Brownova studie zachycuje vývoj tří dětí, které vešly do dějin výzkumu osvojování jazyka pod pseudonymy Sára, Adam a Eva. Nahrávky byly pořizovány jednou týdně, případně jednou za 14 dní a zachycují vývoj dětí od prvních slov až po rozvíte věty ve třetím roce života (Brown, 1977). Transkripce (tedy písemné přepisy) interakcí, které vypracovávali Brownovi studenti, poskytovaly a stále poskytují nepoměrně více informací než původní deníkové záznamy. Záměrně používáme přítomný čas, neboť tato data jsou současným badatelům v oblasti osvojování jazyka stále k dispozici v rámci projektu CHILDES, o kterém se podrobněji zmiňujeme v následující části této kapitoly. A tak díky těmto pečlivým a velmi časově náročným přepisům máme informace nejen o tom, co děti říkaly, ale i o situačním kontextu každé věty, o intonaci, pomlkách, o chybách, opravách apod.

Na základě tohoto longitudinálního projektu dokázal Brown popsat průběh osvojování slovní zásoby, výskyt a charakter slovní exploze, typické rysy prvních dvou slovních kombinací a vývoj osvojování konkrétních gramatických morfémů jako na příklad „-s“ množného čísla (dogs) či „-ing“ přítomného průběhového času jako ve slově running (Brown, 1977). Tato zjištění měla nesmírný vliv nejen na úrovni výzkumu osvojování jazyka anglického, ale i na úrovni celosvětové. Svými poznatky a trpělivou dlouholetou

prací se Roger Brown neodmyslitelně zapsal do dějin výzkumu osvojování jazyka jako jeden z jeho velikých zakladatelů.

V současné době, kdy máme možnost nahrávek na videokameru, je tento způsob zaznamenávání spontánní řečové produkce optimální, neboť nám poskytuje zásadní informace o kontextu výpovědí a ve veliké míře usnadňuje porozumění roztomile patlavé avšak při následném transkribování často nesrozumitelné dětské řeči.

Velikou nevýhodou této metody je však její již dříve zmiňovaná časová náročnost. A to nejvíce právě při následné transkripci. 1 hodina video nahrávky zpravidla při přepisu zabere přibližně 20 hodin práce (Karmiloff-Smith, 2005, s. 37).

Dříve vznikal při přepisování dat značný problém tím, že každý z výzkumníků měl svůj vlastní idiosynkratický způsob transkripce, zkratk a kódování informací. Vzájemné srovnávání záznamů od různých pozorovatelů, byť i v rámci jednoho jazyka, pak bylo značně problematické. Transkripce byla velmi často výrazně poznamenána i ústředním zájmem osoby, která ji pořizovala. Badatel, jehož pozornost se zaměřovala výhradně na fonologické aspekty jazyka, věnoval ve svém přepise mnohem méně pozornosti a detailů např. rozmanitosti časování sloves. A tak byla často jedna konkrétní transkripce, nad níž výzkumník seděl několik desítek hodin, použitelná právě jen pro něj. Tento problém vedl v 80. letech 20. století ke vzniku významného projektu, o kterém jsme se letmo zmínili již na začátku této kapitoly. V roce 1984 se zrodil projekt CHILDES.

CHILDES

Za autorskou dvojici tohoto projektu jsou považováni Brian MacWhinney a Catherine Snow (Sokolov a Snow, 1994). Právě z jejich popudu prý vznikl nápad vytvořit celosvětovou databázi záznamů spontánní řečové produkce dětí a sjednotit pravidla transkribování. Tato databáze měla být původně volně k dispozici široké akademické

populaci a je až podivuhodné, že se tak opravdu stalo a stále děje. Na internetových stránkách <http://childes-psy.cmu.edu> je k dispozici celý manuál pro přesnou transkripci nahrávek, dále již zmíněná databáze přepisů a to z mnoha světových jazyků (ku dnešnímu dni jich je 22) a v neposlední řadě je zde volně ke stažení i program CLAN, díky kterému se tato data dají velmi rychle statisticky vyhodnotit podle konkrétního výzkumného záměru. Dále je zde volně ke stažení program MOR, který byl adaptován k analýze morfologického vývoje pro konkrétní flektivní jazyky (např. hebrejšтина, turečtina, francouzština, němčina a španělština). Zkratka CHILDES podstatu celého projektu velmi trefně shrnuje **Child Language Data Exchange System**, tedy systém pro výměnu dat z oblasti dětského jazyka. Obrovskou výhodou této databáze je fakt, že umožňuje psychologovi, který pracuje s určitou hypotézou, na jejímž základě plánuje svůj výzkum, si svou domněnku na nečisto „ozkoušet“ na datech z reálných situací. Díky tomu si v konečném důsledku může ušetřit určité úsilí, peníze a čas. Projekt CHILDES má přibližně 4300 členů a na základě transkripcí z této databáze bylo napsáno na 1500 článků (MacWhinney, 2008). Stinnou stránkou tohoto projektu je dle Karmiloff-Smithové nebezpečně lákavá možnost využití nesmírných zdrojů. Je docela dobře možné, že zapálený psycholog by mohl strávit celý čas výzkumu osvojování jazyka za počítačovým monitorem a docházel by k validním závěrům, aniž by přišel do kontaktu s dětmi (Karmiloff-Smith, 2005, s.40). Tato až charitativní dostupnost tak nesmírně hodnotného materiálu má však i svou stinnou stránku. Do databáze může svůj příspěvek vložit téměř každý a tím pádem se jeho kvalita může značně lišit od kvality požadované. Transkripce z jednotlivých jazyků jsou uspořádány dle tradičních skupin (jazyky slovanské, románské, germánské apod.). Každý soubor dat je na stránkách shrnut v šikovné tabulce a anotaci, ve které se uvádí stručné informace o studii (její trvání, způsob a frekvence nahrávání) a

vzorku (kolik dětí a jakého věku). Kromě výzkumu běžného vývoje dětské řeči obsahuje databáze CHILDES informace i o vývoji bilingvních dětí a dětí s rozličnými poruchami.

Velmi užitečné jsou i didaktické materiály pro učitele z oblasti psycholingvistiky, kde jsou volně ke stažení ilustrační příklady pomůcek, které byly použity v klasických experimentech (jako např. originál Gleason- Berkovova Wug-testu). Dále jsou zde volně ke stažení nahrávky dětské vokalizace a pozdější řečové produkce, které zachycují typický vývoj od broukání a žvatlání, přes první slova a první dvou slovní kombinace až po složitá souvětí ve třicátém měsíci.

Transkripce interakcí z prostředí českého jazyka nebyly bohužel dodnes v databázi CHILDES uvedeny, což jen svědčí o významném opomenutí tohoto zásadního vývojového tématu u nás. Dle našich informací se však připravují transkripce longitudinální studie z nám velmi blízké slovenštiny, což jistě přinese důležité poznatky i pro jazyk český.

1.4.2. Experimentální techniky

I) Iniciovaná produkce na základě neologismů

Neologismy, které se používají při výzkumu osvojování jazyka, jsou vymyšlená slova, která však odpovídají přípustným fonologickým kombinacím konkrétního jazyka. Pro český jazyk bychom mohli používat slova jako na příklad „tutík“ či „burovat“, ke kterým by děti spontánně přidávaly koncovky jako „s tutíkem“ „dva tutíky“ či „babička „buruje“. Použití vymyšlených neologismů má dva základní důvody. Jedním z nich je ekvivalence experimentálních podmínek. Děti, které do laboratoře přicházejí, mají za sebou individuální historii osvojování jazyka ve svém domácím prostředí a tak pro jedno z nich může být slovo „ohradník“ slovem novým a pro jiné slovem velmi známým a obávaným (neboť v něm často bývá proud). Druhým důvodem je fakt, že na základě

neologismů dokážeme velmi dobře rozlišit, zda dítě opravdu používá hlubší formální pravidlo či zda pouze opakuje známý výraz (Serra, 2000). U některých dětí se můžeme domnívat, že pokud říkají slova „vodu“ a „čokoládu“, mají osvojeno pravidlo tvorby 4. pádu (ženského rodu a j.č. pro vzor žena). V experimentálních podmínkách však tyto děti koncovku správně nedoplní, což nás může vést k závěru, že výše zmíněná slova jsou v jejich slovníku uchována jako pevné tvary bez produktivní morfologie.

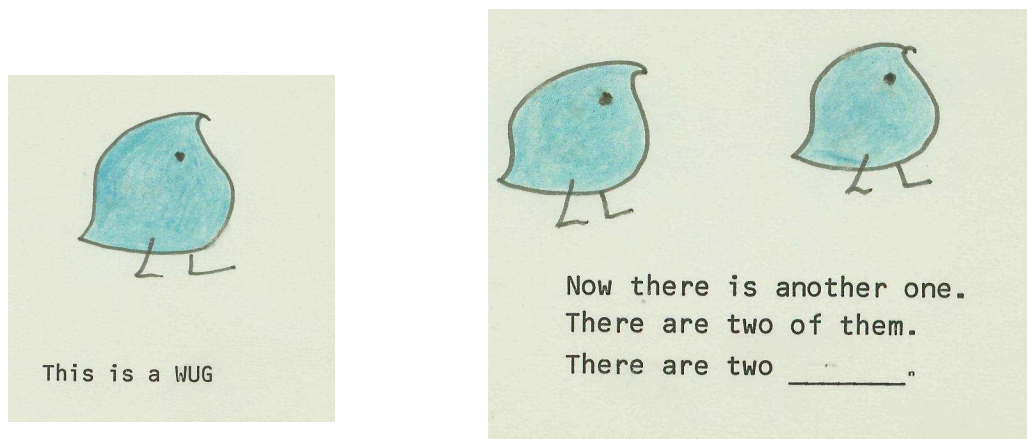
S technikou iniciované produkce na základě neologismů přišel jako první již dříve zmíněný Jean Berko-Gleason v 50. letech 20. století, který se svým Wug-testem neodmyslitelně zapsal do historie výzkumu osvojování jazyka (Berko-Gleason, 1999). V průběhu jeho testu byly dětem ukazovány velmi schematické obrázky, které připomínaly zvířátka. Experimentátor obrázek dětem ukáže a doprovází ho komentářem ve smyslu: „Jé, podívej, tady je jeden wug. To je ale pěkný wug, vid’?“ Pak vezme druhý obrázek a říká „A tady je druhý wug! Teď tu jsou dva.....“ Díky stoupající intonaci hlasu, děti, které si pravidlo pro množné číslo již osvojily, v rámci hry často automaticky doplní odpovídající koncovku (tedy wugové/wugy v případě češtiny a wugs v původní anglické verzi). Zde vidíme také důvod, proč se této technice říká iniciovaná produkce (provoked production).

Původní Berko-Gleasonova verze Wug-testu zahrnuje celou škálu slov, které umožňují rozlišit jemné nuance v tvorbě množného čísla. Na příklad zda dítě v produkci rozlišuje alofonní koncovky odpovídající zvukovému kontextu. Velmi dobře to objasňují původní Berko-Gleasonovy příklady slov „sich, fap a gog“. Vytvoření množného čísla zde neznamena jen přidání koncovky „s“, nýbrž i přizpůsobení její zvukové podoby okolním hláskám. V konečné fázi to pak znamená vytvoření tří různých variant hlásky „s“ a to „sichez (jako peaches), faps (jako socks) a gogz (jako dogs) (Berko-Gleason, 1999).

Na stejném principu bylo vypracováno mnoho experimentálních situací pro výzkum časování sloves, shody podmětu s přísudkem, pravidelných a nepravidelných forem apod. a

jejich výsledky přispěly výraznou měrou k hlubšímu porozumění úrovně znalostí, které děti mají ohledně rozličných gramatických struktur.

Pro ilustraci zde přikládáme původní Berko-Gleasonovy obrázky.



Obrázek 3 převzat z <http://childes-psy.cmu.edu>

II) Iniciovaná produkce s korekcí

Metoda iniciované produkce s korekcí vede děti hravou formou k opakování pečlivě připravených standardních vět. Některé z nich jsou sestaveny gramaticky správně a jiné obsahují chyby. Často se při hře používají loutky, které s dětmi hovoří a pak je požádají, aby po nich věty opakovaly. Podobné experimenty jsou založeny na zjištění, že děti, které si již daný gramatický jev osvojily, spontánně opraví vyřčenou chybu a větu zopakují ve správné gramatické formě. Stejně tak bylo zjištěno, že děti mají tendenci systematicky vynechávat určitá slova, nejčastěji funkční slova jako spojky a předložky, která samy ještě nepoužívají. Díky metodě iniciované produkce s korekcí jsme tak schopni určit, které gramatické jevy si děti již osvojily a které jsou pro ně na dané úrovni vývoje ještě příliš složité. Způsob, jakým děti větu opraví, pro nás představuje velmi zajímavou informaci nejen co se týká řečové produkce, ale i ohledně porozumění hlubším strukturám jazyka.

Z původní anglické verze experimentu můžeme uvést následující příklady podnětových vět (Karmiloff-Smith, 2005, s. 47):

„I've got two foots“ (Českým ekvivalentem by mohla být věta „Mám dva pesy“)

„This is my blue big tractor“ (Českým ekvivalentem by mohla být věta „Tady je modrý jeden traktor.“)

Děti, které si již osvojily nepravidelnou tvorbu množného čísla a pevné pořadí slov větě, zopakují věty bez chyb („feet“ a „big blue tractor“).

Iniciovaná produkce s korekcí, která se zabývá systematickým vynecháváním určitých gramatických struktur, nabízí dítěti ke zopakování příliš dlouhou větu, než aby ji mohlo vzhledem ke své jazykové úrovni říci. Na tomto základě se pak dozvídáme, která slova a morfémy jsou pro dítě příliš složité a které jsou naopak natolik osvojené, že jsou zpracovávány i v tak krátkém časovém úseku. Lou Ann Gerkenová použila tuto metodu k výzkumu zpracování určitých a neurčitých členů a to ve velmi chytré úpravě v kombinaci s metodou využívající neologismy. Gerkenová (1990) požádala anglické děti ve věku 26 měsíců, aby opakovaly následující dva typy vět:

„Pete gorpa ko wug“

Jeff reshes the pag“.

Její zjištění jsou vskutku fascinující, neboť děti doslovně opakovaly větu č. 1 avšak ve větě č. 2 systematicky vynechávaly pro ně již známý určitý člen „the“ a koncovku třetí osoby jednotného čísla u vymyšleného slovesa „to resh.“ Gerkenová svá zjištění vysvětluje následovně. Dříve se vědci domnívali, že děti funkční slova neopakují z důvodu přílišné délky věty. Zjištění, že děti tato slova a vázané morfémy nepoužívají, však ještě neznamená, že je nejsou schopny zpracovat, nýbrž právě naopak. Její experimenty ukazují, že tuto informaci děti zpracovávají a právě toto zpracování vede k přetížení, jehož výsledkem je vynechání funkčních slov při opakování věty (Gerken, 1990).

Ačkoliv výsledky podobných experimentů jsou velmi lákavé a zdá se jakoby nás vedly přímo do hloubky k procesům produkce vět a gramatických pravidel, nesmíme zapomínat, že jejich validita je omezena experimentální situací. A tudíž než přistoupíme k jakýmkoliv zobecněním, musíme jejich platnost ověřit v praxi, nejlépe v každodenní spontánní řečové produkci dětí.

III) Iniciované vyprávění

Iniciované vyprávění je polostrukturovanou technikou, kde vedeme děti ke spontánnímu vyprávění na základě standardního materiálu. Tímto materiálem bývají nejčastěji otázky na minulý děj (co bylo ve školce, co dělali o víkendu apod.), vyprávění známé pohádky (O červené Karkulce, Sněhurka apod.) či vyprávění na základě sekvence obrázků. U mladších dětí takto můžeme zaznamenat používání slovní zásoby a konkrétních gramatických jevů. Mezi nejznámější příklady výzkumů na základě iniciovaného vyprávění patří rozsáhlá studie za použití „žabích příběhů“, jejímiž autoři jsou David Slobin a Ruth Bermanová (2005). Ti vidí hlavní výhody použití metody iniciovaného vyprávění pomocí knihy s názvem „Žábo, kde jsi?“ (Mayer, 1969) ve dvou oblastech. Jelikož jde o vizuální materiál bez textu, je možné použít metodu napříč jazykovými kontexty. Vlastnosti Mayerova kresleného příběhu dále umožňují administraci materiálu dětem různého věku a dokonce i dospělým. *„Vyprávěný příběh je z pravidla dostatečně komplexní, aby umožnil analýzu časových, kauzálních a prostorových dimenzí událostí“* (Slobin, 2005, s. 2). Výše zmiňovaní autoři zaznamenávali a analyzovali iniciované vyprávění anglických, španělských, tureckých, izraelských a německých dětí ve věku od tří do devíti let a zjistili významné rozdíly v popisu časových a prostorových linií příběhu v závislosti na mateřském jazyce. Na příklad zástupci jazyků, ve kterých se vyskytuje jev

slovesného aspektu (perfektivní/imperfektivní), věnovali více pozornosti právě časovému prolínání událostí než zástupci druhé skupiny (Slobin, 2005, str. 2).

Tento nesmírně rozsáhlý výzkum přinesl mnoho poznatků nejen pro oblast vývoje osvojování jazyka, nýbrž i pro obecné teorie struktury a principů jazyka samotného.

1.5. VÝZKUM ZA POUŽITÍ DOTAZNÍKU

Výzkum osvojování jazyka prostřednictvím dotazníkových metod se nebyvale rozrostl především po roce 1993, kdy byla ve Spojených státech amerických vydána první verze Inventáře vývoje komunikace MacArthur pod anglickým názvem MacArthur Communicative Development Inventory (dále jen CDI). V současné době je tedy v oblasti jazykového vývoje pojem dotazník téměř synonymem k pojmu CDI, neboť popularita tohoto nástroje je nebyvalá. O tom svědčí i fakt, že během uplynulých 15 let bylo vytvořeno na 47 adaptací CDI v mnoha rozličných jazycích (Bleses a kol., 2008). Dotazníku CDI věnujeme v diplomové práci empirickou část a dále uvádíme výzkum lexikálního vývoje dětí od 16 do 30 měsíců za použití první pilotní verze adaptace do českého jazyka. V této části se tedy omezíme pouze na jeho velmi stručný popis a dále již na obecnější charakteristiky dotazníkových metod.

Nejsilnější stránkou výše zmiňovaného dotazníku je právě jeho jedinečné zaměření. Jde zatím o jediný standardizovaný nástroj zabývající se komunikačním vývojem dětí, které jsou mladší tří let. CDI je rozděleno na dvě části, kdy ta první „CDI-1 slova a gesta“ se doptává rodičů dětí ve věku 8 – 15 měsíců na výskyt důležitých gest (od jednoduchých gest jako ukazování a kývání hlavou až po gesta složitější v rámci symbolické hry) a dále především na porozumění slovům a větám. Druhá část „CDI-2 slova a věty“ pro rodiče dětí

od 16 do 30 měsíců má těžiště zájmu již v konkrétních slovních produkcích a ve vývoji gramatickém (Fenson, 2008).

Velmi podstatným pozitivem použití jakéhokoliv dotazníku ve srovnání s ostatními metodami je časová a finanční nenáročnost získávání dat. Nutno však podotknout, že takto můžeme hovořit o výzkumu za použití již standardizovaného dotazníku. Neboť průběh dobré standardizace dotazníku včetně validizace za použití jiných metod (v oblasti vývoje jazyka jde z pravidla o záznamy řečové produkce a experimentální situace), je záležitostí jak finančně tak i časově náročnou. Na příklad vypracování španělské adaptace trvalo 6 let (López Ornat, 2005). Díky dotazníkovým metodám máme možnost administrovat test velikému počtu respondentů a získáváme i široký vzorek řeči u každého z dětí. To nám umožňuje na základě statistického zpracování zjišťovat vztahy proměnných, určit normy, vývojové křivky a srovnávat jednotlivé skóry s celou populací.

Při zpracovávání velkého vzorku dat a zjišťování signifikantních korelací však nesmíme v nadšení opomenout i stinné stránky dotazníků. Získaný obrázek vývoje může být do určité míry zkreslen vlastnostmi dotazníku (v případě CDI na příklad poměr jednotlivých druhů slov), což nás může vést bez použití ostatních metod jako rozhovor, pozorování či experiment k mylným závěrům. Další zkreslení a nepřesnosti mohou pramenit ze strany vyplňujících, tedy rodičů. Bylo prokázáno, že matky s nižším vzděláním a socioekonomickým statutem mají tendenci nadhodnocovat úroveň porozumění dítěte. Rodiče pocházející z bohatších prostředí vyplňují dotazníky častěji a normy mnoha adaptací CDI vykazují zkreslení právě tímto směrem (Jacskon-Maldonado, 1993).

Karmiloff-Smithová poukazuje na další z významných faktorů: „*spolu s tím, jak se zvyšuje jazyková úroveň dítěte a jeho jazyk se stává složitějším, snižuje se validita dotazníků*“ (Karmiloff-Smithová, 2005, s. 67). Ztrácíme možnost zachytit rozkvetlou

řečovou produkci v celé komplexnosti a tudíž skóry dětí, které dosáhnou stropu, vypovídají mnohem více o vlastnostech dotazníku než o jejich vývojové úrovni.

V tuto chvíli je výčet rozličných metod, které tvoří základ poznatků o vývoji osvojování jazyka dětí do 3 let, úplný. Abychom však dobře porozuměli vědeckému pozadí, které podpírá celou oblast tohoto fascinujícího tématu, je nutné zaměřit se i na jednotlivá teoretická východiska. Zamyslet se nad tradiční otázkou vrozených a získaných dovedností, které mohou být specifické pouze pro jazyk či obecné pro myšlení. I zde nám poslouží metafora z úvodu diplomové práce. Neboť bez tohoto zastavení bychom byli jako kuchař, který výborně ovládá rozličné techniky flambování, ví jak má pokrm chutnat, ale netuší, podle které kuchařky vařit.

2. ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Je stále zřejmější, že děti musí k osvojování jazyka a objevování jeho složitých pravidel využívat mnoha zdrojů informací, které fungují v neustálé dynamické interakci. Některé fáze osvojování jazyka můžeme vysvětlit na základě vrozených vloh a i zjištění z experimentálních situací napovídají, že lidský genom bude hrát v tomto procesu důležitou roli. Jde především o nejranější období osvojování jazyka. Z výzkumů zabývajících se segmentací slyšené řeči, rozpoznáváním jednotlivých hlásek či jedinečnou schopností zapamatovat si briskně verbální podnět (fast mapping) je patrné, že pouze na základě podnětů z prostředí by jazyk nemohl být osvojen. Význam sociální interakce pro vývoj jazyka je však stejně nepopíratelný. Velmi dobře o něm vypovídají studie tzv. vlčích dětí, které byly vychovávány mimo lidskou společnost a jazyk si nikdy dostatečně neosvojily. O úzkém vztahu jazykových podnětů z okolí a průběhu vývoje svědčí i rozsáhlé studie, které upozorňují na významné korelace mezi počtem slov v produktivním slovníku dítěte a socioekonomickým statutem rodiny. Neméně vysokou výpovědní hodnotu mají i práce zabývající se řečí zaměřenou na dítě (CDS – child directed speech). Stejně jako se vyvíjí jazyková úroveň dítěte, vyvíjí se i citlivý způsob, jakým rodič na potomka mluví, od výrazné modulace hlasu, zdůrazňování důležitých slov ve větě až po velmi účinné používání zdvořilých, automatické opakování vět ve správném tvaru apod. (o tom více v 6. kapitole). Průběh osvojování jazyka tedy svědčí o neustálé dynamické interakci okolí a dítěte přicházejícího na svět s jedinečnými schopnostmi, které mu osvojování jazyka velmi usnadňují. Největší diskuzi ohledně poměru vrozeného a získaného nacházíme v oblasti gramatického vývoje, kde je vliv jednotlivých mechanismů výrazně méně transparentní než v předchozích vývojových etapách. A proto i v našem přehledu teoretických východisek budeme často udávat příklady právě z výzkumu

gramatického vývoje. Začneme nejprve teoriemi, které vychází z nativistických předpokladů. Pak se podíváme na druhý konec tohoto spektra a na závěr se budeme věnovat teoriím, které hledají kompromis. Výčet teorií rozhodně není vyčerpávající. V této práci jsme se rozhodli uvést nejen stanoviska s nejsilnějším vlivem na výzkum osvojování jazyka, nýbrž i ta stanoviska, která v opozici s ostatními dobře ilustrují jednotlivé krajní názory na věc. Jistě by bylo možné podat tento teoretický přehled i jiným způsobem. Je docela pravděpodobné, že nalezneme v literatuře podstatně jiná dělení a kritéria pro zařazení jednotlivých autorů ke konkrétním směrům. Zde jsme se rozhodli následovat dělení Karmiloff-Smithové, jehož výhodou je přehlednost a jasnost jinak spletené sítě mnoha a mnoha různých teorií (Karmiloff-Smith, 2005).

2.1. UNIVERZÁLNÍ GRAMATIKA

Nativistické teorie se pojí především se jménem velikána na poli výzkumu jazyka, se jménem **Noam Chomsky**. Teorie tohoto vědce jsou nesmírně propracované a rozsáhlé. Zde však budeme podávat jeho poznatky ve značně zjednodušené formě, neboť širší pojednání by bylo vzhledem k prvotnímu záměru této práce nad možností rozsahu teoretické části.

Základními jedinečnými charakteristikami kteréhokoliv jazyka jsou dle Chomského (1986) **generativita** a **rekurzivita**. Tedy možnost nekonečných kombinací jednotlivých slov (generativita), které je možné teoreticky spojit do nekonečné věty (rekurzivita). Jako příklad generativity a velmi zkrácené formy rekurzivity nám poslouží následující věta:

„A tak, jak ten čas plynul, čert, který nespí a ve všem překáží, způsobil, že láska pastýře k jeho pastýřce se změnila na nenávist a nevěli, a příčinou toho dle zlých jazyků bylo prý, že ho uváděla v žárlivost a nějak že to přesahovalo meze, a tak si ji pastýř zošklivil, a aby ji

neviděl, chtěl opustit kraj a odejít, kde by ji už jeho oči nespátřily“ (Cervantes de Saavedra, 2005, s. 141).

Je docela pravděpodobné, že jste tato slova nikdy neslyšeli přesně v tomto pořadí. Tedy za předpokladu, že jste nedávno nepročítali stránky Cervantesova Dona Quijota v překladu Václava Černého. To však nebrání tomu, abyste jim porozuměli a vytvořili si v mysli představu osob, dokonce i jejich pocitů a děje, který se udál. Stejně dobře si jistě dokážete představit nekonečné pokračování této věty, stačí jen na místo poslední tečky doplnit na příklad spojku a, neboť, protože apod. Tyto dva rysy gramatiky jakéhokoliv jazyka vedly k nativistickému předpokladu, že jazyk je systém, který neomezeně využívá omezených prostředků (slov) a je vrozený na strukturální úrovni (Chomsky, 1986).

Chomsky mluví o jazyku dokonce jako o jakémsi „duševním orgánu“, který funguje nezávisle v interakci s ostatními duševními orgány jako např. mysl. Toto vrozené pro jazyk specifické vybavení se nazývá **LAD - language acquisition device** (Chomsky, 1986, str. 3). Do češtiny bychom tento pojem mohli přeložit jako „přístroj pro osvojování jazyka.“ Dle Chomského teorie je možné jazyk studovat na dvou úrovních. Na úrovni povrchové, která je tvořena konkrétními řečovými akty v konkrétním čase a situaci. Tuto úroveň nazývá **performancí**. Dále je možné se jazykem zabývat na hlubší úrovni, jako stabilní strukturou, která je tvořena souborem znalostí o pravidlech jazyka. Tato úroveň se skrývá pod pojmem **kompetence** a leží v samém středu zájmu Chomského teorie. Tuto kompetenci můžeme rozdělit na lingvistickou a pragmatickou (Chomsky, 1986). Lingvistická kompetence představuje „*soubor znalostí o gramatice jazyka, o správných formách a jím příslušejících výrazech a o základních principech jazyka vůbec*“ (Smolík, 2000, s. 59). Kompetence pragmatická leží na pozadí správného použití lingvistické kompetence k uskutečnění komunikačních záměrů.

Soubor pravidel kompetence, který je v performanci přítomen pouze jako jakási tichá znalost (tacit knowledge), nazývá Chomsky **Univerzální gramatikou** (1986, s. 3). Neměnné principy univerzální gramatiky řídí jak fonologické tak i lexikální uspořádání, změnu pořádku ve větě apod. V rámci univerzální gramatiky existují ještě tzv. **principy a parametry**, které přizpůsobují tato obecná pravidla konkrétním požadavkům světového jazyka (Chomsky, 1986, str. 83). A tak dle Chomského dítě přichází na svět na příklad s parametrem, který mu říká, že některé jazyky připouštějí vynechání zájmen a jiné ne. Angličtina se z tohoto hlediska označuje jako jazyk nonpro-drop. Čeština je naopak jazykem s parametrem pro-drop. Díky tomu tak není možný přesný překlad věty „prší“ jako „raining“, neboť k anglické verzi musíme přidat ještě dvě slova „it is raining“. Na základě poslechu konkrétního jazyka dítě nastaví parametr na odpovídající hodnotu + (v případě angličtiny) či – (v případě češtiny). Parametry představují velmi účinnou zkratku na cestě ke gramatice a tím v Chomského pojetí snižují nezbytnost stimulace z prostředí. Upevnění jednoho parametru může nastartovat funkčnost více gramatických pravidel. Nastavení non pro-drop tak automaticky vede k nutnosti používat tzv. expletivy, tedy jazykové výplně, které samy o sobě nenesou plný význam jako např. již uvedené „it is snowing“ nebo „there are three people at home.“ Těmto dalším gramatickým pravidlům odvozeným od upevnění jednoho parametru říká Chomsky entailments, nebo-li **důsledky** (Chomsky, 1986). Mezi další příklady parametrů patří parametr linearity, který určuje pořadí slov ve větě. V anglickém jazyce je tedy nastaven na hodnotu + a určuje pevné pořadí slov ve větě(SVO – subject verb object).

Všechna podobná pravidla jsou v performanci přítomna jako již dříve zmíněná tichá znalost (tacit knowledge), a tudíž ačkoliv nemáme hluboké explicitní znalosti o gramatických pravidlech, jsme schopni s jistotou říci, zda je věta řečena správně či špatně.

Chomsky staví svůj předpoklad vrozenosti Univerzální gramatiky na základě problému „nedostatečné stimulace“, který se v anglické literatuře popisuje pojmem „poverty of stimulus.“ Tento problém poukazuje na výraznou nedokonalost rodičovské řeči z hlediska gramatických jevů (Lewis, Elman, 2001). Velké procento rodičovských výpovědí je sestaveno gramaticky nepřesně nebo dokonce i špatně. Často jsou tyto výpovědi nedokončené. Pokud k tomu přidáme nepřítomnost negativní evidence, jasné opravování špatně vyřčených výrazů, pak se lidský jazyk zdá metodou učení neuchopitelný. Díky těmto faktorům je jazyk z pohledu Chomského bez vrozených elementů nenaučitelný.

Velkým přínosem této teorie je její propracovanost a důraz na osvojování gramatiky, což je pole, které v době Chomského působení bylo nedostatečně probádáno. Tehdy se zájem soustředil především na fonologii a slovní zásobu (Owens, 2008). Přínosná je kritika ze strany Karmiloff-Smithové, která vytýká tomuto pojetí, že vysvětluje co je osvojováno, avšak nevysvětluje jak (Karmiloff, Smith, 2005, s. 172). Dle Chomského teorie podléhá jazykový vývoj procesu zrání, avšak blíže tento chronologický postup nevysvětluje ani nepopisuje.

2.2. TEORIE „BOOTSTRAPPING“

Bootstrapping je pojem, který se v teorii osvojování jazyka hojně používá a to především zásluhou Stevena Pinkera (2007). Jde o velmi specifický pojem, který nelze dostatečně přesně přeložit, a proto v naší práci budeme používat jeho anglickou verzi. Ve své podstatě jde o jakési „nahazování“ gramatiky, a to buď fonetickými vlastnostmi řeči (Juzcyk, 2000), významem (Pinker, 2007) nebo syntaxí (Gleitman, 1982)

Teorie „bootstrapping“ souhlasí s teorií Univerzální gramatiky v existenci vrozených univerzálií a snaží se objasnit to, co bylo Chomskému vytýkáno. Tedy proces, kterým se

dítě dostává k hluboké struktuře gramatických pravidel. Jde o proces, který je řízen určitým typem nápovědy, která dítě vede k tvorbě gramaticky správných výrazů. V čem se jednotlivá pojetí liší je, ve které složce jazyka a řeči nápovědu nacházejí.

I) Fonetický a prosodický bootstrapping

Základem této teorie je zjištění, že intonace mluvčích často kopíruje syntaktické celky. V běžné řeči na příklad intonačně oddělujeme věty podmíněné a věty přísudkové. Funkční slova jako na příklad předložky a spojky bývají v porovnání s plnovýznamovými slovy krátká a nepřízvučná. Díky tomu dle těchto autorů není třeba tak detailně specializované Univerzální gramatiky, jak ji předkládá Noam Chomsky. Teorie fonetického a prosodického bootstrappingu není sama o sobě dosti vysvětlující a i její zastánci říkají, že jde o alternativní názor pouze k určitým aspektům osvojování jazyka (Igoa, 2003). Zjištění, že nápovědy z melodie řeči mohou mít své místo v osvojování gramatických pravidel rozhodně nepředpokládá, že existuje přímý vztah mezi větnou stavbou a jejím zvukovým uskutečněním. Mnohem více než o odhalování významu jde o užitečnou pomůcku při nalézání gramatických celků. Prosodické celky tak tvoří jakési pomyslné lešení pro vývoj syntaktický a následně i vývoj sémantický. Mezi nejvýraznější představitele tohoto pojetí patří Peter Jusczyk (2000).

II) Sématický bootstrapping

Autorem této teorie je Steven Pinker. Jeden z nejvýraznějších vědců současné kognitivní psychologie, z jehož ruky se zrodilo několik světových bestsellerů jako např. kniha *Language Instinct* (2007). Pinker svým hlediskem vlastně dovysvětluje to, co bylo vytykáno Chomského teorii. Dle jeho pojetí děti využívají vrozených sémantických kategorií (jako činitel, děj, apod.) k tvorbě syntaktických kategorií (jméno, podmět....).

Tedy těch kategorií, které leží v jádru Univerzální gramatiky. Toto prohloubení původních sémantických kategorií se děje na základě reálných kontextů. Slovy Karmiloff-Smithové jde tedy o proces, který se vyvíjí směrem „*od světa k jazyku*“ (Karmiloff-Smith, 2005, s. 180). Dle jejího názoru však Pinkerova teorie vysvětluje dostatečně pouze počáteční fáze osvojování gramatických pravidel. Při vysvětlování komplexnějších větných spojení již selhává (Karmiloff-Smith, 2005).

III) Syntaktický bootstrapping

Teorie syntaktické nápovědy přichází od autorek Gleitmanové a Landauové (2001) a je ve své podstatě protikladem k teorii Stevena Pinkera. Landauová a Gleitmanová upozorňují na fakt, že mnoho ze situací v reálném světě není dostatečně transparentních, aby umožnilo dobré porozumění významu. Jako příklad uvádí anglická slovesa „to see“ (vidět) a „to watch“ (dívat se). Sloveso „vidět“ se pojí s akuzativem (předmět přímý), kdežto sloveso „dívat se“ vyžaduje předložku „na“ (předmět nepřímý) (Igoa, 2003). Pokud by děti stavěly hlubší gramatická pravidla na základě zkušenosti z reálných situací, pak by pro ně tato dvě slovesa byla zaměnitelná a tvořily by nesprávné věty typu „vidím se na televizi“ či „dívám tě“. Což se ve skutečnosti neděje. Podobných syntaktických kontextů existuje v mluvené řeči mnoho a právě tyto informace používají děti dle Landauové a Gleitmanové k pochopení významu jednotlivých slov i celého tvrzení. Jde tedy o opačný směr osvojování gramatických pravidel, od syntaxe k sémantice, nebo-li slovy Karmiloff-Smithové „*od jazyka ke světu*“ (Karmiloff-Smith, 2005, s.183).

Slabou stránkou této teorie je fakt, že dokáže dostatečně vysvětlit osvojování pouze podobných případů sloves. Velmi trefnou kritiku syntakticky založených směrů podává Robert Owens, který uvádí: „*Podobné přístupy podhodnocují význam sémantických struktur, na které je mnoho jazykových forem závislých. Lingvistická teorie, která*

nedoceňuje sémantiku, nemůže adekvátně vysvětlit, proč syntakticky správná věta jako např. ‚Živé stoly skákaly úzce pod stropem‘ nedává smysl.‘ (Owens, 2008, s. 47)

Do této chvíle jsme se věnovali teoretickým východiskům, která jsou založena na přesvědčení, že během osvojování jazyka hrají přední roli vrozené mechanismy specializované právě a pouze jen pro jazyk. Nyní se přesuneme na druhý konec spektra nativismu - environmentalismu a zaměříme se na stručný popis směrů, které nachází zdroje osvojování jazyka výhradně v sociálním prostředí okolo dítěte.

2.3. BEHAVIORISMUS

Ačkoliv v současném pojetí teorie osvojování jazyka je původní behaviorální paradigma více než na ústupu, je třeba se o něm zmínit. Neboť v historii hrálo velmi významnou roli a to především díky práci B.F. Skinnera. Ten nazýval jazyk „*verbálním chováním*“ a stejný je i název jeho vlivné knihy z roku 1957. Vývoj osvojování jazyka dle jeho pojetí probíhá na základě principů operantního podmiňování, kde jako posílení odpovědi fungují verbální i neverbální aktivity rodičů. Na základě těchto posílení se dítě učí pravděpodobnosti společného výskytu různých typů slov. Z těchto automatických kalkulací se pak rodí gramatická pravidla. Následující citace dobře vyjadřuje Skinnerův úhel pohledu: „*v momentě, kdy při tvorbě řečových zvuků přešel hlasový aparát pod operantní kontrolu, podnikl lidský druh klíčový krok vpřed*“ (Skinner, 1986, str. 117).

Skinner (1986) ve své práci podal i přehlednou klasifikaci operandů, které rozdělil na:

- Příkazy a požadavky (mands). Např. „*Podej mi sůl.*“
- Deklarativní operandy (tacts) – které mají deklarativní funkci a jsou evokovány předmětem či událostí. Např. „*To jsou moc hezké šaty.*“

- Opakování a parafráze (echoics) . Např. „Ptáš se jestli jdu dneska ven?“
- Textové operandy (textuals) – operandy vyskytující se v psaném textu.
- Intraverbální operandy (intraverbal) –zautomatizované řetězce slov. Např. dny v týdnu.
- Autoklitické operandy (autoclitics) – mají primárně gramatickou roli, doplňují ostatní verbální podněty (předložky, spojky apod.).

Tyto operandy představují typy verbálního chování, které jsou definovány použitím jazyka a jeho výsledného vlivu na entity (osoby, předměty, vztahy apod.) v reálném světě (Skinner, 1986).

V současnosti je význam Skinnerova pojetí především historický a v dnešním výzkumu osvojování jazyka nemá téměř žádné zastání. V minulosti šlo však o teorii velmi uznávanou. Velká většina výzkumů v 50. letech 20. století se tak v souladu s behavioristickými paradigmaty věnovala výhradně řečové produkci. Byla to až Chomského ostrá kritika Skinnerovy práce v roce 1959, která vedla k zaměření směrem dovnitř lidské psychiky – k porozumění jazyku, k reprezentaci gramatických pravidel v mysli a ke vnímání řeči.

Propracovanou teorii nabídl i I.P. Pavlov na základě reflexologie. Jazyk pro něj představoval především repertoár podmíněných reflexů, které se tvoří naprosto stejným mechanismem jako v jeho experimentálních situacích. Jazyk je sám o sobě podnětem neutrálním, avšak v kontextu odměn se stává podnětem podmíněným. Dobrým příkladem je kontext krmení, kdy je nepodmíněným podnětem matka či láhev a podměttem podmíněným doprovodný jazyk případně konkrétní slova jako mlíčko, ham apod. Na základě fyziologické reakce, která je vyvolána tímto podnětem, pak dítě poprvé rozliší například slovo ham od slova chřastítka. Teorii klasického podmiňování vysvětloval Pavlov i vývojový průběh osvojování jazyka. Dle jeho teorie jde o proces progresivní abstrakce,

který nám umožňuje odrazit se od materiálního světa na základě diferenciací (rozlišení) a generalizace (zobecnění). Tento proces probíhá v následujících vývojových krocích (Igoa, 2003):

- 1) Slovo se spojí s konkrétním vjemem jednoho podnětu. Např. borůvková přesnídávka s obrázkem ježka (věk 1 rok).
- 2) Slovo se asociuje s vjemem skupiny podobných předmětů – probíhá diferenciací. Např. přesnídávky obecně (věk 2-3 roky).
- 3) Slovo se asociuje se vjemy rozličných předmětů – probíhá generalizace. Např. jídlo (3-4 rok).
- 4) Slovo se pojí s abstraktním pojmem (5 let).

Je zde patrný názor, že v konceptuálním vývoji dítěte, který stojí na druhé straně zvukové podoby slova, jde o proces postupující směrem k abstrakci. Ta se však v Pavlovově pojetí vyskytuje mnohem dříve než u Piageta. Dnešní pojetí konceptuálního vývoje uvádí na počátku tohoto procesu nejen slova s velmi úzkým významovým teritoriem (jako např. právě jeden typ modré přesnídávky od konkrétní firmy), nýbrž i slova s příliš širokým významem, kdy výraz „mlíko“ může vyjadřovat celou větu „Podej mi z lednice mlíko“ nebo dokonce i naprosto odlišný význam typu „chce se mi spát.“

V současné době většina autorů zastává teoretická stanoviska vycházející především z environmentalistických (na příklad MacWhinney, Batesová) a případně nativistických paradigmat (jako Pinker, Landauová, Gleitmanová). Těch, kteří těží z behavioristických principů podmiňování je méně (např. Plunkettová). Nejsilnějším argumentem proti jsou studie dokazující nemožnost osvojení si tak složitého systému jako je jazyk pouze na základě posílení reakce v konkrétním kontextu. Pouhé učení zde nestačí, jelikož podněty přicházející od rodičů jsou velmi nedokonalé a často i gramaticky nesprávné (jde o již dříve zmiňovaný problém chudosti podnětů - „poverty of stimulus“). Dalším argumentem

je fakt, že v reálných situacích dochází k explicitnímu pojmenování předmětů a činností jen ve velmi malém procentu případů. Paul Bloom uvádí příklad maminky přicházející domů, která s velkou pravděpodobností zvolá „Ahoj, jsem doma!“ a nikoliv „Otvírám dveře a sundávám si boty!“ (Bloom, 2000, str.7). Pokud by tedy osvojování jazyka probíhalo pouze na základě podmiňování (ať klasického či operantního), pak by děti vykazovaly mnohem vyšší procento příliš generalizovaných slov a špatných mapování zvukové formy na význam. Ačkoliv podobné chyby můžeme u jednotlivých dětí zaznamenat, jsou v průběhu vývoje spíše výjimkou. Námi dlouhodobě pozorovaný chlapec používal slovo „dveře“ ve významu slovesa otevřít, tedy na příklad i v případě, kdy chtěl otevřít láhev s nápojem (přílišné zobecnění). Příklad špatného mapování slova od stejného chlapce je slovo „pavouk“, které používal pro označení kuchyňských hodin. Ačkoliv jsou tyto příklady velmi zajímavé a do určité míry vypovídají o procesech na pozadí osvojování slovní zásoby, u drtivé většiny slov k podobným zmatením nedochází. To napovídá, že na lexikálním vývoji se účastní ještě jiné mechanismy. Osvojování na základě podmiňování dokáže velmi dobře vysvětlit tvorbu počáteční slovní zásoby před výskytem slovní exploze (Golinkoff, 2000). V pozdějších fázích již tato vysvětlení nejsou dostačující.

2.4. SOCIOPRAGMATICKÉ TEORIE

Sociopragmatické teorie stejně jako behaviorismus kladou veliký důraz na vlivy prostředí, z kterého si však vybírají jiné klíčové informace a procesy. Zásadní roli při osvojování jazyka zde hrají především tři osy, které umožňují interakci páru dospělého a dítěte. První z nich je osa sdílené pozornosti, tedy schopnost sledování pohledu k předmětu nebo činnosti, která se stává ústředním tématem jazykových výměn. Dále jde o střídání komunikačních rolí, kdy dospělý bere v komunikaci dítě jako rovnocenného partnera, takže

se ho na otázky a aktivně odpovídá na jeho projevy. Třetí z os interakce tvoří citlivé dávkování informací. Dospělí intuitivně přizpůsobují složitost svých výpovědí jazykové úrovni dítěte. Tyto výpovědi jsou vždy mírně nad aktuální úroveň dítěte a působí jako motivační prvek. Zároveň je však jejich složitost citlivě limitována tak, aby řeč pro dítě byla stále srozumitelná a zábavná. Více o charakteristikách dospělého jazyka během těchto jedinečných interakcí píšeme v 6. kapitole o vývoji rodičovské mluvy. Dle pojetí sociopragmatických teorií je to právě sociální interakce, která otevírá dveře gramatické informaci (Karmiloff Smith, 2005, s. 184). Jerome Bruner se detailně věnoval analýze těchto interakcí a pečlivě hodnotil, zda zprostředkovávají dostatek informací pro osvojování gramatických pravidel (Bruner, 1986). Jean Mandler dospěl k závěru, že pokud je dítě vnímavé vůči náповědám situace a všímá si toho, kdo dělá co a s čím, může postupně dojít k vytvoření abstraktnějších kategorií jako činitel, děj, předmět apod.(Mandler, 1999) Důležitým nástrojem jsou zavedené hry a zvyklosti (z anglického routines) jako na příklad „jak jsi veliký?“, „dej pusinku“, různé básničky typu „vařila myšička“ a výměny stylu „no to je pěkný pejsek, ten je ale pěkný vid', pejsek, pejsek, haf'“. Sociopragmatické teorie poukazují na fakt, že samotný význam není v mnoha komunikačních výměnách důležitý. Často je v popředí právě hra s konstrukcí a přeformulovávání vět. Erika Hoff-Ginsberg zkoumala vztah těchto zavedených zvyklostí s osvojováním určitých gramatických kategorií a našla pozitivní korelaci s osvojováním modálních sloves, především slovesa „can“ (Hoff-Ginsberg, 1986).

Sociopragmatické teorie oproti teoriím předchozím nepředpokládají existenci hluboce propracovaného gramatického systému, který by ležel na pozadí všech vět a vidí přímý vztah mezi významem a syntaxí. Nedostatečně však vysvětlují, jak se tvoří složitější a jemnější gramatická pravidla. Z ostatních výzkumů vyplývá, že vlastnosti interakce rodiče

a dítěte mají mnohem větší vliv na tvorbu slovní zásoby. Co se týká osvojování gramatiky, zdá se, že je tento vliv méně zásadní.

2.5. KOGNITIVNÍ TEORIE

Kognitivní teorie osvojování gramatických pravidel byly vytvořeny na základě Piagetovy koncepce vývoje dětského myšlení. Konkrétně ve vztahu k raným fázím osvojování jazyka je více rozpracovaly především Hermine Sinclairová a Ionna Berthoud-Papandropoulou. Dle kognitivní teorie dítě v období senzomotorického myšlení není schopno reprezentace konceptů prostřednictvím symbolů, a tudíž není připraveno osvojit si arbitrární vztah mezi slovem a jeho významem (Sinclair, 1971).

Počátky jazyka umisťují tyto autorky do období symbolického myšlení (18 měsíců až 4-5 let), kdy si je dítě schopno vytvořit představu věcí, které jsou v daném momentě nepřítomny. Čím se toto pojetí zásadně liší od pojetí nativistických je předpoklad, že v osvojování jazyka neexistují vrozené mechanismy specifické pro jazyk. Nejde o žádný „duševní orgán“. Porozumění vložené větě jako např. „kluk, který uhodil dívku, začal plakat“ se odvíjí od stejného mechanismu, jako schopnost vkládat do sebe ruskou matřičku. Stejně tak porozumění činnému a trpnému rodu např. větám „kluk strčil holku“ a „holka byla strčena klukem“ je řízeno stejnými mechanismy jako porozumění, že přesypu-li korálky z užší sklenice do širší, jejich obsah se nemění (Sinclair, 1971). Karmiloff-Smithová princip kognitivní teorie velmi trefně shrnuje slovy: „*V každém období osvojování jazyka je dítě omezováno tím, co je schopno asimilovat do existujících kognitivních struktur a způsobem, jakým tyto struktury akomodují nové vstupy*“ (Karmiloff-Smith, 2005, s. 193).

Přínos kognitivní teorie stejně jako celé Piagetovy práce je v citlivém pohledu na dítě, na které již není nahlíženo z hlediska toho, co v porovnání s dospělým nemá, nýbrž z hlediska jeho jedinečných kvalit.

2.6. PROCESOVÉ TEORIE

I) Teorie operačních principů

Teorie operačních principů byla vytvořena Davidem Slobinem na základě obrovského vzorku analýz interakcí rodičů a dětí v mnoha světových jazycích. V jádru tohoto pojetí leží konkrétní návody, které představují zkratky k osvojování gramatických jevů. Nejprve šlo o obecné principy, nespécifické pro jazyk. Svou práci však Slobin revidoval a nyní mluví o principech čistě jazykových. Vyjadřuje se především k pravidlům pořadí slov ve větě a k osvojování gramatických morfémů.

Oproti doposud probíraným teoriím, které předpokládají vrozené univerzálie, Slobin tvrdí, že děti se musí vypořádat s odlišnými problémy v závislosti na vlastnostech jazyka, který si osvojují (Slobin, 1985). Osvojování jazyka anglických dětí se tak bude řídit jinými principy než jazykový vývoj dětí českých. Stejně jako Piaget i Slobin se domnívá, že dětská produkce řeči se řídí jinými pravidly než gramatika dospělých a hovoří o tzv. „základní dětské gramatice“ (Slobin, 1985). Dle teorie operativních principů si děti tvoří představu prototypických situací z běžného života (např. „Táta kopl míč.“ „Táta má raketu“ apod.) a používají gramatiku k vyjádření své vlastní perspektivy. Na tomto základě si tvoří vlastní pravidla, principy své dětské gramatiky, které se formují v závislosti na vlastnostech osvojovaného jazyka.

Slobinovo dítě je mnohem aktivnější než dítě Chomského, v jehož pojetí se jedinec na tvorbě gramatiky prakticky nepodílí. „*Slobinovo dítě používá vrozené mechanismy, aby aktivně analyzovalo lingvistické prostředí za účelem objevení jednotek pro jazyk relevantních.*“ (Karmiloff-Smith, 2005, s. 201)

Slobin sestavil celé seznamy principů, které mohou být pro tvorbu dětské gramatiky užitečné. Jako příklad si můžeme uvést následující parafráze jeho formulek (Slobin, 1985):

- Všiměj si především konce slov. Tam je často obsažena důležitá informace (např. **autem, běžela**).

Jiný z jeho principů říká:

- Všiměj si četnosti výskytu opakujících se tvarů.

Tyto principy však dostatečně vysvětlují pouze počáteční osvojování jazyka s méně rozvinutými větnými strukturami.

II) Kompetiční model

Podle hlediska Kompetičního modelu Batesové a MacWhinneyho neexistuje gramatika, která by měla pevnou strukturu. Dokonce i gramatika dospělých je podrobována neustále zpětné vazbě a revizi, je měnlivá a dynamická. Tito autoři zachází až tak daleko, že popírají existenci pevných gramatických pravidel vůbec. Dle jejich názoru dochází při každé slyšené větě k novému přepočítávání statistických pravděpodobností jednotlivých vodítek. Jde o procesuální zpracovávání on line (MacWhinney, 1987). Stejně jako u Slobina je zde dítě mnohem aktivnější než v předchozích pojetích, neboť je to právě ono samo, kdo objevuje tajemství pravidel jazyka. Zároveň však tato pravidla nejsou nikde předem dána. V tomto pojetí není třeba žádné hlubší gramatické struktury, jako jsou například abstraktní kategorie podmětu a předmětu. Jediná vnitřní reprezentace jazyka

vypadá jako síť pravděpodobností pro konkrétní větu vyřčenou v konkrétní situaci a v konkrétním jazykovém kontextu. Podstatou kompetičního modelu je soutěž vodítek (v anglickém jazyce „competition“), která dítě využívá k analýze jazyka a následné tvorbě pravidel. Jde o vodítka jako přízvuk, intonace, morfologické koncovky, pořadí slov ve větě apod. Pokaždé, když dítě či dospělý slyší jakoukoli větu, se tyto klíče k jejímu obsahu dostávají do dynamické interakce. S těmito nápovědami soutěží i nápovědy pragmatické a sémantické. Rozhodující pro tvorbu pravidla je, která z nich bude mít výsadní váhu při analýze konkrétní věty. Z počátku dávají děti větší váhu právě pragmatickým a sémantickým nápovědám. Spolu s tím, jak se rozšiřuje jejich povědomí o gramatice, získávají na důležitosti syntaktická vodítka (MacWhinney, 1987).

Autoři této teorie se věnují i nesmírné variabilitě, která protíná celou oblast osvojování jazyka a je jí velmi vlastní. Zamýšlí se nad tím, která z komponent osvojování jazyka způsobuje tyto vývojové rozdíly, jelikož proces zrání, jak ho navrhl na příklad Chomsky, je dostatečně nevysvětluje. Stejně jako Slobin i Batesová a MacWhinney se domnívají, že průběh osvojování gramatiky se bude lišit v závislosti na vlastnostech konkrétního jazyka.

III) Konstruktivistické teorie

Dle autorů konstruktivistické teorie, mezi které patří Elena Lieven, Michael Tomasello a Julian Pine, dítě konstruuje gramatická pravidla krok za krokem na základě konkrétních příkladů vět řečové produkce. Tím se velmi přibližují teorii operačních principů Davida Slobina. V čem se však toto pojetí liší je, že autoři analyzují konkrétní gramatické struktury a nezabývají se pouze abstraktními principy. Schopnost dítěte vytvořit a říci větu „pes kouše kostičku“ ještě nutně neznamená, že má v mysli vytvořenou reprezentaci kategorií jako podmět, přísudek a předmět. Dle konstruktivistické teorie si dítě nejprve

osvojí tuto větu jako celek a později ji využívá jako vzor pro tvoření vět podobného typu (např. „kočička pije mlíčko“). Nejde tedy o analýzu a kombinaci kategorií, nýbrž především o memorování. Stejně tak pokud se dítě naučí, jak časovat jedno konkrétní sloveso, neznamená to ještě, že je schopno tento poznatek rozšířit na všechna ostatní slovesa.

Ve své podstatě je toto pojetí podobné Brainově teorii pivot, kde se první gramatické konstrukce tvoří okolo jedné osy opakujících se výrazů jako např. „ještě“ či „není.“ Dítě tak používá kombinací „ještě vodu“ „ještě auto“ „není písnička“ apod. bez nutnosti hlubší analýzy formálních kategorií. Ty jsou tvořeny postupně spolu s tím, jak se rozšiřuje skupina těchto klíčových výrazů. Braine se ve své koncepci vyjadřuje pouze k období dvou slovních kombinací. Autoři konstruktivistické teorie ji aplikují i na další úroveň jazykového vývoje (Karmiloff-Smith dle Braine, 2005). To co si děti ve skutečnosti osvojují je, kam umístit známá slova ve známých příkladech vět.

Z uvedených krátkých shrnutí jednotlivých teoretických východisek je zřejmé, že není možné, aby pouze jedna z teorií komplexně vysvětlila proces osvojování jazyka. Soutěžit o to, která z nich je pravdivější a přesnější, je pošetilé, neboť výhra prvního místa je ve vztahu k porozumění průběhu vývoje irelevantní. Na druhé straně však tyto teoretické neshody jitří odborné diskuse a posouvají úroveň poznání dál a dál. Každý z výše uvedených modelů tak především přináší jiný pohled na průběh osvojování jazyka a zároveň i zdůrazňuje jiné oblasti této problematiky. Chomského teorie přispěla k poznání jemnosti a složitosti gramatického systému dospělého člověka, který si dítě nakonec osvojí. Teorie bootstrappingu se zaměřily na konkrétní procesy v rámci osvojování této dospělé gramatiky. Teorie sociopragmatické a kognitivní přenesly pozornost na sociální a fyzikální prostředí, ve kterém se osvojování jazyka nezbytně odehrává. Procesuální teorie

upozorňují na možné důležité klíče k osvojování konkrétních jazykových principů, které pocházejí přímo z každodenní řečové produkce, a poukázaly na nesmírnou užitečnost a důležitost využívání poznatků z různých světových jazyků. Konstruktivistické teorie objevují dětskou gramatiku, která se tvoří postupně, krok za krokem. Každý z výše uvedených autorů přispěl významnou měrou k našemu současnému poznání fascinujícího průběhu vývoje osvojování jazyka. V předchozích dvou kapitolách jsme zjišťovali, jakými metodami byly tyto poznatky objeveny a prokázány. Neméně důležité bylo i zastavení nad teorií, která je podkladem pro způsob, jakým na ně budeme nahlížet. V tuto chvíli tedy můžeme přistoupit ke stěžejní části této diplomové práce. K popisu vývoje osvojování jazyka u dětí do 3 let věku.

3. VÝVOJ OSVOJOVÁNÍ JAZYKA – PRELEXIKÁLNÍ OBDOBÍ

O jazyku bylo napsáno nespočetně děl, o jeho struktuře, o jeho kráse. Jak se mluvit má a musí, jak se mu učit, jak jej správně používat. O jazyku jazykem, stejně jako teď, když pročítáte tyto řádky. Jde o klíčový prostředek vyjadřování, sdílení a ovlivňování okolí, který je nám natolik vlastní jako vzpřímená chůze.

Jak se to zdá jednoznačné. Jazyk k člověku prostě patří a téměř každé nemluvně se postupně stane „mluvnětem“ bez nutnosti memorovat seznamy slovíček a vyplňovat zas a znova gramatická cvičení.

Avšak každý, kdo se kdy pokusil naučit dobře cizímu jazyku, plně rozumí, jak rozsáhlý a komplikovaný je to systém. Nekonečné seznamy gramatických pravidel, použití předložek, frázových sloves a stejně dlouhé seznamy výjimek, které vše předchozí často popírají. A tu se objeví na světě tříkilový uzlíček, který za tři roky používá správně drtivou většinu těchto pravidel bez jakékoliv zjevné námahy a ještě se k tomu naučí význam téměř tisíce slov, sedět, chodit a stavět kostky. Zdá se to až magické a možná právě proto přitahuje téma osvojení jazyka tolik odborníků z mnoha vědeckých oblastí.

Díky pečlivým výzkumům především minulých 40 let dnes víme mnohem více. Víme, že onen tříkilový uzlíček již od samého začátku citlivě vnímá jazyk, který slyší (v určitých aspektech i mnohem citlivěji než dospělí). Víme také, že od prvního dne pro něj začíná dobrodružná cesta, která není jen tak bez námahy a že během ní ujde obrovskou vzdálenost. Víme, že ať jde o angličtinu, čínštinu, svahilštinu či češtinu, je ta cesta v mnohém podobná.

Velmi pěkně se vyjádřil klasik české vývojové psychologie Václav Příhoda: *„Pochod osvojování trvá nestejnou dobu a probíhá ryze individuálně, avšak nicméně se v něm projevují jisté zákonitosti jazykové ontogeneze...Tento pochod je u dětí proto tak snadný, že*

má dítě svou vlastní nenapodobitelnou metodu, s níž si vybírá z řeči dospělých velmi účelně, čeho potřebuje pro uspokojení svých přání, ke komunikaci a k vlastnímu potěšení“ (Příhoda, 1977, s. 182).

3.1. PRENATÁLNÍ A NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ

V klasických výzkumech bylo za počátek osvojování jazyka bráno období prvního slůvka. Dnes již víme, že prvním produkcím předchází dlouhé období aktivního vnímání a porozumění, které jak se zdá, má své kořeny již v prenatálním vývoji. Díky novým audio technologiím jako jsou miniaturní mikrofony, je možné zaznamenat zvukové prostředí dítěte uvnitř dělohy. Od konce druhého trimestru je plod schopen vnímat zvukové podněty. Svět uvnitř je tedy obohacen o šum, zvuky matčina trávení, dýchání a tlukot srdce. Zvenčí k němu pronikají především ostré zvuky vyšší frekvence, hudba, různorodé pípání, výrazné bubnování (jakýkoliv hlasitější zvuk, který si dokážeme představit) a především specifický hlas matky (Golinkoff, 2000). Hlas otce bývá nižší a proto je pro plod oproti ostatním zvukům méně výrazný. I tento hlas má však svou vlastní melodii a rytmus, na které si může plod přivyknout a následně mu dávat přednost před jinými podněty.

Většina výzkumů prenatálního období vychází z metody měření změn tepové frekvence plodu v reakci na určitý podnět. Pokud se tepová frekvence zvýší, plod podnět nějakým způsobem zaznamenal. Všiml si změny v prostředí. Pokud se tepová frekvence nezmění, můžeme předpokládat, že podnět prošel bez povšimnutí. Díky těmto výzkumům víme, že již v prenatálním období rozeznává plod lidskou řeč od jiných zvuků, včetně hudby. Vnímá především intonaci a přízvuk, melodii a rytmus jazyka. A to jak specificky pro svůj mateřský jazyk tak i specificky pro hlas matky (Karmiloff-Smith, 2005).

Profesorka Roberta Michnick Golinkoffová trefně přirovnává vjemy plodu k oblíbené dětské hře, „hádej, co říkám pod vodou“ (Golinkoff, 2000).

Dnes již víme, že po narození není novorozenec ve světě lidí úplným nováčkem, neboť má za sebou přibližně 3 měsíce každodenního poslechu lidské řeči.

Po porodu přicházejí k dítěti zvuky v nové podobě, nejsou již filtrovány přes břišní stěnu a plodovou vodu. Střední ucho je však ještě do dvou týdnů po narození naplněno tekutinou, což i nadále určuje podobu zvukového vnímání (Owens, 2008, s. 77). Z výzkumů nenutritivního sání vyplývá, že novorozenci mladší 72 hodin dávají přednost poslechu záznamu matčina hlasu jakoby přes plodovou vodu, před záznamem hlasu, jak jej slyší mimo dělohu (Owens, 2008). Zároveň však preferují poslech matčina hlasu mimo dělohu před poslechem hlasu jiné ženy. V experimentu de Caspera a Spenceho bylo prokázáno, že děti po narození preferují radši než neznámý text úryvek, který jim během těhotenství předčítala matka, i když jej čte jiná žena (De Casper a Spence, 1990)

Všechny tyto experimenty potvrzují tezi, že již během nitroděložního života plod vnímá zvuky svého prostředí. Je schopen je rozpoznat v pozměněné podobě i po porodu a dává jim přednost před jinými podněty. Na svět přichází již s určitou zkušeností týkající se lidské řeči. Nemůžeme však tvrdit o nic víc než že se jedná o určitou zkušenost, nějaký způsob vnímání. Sofistikované experimenty nám opět dávají pouze jen střípky poznání.

I zde se vynořuje veliká otázka, která protíná veškeré výzkumy a teorie osvojování jazyka. Jde o schopnost specificky jazykovou či o obecnou schopnost učení? Má fakt, že novorozenec rozpozná po porodu text čtený během nitroděložního života, významnou souvislost s porozuměním jazyku o 10 měsíců později? Nebo jde o schopnost obecně kognitivní? Významný představitel výzkumu nejranějšího zvukového vnímání Peter Jusczyk navrhuje vyzkoušet preferenci pro hlas matky v nelingvistických zvucích jako

například šeptání či zvuky vydávané během hry, což by mohlo tuto otázku více osvětlit. Tak bychom poznali, zda se preference projevuje i mimo jazykový kontext (Jusczyk, 2000). Podobný experiment však doposud proveden nebyl.

Co však víme je, že kromě „zalíbení“ v matčině hlasu a známých textech, je novorozenec starý 4 dny schopen rozpoznat svůj mateřský jazyk od jazyka cizího. V klasickém Mehlerově experimentu technikou nenutitivního sání poslouchala francouzská miminka nahrávky ruského jazyka. Zajímavé bylo, že novorozenci dávali jasně přednost poslouchání své mateřské řeči před posloucháním jiného jazyka. V následném experimentu Mehler zkoumal, zda novorozenci dokáží od sebe odlišit dva cizí jazyky angličtinu a ruštinu, avšak zde se žádná preference neprokázala (Nazzi, Bertocini, Mehler, 1998). Snad právě díky předchozím zkušenostem během prenatálního období děti přicházejí na svět s určitým nastavením pro svůj mateřský jazyk.

Jiný výzkum pařížských a londýnských odborníků přinesl „hypotézu rytmické třídy“. V tomto experimentu byly jazyky rozděleny do tří rytmických tříd dle výskytu přízvuku. V jedné skupině byla angličtina, holandština, němčina, v druhé románské jazyky a ve třetí japonština a tamil. Novorozenci až do 2 měsíců rozlišovaly pouze mezi jednotlivými přízvukovými skupinami. Jazyky v rámci jedné rytmické třídy rozlišit nedokázaly (Nazzi, Bertocini, Mehler, 1998).

K zalíbení v matčině hlasu a známých textech se tedy přidává ještě zalíbení v poslechu mateřského jazyka, případně skupiny jazyků, které jsou mateřskému jazyku podobné. A to je velice důležité, neboť všechny tyto podněty novorozence aktivují a od samého počátku přispívají k intenzivnímu kontaktu. Použijeme-li znovu metaforu cesty z úvodu této kapitoly, pak se nacházíme na úplném počátku, na rozcestí v neznámé krajině.

Avšak na dohled máme směrovky, které ač nevíme co znamenají, přece jen dávají veškeré té novotě nějaký řád.

Doposud jsme se věnovali schopnostem dětí rozpoznávat jazyk na základě povrchnějších podnětů jako jsou modulace hlasu, intonace či přízvuk. Posuneme-li se na jinou úroveň, vstoupíme do světa kontrastů jednotlivých hlásek a k problému slyšeného slova, který nazýváme „koartikulace“ (Lieberman, 1967). Ten vychází z podstaty mluvené řeči. Za nesmírně krátkou dobu měníme pozici mluvidel tak, aby bylo možné vyslovit potřebné množství hlásek. Jelikož řečová produkce je velmi rozmanitá, musí její posluchač při poslechu brát v úvahu i faktory jako tempo řeči či rozdílnosti v hlase mluvčích. Důležitou roli hraje fonetický kontext, tj. hlásky, které jinou hlásku obklopují. Na příklad hláska „v“ ve slovech „vak“ a „páv“ zní velmi odlišně, a přesto jde o jednu a tutéž hlásku (jde o tzv. alofony). Potýkání se s následky koartikulace je pro nemluvně součástí úkolu, kterému říkáme segmentace řeči na diskrétní jednotky, slova a hlásky (Jusczyk, 2000, s. 5).

Trefné je přirovnání k paprskům světla, které pronikají do tmavé místnosti skrz otvory. Vnímáme je jako jasně ohraničené body na zdi, které však pocházejí ze spojitého proudu světla. A tyto body mají mezi sebou pro nás jen nepatrné rozdíly. Vždyť například hlásky „p“ a „b“ se liší pouze znělostí, která je dána momentem, kdy se rozechvějí hlasivky a pohnou ústa. Tento moment může být kratší než 25 milisekund, pak jde o hlásku „b“, či delší a pak jde o hlásku „p“ (Igoa, 2003). Je fascinující, že 4 týdenní novorozeně je schopno tyto fonémy (hlásky) rozeznat (Miller, Eimas, 1995). A nejen fonémy, které jsou typické pro jeho mateřský jazyk, nýbrž i fonémy, které v rámci cizích jazyků dospělí nerozlišují. Werkerová a Tees (dle Saffran, Werker, Werner, 2006) zkoumali, zda anglické a indické děti rozlišují kontrasty hlásek charakteristické pouze pro hindštinu. A opravdu i anglické děti, které neměly s cizím jazykem žádnou zkušenost, byly schopny tyto kontrasty

zaznamenat. V následném experimentu technikou preferenčního otáčení hlavy Werkerová a Tees prokázali, že tato specifická schopnost se ztrácí okolo 10 měsíce věku. Zdá se, jakoby děti přicházely na svět s obecnějším nastavením pro rozlišování zvukových jednotek v kterémkoliv z jazyků. Pouze některé kontrasty jsou mateřským jazykem oživovány. Jiné se nepoužívají a proto postupem času tato schopnost mizí.

Ačkoliv se tyto poznatky zdají fascinující, je nutno zdůraznit, že schopnost odlišit jednotlivé řečové hlásky není ještě lingvistickým vnímáním v pravém slova smyslu. Novorozenec má jen omezenou paměť. *„Aby mohl rozvinout mluvený jazyk, musí umět hlásky ukládat v paměti. Tuto informaci pak používá ke srovnání a identifikaci zvukové formy slova, kterou si následně spojuje s významem“* (Owens, 2008, s. 77).

Spolu s určitým nastavením k vnímání slyšené řeči přichází novorozenec na svět i se specifickým nastavením pro fungování v sociálním světě. Známé jsou experimenty, kdy pár hodin po porodu novorozenec imituje výrazy tváře dospělého člověka (Meltzoff, 2005) a udržuje v kratších intervalech intenzivní oční kontakt.

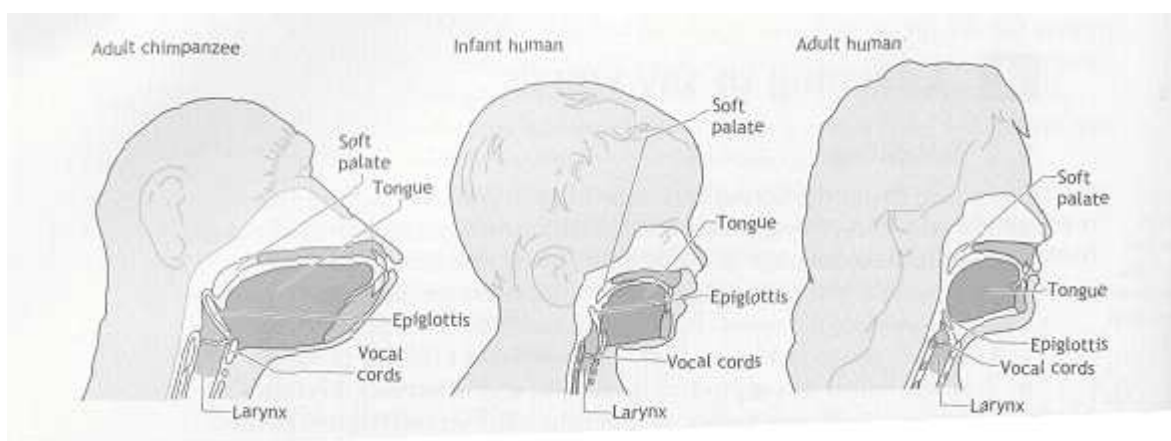
Od samého počátku děti nejvíce zaujme pohled na lidskou tvář (i na její velmi zjednodušený a schematický model) a dokonce projevují citlivost, pokud je tvář určitým způsobem pozměněna na příklad prohozená pozice úst a očí (de Schonen, Deruelle, 2000). Několik hodin staré lidské mládě nemá šanci na přežití, pokud není zapojeno do sítě sociálních vztahů, která mu zajistí nutnou péči. Snad právě proto je jeho automatická připravenost pro jakýkoliv kontakt, ať již dotekový, oční či hlasový hned od samého začátku natolik vyostřená.

Specifickým hlasovým projevem novorozence je pláč. Další cesta, jak si zajistit pozornost a péči. Pláč může pomáhat novorozenci přivyknout si na proudění zvuku v hlasivkách a na rozličný rytmus dýchání (Owens, 2008). Někteří autoři považují pláč a

později i úsměv za přímé předchůdce slov (Masataka, 2003). Jiní tvrdí, že mezi pláčem a jazykem tento vztah není. Váha jejich tvrzení nejvíce závisí na tom, nakolik vnímají jazyk jako vrozený.

Kromě pláče produkuje novorozeně též takzvaná „kvazi-rezonující jádra“, náhodné hrtanové chvění se zavřenými či málo otevřenými ústy. A to nejčastěji během krmení či v jiném kontaktu s matkou (Owens, 2008, s. 75).

Víc toho zatím nesvede, neboť jeho hlasový aparát nemá ani potřebnou anatomickou strukturu. Mnohem více, než aparátu dospělého člověka se podobá aparátu vyspělých primátů. Na následujícím obrázku je patrné, že oproti stavbě dutiny ústní dospělého jedince, zabírá u dítěte výrazně větší prostor jazyk (tongue). Prostor mezi hrtanovou příklopkou (epiglottis) a měkkým patrem (soft palate) je výrazně zmenšený.



Obrázek 4 převzat z Oates, 2004, s.82

Všechny nejranější komunikační projevy představují nesmírně živnou půdu pro rozvoj řeči, avšak samotná semínka, z kterých vzklíčí jednotlivá slova a věty ještě zasazena nejsou. Rodiče mají často pocit, že jim potomek pláčem sděluje nějaký záměr. K rozvoji opravdové záměrné komunikace ze strany dítěte však ještě mnoho zbývá. Jsou to rodiče, kdo na základě pláče a okolností situace vyvozují rozličné interpretace. Díky těmto interpretacím a následným reakcím na pláč vznikají první komunikační vzorce projevu a

reakce (např. pláč/ nakrmení), které mohou být jednou z ingrediencí vývoje dialogu a citlivosti na střídání rolí posluchač/ mluvčí v pozdější komunikaci (Owens, 2008).

Již zde se projevuje jeden ze zásadních rysů interakce mezi rodiči a dětmi na poli jazyka, který je nesmírně důležitý pro vývoj mnoha komunikačních schopností. Jde o atribuci, přisouzení významu projevu dítěte ze strany rodiče (Karmiloff-Smith, 2005, s.79). Neustálé rozvíjení slov, myšlenek a činností na základě jedinečného sdílení pozornosti, prostředí a zkušenosti, které vytváří dítěti pestrý prostor pro objevování a učení bez explicitních didaktických postupů. Prostor, který je strukturován pro aktuální potřeby jednoho konkrétního dítěte a vystavěn na půdě jedinečného láskyplného vztahu.

3.2.OBDOBÍ PRVNÍCH PROJEVŮ - BROUKÁNÍ A ŽVATLÁNÍ

V této etapě vývoje má dítě za sebou již přibližně 4 měsíce každodenních „jakoby rozhovorů“, kterým se na poli osvojování jazyka říká **proto-konverzace**. Dítě má možnost během těchto citlivých jazykových výměn poslouchat svůj mateřský jazyk v příjemné zjednodušené podobě (viz. 6. kapitola o vývoji řeči zaměřené na dítě). Může sledovat pravidelnosti v proudu řeči a cvičit si střídání poslechu s mluvením/broukáním, užívat si sdílené pozornosti. Pro rodiče jde často o velmi vzácné momenty, neboť po měsících pláče se jejich potomek čím dál tím aktivněji zapojuje do vzájemné interakce. Již ve věku 4 měsíců děti začnou broukat, až poté co dospělí dokončí svou větu (Golinkoff, 2000, s. 42). Ačkoliv nerozumí jejímu obsahu, rozumí velmi důležitému rysu, který umožňuje průběh komunikace – střídání rolí.

V dřívějších výzkumech panoval názor, že žvatlaní a mluvení jsou ve vývoji jasně odlišeny. Novější studie se kloní k druhé straně. Zdá se, že jde o plynulý proces. I z fonetického hlediska jde o kontinuum, neboť mluvení a žvatlaní sdílí určité podstatné rysy

(Masataka, 2003) a často se vyskytují současně. To platí i v případě vývoje broukání a žvatlání. Ačkoliv zde uvádíme dělení na 5 různých fází, mezi broukáním a žvatláním v hlasových projevech dítěte není jasný předěl a dochází k jejich prolínání.

Velmi zajímavé je dělení rané vokální produkce dle Davida Ertmera (2008) spoluautora SAEVD-R (Stark Assessment of Early Vocal Development – Revised) pro hodnocení nejranějšího vývoje. Ertmer rozlišuje:

- 1) Pre-kanonické vokalizace (0 – 6 měsíců): chrčení/chrochtání (grunts), proto-samohlásky (vocants), proto-souhlásky (closants), pláč a smích.
- 2) Základní kanonické slabiky (6 – 10 měsíců): kombinace, kde se pravidelně střídají hlásky a smohlásky. Mohou být dvouslabičné, jednoslabičné i celé řetězce opakujících se zvuků.
- 3) Pokročilé žvatlání: objevují se vokalizace typu CVC (souhláska – samohláska – souhláska), žargon a diftongy (dvojhlásky – ou, au apod.)

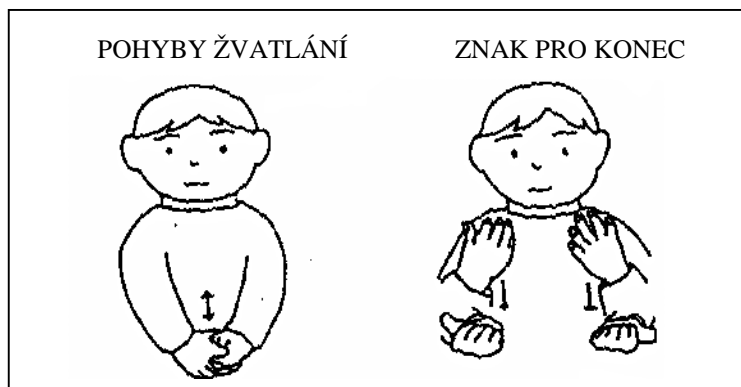
Karmiloff –Smithová (2005, str. 89) uvádí podobné rozdělení prvních vokalizací, které zajímavě doplňuje o další informace:

- 1) 2-3 měsíce: nejranější hlasové emise – mají komunikativní a interaktivní charakter, postrádají však charakter jazykový.
- 2) 4 – 6 měsíců: hraniční broukání - rozšiřuje se vokalizační rozmanitost, dítě vydává různé zvuky, časté a typické je „prdění“ rty, objevují se první samohlásky a izolované slabiky.
- 3) Od 7 měsíců výše: reduplikované žvatlání - zjemňují se přechody mezi samohláskami a souhláskami, objevují se první slabičné řetězce typu „mamama“, „dadada“
- 4) Konec 1. roku – složitě kombinace slabik typu „dabiba“, „boguti“

Zajímavou otázkou zůstává původ a význam těchto předjazykových vokalizací. Mnoho autorů se staví za genetickou podmíněnost broukání a dokonce i žvatlání, které se rozvíjí bez možnosti nápodoby sociálním učením, jelikož dospělí přeci nežvatlají. Rozvíjí se téměř u všech dětí v kterémkoliv prostředí. Kritická se zdá hranice mezi reduplikovaným a kombinačním žvatláním, neboť děti s poruchou sluchu ke kombinacím různých slabik nedospějí. Nobuo Masataka (2003) uvádí rozmanité popisy žvatlání v rámci znakového jazyka. Jde o pohyby rukou, které na jedné straně samy o sobě nejsou nositeli významu a jsou spíše cvičením a hrou. Na straně druhé však nápadně dodržují pravidla znakového jazyka, jsou jednotlivým slovům velmi podobné. V konečné fázi, stejně jako v mluveném jazyce, na ně nasedají první opravdové znaky.

Následující obrázek ilustruje přechod od znakového žvatlání (pohyby spojenýma rukama nahoru a dolů) po plnohodnotné užití znaku.

Obrázek 5,
upraven dle
Masataka,
2003.



Zdá se, že žvatlání je pro děti stejně přirozené a nezbytné jako sezení. Z počátku se odborníci domnívali, že jde o určitý typ hry. O důležitosti žvatlání pro jazykový vývoj velmi jasně svědčí ojedinělé případy dětí, kterým kvůli zdravotnímu problému v této hlasové hře cosi brání. John Locke z Harvardské university popisuje případ holčičky Jenny, které byla v pravidelných intervalech až do 17 měsíců vkládána do dýchací trubice součást přístroje na podporu dýchání. Ještě do 21 měsíců Jenny nebyla schopna utvořit slabiku. Její broukání bylo velmi omezené (pouze 5 odlišných zvuků) a monotónní co do

výšky i hlasitosti. Přičemž děti ve věku 18 měsíců běžně vyslovují na 30 odlišných zvuků a jejich slovní zásoba čítá často i několik desítek slov (Locke, 1995).

Zajímavé je, že již v tak rané fázi jako je období žvatlání, dokáží děti postihnout výrazné rysy svého mateřského jazyka a následně je i reprodukovat. Francouzský tým vědců použil dospělým účastníkům experimentu 15-ti vteřinové nahrávky žvatlání francouzských a anglických dětí. Probandi byli schopni s velmi vysokou jistotou určit, která miminka žvatlala francouzsky a která anglicky. Rozdíl byl především v závěrečné intonaci. Anglické děti měly na konci slabičných spojení intonaci klesavou, kdežto francouzské děti v polovině případů intonaci zvýšily (Golinkoff, 2000, s. 46).

3.3. VNÍMÁNÍ ŘEČI – POČÁTKY POROZUMĚNÍ

Výše uvedené poznatky vypovídají o produkci dětí před tím, než vysloví svá první slůvka. Aby byl náš obrázek o úrovni jazykového vývoje v tomto období úplný, zbývá nám podívat se na to, jak probíhá vývoj navenek broukajících a žvatlajících dětí uvnitř v jejich vyvíjející se mysli.

Peter Jusczyk v jednom ze svých experimentů navázal na dříve zmiňovanou hypotézu rytmické třídy a prokázal, že mezi 6 a 9 měsíci dochází ve vnímání jazyka k určité vývojové změně, neboť děti starší 6 měsíců dávají jednoznačně přednost poslechu mateřského jazyka, i když je jako kontrastní podnět použit jazyk stejné rytmické třídy (Jusczyk, 2000).

O vývojové změně po 6 měsících aktivního poslechu mateřského jazyka svědčí i experimenty, které ukazují, že čím větší odborníky jsou děti na svůj mateřský jazyk, tím více ztrácejí dříve zmiňovanou schopnost rozeznávat hlásky v ostatních světových

jazycích. Šestiměsíční nemluvně bude reagovat na změnu hlásek, které nikdy neslyšelo (např. ž/ř). (Saffran, 2006, s. 27). O čtyři měsíce později však tuto změnu již nepozná.

Roberta Michnick Golinkoffová uvádí ve své knize příklad výzkumu, který prokazuje, že již ve věku 4 měsíců má nemluvně určité povědomí o tom, co je v jeho jazyce přípustné a co není. Dětem ve věku 4-6 měsíců byly pouštěny dva typy nahrávek. V jedné byla distribuce pomlky naprosto přirozená (z pohledu dospělého mluvčího). Na druhé nahrávce se pomlky vyskytovaly na nesprávných místech.

Na příklad:

A) Petr má modré auto(pauza). Iva má stříbrné auto (pauza).

B) Petr má modré (pauza) auto. Iva má stříbrné (pauza) auto.

Technikou preferenčního otáčení hlavy bylo prokázáno, že děti dávají jednoznačně přednost poslechu nahrávky se správným rozložením pomlky (Golinkoff, 2000).

V období od 4 do 9 měsíců se tedy dítě stává stále větším odborníkem na zvukovou stránku mateřského jazyka a citlivě vnímá jeho melodii, přízvuk a jednotlivé hlásky. To je vykoupeno ztrátou schopnosti rozpoznávat fonémy napříč světovými jazyky. Broukající a žvatlající děti však dovedou ještě mnohem víc. Je až neuvěřitelné, že několik měsíců před tím, než nemluvně vysloví své první slovo, prokazuje schopnost rozpoznat a později i porozumět řadě jiných slov.

Jedním z prvních slov, které děti zaznamenají v toku řeči, je jejich vlastní jméno. Určitým způsobem zažívají ve změní zvuků psychologům dobře známý fenomén koktejlové party. Vědci použili techniku preferenčního otáčení hlavy a pouštěli dětem tři typy nahrávek. Nejprve nahrávku jejich vlastního jména (např. Petr), dále nahrávku jiného jména se stejnou slabičnou skladbou a přízvukem (např. Marek) a nakonec nahrávku jména s odlišným přízvukem (např. Marián). Děti jednoznačně preferovaly poslech vlastního jména, pak jména s podobnou skladbou a nakonec jména odlišného (Golinkoff, 2000,s.

53). Ač jsou to velmi překvapivé výsledky, není možné tvrdit, že děti ve věku 4 měsíců již znají své vlastní jméno. Pouhá schopnost zapamatovat si a rozeznat jeho zvukovou podobu však představuje velmi účinný nástroj. Představme si, že dítě slyší něco podobného jako „DoberayrayboMíšayada.“ Pokud rozpozná v toku řeči zvuk jména „Míša“, může rozpoznat i slovo následující „yada“. Má již tedy dva stavební kameny, o které se ve snaze porozumět může opřít (Golinkoff, 2000, s. 54).

Ve věku 7 měsíců jsou děti kromě svého jména schopny spolehlivě rozpoznat a zapamatovat si zvukovou podobu rozličných jednoduchých slov. Opět se přesuneme do speciální výzkumné laboratoře (Babylab), kde anglické děti tentokrát poslouchají opakovaně jeden pár slov „cup/dog“ nebo „bike/feet“. V češtině bychom použili jednoslabičná slova jako např. pes/loď a trám/dům. Po této úvodní fázi se spouští automaticky na základě pohybů otáčení hlavy dítěte jeden ze dvou možných krátkých příběhů (o pejskovi s hrnečkem či o kole a chodidlech). Z výsledků experimentu je patrné, že všechny děti dávají jednoznačně přednost poslechu příběhu se slovy, které slyšely v první fázi experimentu. A je to velmi logické, neboť jak jinak by byly schopny proniknout do tekoucího proudu řeči. U sedmiměsíčních nemluvňat platí pravidlo, „*všiměj si známých slov, dovedou tě k porozumění*“ (Golinkoff, 2000, s. 55).

Ačkoliv jde stále především o povrchní zvukovou analýzu řeči, je fascinující, že většina dětí v období, kdy navenek teprve objevuje žvatlání, je uvnitř již schopna rozeznat a v paměti uchovat celá slova. „*Jakoby si pilně tvořila skladiště slov, které postupně naplní významem*“ (Golinkoff, 2000, s.85) A právě tento proces propojování významu a slova je předmětem následující kapitoly.

4. LEXIKÁLNÍ VÝVOJ – PREGRAMATICKÉ OBDOBÍ

První slovo představuje pro všechny rodiče velký mezník ve vývoji dítěte. Vraťme se znovu k metafoře osvojování jazyka jako cesty z úvodu předcházející kapitoly. Jestliže novorozenec pouze tušil směr, pak broukající a žvatlající batole vydalo značné úsilí na detailní analýzu povrchu, na prozkoumání každého zrníčka písku a následné hledání co nejefektivnějších pohybů nohou. Navenek to ostatním může připadat jako neobratná roztomilá hra. S prvním slůvkem je to však jinak. Jde o jasný a zřetelný krok.

Abychom tento mezník plně pochopili, je třeba si uvědomit, co vše se za ním doopravdy skrývá. V předchozích kapitolách jsme viděli, že děti dokáží již v prvním půl roce života rozpoznat některá slova jako na příklad své jméno. Několikrát jsme však uváděli, že mnohem více než o znalost významu jde pouze o znalost zvukové stránky slova. Odlišit žvatláni od prvních slov však není tak jednoduché. V kterém bodě se „mamama“ změni ve slovo označující milovanou osobu? A co zvuk „ffffff“? Jde pouze o žvatlavý experiment? A co když v tu chvíli dítě ukazuje na koně?

4.1. SLOVO A JEHO VÝZNAM

Spolu s těmito pochybami vyvstává velmi zásadní otázka. Co je to vlastně slovo? Podíváme-li se na definice slova, dozvíme se, že jde o: minimální volnou formu, případně o nejmenší sémantickou jednotku, která se může uvnitř věty přemisťovat (Bloom, 2000, s. 16). Známé je Saussurovo pojetí slova jako arbitrární entity, která má na jedné straně koncept - signifié/designatum a na druhé formu - signifiant/designans (Čermáka dle Saussure, 2001). Karmiloff-Smithová definuje slovo jako „zvuk či kombinaci zvuků, které vytvářejí významovou jednotku řeči“ (Karmiloff-Smith, 2005, s. 91).

Ve všech definicích je tedy slovo vnímáno jako nezávislá jednotka s volností pohybu, která se skládá ze dvou částí, z formy (kombinace hlásek) a z významu.

To odpovídá i vlastnostem slova, které uvádí ve své knize Golinkoffová (2000). Dle této autorky mají „opravdová“ dětská slova:

- Stálý význam
- Zvukovou formu podobnou slovům dospělých,
- Záměr komunikovat,
- Použití napříč různými situacemi.

Jaká je zvuková forma slova není těžké si představit. Definovat význam slova je však mnohem složitější. V tradičním pojetí je význam obrazem v mysli, představou. Dle Čermáka má slovo extenzi, tj. soubor entit, ke kterým se vztahuje a intenzi, tj. soubor vlastností, které tyto entity sdílejí (Čermák, 2001) . Význam je též možné definovat jako soubor vážených rysů nebo jako uzly v sémantické síti, jako mentální model (Bloom, 2000). Za všemi těmito složitě znějícími definicemi je však v celku přímočarý předpoklad. Význam X obsahuje schopnost rozlišit objekty, které X jsou a objekty, které X nejsou. Této zjednodušené teoretické definici odpovídá i úzký vztah kategorizace a slovní exploze, který prokázali v praxi ve svých experimentech Meltzoff a Gopniková (1987) O tom však více v kapitole o slovní explozi.

Je téměř nemožné určit, kdy dítě poprvé dospěje k pochopení, že zvuk, který slyší odpovídá určitému významu napříč situacemi. Pokud bychom se drželi výše zmíněných definic, pak první dětská slůvka nejsou ještě opravdovými slovy. Jejich zvuková forma je sice odpovídající, avšak jejich významová stránka je pouze v počátcích. Člověk se nerodí s hotovými pojmy. A stejně tak jako se vyvíjí vnímání a produkce mluvené řeči, tak se vyvíjí a mění význam, který stojí na druhé straně. Vygotskij ve svém díle *Myšlení a řeč* uvádí: „*dorozumívání nutně předpokládá zobecnění a vývoj významu*“ (Vygotskij, 1970,

s.45). Ani spojení mezi zvukovou formou slova a označovanou entitou není u prvních slov dítěte arbitrární a symbolický, jako je tomu u opravdových slov.

Většina prvních slov má onomatopoický charakter. Jejich zvuková podoba není volná (jako například u slova „láhev“), ale odpovídá zvukům v reálném světě („haf“, „vrrrrn“, „kokoko“). Prvním vývojovým krokem ve tvorbě vztahu mezi zvukem a významem je stav, který je možný vyjádřit jako slyšený zvuk, který k referentovi „patří“, který jej doprovází (vidím našeho Alíka a slyším haf). Tento vztah mezi slovem a jeho referentem se později mění na vztah zvuku, který referenta „zastupuje“, slyším slovo pes a vybaví se mi čtyřnohé chlupaté zvíře s ocasem (Gogate, 2001). Jde o vývoj od nesymboličnosti k zastoupení symbolem. Na počátku stojí „vrrrrn“, které skoro ani symbolem není, neboť odpovídá tomu, co dítě doopravdy slyší. Na konci cesty stojí slova (např. dát, štěstí apod.), která hmatatelného referenta ani nemají. Tomuto vývoji odpovídá i jedna z důležitých charakteristik rodičovské mluvy, která ho citlivě kopíruje a vyplývá z podstaty prvních rodinných konverzací. Rodiče se se svými potomky baví ve smyslu „tady a teď“. O tom, co je přítomno a často i o tom, na co dítě právě zaměřuje. O věcech, které přítomny nejsou, se rodiče s dětmi baví až mnohem později.

Se schopností symbolického myšlení samozřejmě souvisí mnoho ostatních nejazykových vývojových kroků. Jsou to především porozumění stálosti objektu a symbolická hra. Jeden z nejdůležitějších vývojových psychologů Jean Piaget ve svých důmyslných experimentech prokázal, že myšlení dítěte se vyvíjí od senzomotorického po období formálních operací. Dle jeho výzkumů dítě nedosahuje schopnosti symbolické reprezentace do věku 2 let. Tedy až jeden celý rok poté, co většina dětí již vyslovila své první slůvko. Následné studie však prokázaly, že za jiných experimentálních podmínek, které nekladou na děti takové nároky, je možné určité rysy symbolického myšlení zachytit již mnohem dříve (Smolík, 2000). Jako další důkaz pro rané schopnosti symbolického

vyjádření se užívá znakového jazyka, neboť neslyšící děti znakují svá první slova již mezi 6-9 měsícem (Smolík, 2000). Zde je však třeba brát v úvahu hloubku symboličnosti těchto prvních znaků, které zpravidla bývají mnohem názornější a ikoničtější než mluvená slova.

Vyřknutí prvního slůvka tedy představuje nejen uchování slyšené podoby slova a relevantního konceptu, nýbrž i schopnost tyto dvě strany mince propojit. Někteří autoři vycházející ze známé Sapir-Whorfovy hypotézy tvrdí, že konceptuální systém je před jazykem nediferenciovaný. Že pojmy jsou tvarovány slovy. Jiní autoři prokazují svými pracemi přesný opak. Velká část tvorby slovní zásoby představuje propojení slov a předem existujících konceptů. Paul Bloom k tomuto říká, „*slova jsou konec konců nástrojem pro vyjádření myšlenky, nikoliv nástrojem pro její tvorbu*“ (Bloom, 2001, str.1102)

V kterém bodě leží pravda si neodvažujeme tvrdit. Možné je, že pro některá slova bude platná hypotéza první a pro jiná ta druhá. Jde o složitou problematiku, kterou vzhledem k rozsahu této práce pouze velmi hrubě načrtáváme. Jestliže Vygotskij ve svém díle *Myšlení a řeč* napsal: „*v slově jsme vždy znali jenom jednu, vnější, k nám obrácenou stranu. Druhá jeho strana, ta vnitřní-jeho význam, zůstává dodnes jako druhá strana měsíce, neprostudovaná a neznámá*“ (Vygotskij, 1970, s. 44), pak pro dětská slova to platí dvojnásob. Středem zájmu této diplomové práce je více než vývoj konceptuální vývoj lexikální a proto se nyní vrátíme zpět k té vnější, k nám obrácené straně.

4.2. PODSTATA PRVNÍCH SLOV

V předchozím textu jsme viděli, že ačkoliv první slovo pro rodiče znamená veliký mezník ve vývoji jejich dítěte, pro výzkumníky na poli osvojování jazyka jde o jeden z projevů vznikajícího jazykového a pojmového systému, o jeden z prvních krůčků k tvorbě „opravdových slov“.

Velmi trefně se ve své Ontogenetické psychologii vyjadřuje Příhoda: „*Vývoj dítěte k prvnímu slovu, pronesenému vztahem k nějaké činnosti, k určité situaci, k předmětu nebo k jeho některému znaku, je velmi složitý a znenáhly. Je částí celkového růstu, percepce, experimentace, hry, emočních a společenských vztahů...Dítě vysloví sta pseudoslov, nežli řekne první skutečné slůvko*“ (Příhoda, 1970, str. 172).

Těmto „pseudoslovům“ současní výzkumníci říkají „**proto-slova**“ a charakterizují je jako „*idiosynkratická, vymyšlená slova, která mají svůj stálý význam a zvukovou formu platnou pouze pro nejbližší okruh lidí okolo dítěte*“ (Golinkoff, 2000, s. 92). Jako příklad uvedme již dříve zmíněné proto-slovo, které námi dlouhodobě pozorovaný chlapec používal ve věku od 9 do 14 měsíců. Zvuk „ffff“ byl užíván k vyjádření slova „kůň“ a to napříč situacemi – živý kůň, kůň na obrázku, zaslechl-li koňské řehání apod. Proto-slova mají mnoho rysů, které splňují dříve uváděná kritéria opravdových slov, avšak jejich podstata je ještě velmi nestálá. Nejde o pevné spojení mezi konceptem a referentem. Velmi dobře to ilustruje fakt, že stejného výrazu („ffff“) začalo dítě v 11 měsících používat pro označení svíčky.

Vedle proto-slov rozlišují vědci ještě **slova vázaná na kontext**, která znějí jako slova z řeči dospělých, ale postrádají přenos významu napříč situacemi. Kathy Hirsh-Pasek uvádí příklad dvanáctiměsíční holčičky Adrienne, která používala slova „kachna“ (duck) pouze ve chvíli, kdy pokládala svou plastovou hračku na okraj vany, nikoliv během prohlížení knížek či sledování pohádek (Golinkoff, 2000). Ačkoliv tato slova znějí jako opravdová slova, nemají odpovídající sémantické teritorium. Na straně jedné jsou příliš konkrétní, na straně druhé je jejich význam příliš široký. Dobře toto vyjadřuje opět Příhoda: „*První slovo je především ještě velmi obecné, vyjadřující obsah celé komplexní situace...První slovo není ještě částí myšlenky řeči vyjádřené, nýbrž je celou myšlenkou, je větou*“ (Příhoda, 1970, s.174).

Zdá se tedy, že první slova nejsou ještě opravdovými slovy, jak je užívají dospělí. Někteří autoři vidí jako příčinu slovní exploze „vhled“ do podstaty opravdových slov. Jiní tvrdí pravý opak. Paul Bloom ve své knize Jak se děti učí významu slov říká, že od samého počátku mají děti stejné pojetí slov jako dospělí a uvádí longitudinální výzkum Janellen Huttenlocherové a Patricie Smileyové, ve kterém nebyly nalezeny případy omezení použití slov na specifický místní nebo činnostní kontext (Bloom dle Huttenlocher, 2000).

V této práci se však kloníme k pojetí prvnímu, kdy ke spojení slova a jeho významu dochází postupně v rámci spletitého vývoje jazykových a symbolických dovedností, který probíhá v pořadí:

- 1) žádná slova
- 2) proto-slova a slova vázaná na kontext
- 3) opravdová slova.

Nyní již víme, že pro osvojení jednotlivých slov je třeba vytvoření spojení mezi zvukovou podobou slova a určitým významem. Také víme, že toto spojení není přítomno hned od počátku. Stejně jako se postupně vyvíjí zvuková stránka slova a jeho význam, tak se vyvíjí i vztah, který je dohromady pojí. Zbývá podívat se na to, jak k tomto osvojování a vývoji dochází.

4.3. PRINCIPY OSVOJOVÁNÍ SLOV

Principy osvojování si jednotlivých slov a jejich významů byly v odborné literatuře probírány nesčetněkrát a jejich podoba závisí především na ideovém pozadí výzkumných pracovníků. Na jedné straně stojí nativisté, kteří se ještě dělí na dva tábory a to na ty, kteří tvrdí, že osvojování lexika je řízeno vrozenými mechanismy jedinečnými pro jazyk a ty, co

mluví o vrozených mechanismech společných pro více kognitivních funkcí. Na druhém konci spektra nacházíme názory vycházející z jiného klasického předpokladu, že dítě přichází na svět jako „tabula rasa“ a tím pádem osvojování jednotlivých slov závisí čistě na charakteru podnětů přicházejících od lidí v okolí, nejčastěji od rodičů. Někteří z těchto autorů se přiklání k behaviorální koncepci učení, podle které je dítě za svou produkci rodiči odměňováno (např. pozorností) a asociaci mezi zvukovou formou slova a jeho významem tvoří podobě jako Pavlovův slinící pes. Jiní se na základě předpokladu sociální determinace osvojování slovní zásoby dívají výhradně na podobu rodičovské mluvy a hledají významné souvislosti s následnou produkcí jednotlivých dětí. Mezi těmito dvěma krajními názory se pak pohybuje většina současných autorů, která jde střední cestou a propojuje nativistické předpoklady s environmentalistickými. Klíčovými pojmy, které současnou teorii a výzkum osvojování slovní zásoby provázejí jsou: časová synchronie a pohyb, fast mapping, lexikální omezení (vzájemná výlučnost, zaměřenost na objekt, dvouvrstvý model), sociální a lingvistická nápověda.

Nyní se podíváme na každý z těchto pojmů podrobněji.

I) Časová synchronie a pohyb

Pod pojmem časová synchronie (z původního anglického temporal synchrony) se skrývá zjištění, že v nejranější fázi osvojování slov je význam se zvukem propojen a uchován pouze za předpokladu, že dítě slyší pojmenování předmětu právě ve chvíli, kdy je daný objekt v pohybu. Roberta Michnick Golinkoffová k tomu říká: „*dokud děti nevnímají arbitrární vztah mezi slovy a jejich referenty, je pro ně pevně sepnutá koordinace mezi slovem a předmětem naprostou nutností*“ (Golinkoff, 2000, s. 57). Experimentálně toto bylo prokázáno u 7 a 8 měsíčních nemluvňat, která si zapamatovala slova pouze v případě,

že se pojmenovaný objekt pohyboval a to přesně ve chvíli, kdy byl vyslovován jeho název (Gogate, 2001). Odtud pojem časová synchronie. I zde je nutné připomenout, že nejde o osvojení si významu v pravém slova smyslu, jak je tomu u starších dětí a dospělých. V tomto věku děti vnímají vztah jména a pojmenovaného pouze jako dvě věci, co spolu souvisí, co k sobě patří. V pozdějším věku není časová synchronie pro učení nových slov podmínkou, avšak ještě 14 měsíční děti potřebují k zapamatování si nového výrazu pohyb objektu (Gogate, 2001). Až později jsou děti schopny naučit se nové slovo za volnějších podmínek a využívat k tomu sociálních vodítek jako např. sledování pohledu rodiče či referenční úmysl. O tom však více v bodě o sociálních nápovědách.

II) Fast mapping

Pojem fast mapping by se nejlépe dal přeložit jako „okamžité učení“. Je těžké jeho obsah vyjádřit v českém překladu a proto v naší práci budeme používat tento pojem v angličtině. Jde o schopnost zaznamenat ve velmi krátkém časovém úseku zvuk a význam a dlouhodobě v paměti uchovat jejich spojení po dobu několika týdnů až měsíců.

Experimentálně byla tato schopnost okamžitého učení prokázána poprvé v klasickém pokusu Careyové a Bartletta (1978), ve kterém byla dětem ve věku 3 a 4 roky dána instrukce, aby šly ke dvěma táčům a „přinesly zpět olivový táč. Ne ten modrý, ale ten olivový.“ Děti slyšely nový výraz pouze dvakrát. Ještě po 6 týdnech byly schopny určit, co slovo olivový znamená (Carey, Bartlett, 1978).

V následných experimentech se fast mapping prokázal i u dětí mladších. Zdá se, že jde o jedinečnou schopnost, která napomáhá dětem v rychlém nárůstu slovní zásoby a hraje důležitou roli v období tzv. slovní exploze. Caroline Mervis a Jaques Bertrand ve svém experimentu prokázali souvislost okamžitého učení a slovní exploze u dětí ve věku 15-20

měsíců. Tato schopnost se projevovala pouze během a po období nesmírně rychlého nárůstu slovní zásoby, nikoliv před tím (Mervis a Bertrand dle Michnick Golinkoff, 2000, s. 135).

Nejdůležitější otázkou, která se k tomuto pojmu vztahuje a jítí odborné diskuze je, zda jde o schopnost specifickou pro jazyk či ne. Paul Bloom, který vnímá osvojování jazyka výhradně v souvislosti s teorií myslí, říká, že jde o schopnost, která se projevuje napříč doménami jako například zapamatování si nových informací a faktů (Bloom, 2000). Svou interpretací a myšlenkovým zázemím se tedy přiklání na stranu autorů, pro které je jazyk projevem obecných kognitivních schopností. Pro Blooma je touto schopností teorie myslí. Stejný autor uvádí ve své knize i předběžné výsledky experimentu, kdy byl dětem ukázán modrý předmět a k tomu slovně dána informace o barvě tohoto předmětu uvnitř. Právě tato informace, kterou probandi neměli možnost přímo pozorovat, byla uchována v paměti přesněji a déle. Dle jeho názoru jde o další důkaz pro teorii, že schopnost okamžitého učení má svůj základ v obecné schopnosti učit se „sociálně přenosné informací“ (Bloom, 2000, s. 34).

Sandra Waxmanová však proti Bloomovi argumentuje logickou úvahou a říká, že ačkoliv se fast-mapping účastní při osvojování jak slov tak i faktických informací, neznamená to ještě, že jde o jediný společný princip. Ve své kritice uvádí následující trefné přirovnání. *„Jediné co víme je, že jedna ingredience (např. bílek) se vyskytuje ve dvou receptech. O tom, zda recepty mají společné ještě nějaké další ingredience, nemáme ani tušení“* (Waxman, 2001, s. 1122).

Jak vidíme, ačkoliv mezi odborníky panují neshody ohledně podstaty okamžitého učení, jeho existenci lze v tuto chvíli jen těžko zpochybnit. Pokud tomu tak opravdu je a ve výbavě lidského mláděte je ukryta schopnost okamžitého zapamatování si vztahu předmětu a jeho jména, pak většina dětí vlastní nesmírně účelný nástroj k rychlé a přesné tvorbě

slovní zásoby. Vždyť jim stačí si slovo jen jednou poslechnout. Tato zjištění však rozhodně neznamenají, že v genetické výbavě lidí je ukryt gen č. XY, který má na starosti fast mapping. Dokonce ani nemůžeme tvrdit, že jde o schopnost vrozenou. Velmi pravděpodobné je, že může jít také o souhrn vývoje více schopností (paměť, schopnost kategorizace, vnímání stálosti předmětu), která se projevuje touto specifickou podobou v průběhu osvojování jazyka. Kde leží pravda je opět otázkou. Ať se nachází kdekoliv, pro nás v souvislosti s vývojovým pohledem na osvojování jazyka je především důležité si možnou existenci této schopnosti uvědomovat a vnímat ji v jejích projevech a souvislostech.

III) Lexikální omezení

Pojem lexikálních omezení, který najdeme pod anglickým názvem lexical constraints, se dá popsat jako soubor kognitivních vodítek, který do veliké míry ovlivňuje to, jak děti přiřazují k jednotlivým slovům jejich odpovídající význam.

Jde o způsob, jak se vypořádat s rébusem, který neodmyslitelně patří do historie psychologie jazyka a který poprvé vyslovil filosof Williard V.O. Quine (1960, str. 29). Někteří autoři o něm mluví jako o „dilematu zajíce“, jiní používají název Gavagai. Představme si, že terénní výzkumník pracuje v domorodé vesnici. Ve chvíli, kdy vidí proběhnout zajíce, zakřičí rozjařený domorodec „Gavagai!“ a ukazuje směrem, kam zajíc utíká. Jak zjistí výzkumník význam slova Gavagai? Může si být jist, že slovo nevyjadřuje na příklad barvu či typ srsti, zajícovy uši, běh? Případně, zda není vhodnějším překladem slovo koukej? A nebo zda nejde o dvě slova gava a gai?

Autoři, o kterých zde budeme mluvit, vidí řešení tohoto problému právě v prokázání existence určitých lexikálních omezení, kognitivních vodítek. Jiní autoři vycházející

především z behaviorální tradice myšlení tvrdí, že dítě asociuje význam slyšeného slova s předmětem, který má v dané chvíli nejvýraznější rysy. Všichni vycházejí ze stejného předpokladu. Aby dítě vyřešilo problém nekonečných možností indukce, aby vlastně problém problémem vůbec nebyl, musí se počet možných významů slova co nejvíce snížit. Ideálně na číslo 1.

Jedním z prvních autorů, kteří se věnovali pojetí lexikálních omezení byl Macnamara s myšlenkou **principu vzájemné vylučnosti**, v angličtině mutual exklusivity (MacNamara, 1972). Ve své podstatě jde o to, že děti do určitého věku a vývojového stádia nejsou schopny přijmout dvě slovní označení pro jednu a tutéž věc. Tudíž pokud ukážeme dvouletému dítěti obrázek pejska a lasičky a zeptáme se ho: „Kde je kokršpaněl?“, je velice pravděpodobné, že dítě označí jako kokršpaněla právě obrázek lasičky.).

Macnamarovo pojetí pomáhá vysvětlit i další rysy osvojování slovní zásoby, a to především jasnou preferenci pro slova podřazená (hyponyma). Na jedné straně děti mohou slyšet slova podřazená mnohem častěji než slova nadřazená, tomuto se detailněji věnuje kanadská psycholožka M.A. Callanan (1990). Na druhé straně to může být výsledek intuitivního přístupu rodičů, kteří v průběhu ontogeneze dítěte většinou citlivě respektují jeho vývojový stupeň. Nadřazené slovo (zvíře) může být pro dítě novým slovem, které do určité vývojové etapy nespojí s významem, pro který již jméno má (např. pes). Bude s ním tedy nakládat, jako se slovem podřazeným. Tuto tendenci nakládat se všemi novými jmény na úrovni podřazených slov nazývá Karmiloff-Smithová **principem taxonomické ekvivalence**, v angličtině taxonomic correspondence (Karmiloff - Smith, 2005, str. 109).

Mezi další známá lexikální omezení patří **zaměření na objekt**. Pokud dítě slyší nové slovo jako např. láhev, je vysoce pravděpodobné, že si tento výraz spojí s celým předmětem a ne pouze s jeho částí, např. s výrazně červeným víčkem (Lamela, 2004). Dle výše zmíněných

tří typů lexikálních omezení tedy terénní výzkumník, uslyší-li slovo Gavagai, bude vědět, že nejde o strom, cestu či les, neboť tato slova již jeho slovník obsahuje (princip vzájemné výlučnosti). A bude automaticky předpokládat, že označení se netýká ani hlodavců obecně (princip taxonomické ekvivalence), ba ani pouze jedné části zajícova těla jako např. ucha či ocásku (princip zaměření na objekt). Všechna tato lexikální omezení byla experimentálně prokázána výše uvedenými psychology u dětí do 3 let věku. Zdá se tedy, jakoby děti osvojující si jakýkoliv světový jazyk, využívaly k učení se novým slovům stejných strategií a principů. Jako by při putování za hledáním správného spojení mezi slovem a významem využívaly zkratk, kterými si svou cestu usnadňují.

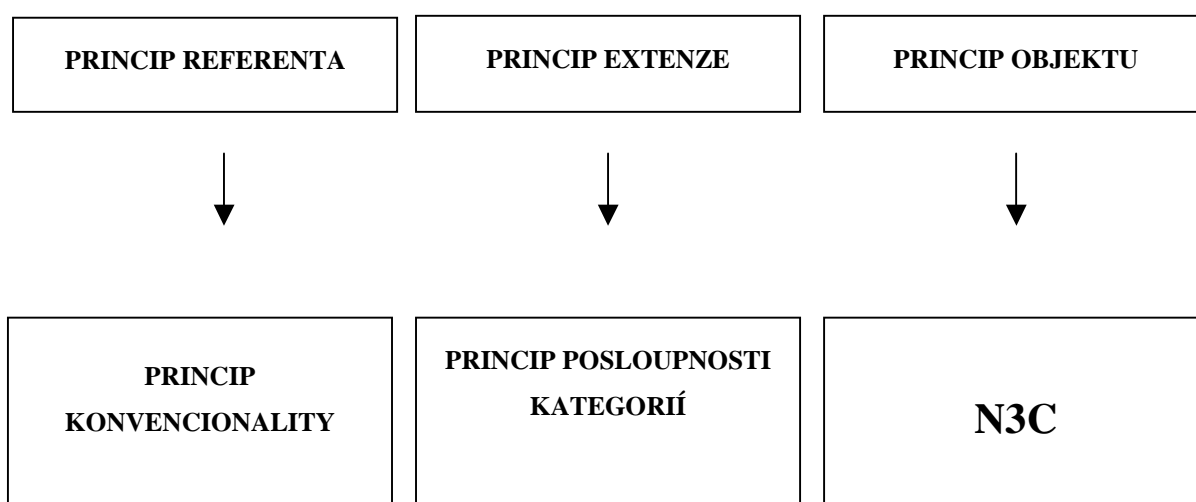
Podobných lexikálních omezení bylo popsáno ještě několik. Velmi pěkně je slučuje a shrnuje pojetí Dvouvrstvého modelu (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Hollich, 1999), který poukazuje na jejich možný vývojový charakter.

Na prvním stupni tohoto modelu se nachází tři principy, které tvoří základ pro osvojování slovní zásoby a které stojí na jejím počátku v období, kdy je toto učení pomalé a náročné. Jde o období před slovní explozí, tedy přibližně do 18 měsíců věku dítěte.

První z nich, **princip referenta** (principle of reference), se váže k momentu, kdy dítě objevuje, že slova, která slyší, se pojí s předměty a událostmi ve světě. K momentu, kdy si začíná uvědomovat, že určitá slova doprovázejí určité vjemy. Další z principů, **princip extenze** (principle of extnedibility), dovoluje označit jedním slovem různé předměty, které vykazují stejné rysy, jako na příklad psa na obrázku, psa v pohádce v televizi a psa běžajícího za oknem. **Princip objektu** (principle of object scope) dítěti napovídá, že slova označují věci napříč situacemi a událostmi a že označují objekt celý, ne jen jeho část.

Kojenecká láhev v kuchyni, je tedy ta stejná láhev jako venku na procházce a dokonce i když je v myčce rozložena na jednotlivé části.

Tyto principy, jak jsme již uvedli, stojí na počátku tvorby rané slovní zásoby a vysvětlují učení se slovům před slovní explozí. Na druhém stupni nacházíme principy, které odpovídají schopnosti okamžitého učení (viz. fast mapping v předchozím bodě) a vyvíjejí se z principů prvního stupně (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Hollich,1999). Princip referenta se vyvíjí v **princip konvencionality** (principle of conventionality), který vyjadřuje nutnost používat stejná slova jako používají lidé v okolí a přiblížit se co nejvíce zvukové podobě slov dospělých. Princip extenze se vyvíjí v **princip posloupnosti kategorií** (principle of categorical scope), který poukazuje na nutný předpoklad, že slova označují věci na úrovni podřazené, nikoliv nadřazené. Princip objektu se vyvíjí v **princip N3C** (novel-name nameless category), který je téměř stejný jako Macnamarův princip vzájemné vylučnosti, avšak nepopírá možnost současné existence dvou označení pro jednu a tutéž věc, pouze pro jednu a tutéž kategorii. Následující obrázek shrnuje pojetí Dvouvrstvého modelu.



Zdá se tedy, že dítě nepřistupuje ke slovům a jejich významům bez předpoklů. Jakoby vždy předpokládalo, že výraz, který slyší, je přeci používán všemi dospělými a je obecně

platný (princip konvencionality). Ještě k tomu je tento výraz vždy podřadným pojmem (princip posloupnosti kategorií), který označuje novou věc (princip N3C). Vraťme se opět ke Quineově rébusu. Pokud by terénní výzkumník pracoval i pouze jen s principy prvního stupně, pak by se domníval, že slovo gavagai označuje nějakou věc přítomnou v dané situaci. Stejně tak by se domníval, že gavagai běžící přes cestu může být i gavagai nakreslený hrotem do písku. V neposlední řadě by se domníval, že gavagai je celý předmět. Jaký význam by tedy výzkumník v konečné fázi vybral? Samy autorky Dvourstvého modelu se domnívají, že v počátečních krocích tvorby slovní zásoby děti opravdu následují paradigma autorů vycházejících z behaviorální tradice. *„Osvojování nových slov je zpočátku řízeno percepční přitažlivostí předmětu, tj. nové slovo se spojí s nejzajímavější věcí v okolí“* (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Hollich, 1999). Pokud by přes cestu neběželo ještě jiné zvíře, je téměř jisté, že výzkumník by slovo gavagai opravdu spojil s vjemem zajíce. Je velmi pravděpodobné, že ke stejnému závěru je dítě vedeno i na druhém vývojovém stupni tohoto modelu a to i za předpokladu, že je v situaci přítomen lákavější vjem jako např. tlupa jiných zvířat. Neboť do hry vstupuje schopnost využití již existující slovní zásoby a dalších velmi důležitých vodítek jako na příklad sledování pohledu mluvčího či syntaktické souvislosti ve větě.

IV) Sociální nápověda

Téma sociálních nápověd a jejich významu při osvojování jazyka je citlivým bodem pro mnoho odborníků, neboť velmi úzce souvisí s otázkou vrozeného a získaného, s klasickým rozporem nativistů a environmentalistů. Autoři jako Paul Bloom či Tomasello tvrdí, že osvojování slovní zásoby je nemožné mimo sociální kontext. Do historie psychologie vešel spor Piageta a Vygotského o to, zda vývoj řeči probíhá směrem od

egocentrické řeči k řeči socializované či naopak. I Vygotski se klonil k názoru, že prvotní funkcí řeči je sdělování, sociální styk, působení na jiné. Prvotní řeč je sociální, později se diferencuje na komunikativní a egocentrickou (1970).

Díky novým metodologickým postupům však známe řadu příkladů, kdy se děti naučí nové slovo i za striktně kontrolovaných experimentálních podmínek bez přítomnosti druhé osoby a tedy i za nepřítomnosti veškerých sociálních vodítek. V konkrétní situaci to vypadá tak, že děti slyší nové slovo a mají vjem nového předmětu, ale hlas přichází z reproduktoru a vjem z obrazovky (Plunkett, 2005).

Další studie, které poukazují na postradatelnost sociálních vodítek pocházejí především z oblasti výzkumu osvojování jazyka u dětí slepých. Landauová a Gleitmanová uskutečnily longitudinální pozorování tří nevidomých dětí. U dvou bylo patrné mírné počáteční zaostání a jedno bylo dokonce v jazykovém vývoji napřed. Do tří let věku se jakékoliv rozdíly v porovnání s vidícími dětmi ztratily (Landau, 1985). Jejich slovní zásoba se tedy tvořila stejně efektivně a přesně, ačkoliv neměly zrakový přístup k předmětům mimo dosah ruky, ke sledování očních pohybů či ke vnímání směru, kterým lidé ukazují.

Výše uvedenými výzkumy samozřejmě nechceme tvrdit, že osvojování jazyka je možné mimo sociální kontext. Příběhy tzv. „vlčích dětí“ jsou toho nevyvratitelným důkazem. Co však tvrdit můžeme, je, že: *„určité zásadní komponenty procesu tvorby slovní zásoby, jako je tvorba reprezentací formy slova a referenta a tvorba asociace mezi nimi, jsou možné i přes nepřítomnost sociální interakce“* (Plunkett, 2005, s.178).

Mezi sociální nápovědy patří tedy veškeré informace, jež dítěti pomáhají rozluštit, ke které z věcí se váže vyřčené slovo. Roberta Michnick Golinkoffová (2000) uvádí ve své knize příklad děvčátka, které se prochází se svým otcem a zadívá se na květinu. Všímavý a citlivý tatínek se okamžitě rozpovídá na příklad takto: „To je ale pěkná kytička, vid’? Té se říká pampeliška, víš? Ta je žlutá, vid’, žlutá. Pampeliška. To je druh kytičky...“ Avšak

dívka, se již od počátku dívá na hlemýždě, který sedí pod květinou. Bude tedy předpokládat, že slovo pampeliška označuje hlemýždě? V drtivé většině případů tomu tak nebude. Děti jsou již od malička „sociálními bytostmi“, jak je zjevné např. z dříve uváděných Meltzoffových experimentů, věnujících se nápodobě a citlivosti na lidský obličej u novorozenců. Tyto schopnosti se postupně rozvíjejí až na úroveň, kdy dítě může za pomoci vizuálních nápověd „*odhadnout úmysl mluvčího*“ (Golinkoff, 2000, s. 129) a správně přiřadit jméno k pojmenovávané věci. Tato schopnost se však plně rozvíjí až přibližně v 18 měsících. Tedy ve věku, kterému se přičítá výskyt slovní exploze. Někteří autoři vnímají tento vztah jako primárně kauzální a tvrdí, že veliký posun ve schopnosti číst sociální nápovědy vede k rychlému nárůstu slovní zásoby. Jiní autoři, a k této skupině se kloníme i my, vnímá vztah jako méně lineární a uvědomuje si existenci dalších důležitých faktorů, jako jsou především pokroky v kognitivním vývoji. Další otázkou zůstává, zda jde o stupeň v plynulém vývoji určité dovednosti (o změnu kvantitativní) či o zlomový bod a získání nové dovednosti (změnu kvalitativní). Ať se přikloníme k jednomu či druhému teoretickému východisku, faktem je, že do 18 měsíce věku nevyužívají děti sociálních nápověd k osvojování slovní zásoby v takové míře, jako děti starší. Experimentálně toto prokázal George Hollich. Testová situace vypadá následovně. Dětem jsou dány dvě hračky, jedna velmi zajímavá (např. barevná, velká) a jedna nezajímavá (např. šedivá, malá). Experimentátor pojmenuje několikrát hračku vymyšleným slovem a svůj pohled vede opakovaně k nezajímavému předmětu. Pouze děti starší 18 měsíců jsou schopny sledovat jeho pohled a přiřadit jméno k nezajímavému předmětu. Děti mladší na dotaz „Můžeš mi prosím podat fep?“ odevzdávají tu z hraček, která pro ně byla percepčně zajímavější (barevná, velká). A to i přes to, že se experimentátor během pojmenování jasně díval na hračku druhou (šedivá malá) (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Hollich, 1999, str. 318).

Nutno podotknout, že v běžných každodenních situacích nedochází k mylnému tvoření asociací snadno. A to se naštěstí neděje. Do hry tedy musí vstupovat soubor vodítek, které dítě navedou směrem správného významu. V předchozím bodě jsme viděli užitečnost lexikálních omezení. Zde jsme se zmínili o nezbytnosti sociálních nápověd. Do třetice se ještě podíváme na nápovědy lingvistické, neboť i ty mohou hrát v procesu tvorby slovní zásoby důležitou roli.

V) Lingvistická nápověda

Pojetí lingvistických nápověd poukazuje na další z vodítek, které děti mohou používat k zefektivnění osvojování slov a jejich významů. Těmito vodítky jsou informace obsažené v toku řeči, které pocházejí ze syntaktických vztahů mezi jednotlivými slovy a z tvarosloví. Katzová, Bakerová a MacNamara prokázali u 17 měsíčních dětí citlivost na jména vlastní oproti jménům obecným. Pokud je požádal větou „Give me Zav“ („Podej mi toho Zava“), podaly mu děti jednu konkrétní postavičku, kterou znaly z přípravné fáze experimentu. Druhá skupina dětí slyšela instrukci „Give me a Zav“ („Podej mi nějakého Zava“) a podávala experimentátorovi kteroukoliv z postaviček na stole. Ačkoliv většina dětí nepoužívá funkční slova (členy, předložky apod.) až do 2,5 let, dle tohoto experimentu se zdá, že již 17 měsíční děti jsou schopny jejich přítomnost ve větě využít ke zpřesnění významu nového slova (Karmiloff-Smith dle Katz, Baker, MacNamara, 2005).

Pro osvojování češtiny jako flektivního jazyka s bohatou morfologií, jsou zajímavé výsledky experimentů, které uvádí Igoa. Dětem byl předložen obrázek rukou, ze kterých se cosi sypalo do poloplné misky. Experimentátor je vymyšlenými slovy žádal aby na obrázku ukázaly na příklad „Kde se sibuje?“ „Kde je jedna siba?“ „Ukaž mi, kde je

nasibeno?“ apod. Je fascinující, že na základě tvaru slova a obrázku byly děti do tří let věku schopny postihnout rozdíly ve významu jednotlivých slov (Igoa, 2003).

Vrátíme-li se teď opět na začátek našich úvah v této kapitole, můžeme říci, že rébus zvaný Gavagai není neřešitelný. Ačkoliv by se mohlo zdát, že v momentě kdy slyšíme nové slovo, jsme ponecháni nesmírnosti nekonečných možností indukcí, může nás uklidnit vědomí, že tomu tak v reálné situaci opravdu není. K dispozici nám je řada nápověd, které nás a v první řadě vyvíjející se dítě navedou správnou cestou k významu nového slova. Zdá se, že samo dítě se na každé slovo dívá s určitými předsudky a nemůže si pomoci než vnímat to, co říkáme na úrovni podřadných slov (princip taxonomické ekvivalence), jako jeden celý předmět (princip objektu) či jako předmět, pro který prozatím nezná název (princip vzájemné vylučnosti). Zároveň jako citlivá bytost žijící ve spleť sítí každodenních sociálních interakcí je dítě schopno využívat nápověd typu: kam směřuje náš pohled či kterým směrem ukazujeme. V neposlední řadě i samotný tvar slova a jeho umístění ve větě mu dává indicie k tvorbě odpovídajícího významového pole.

Již dříve jsme uváděli, že pro osvojení jednotlivých slov je nezbytné vytvoření spojení mezi zvukovou podobou slova a určitým významem. Viděli jsme, že toto spojení není přítomno hned od počátku a že se vyvíjí postupně od proto-slov a slov vázaných na kontext až po opravdová slova, tak jak je používají starší děti a dospělí. Nyní již je nám jasnější i to, jakým způsobem se tento vztah tvoří. Zdá se, že je to právě díky interakci různých nápověd, které se v komunikačním prostředí vyskytují. Zajímavé je pojetí Kathy Hirsh-Pasek, která tuto interakci vnímá jako ryze individuálního charakteru. Každé dítě používá svůj vlastní soubor pomocných vodítek. Jde o proces, během kterého nejprve zjišťuje, jaká vodítka má vůbec k dispozici a následně jakou váhu každému z nich připsá (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Holich, 1999).

V tuto chvíli tedy můžeme přistoupit k následující části, kde bude středem našeho zájmu struktura nejranější slovní zásoby. Podíváme se na to, která slova si děti osvojují jako první a jaký mají význam a funkci.

4.4. RANÁ SLOVNÍ ZÁSoba

Pod pojmem raná slovní zásoba se skrývá období od vyslovení prvního slůvka po pomyslné propuknutí slovní exploze. Jde o období od přibližně 12 měsíců do 20 měsíců. V odborné literatuře je zvykem zahrnovat do rané slovní zásoby prvních 50 slov, které dítě používá. Z interkulturních výzkumů je patrné, že těchto prvních 50 slov u všech dětí čítá velmi podobné výrazy a to nezávisle na prostředí v jakém dítě vyrůstá a na jazyce, který používá. Mezi první slova vůbec patří nejčastěji výrazy, kterým odborníci říkají „sociální slovíčka“, tedy názvy osob, pozdravy, poděkování a tzv. sociální zvyklosti a hry typu Vařila myšička kašičku, Paci paci pacičky apod.

Specifická a zároveň odborníky hojně diskutovaná je oblast struktury rané slovní zásoby. Z dřívějších výzkumů bylo patrné, že prvních 50 slov je tvořeno téměř výhradně podstatnými jmény (osoby, zvířata, jídlo apod.). Významnou roli zde hraje jistě i fakt, že pochopení významu sloves či zájmen je pro dítě nepoměrně složitější, neboť nemají v reálném světě hmatatelného referenta. Současné studie však prokazují, že toto tvrzení je založeno především na studiích z anglického jazyka, kde je výskyt jmen v běžné řeči mnohem vyšší. Tento faktor bývá označován pod pojmem nominální předpojatost (nominal bias). Údaje z korejštiny uvádí, že u některých dětí se projevuje tzv. exploze sloves (verb spurt) (Choi a Gopnik, 1995, str. 64). Z výzkumu románských jazyků je patrné, že podstatná jména a citoslovce převažují do přibližně 20 měsíců. Pak se jejich

poměr v celkové slovní zásobě snižuje. Naopak dochází k prudkému nárůstu v užívání sloves, spojek a zájmen (Lamela, 2004).

V čem se odborníci shodují je funkce těchto prvních slov. Jak jsme již dříve uváděli, první slůvka mají často velmi volné významové pole. Dítě říká slovo „dudu“, což může vyjadřovat různé významy. Na příklad „chci dudlík“, „támhle je dudlík“, „vidím nový dudlík“ nebo dokonce „chci se přitulit k mamince“. Vždy je však možné toto významové pole zařadit do jedné ze dvou kategorií. První z nich tvoří **proto-imperativy**, tedy slova, kterými si dítě něco žádá. Druhou kategorií tvoří **proto-deklarativy**, významy, kterými dítě něco sděluje a směřuje pozornost ostatních na určitou pro něj zajímavou věc (Golinkoff, 2005).

Většina odborníků se shoduje i v otázce stylů osvojování slovní zásoby. S tímto zajímavým poznatkem přišla poprvé Catherine Nelson, když si povšimla, že je možné rozdělit děti dle struktury slovní zásoby na dvě skupiny, **referenční a expresivní**. Slovní zásoba dětí referenčního stylu je z přibližně 80% tvořena podstatnými jmény, kdežto slovní zásoba dětí expresivních obsahuje pouze cca. 30 % podstatných jmen (Nelson, 1981). Ostatní slova tvoří sociální výrazy jako pozdravy, hry, poděkování apod. Dříve byl referenční styl vnímán jako výhodnější pro osvojování jazyka a dáván do souvislostí s rychlejším vývojem. Nyní však výzkumy ukazují, že oba typy dětí si jazyk osvojí stejně dobře (Lamela, 2004).

Velikou otázkou zůstává příčina těchto rozdílů. Některé výzkumy poukazují na vliv prostředí. Zdá se, že prvorozené děti a děti z rodin vyšších ekonomických tříd častěji spadají do stylu referenčního (Karmiloff-Smith, 2005). Rodiče těchto dětí mívají tendenci více upozorňovat na věci v okolí a instruktivně je pojmenovávat. Jiní autoři se táží, zda nemůže jít o různá pojetí jazyka samotnými dětmi. Některé mohou slova používat především k pojmenování, jiné je mohou vnímat jako prostředek ke kontaktu s okolím

(Golinkoff, 2005). Je dokonce možné, že jde o dvě komplementární strategie osvojování, které se mění dle situace či období (Nelson, 1981). Další hypotézou je, že jde o dva vývojové kroky, kdy na počátku je preferován styl referenční a ve chvíli, kdy slovní zásoba dosáhne určité úrovně, přichází styl expresivní. A konečně současné studie ukazují, že více než o dvě skupiny jde o kontinuum, kdy se většina dětí nachází v pásmu mezi oběma krajními extrémy.

Ať již leží pravda kdekoliv (pokud je vůbec možné se jí někdy dopátrat), jako nejdůležitější z hlediska vývojové psychologie vnímáme uvědomit si v souvislosti s osvojováním jazyka přítomnost nesmírné variability, která se týká věku, kdy děti s vlastní řečovou produkcí začnou. Některé říkají svých prvních 50 slov již v 15 měsících, jiné až o 10 měsíců později. Pokud však nevykazují nedostatky co do porozumění a ostatních komunikačních schopností (např. oční kontakt či gesta), můžeme jejich vývoj označit za běžný a zdravý. Dále je důležité si uvědomovat, že mohou existovat různé styly osvojování jazyka a že u většiny dětí dochází ke změně v průběhu osvojování na hranici 50 slov (ať už je to změna kvalitativní či kvantitativní, to ponechme odborným debatám). V neposlední řadě je přínosné vědět, že ať již mluvíme o osvojování v kterémkoliv jazyce, jsou první dětská slova vždy velmi podobná.

Nakonec se ještě pozastavme nad zajímavým poznatkem Lois Bloomové, který vypovídá o jedinečnosti prvních dětských slůvek. Středem zájmu tohoto výzkumu byl vztah jazyka a vyjadřování emocí. Z videonahrávek prvních dětských slov byla u dětí patrná neschopnost mluvení a vyjadřování emocí současně. Jakoby první slůvka vyžadovala veliké soustředění a značné množství energie (Bloom, 1993). Avšak čím větší je slovní zásoba dítěte, tím automatictěji ji používá. Děti se velmi rychle stávají jazykovými experty. Následující období, kterému se budeme věnovat, je období slovní exploze, kdy dochází k nesmírně rychlému nárůstu slovní zásoby. Tohoto jevu si často povšimnou i rodiče, neboť je

opravdu velmi fascinující, jak pro výzkumníky tak i pro ně samotné. Který dospělý lámající si hlavu nad seznamy německých, anglických a jiných slovíček, by si nepřál zaslechnout výraz pouze jednou a o týden později ho přirozeně používat. O tom však více v následující části.

4.5. SLOVNÍ EXPLOZE

Ačkoliv v českém jazyce zní pojem slovní exploze poněkud krkolomně, rozhodli jsme se používat tohoto doslovného překladu z anglického jazyka i nadále, neboť nejpřesněji a nejsrozumitelněji vyjadřuje to, co se pod ním skrývá. V angličtině nacházíme dva ekvivalentní názvy „naming explosion“ nebo „word spurt“ (často však i word explosion a naming spurt), kdy každý jemně poukazuje na jiné teoretické pojetí, avšak v odborné literatuře se připouští jejich záměna.

Jde o období přibližně okolo 18 měsíců, kdy rychlost učení se slovům vzrůstá natolik, že si dítě osvojuje až několik nových výrazů denně. Přesný věk, kdy k tomuto jevu dochází není možné určit. Jak jsme uvedli již dříve, ve všech výzkumech osvojování jazyka je patrná obrovská variabilita a to především věková, kdy některé děti používají hojně desítky slov již v druhé polovině prvního roku a jiné až o rok později. Do čtyř let věku se však tyto rozdíly zpravidla srovnají. O rok později je téměř nemožné určit bez dotazování rodičů, které z dětí bylo od malička „povídálek“ a u kterého se strachovali, že ve dvou letech stále ještě jen ukazuje a říká pouze ku příkladu „iii“.

Vhodnější měřítko pro popsání období slovní exploze je tedy počet slov, které dítě aktivně používá. Aktivně je zde důležité slovo, neboť hovoříme-li o slovní explozi, máme na mysli slovní zásobu produktivní. Nikoliv to, čemu dítě rozumí. Z výzkumů vyplývá, že kritickou hranicí pro výskyt slovní exploze je 50 slov. Poté, co si děti osvojí svých prvních 50

slůvek, jakoby se tempo učení najednou zrychlilo. Někteří autoři hovoří o přesných kritériích slovní exploze, kdy zařazují děti před a po výskytu rychlého učení na základě počtu osvojených nových slov. Gopnik a Meltzoff uvádí hranici 10 nových slov za 14 dní až 3 týdny. Reznick a Goldfieldová mluví o 0,6 slovech za den (dle Lamela, 2004).

Mezi nejdůležitější otázky výzkumu slovní exploze patří, zda jde o nutný vývojový krok vyskytující se u všech dětí. A zda se projevuje pouze u určitého slovního druhu nebo u všech slov bez rozdílu. V souvislosti s dotazováním se po možných příčinách slovní exploze se ptáme, zda jde o změnu pouze kvantitativní či kvalitativní. Další otázkou zůstává doba trvání tohoto jevu a v neposlední řadě, zda vůbec slovní exploze existuje.

Goldfieldová a Reznick uveřejnili v roce 1992 studii 24 anglicky mluvících dětí ve věku od 14 do 22 měsíců. Ne u všech se slovní exploze projevila. U některých dětí ji naopak bylo možné zaznamenat ještě před 18 měsícem věku a před dosažením hranice 50 slov. U 5 dětí byl průběh osvojování slovní zásoby plynulý a ke změně tempa učení vůbec nedošlo. V závěru studie byl celkový počet slov této skupiny dětí stejný jako u ostatních 19 dětí. V čem se však lišily, byla struktura slovní zásoby, která vykazovala výrazně menší podíl podstatných jmen. To nás vede zpět k úvahám o různých stylech osvojování jazyka (referenční a expresivní) jako možného vysvětlení pro zjištění, že některé děti obdobím slovní exploze neprocházejí. Ačkoliv slovní exploze se vyskytovala nezávisle na pohlaví dítěte, projevil se zde jiný důležitý faktor a to pořadí dítěte mezi sourozenci. Děti, u kterých byl pozorován velmi rychlý nárůst slovní zásoby, byly prvorozené. Všechny děti, u kterých slovní exploze nebyla zjištěna, měly starší sourozence (Lamela dle Reznick, Goldfield, 2004).

Proti této studii vystoupili se svými výsledky Mervis a Bertrand (1995), kteří nesouhlasí s tím, že u některých dětí se slovní exploze neprojevuje. Z jejich výzkumu vyplývá, že je možné rozdělit slovní explozi na ranou (na hranici 50 slov) a pozdní (na hranici 75 slov).

Dle těchto autorů je lepším ukazatelem než-li věk a počet slov právě struktura slovní zásoby. Výrazná převaha podstatných jmen může být dobrým indikátorem. Nutno však podotknout, že jejich studie čítala pozorování pouze 3 dětí (Mervis a Bertrand, 1995).

Zajímavé jsou údaje z jiných jazyků. Choi a Gopniková sledovali výskyt slovní exploze u korejských dětí. Dle jejich výsledků vykazují korejské děti slovní explozi v průměru později než děti anglické. Jako možné vysvětlení autoři uvádí obecný rys toho jazyka, kterým je méně častý výskyt podstatných jmen a zájmen a volnější pořadí slov ve větě (stejně jako v češtině). Pro korejskou slovní explozi byl prokázán rychlý nárůst nejen podstatných jmen ale i sloves (Choi a Gopnik, 1995).

Zdá se tedy, že slovní exploze je jevem, který nelze zachytit u všech dětí, což může souviset s rozdílnými styly osvojování jazyka, jak je pojmenovala Catherine Nelson. Výskyt slovní exploze se váže především na počet podstatných jmen, ačkoliv v jiných jazycích je znám rychlý nárůst učení i ostatních slovních tvarů. Tento nárůst je však oproti podstatným jménům pozdější a méně dramatický.

Co se týče doby trvání slovní exploze existují studie, které prokazují, že jde o jev trvající až několik měsíců (Lamela, 2004).

Gopniková a Meltzoff (1987) však hovoří o poměrně rychlém zpomalování tempa učení a vnímají slovní explozi jako jev krátkodobý a přechodný. Zajímavé je pojetí Paula Blooma, který podotýká, že při definování kritérií slovní exploze nejde o počet naučených nových slov, ale o rychlost osvojování a zároveň říká, že tato kritéria by neměla být vnější, ale individuální pro každé dítě (Bloom, 2000).

Podíváme-li se na možná vysvětlení tohoto jevu, zjišťujeme, že jednou z příčin rychlého nárůstu slovní zásoby může být tak zvaný „naming insight“ (Bloom dle McShane, 2000). Tedy vhled do podstaty slov a poznání, že každá věc má své jméno. Dále může jít o zvýšené používání podstatných jmen, tedy o přechod od slovní zásoby, kde převažují

sociální slova, k zásobě, kde převažují podstatná jména. Zajímavé je vysvětlení Kim Plunkettové, která poukazuje na možný posun ve schopnosti lépe segmentovat řeč dospělých (Plunkett 1993). Tomu odpovídají i jiné výzkumy, jejichž výsledky naznačují, že přibližně od 18 měsíce věku jsou děti schopny zachytit slova i v běžné řeči, nejen v řeči zaměřené na dítě (Golinkoff, 2005).

Veliké množství vědeckých studií slovní exploze vidí příčiny zrychleného tempa učení především ve změnách kognitivních, a to konkrétně ve změně pojetí stálosti předmětu a schopnosti kategorizace. Nejrozsáhlejší je studie Gopnikové a Meltzoffa, která sledovala souvislost slovní exploze se třemi kognitivními pokroky:

- 1) v testech úrovně stálosti předmětu
- 2) v testech cíleného chování (např. přisunutí letadélka pomocí tyčky)
- 3) a v testech spontánní kategorizace předmětů (spontánní rozřazení např. zvířátek a vláček do dvou skupin).

Nejsilnější korelace byla zjištěna mezi slovní explozí a spontánní kategorizací (0,78) a testy úrovně stálosti předmětu (0,70). Jako možné vysvětlení autoři uvádí, že vývoj ve schopnosti kategorizace předmětů, tedy i ve schopnosti postřehnout důležité společné rysy, motivuje zájem dětí poznávat jednotlivá jména (Gopnik a Meltzoff, 1987, s. 1529). Zároveň může jít i o významný vývojový posun v určité schopnosti, která následně urychlí celý průběh osvojování. Kterým směrem tato korelace působí, je však doposud nejasné. Na jedné straně pokroky v kognitivním porozumění světu mohou vést k efektivnější tvorbě významů jednotlivých slov, k čemuž by se přiklonil Jean Piaget. Na straně druhé však jazykový vývoj může facilitovat vývoj kognitivní dle předpokladů klasické Sapir-Whorfovy hypotézy. Stejně tak může jít i o vliv dvousměrný, kdy se obě strany téže mince ve společné interakci navzájem rozvíjejí.

Velmi zajímavým způsobem do diskuse vstupuje Paul Bloom, který vznáší svou pochybnost nad samotnou existencí slovní exploze. Mezi jeho pádnými argumenty nalezneme tvrzení, že pokud by děti pokračovaly ve stejném tempu učení jako se používá pro kritérium slovní exploze (0,6 slov za den), pak by v dospělosti jejich slovní zásoba čítala pouhých 4500 slov oproti 60 000 slov, které průměrný dospělý člověk ve skutečnosti používá. Ve své knize Jak se děti učí významům slov používá přirovnání k chlapci (např. Petr), který sní 40 hranolek za 10 minut a uvádí různé způsoby jak na věc nahlížet. Petr může jíst pomalu po dobu prvních 9 minut a v poslední minutě dojíst všechny zbývající hranolky („hranolková exploze“). Stejně tak může Petr jíst hranolky plynule, nebo sníst za první minutu pouze jednu a dále postupně zrychlovat tempo bez toho, aby došlo k rychlému nárůstu jedení. Ačkoliv se toto přirovnání může zdát triviální, Bloom s ním přináší velmi podstatnou námitku. Pokud bychom v druhém případě čekali, až Petr začne jíst hranolky tempem 2,5 za minutu a označili tuto hranici za „hranolkovou explozi“, pak bychom mylně předpokládali, že v této činnosti došlo k nějaké významné změně (Bloom, 2004). A to se ve skutečnosti nestalo. Jako průkazná data používá ke svému tvrzení výsledky ze studie (Bloom dle Miller a Wakefield, 2000, s. 44) zaměřené na růst slovní zásoby dětí do 10 let, které jsou shrnuty v následující tabulce:

Věk	Rychlost růstu slovní zásoby
12 – 16 měsíců	0,3 slova za den
16 – 23 měsíců	0,6 slov za den
23 – 30 měsíců	1,6 slov za den
30 měsíců – 6 let	3,6 slov za den
6 – 8 let	6,6 slov za den
8 – 10 let	10,6 slov za den

Podle této studie tedy slovní exploze nastává až mnohem později ve věku okolo 6 let. To však dle našeho názoru stále ještě neprokazuje, že v průběhu duševního vývoje dítěte nedochází okolo 18 měsíce k výrazné změně v myšlení a v osvojování jazyka. Zároveň nás tyto výsledky neopravňují tvrdit, že rychlost 0,6 slov za den je příliš malá na to, aby byla

použita jako kritérium slovní exploze. Při velikosti slovníku o 50 slovech je tato rychlost velmi výrazná a jasně postřehnutelná, což je jev, který byl mnoha odborníky opravdu pozorován. Průměrný slovník 10letého dítěte čítá dle Anglina 40 000 slov (1993, s. 13). V takovémto množství je nárůst 10, 6 slov za den opravdu výrazně méně význačný. Vyšší rychlost osvojování slov v pozdějším věku může mnohem více než s pokroky v kognitivních procesech souviset s lingvistickými vlivy jazyka jako takového. Proto se i v této práci kloníme k názoru, který panuje mezi mnoha odborníky na oblast osvojování jazyka. A to že slovní exploze je skutečným pozorovatelným jevem, který může souviset s významnou kvantitativní či kvalitativní změnou v duševním vývoji dítěte.

Na závěr této kapitoly se ještě podívejme na nám jediné známé údaje o velikosti slovní zásoby českých dětí, které jsou uvedeny v Příhodově Ontogenetické psychologii. Zde se uvádí: „*podle našeho prvního výzkumu biografickou metodou bylo slovník děvčete Marii M. ve věku 1,8, jež jsme zaznamenávali od 15. ledna do 7. února 1922 v rozsahu 150 slov.*“ (1970, s.180)

Příhoda dále zmiňuje studii Jana Hostáně z roku 1927 zaměřenou na slovník jeho dvouleté dcery Dagmary po dobu jednoho měsíce. Slovník dítěte obsahoval 552 výrazů (Příhoda, 1970). V neposlední řadě uvádí Příhoda data z dlouhodobé studie vlastního syna Dalibora, který vyrůstal v bilingvním prostředí. Do dvou let bylo zaznamenáno 190 slovních tvarů. Do 3,0 let 1743 nových slov a do 4,0 let dalších 1217 nových výrazů. „*Celkem jsme tedy za 3 roky u téhož děcka zaznamenali 3163 slov*“ (Příhoda, 1970, s. 180). I zde je patrná nesmírná variabilita ve velikosti slovní zásoby, která je tomuto období osvojování jazyka natolik vlastní. Jiné přesnější informace o lexikálním vývoji českých dětí zpracovány nebyly. V empirické části této diplomové práce uvádíme konkrétní údaje o velikosti slovní zásoby dětí ve věku 16 – 30 měsíců, čímž navazujeme na dávno přetrženou nit výzkumu osvojování jazyka u nás.

4.6. POROZUMĚNÍ NA SKLONKU DVOU SLOVNÍCH KOMBINACÍ

Ještě než se pustíme do prvních slovních kombinací a vět, které děti tvoří, zamysleme se nad úrovní porozumění jazyku do přibližně dvou let věku. Jestliže jsme u preverbálních dětí viděli, že před tím, než samy cokoliv vysloví, již rozumí řadě slov, pak nás nepřekvapí, že děti pregramatické jsou citlivé na takové nuance jako je pořadí slov ve větě či změna morfologie slova. Stačí podívat se jen na počty slov, kterým rozumí děti ve věku od 10 do 16 měsíců. Tedy v období, kdy mnoho z nich vyslovuje stěží 20 slov. Již v 10 měsících rozumí děti v průměru 40 slov. U horních deseti procent dětí to může být dokonce slov 154. O 6 měsíců později a to ještě v období před propuknutím slovní exploze děti v průměru rozumí již 169 slov, přičemž rozdíly velikosti pasivní slovní zásoby jsou obrovské. 321 slov u horních 10 procent dětí a 92 slov u dolních 10 procent. (Golinkoff, 2000, s. 111). Porozumění mluvené řeči však není napřed jen co se týká počtu slov. Děti, které vyslovují svá první slůvka, mají za sebou přibližně 15 měsíců (přičítáme i 3 měsíce nitroděložního života) každodenní několikahodinové intenzivní zkušenosti s mateřským jazykem, který je jim předáván velmi citlivě dávkovanou a zábavnou formou. K tomu se přidávají neobyčejné schopnosti pro vnímání a analýzu řeči, které byly zjištěny u mnoha dětí již od narození (např. citlivost na cizí fonémy, schopnost okamžitého učení - fast mapping a mnoho dalších) a vztahový náboj těchto komunikačních interakcí uvnitř láskyplného sociálního zázemí. Není divu, že za jednoslovnými holofrázemi (slovy, které ve skutečnosti vyjadřují celé věty) se skrývá mysl, která je schopna postřehnout důležité vztahy mezi jednotlivými výrazy a porozumět i složitějším větám. A to vše bez nutnosti dětem cokoliv vysvětlovat. Jen si představme, jak bychom popsali třeba i dospělému Angličanovi, jak vytvoří česky následující větu „Kde mám tu modrou pastelku?“ Zajisté bychom se museli zmínit o pořadí slov ve větě, o rodu a pádu podstatného jména, osobě

slovesa (a nepřítomnosti zájmena já) apod. Dvouleté zdravě se vyvíjející dítě podobné větě s vysokou pravděpodobností porozumí a pastelku přinese (i když bude nejspíš žlutá či oranžová), aniž by kdy ve svém životě prošlo podobnou instruktáží. Jak je to možné? Tato fascinující otázka leží ve středu zájmu odborníků již několik desetiletí a jejich vysvětlení se liší v závislosti na teoretickém východisku každého z nich. Přesto je u všech možné najít shodu ve třech bodech. Aby dítě bylo schopno porozumět jazyku, musí především:

- 1) najít v toku řeči slova a větná spojení (viz. kapitola o prelexikálním vývoji).
- 2) dovtípit se, že slova ve větě popisují určité entity v reálném světě (to bylo náplní podstatné části této kapitoly).
- 3) všimnout si, že jiné uspořádání jednotek ve větě (slov či morfémů) mění větný význam.

Do historie klasiků výzkumu osvojování jazyka vešel experiment provedený metodou preferenčního otáčení hlavy, kdy byly dětem ve věku 13-15 měsíců ukázány na obrazovce dva obrázky ženy. Na jednom obrázku žena chrastila svazkem klíčů a zároveň se dotýkala ústy barevného míče. Na druhém obrázku žena míčem driblovala a ústy se dotýkala svazku klíčů. Z reproduktoru mezi obrazovkami se ozval hlas, který se ptal „Kdepak líbá klíče? Podívej, ona líbá klíče.“ V tuto chvíli byl zjišťován směr, kterým se dítě dívá a doba, po kterou svůj pohled zaměřuje. Drtivá většina dětí se podívala na správný obrázek, ačkoliv na obou obrázcích byly naprosto stejné komponenty, tj. žena, míč a klíče (Karmiloff-Smith, 2005). To jediné, co je odlišovalo byl vztah, kterým se k sobě vážou. Pokud by děti byly schopny zaznamenat pouze jednotlivá slova, pak by se na obě obrazovky dívaly stejně často a stejně dlouho. Výsledky experimentu však naznačují, že tyto děti, které jsou v úplných počátcích své vlastní jazykové produkce, již vnímají, že, nejen slova odpovídají významům v reálném světě, ale i jejich uspořádání ve větě odpovídá určitým konkrétním vztahům.

Stejně fascinující jsou výsledky experimentu provedeného nám již známými autorkami Michnick-Golinkoffovou a Hirsh-Pasekovou, které použily opět metody preferenčního otáčení hlavy ke zjišťování citlivosti 23 měsíčních dětí na vztah slovesa a jeho předmětu. Těmto dětem byly na obrazovkách v laboratoři ukázány dva děje. Na jedné z nich dvě oblíbené animované postavičky cvičily vedle sebe. Na druhé obrazovce jedna z postaviček ohýbala tu druhou. Z reproduktoru mezi obrazovkami se ozvala jedna z vět na způsob:

- „Podívej krteček předklání medvídka.“

nebo

- „Podívej, krteček se předklání s medvídkem.“

Výsledky jsou velmi zajímavé. Mnoho dětí zaměřilo svůj pohled na správnou obrazovku. Podstatné procento dětí, a to převážně chlapců, však prokázalo mylně preferenci pro první obrázek (krteček ohýbá medvídka), i když věta, která zazněla, byla „krteček se předklání s medvídkem.“ Autorky zopakovaly experiment s touto skupinou o 3 měsíce později. V tomto věku již všechny děti naprosto správně zaměřily svůj pohled na odpovídající dějovou sekvenci (Golinkoff, 2000).

V čem se tento experiment liší od předchozího pokusu s klíči? Dětem v tuto chvíli již nestačí vnímat pouze pořadí slov ve větě. V obou případech jsou použita stejná slova (krteček, předklánět, medvídek) a v obou případech je i jejich pořadí naprosto stejné. Pokud by tedy děti vnímaly pouze plnovýznamová slova a jejich pořadí a nedávaly pozor na funkční gramatická slova jako např. spojky, pak by si mylně myslely, že v obou případech krteček provádí něco medvídkovi. Což je přesně to, co se stalo u jedné skupiny dětí. Děti, které tento úkol provedly úspěšně, tedy prokázaly citlivost na význam funkčních gramatických slov. Nutno podotknout, že oproti původní anglické verzi tohoto úkolu (Big Bird is flexing Cookie Monster a Big Bird is flexing with Cookie Monster) by české děti měly ještě výhodu nápovědy odlišného pádu u slova medvídek a zvrtnosti druhého

slovesa. Podobná citlivost na funkční gramatická slova v období prvních slovních kombinací (tedy přibližně půl až tři čtvrtě roku před tím, než je začnou děti správně samy používat) byla zjištěna v angličtině i v případě určitých a neurčitých členů „a“ a „the“, koncovky gerundia „-ing“, přítomného průběhového času a příslovecné koncovky „-ly“ jako na příklad ve slově slowly (Karmiloff-Smith, 2005).

Ve chvíli, kdy by se tedy navenek zdálo, že jsou děti ve tvorbě vět naprostými nováčky, vidíme, že je tomu právě naopak. Většina z nich již správně rozumí vztahům mezi jednotlivými slovy a je schopna k dobrému porozumění věty využít informací z tak významově složitých pojmů, jakými jsou předložky, členy a vázané morfémy. Nyní se vraťme k dříve používané metafoře cesty, která nám velmi dobře poslouží i v tuto chvíli. Jestliže novorozenec pouze tušil směr, broukající a žvatlající batole se zabývalo zkoumáním kamínků, písku a jednorocní dítě při vyslovení prvního slůvka učinilo první jasný krok, pak dítě na sklonku slovních kombinací zjistilo, kudy do města mezi ostatní a rázně si vykračuje za svým cílem. Teď již jen zbývá na vlastní oči poznat spletitá zákoutí městských uliček, neboť mapu porozumění již máme. A právě tomu se budeme věnovat v následující kapitole.

5. OSVOJOVÁNÍ GRAMATIKY

Osvojování gramatiky je nesmírně složitou a velmi propracovanou oblastí výzkumu jazyka. Zde se jí však budeme věnovat ve stručnější formě a zmíníme jen ty nejzákladnější aspekty, neboť primární těžiště této diplomové práce leží ve vývoji lexikálním, tedy v osvojování si slovní zásoby před tím, než dochází k prvním slovním kombinacím. Pro podrobnější popis této problematiky odkazujeme na odbornou literaturu a na rigorózní práci Filipa Smolíka (2000), kde je téma rozpracováno rozsáhleji. V této kapitole se nejprve podíváme na období, kdy děti poprvé začínají spojovat jednotlivé výrazy do dvou slovních kombinací. Poté se zaměříme na průběh osvojování složitějších gramatických jevů a zjistíme, jak tento vývoj probíhá v prostředí nám velmi blízkého jazyka polštiny.

5.1. PRVNÍ DVOU SLOVNÍ KOMBINACE A POČÁTKY POUŽÍVÁNÍ MORFOLOGIE

Za startovací můstek aktivního používání gramatiky je nejčastěji považováno období prvních dvou slovních kombinací. Dříve se tato dětská vyjádření označovala jako telegrafická řeč, neboť připomínala jazyk používaný při psaní telegramů. Dnes bylo proti tomuto pojmu vzneseno několik pádných námitek a od jeho používání se pomalu upouští. Přes to jej však stále běžně potkáme v mnoha člancích. Základní námitka proti pojmu telegrafická řeč (v angličtině telegraphic speech) je založena na velikém rozdílu mezi výrazy používanými v telegramech a výrazy, které slyšíme od dětí. Jako příklad si můžeme představit situaci, kdy sdělujeme, že přijedeme s babičkou vlakem. V telegramu by zaznělo podobné spojení jako „s babičkou vlakem“. V dětské verzi však mnoho funkčních gramatických slov, jako jsou právě na příklad předložky, uslyšíme až o mnoho měsíců

později. Dětská telegrafická řeč by tedy zněla pravděpodobně takto „babi vlakem“ nebo jen „babi vláček“. Proto i v naší práci budeme používat přesnějšího označení tohoto důležitého vývojového kroku, kterým je období dvou slovních kombinací.

Zajímavým paradoxem je fakt, že jak je první slovo nesmírně významné pro rodiče a méně vývojově významné pro odborníky (viz. strana 52 diplomové práce), pak první dvou slovní kombinace často projde u rodičů bez povšimnutí. Pro člověka zabývajícího se vývojem osvojování jazyka jde ale o nesmírně zásadní a důležitý okamžik, neboť se přeneseně setkává s jedinečnou lidskou schopností, s tvořivostí. Zdá se, jakoby v tuto chvíli dítě doopravdy začalo používat slovo jako arbitrární jednotku, která za určité kombinace dokáže popsat vztah a děj ve světě. Míra hloubky tohoto vhledu, tak jak je dětem přisuzována, se liší v závislosti na teoretickém základu, z kterého různí autoři vycházejí. Jedni říkají, že dítě již v tomto bodě operuje s formálními kategoriemi jako děj, činitel, atribut a do nich dosazuje odpovídající slova. Jde především o zastánce nativistických pohledů osvojování gramatiky, kteří navazují na tradici Noama Chomského jako na příklad Steven Pinker. Jiní autoři považují dvou slovní kombinace za naučená slovní spojení, která se neřídí hlubší formální strukturou (např. Braine a MacWhinney). Zde tedy máme opět základní otázku vrozeného a naučeného, ke které samozřejmě musíme přidat další zásadní otázku této oblasti – jazykově specifické či obecné? Jinými slovy, jde o krok související pouze s jazykem či je možné nalézt významné souvislosti s myšlením? Lois Bloomová se na příklad domnívá, že děti jsou motivovány učit se jazyk ve chvíli, kdy schopnost myšlení převyšuje schopnost vyjádření (Bloom, 1993). Golinkoffová uvádí dobrý příklad, dvou slovní kombinaci „sednout klín“ a říká, že dítě musí nejprve v mysli vytvořit představu, kterou svým požadavkem hodlá uskutečnit (Golinkoff, 2005). Jde především o schopnost tvorby představ a přemýšlení o budoucích krocích. Dokud dítě nedosáhne této kognitivní úrovně, není schopno podniknout odpovídající krok ani v jazyce.

Dle Bloomové se tedy v období dvou slovních kombinací projevují obecnější kognitivní procesy. Proti tomuto předpokladu je opět možné postavit nativistické paradigma.

Třetí okruh otázek se týká problému kontinuity vývoje jazyka. Na jedné straně máme autory, kteří vnímají gramatický vývoj jako nasedající na vývoj lexikální. Z jejich pohledu jde tedy o jednu vývojovou linii (např. emergentistický model Golinkoffové a Hirsh-Pasekové). Na straně druhé se setkáváme s autory, kteří předpokládají, že tvorby gramatických spojení se účastní odlišné mechanismy od těch, kterých dítě využívá při tvorbě slovní zásoby. Dle jejich názoru tedy na příklad není možné usuzovat z velikosti slovní zásoby na pozdější gramatický vývoj, neboť jde o dvě různé záležitosti. V této diplomové práci jsme se rozhodli tyto tři základní otázky pouze nastínit, neboť vzhledem k jejímu rozsahu není možné se věnovat dopodrobna rozličným interpretacím. Dále se zaměříme především na konkrétní průběh vývoje osvojování gramatiky.

Ještě před tím, než děti uskuteční první spojení dvou slov se často setkáváme s výskytem tzv. **formulaický výrazů** (formulaic phrases), které jsou v řeči dospělých tvořeny dvěma slovy. Z intonace a použití u dětí je však zřejmé, že nejde ještě o kombinaci v pravém slova smyslu. Z českého jazyka je možné uvést příklady „Kdeje?“ „Užnění“ apod. Často se pro tento typ výrazů používá také pojem rote phrases (rutinní výrazy), který naznačuje mechanismus jejich vzniku. Ve oblastí vývoje osvojování jazyka jde o relativně novější jev, který je v současnosti středem diskuzí, neboť jeho výzkum se vyjadřuje k tak zásadním otázkám jako je kontinuita vývoje mezi osvojováním slovní zásoby a gramatických struktur.

Zajímavý byl jev, který jsme pozorovali u námi longitudinálně sledovaného dítěte. U tohoto chlapce předcházelo první dvou slovní kombinaci několikanásobné období zdvojování všech slov (např. „auto auto“, „ham ham“ „sednout sednout“ apod.). V odborné

literatuře tento jev zatím popsán nebyl, avšak bylo by nesmírně zajímavé zjistit, zda jde o strategii idiosynkratickou či mezi ostatními dětmi častější.

Nyní již víme, jaké jsou hlavní otázky výzkumu období dvou slovních kombinací a co vše mu v řečové produkci dětí předchází. Zbývá nám podívat se na to, jak tyto dvou slovní kombinace vlastně vypadají. Zajímavé je, že ať se zabýváme osvojováním jakéhokoliv jazyka, zjišťujeme, že děti hovoří o velmi podobných věcech a velmi podobným způsobem. Dělení, které se používá dodnes sestavil na základě longitudinálního pozorování tří dětí Adama, Evy a Sáry od narození do 50 měsíců nestor výzkumu osvojování jazyka Roger Brown (Brown, 1977). V následujících dvou tabulkách vidíme 8 typů vyjadřovaných sémantických vztahů a tři základní referenční operace, tak jak je Brown našel v řadě světových jazyků (upraveno dle Golinkoff, 2000).

Dětská dvou slovní kombinace	Sémantická role	Odpovídající dospělé vyjádření
„Máma boty.“	vlastník + vlastnictví	Mámy boty
„Máma boty“	činitel + objekt	Máma nandá boty.
„Cáky vaně.“	děj + místo	Koupu se ve vaně.
„Hodit mēďu.“	děj+objekt	Hod' mi mēďu.
„Pejsek haf.“	činitel+děj	Pejsek štěká.
„Auto garáži.“	entita+místo	Auto je v garáži.
„Sladká voda“	entita+atribut	Voda je sladká
„Tam děda“	demonstrativum+entita	Tam je děda.

Dětská dvou slovní kombinace	Referenční operace	Odpovídající dospělé vyjádření
„Ještě mlíko.“	opakování	Chci ještě mlíko.
„Babí není.“	zmizení/ neexistence	Babička šla pryč.
„Tady bebí.“	nominace	Tady mám bebí.

Pro dvou slovní kombinace, které děti tvoří při osvojování kteréhokoliv z jazyků, je typické, že dvě stejná slova mohou v závislosti na kontextu vyjadřovat jinou myšlenku. V naší tabulce to vidíme v prvních dvou příkladech, kdy spojení „máma boty“ může

vyjadřovat jak vztah vlastník+vlastnictví, tak i vztah původce děje a děj. S tím se pojí u rodičů pozorovatelný jev, kterému se původně anglicky říká „rich interpretation“ a do českého jazyka ho můžeme volně přeložit jako „tvořivá interpretace“. A nejde o nic jiného než o absolutní nezbytnost jak v období dvou slovních kombinací tak i v období holofrází. Aby vůbec byla možná komunikace s dítětem, musí rodič neustále interpretovat výpovědi svého potomka nejen na základě toho, co říká a jak to říká (intonace, tónu hlasu apod.), ale i na základě kontextu a to jak jazykovém (jaká věta předcházela) tak i situačním (kdo, co, kde apod.).

Další zajímavý poznatek o období dvou slovních kombinací se týká významu pořadí slov. Zdá se jakoby už v tuto chvíli hrálo důležitou roli, které slovo je na první pozici a které na druhé. U mnoha dětí bylo zjištěno, že jedna varianta spojení je konstantně používána pro vyjádření jednoho sémantického vztahu a druhá pro vyjádření vztahu jiného (Golinkoff, 2000). Pokud se tedy vrátíme k našemu příkladu, pak spojení „máma boty“ dítě použije pouze k vyjádření myšlenky „to jsou máminy boty“. Spojení „boty máma“ pak dítě použije pouze v případě, že se bude chtít obout („mami dej mi boty“).

Bylo zjištěno, že velmi důležitou roli hraje i intonace věty. Již v období jednoslovném jsou děti často schopny vyjádřit otázku stoupajícím hlasem. V období dvou slovních kombinací k tomu mají dvakrát tolik prostoru a je to právě melodie dětského hlásku, která nám často pomůže rozšifrovat na základě kontextu opravdový smysl věty. A tak spojení „máma boty?“ může v tuto chvíli znamenat „bereš si boty?“

Velmi zajímavým tématem je výskyt aktivního používání morfologie v tomto období, která nás vrací k jádru třech zásadních otázek, jak byly nastíněny na začátku tohoto tématu. Co z naší schopnosti používat jazyk je vrozené? Které schopnosti jsou specifické pouze pro tento účel? Jde o kontinuum mezi prvním slůvkem a první větou?

Jelikož většina původních studií osvojování jazyka byla založena na angličtině, domnívali se odborníci po dlouhou dobu, že v období dvou slovních kombinací jde o neobratné lepení pevných výrazů. Tento pohled by se dal přirovnat k hnětení těsta, kde je nadbytek mouky. Ať se snažíme, jak se snažíme, tak to jednoduše nedrží. Těstem byla v tomto případě často myšlena gramatika dospělého člověka, na které je založena určitá část vědeckých vysvětlení (viz. kapitola o teoretických východiscích). Ostatně velmi podobně se vyjádřil o dvou slovních kombinacích i náš nestor ontogenetické psychologie Václav Příhoda, který označil tento typ řeči za izolační.

Novější poznatky ukazují, že první dvou slovní kombinace jsou opravdu z pravidla tvořeny bez skloňování. Tato spojení jsou však tvořena jmény, která jsou sama o sobě nesklonná (citoslovce - haf, haf, ham apod.). U sloves bylo vysledováno časování již v jednoslovném období. Nejčastěji se vyskytují ve třetí osobě jednotného čísla (hraje, dělá, píše), jako rozkaz (vstaň) nebo jako infinitiv (spát, čurat). Nejde však ještě o tvořivou flexi, neboť dítě z pravidla nepoužívá dvě různé formy od jednoho slovesa (např. dělej/dělat) (Smoczynska, 1985). Zdá se, že i použití toho kterého tvaru se řídí jistými sémantickými pravidly, kdy rozkaz nejčastěji vyjadřuje žádost/přání („dej“ = dal bych si mlíko) a infinitiv deklarativní kontext („haját“ = holčička spí). Tyto poznatky jsou založeny především na studiu osvojování polštiny, kde byla aktivní produkce morfologie umístěna do období 3 měsíců po prvních dvou slovních kombinacích (Smoczynska, 1985). Údaje z turečtiny, což je jazyk s výrazně složitější flexí než naše čeština, pak hovoří o prvním produktivním užívání již v 18 měsících. V angličtině je to v průměru až o 6 měsíců později (Golinkoff, 2000).

Jak tedy vidíme, v období dvou slovních kombinací nejde o hnětení nelepivého těsta, nýbrž o těsto, které má svou danou konzistenci na základě receptu (gramatických pravidel, ať již vrozených či dynamicky dětských) a docela pěkně drží. Že jde o práci velmi tvořivou

potvrzuje fakt, že pokud by osvojování jazyka znamenalo pouhé opakování toho, co děti slyší, pak by první dětské kombinace slov vypadaly jinak (máminy boty, děti spí, dědův kabát apod.) Tak tomu však ve skutečnosti není. Děti vynechávají určité gramatické jevy a to velmi systematicky. Ještě více fascinující je fakt, že všechny děti mají tendenci vynechávat ty stejné věci. A tak se na jedné straně zdá, že toto vynechávání je řízeno vrozenými jazykově specifickými strukturami, které jsou jedinečné pro gramatický vývoj. Jiní autoři v něm zas vnímají obecně kognitivní nezralost a informaci, kterou dítě zatím není schopno ze svého jazykového prostředí využít. Opět jde o dvě strany téže mince. Pro nás je však v tuto chvíli nejdůležitější si tato východiska uvědomovat a vnímat, jak mohou ovlivnit pohled na průběh osvojování jazyka a jeho vývojové zákonitosti.

5.2. „GRAMATICKÁ EXPLOZE“

Název pro tuto část jsme převzali od Roberty Michnick Golinkoffové, která ve své knize uvádí, že *„stejně tak jako se období od 18 do 21 měsíců říká slovní exploze, tak období od 27 do 30 měsíců by bylo vhodné nazývat gramatickou explozí“* (2000, s. 184). Děti, které před pouhými 10 měsíci seděly ve své stoličce a rozčileně gestikulovaly „to, to, to“, si za velmi podobného rána řeknou o „ten oranžový džusík, co jsme měli s Pět’ou na zahrádce.“ Jde o pokrok naprosto nevídaný a přesto jsme si ním všichni prošli bez zjevné námahy. Dnes nás ten stejný cíl v jiném jazyce stojí mnoho času, úsilí a peněz. Díky této neuvěřitelnosti jsme více než oprávněni hovořit stejně jako Steven Pinker o „jazykovém instinktu“ (Pinker, 2007) .

Abychom lépe porozuměli otázkám průběhu gramatického vývoj, podíváme se na velmi konkrétní příklad. Na osvojování dvou druhů gramatických pravidel morfologie (tvarosloví) a syntaxe (větná stavba) tak, jak byly popsány v nám blízkém jazyce

v polštině. Na základě několika longitudinálních studií a pečlivých analýz videonahrávek interakcí rodičů a dětí rozličného věku bylo možné sestavit pro polštinu průběh osvojování gramatických pravidel tak, jak je děti krok za krokem používají. V následujících dvou tabulkách jsou chronologicky seřazeny jednotlivé kroky nejprve pro jména (podstatná i přídavná) a pak pro slovesa.

Jména

	Pád a číslo	Příklad
1.	Akuzativ a genitiv j.č. v opozici k nominativu	„chci vodu, hodně vody, to je voda“
2.	Vokativ	„Mami!“, „Péťo!“
3.	Nominativ a akuzativ mn.č.	„Autíčka ne, chci panenky“
4.	Instrumentál j.č.	„(S) tátou ne! (S) mámou!“
5.	Lokativ j.č. (bez předložek)	„Čepice je (v) autě“
6.	Dativ j.č.	„Mámě a tátovi“

Zde tedy vidíme, že polské děti si nejprve osvojují jednotné číslo, kdy se jako první v aktivní produkci projevuje 4. (Koho?Co?), 2. (Koho? Čeho?) a 5. pád (oslovujeme, voláme). Ty se často ve vývoji vyskytují ve stejnou dobu, tedy přibližně třetí měsíc po prvních slovních kombinacích. Oproti věkovému údaji v našem úvodním citátu, kdy jsme hovořili o gramatické explozi jako o období od 27 do 30 měsíců, Smoczyńska ve svém článku uvádí, že polské děti si základní jmenné skloňování v jednotném čísle osvojí zpravidla v tomto pořadí a to průměrně do 24 měsíců (Smoczyńska, 1985). Časování množného čísla se ve správné formě objevuje až ve třetím roce. Do té doby je systém tvoření množného čísla u dětí velmi zjednodušen. Můžeme pozorovat jasnou tendenci k redukování na jednu koncovku pro jeden pád, kdy rod nehraje téměř žádnou roli. Tato strategie byla pozorována i v případě ostatních pádů. Jako kdyby si děti tvořily svůj vlastní systém skloňování, kde stejně jako u osvojování slov, funguje princip vzájemné výlučnosti jak jej označil MacNamara. Jakoby děti do určitého věku či jazykové úrovně nepřipouštěly dvě různé pádové koncovky pro jednu a tutéž funkci (Smoczyńska, 1985). Náповěda rodu je až druhá v pořadí za pragmatickým použitím tvaru. Toto jsme ostatně mohli pozorovat i

u námi sledovaného chlapce, který v období od 19 do 26 měsíců používal pro třetí pád jednotného čísla systematicky pouze koncovku jednotného čísla mužského životného rodu – ovi. A tak tvořil správně věty „dám to tátovi“, „pití pejskovi“, ale stejně tak i nesprávné věty jako „pošlu auto mámovi“ a „dám psu babičkovi.“ Podobně jako průběh osvojování skloňování probíhá v polském jazyce u většiny dětí v tomto pořadí, tak i osvojování sloves se řídí určitými pravidelnostmi. Následující tabulka se věnuje průběhu osvojování použití sloves, tak jak byl pozorován v polštině do 3 let věku.

	Osvojovaný jev	Příklad
1.	Rozkaz – 2.os.j.č. v opozici s 3.os.j.č.	„dej, ukaž,“
2.	Infinitiv	„dát, dělat“
3.	3. os.j.č. – dokonavá slovesa	„pojede, napije“
4.	3. os. j.č. minulý čas (většinou dokonavý)	„udělala, snědl“
5.	Složený budoucí čas	budu malovat

I osvojování pravidel větné stavby vykazuje u dětí systematickou pravidelnost. Dříve než děti používají poměr podřadný (vedlejší věta ve vztahu k hlavní větě), osvojí si používání poměru souřadného (v tuto chvíli především mezi hlavními větami – např. Snědla jsem večeři a dala si bonbón). Stejně tak i hypotetické věty v budoucnosti („Když to sním, dostanu bonbón“) se objevují před hypotetickými větami v minulosti („Kdybych to snědl, tak bych dostal bonbón“). I používání vedlejších vět prochází svým specifickým vývojem. Na příklad jako první si děti osvojují poměr vylučovací („vodu,nebo mléko“) a slučovací („voda a mléko“). Až pak následují ostatní typy poměrů (Smoczyńska, 1985).

Velmi pěkně popisuje u svého syna Dalibora osvojování větné skladby náš Příhoda. Ve své ontogenetické psychologii píše: „*Od první víceslovní věty k hypotaxi (poměru podřazenému) je dlouhá cesta, u Dalibora od první dvou slovní věty v 1,8 k první skutečné vedlejší větě, byť ještě neohrabaně formulované, 9 a půl měsíce*“ (1977, s. 179).

Příhoda (1977, str. 179) dále uvádí příklady vět, které velmi trefně tento vývoj zaznamenávají:

- 1) věk 2,3: účelová věta bez spojky „*Maminka dala, nekašlala.*“ (abych nekašlal).
- 2) O 10 dní později: „*Pan doktor bude hubovat, že urazil.*“
- 3) věk 2,6: „*Já chci doma babičku, aby tady byla.*“
- 4) Po 14 dnech: „*Já se koukám na kočičku, jestli nějaká bude.*“
- 5) věk 2,7: „*Já se paní zeptám, jestli Evička přijde.*“
- 6) První příčinná věta v 3,2.

Podobné studie, které řadí osvojování jednotlivých gramatických jevů chronologicky za sebou byly provedeny v mnoha světových jazycích. Ta první byla rozpracována pro angličtinu a jejím autorem je již dříve zmiňovaný Roger Brown (Brown, 1977).

Proč jsou pro nás z hlediska vývojové psychologie tato zjištění významná? Z výzkumného hlediska jde nepochybně o velmi zajímavý jev, který vypovídá nejen o schopnostech jazykové produkce, ale může velmi úzce souviset s úrovní myšlení. I na první pohled je patrné, že hypotetická věta v budoucnosti je méně náročná než hypotetická věta v minulosti, kdy si dítě musí vytvořit nejen představu toho co se událo, ale i představu toho, co se ve skutečnosti nestalo. Znalost chronologického osvojování jednotlivých jevů nám dává možnost nahlédnout pod pokličku toho, co je pro děti snadné a co je pro ně složité, což je věc, kterou i velmi empatický dospělý často nedokáže odhadnout. Zároveň je to i poznání, které nás přibližuje k hlubšímu pochopení jedinečnosti lidského vývoje. Ačkoliv jsou data z polské studie a ostatních podobných projektů velmi přesvědčivá a lákavá, je dobré mít se na pozoru a příliš se neoddávat spekulativním interpretacím typu „dítě již používá 7.pád a druhý ještě ne, není něco v nepořádku?“ či „ano, ano zaslechli jsme třetí osobu minulého času, za pár týdnů tedy přijde na řadu...“ Pokud však tyto informace zvažujeme na méně detailní úrovni, je opravdu možné je použít k hrubému

hodnocení úrovně jazykového vývoje jednotlivých dětí vzhledem k normě. Na tomto principu je založena gramatická část světově rozšířeného dotazníku MacArthur Communicative Development Inventory, o kterém podrobněji pojednáváme v empirické části diplomové práce.

Poslední důležitou a zároveň i velmi zábavnou skupinou poznatků, o které se zde zmíníme a která se neodmyslitelně váže k průběhu osvojování gramatických pravidel, je téma chyb v řečové produkci dětí. Fascinující je, že podobně jako v období dvou slovních kombinací hovoří děti o stejných věcech stejným způsobem, tak i v průběhu objevování zákoutí gramatických pravidel dělají děti velmi podobné chyby. Z klasických dobře známých chyb slovanských jazyků uveďme příklad, kdy o sobě chlapci mluví v minulosti v ženském rodě (např. „už jsem to spapala“). U Příhodova Dalibora se tato chyba vyskytovala až do 2,5 let věku. Mezi nejčastější typy chyb, které byly popsány v mnoha světových jazycích, patří přílišné rozšíření pravidla. V angličtině se používá velmi výstižného pojmu „overgeneralization“. Mezi klasické příklady patří užití pravidelného časování nepravidelných sloves („goed“ místo „went“) a pravidelné vytvoření množného čísla u nepravidelných podstatných jmen („foots“ místo „feet“). V češtině by této chybě odpovídal již výše uvedený příklad použití koncovky – ovi pro třetí pád u všech rodů („mámovi“, „žábovi“). Jako další příklady bychom mohli uvést časování sloves, kde v určitém období u našeho chlapce převažovalo časování 3. tř. např.: „já plavuju“ (já plavu) či „auto zacouvuje“.

Pro odborníky jsou tyto chyby nejen zábavné, ale především i fascinující, neboť často jejich výskyt sleduje velmi specifický vývoj, kdy je nejprve pravidlo užíváno správně a pak jakoby došlo k jeho zapomenutí a výskyt chyb se zvyšuje až do doby, kdy je pravidlo znovu správně používáno. Tento proces tak kopíruje tvar křivky U (Igoa, 2003). Jde o

velmi vzácnou stopu, která nám umožňuje zachytit způsob, jakým dítě jazyk zpracovává a následně opět vytváří. Na základě pozorování výskytu chyb v dětské řeči bylo vytvořeno mnoho studií a teorií, které vysvětlují mechanismy skryté za osvojováním gramatických pravidel. Vzhledem k rozsahu a záměru této práce jsme se však rozhodli se této zajímavé problematice věnovat pouze velmi okrajově a omezíme se na již výše popsany hrubý nástin významu podobných výzkumů pro porozumění vývoji osvojování jazyka. Na závěr se ještě podívejme na citlivé pojetí tohoto jevu, tak jak jej vyjádřil Václav Příhoda: „*Vytváření analogie a nových slov svědčí především o faktu, že děcko netoliko přijímá, nýbrž i dává*“ (Příhoda, 1977, s.177).

Mít to štěstí a být svědkem jazykového vývoje dítěte je nesmírně inspirující a kreativní zkušenost, která je nejvíce působivá právě v období gramatického vývoje. Stejně jako první krůčky znamenají pro rodiče veliký posun, neboť jejich dítě se stává nezávislejším a velmi aktivním objevitelem krás okolního světa, tak i období, kdy dítě vkládá své myšlenky do vět, je nesmírně vzácné, neboť nás přibližuje k jeho jedinečnému pojetí okolního světa a otevírá brány do zákoutí jeho mysli.

V tuto chvíli již máme mnohem jasnější představu o celém vývoji osvojování jazyka do 3 let věku. V první kapitole diplomové práce jsme se zabývali metodami, díky kterým k tomuto poznání docházíme. V kapitole druhé přišlo na řadu zamýšlení nad teoriemi, které leží na pozadí celého výzkumu. V následných kapitolách jsme prošli vývojem osvojování jazyka od prenatálního období, přes broukání a žvatlání, první slova až po první dvou slovní kombinace a celé složitější věty. V další kapitole, která teoretickou část diplomové práce uzavírá, se budeme zabývat poznatky o specifikách rodičovské mluvy, která sama prochází svým vlastním vývojem. Vývojem, který citlivě kopíruje jazykový vývoj dítěte a trefně odpovídá jeho aktuálním potřebám.

6. VÝVOJ ŘEČI ZAMĚŘENÉ NA DÍTĚ

V mnoha kulturách světa je přirozeným zvykem hovořit na děti specifickým stylem řeči, který účinně poutá jejich pozornost a umožňuje již od samého počátku sdílení sociální interakce v tak zvaných proto-konverzacích. Tento styl řeči najdeme v literatuře pod mnoha názvy jako např. motherese („maminkovština“), parentese („rodičovština“), baby talk („miminkovština“), caregiver talk („řeč opatrovníků“) a v neposlední řadě child directed speech („řeč zaměřená na dítě“). Každý z nich vyjadřuje lehce jiný úhel pohledu. V současné době se nejčastěji používá právě poslední výraz a především jeho zkratka CDS a to jak v angličtině tak i v českém jazyce. Proto i v naší práci budeme používat pojmu řeč zaměřená na dítě případně jeho anglické zkratky CDS. V následující kapitole rozhodně nechceme podávat podrobný výklad tohoto nesmírně zajímavého tématu, neboť rozsah diplomové práce a její původní zaměření nám to nedovolují. Vlastně nepředkládáme ani stručný přehled. Údaje a myšlenky zde uvedené byly volně nasbírány v průběhu pročítání knih a článků o vývoji osvojování jazyka. Jde tedy mnohem více o náčrt vedlejších poznámek, které nás při čtení zaujaly.

Řeč zaměřená na dítě se především vyznačuje tím, že v průběhu vývoje osvojování jazyka citlivě přizpůsobuje svou formu i obsah aktuální řečové úrovni dítěte. „*Je to schopnost rodičů...usnadňovat vzájemné porozumění a podněcovat dítě k vlastní řečové produkci.*“ (Šulová, 2007, s. 51). Způsob jakým to činí je velmi podobný napříč rozličnými jazykovými a kulturními prostředími, včetně řeči znakové. V nejranějším období vývoje, kterému jsme se věnovali ve třetí kapitole této práce, je CDS charakterizována specifickým rozložením přízvuku, který často zdůrazňuje podstatná jména (Karmiloff-Smith, 2005, s. 79) nebo jiná důležitá slova. Intonace rodičovské řeči se vyznačuje výraznějšími kontrasty, kdy se střídají stoupající a klesající melodie a dosahují vyšších hladin, než je tomu v řeči

zaměřené na dospělého (v angličtině ADS, adult directed speech). Struktura vět je značně zjednodušená a dochází k pravidelnému a častému opakování slov.

Velmi důležitý je fakt, že rodiče se již od počátku chovají, jako by jejich dítě rozumělo a hovořilo, i když zatím pouze brouká, kope, pláče a virtuózně mění výrazy tváře. Berou jej jako rovnocenného konverzačního partnera a jeho rozličným projevům přisuzují význam (Owens, 2008). Na tomto základě se tvoří první proto-konverzace, ve kterých dochází stále častěji a na delší dobu ke sdílení pozornosti, k procvičování očního kontaktu, k osvojování si základních komunikačních pravidel a to především střídání rolí posluchač-mluvčí. Hlavní účel zde nepředstavuje obsah a význam nýbrž hlas a jeho melodie.

V období, kdy se dítě potýká s úkolem segmentovat spojitý proud řeči na jednotky jako jsou hlásky a slova, má díky jedinečným rysům rodičovské mluvy přístup k řeči, která se oproti své dospělé podobě vyznačuje výrazně pomalejším tempem, kontrastnějším rozložením přízvuku a častým opakováním. Zároveň, ačkoliv ještě zdaleka nevnímá smysl a význam výpovědi a ani je nevyjadřuje, je mu ze strany rodičů neustále dáváno najevo, že jeho „slovo“ má váhu a jeho spontánní „výpovědi“ jsou maximálně vítané.

Ve čtvrté kapitole naší práce jsme se podrobně zabývali obdobím, kdy dochází k osvojování slovní zásoby a to na třech vývojových liniích. Dítě se stává stále větším odborníkem na zvukovou stránku svého mateřského jazyka a dokáže v toku řeči rozpoznat celou řadu slov (jako na příklad své jméno). Stejně tak se vyvíjí i významy a koncepty v jeho mysli. Třetí vývojovou linii tvoří vztah, který význam a zvuk slova váže dohromady. Blíže jsme se věnovali i principům, na základě kterých toto osvojování probíhá a to zejména pojmu fast mapping, rozličným typům sociálních lingvistických a lexikálních vodítek a výzkumu časové synchronie.

Zmiňovali jsme, že na počátku osvojování slovní zásoby je učení slov velmi úzce vázáno na pohyb předmětu, který je pojmenováván. Gogate a kol. (2001) ve své práci uvádí, že matky 5 – 8 měsíčních nemluvnat pojmenovávají předmět ve chvíli, kdy s ním pohybují a často se předmětem děťátka dotýkají. Naproti tomu matky starších dětí (21 – 30 měsíců) využívají časové synchronie významně méně a mnohem častěji pojmenovávají předmět ve chvíli, kdy jej staticky drží. Gogate podotýká: *„ačkoliv ostentativní pojmenování samo o sobě nemůže vysvětlit osvojování slovní zásoby, mění se rysy mateřského pojmenování, které sledují vyvíjející se percepční potřeby dítěte, naznačují, že jde o dvousměrný vztah mezi prostředím a organismem“* (Gogate, 2001, str.1107).

Na podobnou dynamickou povahu interakce upozorňuje i Šulová, když hovoří o podstatě říkanek typu „takhle jedou páni“, „paci paci pacičky“ a další. *„V rámci „dialogů“ s rodiči dochází k formování koordinace, tedy ke spojování vjemů, aktivit optických a akustických modalit... různé promluvy jsou vázány na pohybové hříčky a kinestetické modalit – dítě je často pohupováno, zvedáno. Různé předřečové hry jsou spojovány s tleskáním, hopsáním, ťukáním, doteky“* (Šulová, 2007, s. 53).

Jedním z dalších základních nástrojů, který rodiče intuitivně používají, aby usnadnili dětem osvojování slovní zásoby je, že v drtivé většině případů hovoří o věcech, na které se jejich potomek v danou chvíli dívá. Harris a kol. ve svém výzkumu uvádí, že je to v 78% matčiných výpovědí (Oates dle Harris, 2008, s. 89). Vzpomeneme-li si na Quineův rébus ze 4. kapitoly, kdy terénní výzkumník hledá význam slova gavagai, pak na základě poznatků o řeči zaměřené na dítě můžeme usoudit, že domorodec slova použije s vysokou pravděpodobností ve chvíli, kdy výzkumníkova pozornost bude zaměřena na běžící zvíře. A tudíž spojit význam se slovem nebude tak složité. Karmiloff–Smith (2005) upozorňuje, že i v tomto období hrají důležitou roli prosodická vodítka a uvádí zjištění, že

anglické maminky hovořící na děti, umisťují podstatná jména na konec věty a zdůrazní je zvýšením hlasu.

Mezi další její zajímavá zjištění patří, že řeč zaměřená na dítě v období, kdy dochází především k osvojování slovní zásoby, dodržuje explicitně „princip kontrastu“. Rodiče často v jedné větě používají slova s opačnými významy jako na příklad „podívej to není malý vláček, ten je velký (Karmiloff-Smith, 2005).

Na rozhraní mezi osvojováním slovní zásoby a gramatiky leží vývoj morfologický a i zde je možné pozorovat, jak dospělí přizpůsobují řeč zaměřenou na dítě. Díky „intuitivní rodičovské didaktice“ (Papoušek, 2002) děti poslouchají řeč, která prostřednictvím častého užívání zdvojnásobení významně snižuje složitost pádových koncovek. Neboť většina slov ve své zdvojnásobené formě, nejen že je skloňována pravidelně, ale ještě se vyznačuje redukcí počtu různých vzorů (např. mrkev/mrkvička, chlapec/chlapeček, míč/míček, židle/židlička aj.). Dabrowska (Ševa dle Drabowska, 2007) ve svém výzkumu prokázala, že polské děti chybují výrazně méně v koncovkách pádů používají-li zdvojnásoběliny. Další práce v ruštině ukazují, že děti méně chybují i ve shodě přídavného jména se zdvojnásobeným jménem podstatným (Ševa, 2007). Zde tedy vidíme, že jev, který je občas některým rodičům vytyká se slovy „nemluvte na něj jak na hlupáka“, je ve své podstatě velmi účinným didaktickým nástrojem.

Zajímavý je i fakt, že velká většina vět, které dospělí říkají dětem v počátečních fázích osvojování jazyka, jsou věty jednoduché rodu činného jako např.: máma nese mísu. Tyto věty mohou hrát významnou roli při osvojování gramatických pravidel, neboť pravděpodobně napomáhají při tvorbě základních kategorií jako činitel, děj a předmět. (Karmiloff-Smith, 2005, s. 180).

V období, kdy děti začnou tvořit své první dvou slovní kombinace, se mění i podoba rodičovské mluvy. Někteří autoři našli souvislost mezi slovní explozí a

s nápadným zlepšením ve schopnosti porozumět řeči zaměřené na dospělé (Golinkoff, 2000). Jde o chvíle, kdy si děti nesmírně rychle osvojí slova, kterých mnozí rodiče později litují a začínají si lidově řečeno „dávat větší pozor na jazyk“. Střed zájmu se v tuto chvíli přesouvá od zdůrazněného pojmenovávání a pestré prosodické stánky k větné stavbě. Ačkoliv děti navenek tvoří pouze neumělá slovní spojení typu „máma boty“ či „pejsek ham“, uvnitř jsou schopny zpracovat i složitější větné struktury. Drtivá většina rodičů o skryté schopnosti svých vlastních dětí netuší. I přesto mnoho z nich intuitivně používá velmi účinného a v tomto období výrazně dominujícího nástroje – expanze. Rodiče mají přirozenou tendenci rozvíjet jednoduchá slovní spojení svých dětí v celé věty. Tím pojmenovávají vztahy, které děti nejsou ještě schopny samy zformulovat, ačkoliv v myslí jim již rozumí (Golinkoff, 2000).

Na pokročilejší jazykové úrovni si o příklad správně formulované složitější struktury dokáží říct děti samy. Tato věta je samozřejmě řečena s nadsázkou, neboť dotaz je vznášen velmi skrytě a nevědomě. Máme zde na mysli všem velmi známé období otázek „A proč?“. Golinkoffová podotýká, že je dosti pravděpodobné, že děti vlastně samotná odpověď tolik nezajímá. Jde jim především o to zjistit, jak slova „proč“ a „jak“ fungují. Svými otázkami vyvolávají složitější větné konstrukce, na kterých znovu a znovu mohou pozorovat pořadí slov, pády, časování sloves apod. (Golinkoff, 2000).

Velmi zajímavé údaje, které jen podtrhují intuitivnost rodičovské řeči pochází z oblasti znakového jazyka. Mohli bychom zde volně parafrázovat Pinkerův výrok, že stejně jako pavouci si nemohou pomoci a musí tkát síť, děti si nemohou pomoci a osvojí si jazyk (Pinker, 2007, s. 5), tak ani rodiče si nemohou pomoci a musí na děti mluvit „rodičovštinou“ (parentese).

Znaková řeč určená dětem se liší od znakové řeči určené dospělým ve velmi podobných rysech jako je tomu u řeči mluvené. Časté je opakování, držení znaku po delší dobu a

pomalé tempo znakování (Masataka dle Maestas and Moores, 2003). Přítomna je i celá řada jiných dotykových podnětů jako záměrné otáčení dítěte, aby zaměřilo pozornost na pojmenovávaný předmět, či vzájemné držení. Pizer + Meier (2006) dále upozorňují na další rysy znakové řeči určené dětem:

- Znaky jsou umístěny blíže k dítěti než v situaci, kdy znakují dva dospělí.
- Znaky jsou přesměrovány, aby byl zřetelný celý tvar ruky.
- Rodiče nastavují svůj obličej tak, aby byl celý vidět.
- Rodiče často stojí za dítětem a znakují před jeho obličejem. Dítě tak znaky nevidí zrcadlově.

Jak vidíme, používání CDS je pro rodiče záležitostí přirozenou a automatickou, o čemž svědčí důkazy nejen z rozličných jazykových prostředí (např. angličtina, čeština), ale i různých jazykových modalit (řeč mluvená, znaková). Abychom však nepřikládali roli rodičovské mluvy přílišnou váhu je třeba podotknout, že existují kultury, u kterých se CDS nevyskytuje.

Často citovaným příkladem je kultura jazyka Kaluli, kde dospělí vnímají dítě jako mluvícího partnera, až ve chvíli, kdy slyší z jeho úst slovo „prs“ a „máma“ (Ochs, 2000, s. 292). Stejně tak i Bambi Schieffelinová hovoří ve svých studiích o kulturách, kde se oceňují mnohem výrazněji pokroky v motorickém vývoji. O tomto pojetí velmi dobře vypovídá výraz, kterým v Samoiské kultuře označují miminko - „pepemeamea“, v překladu „dítě věc věc“ (Schieffelin, 2005, s. 295)

Je nezpochybnitelné, že v prostředí, kde se CDS používá, je tato forma řeči pro dítě velmi přitažlivá, účinně poutá jeho pozornost a usnadňuje osvojování jazyka po celý jeho vývoj. Z výše uvedených výzkumů však vyplývá, že nejde o podmínku, která by byla pro jazykový vývoj nezbytná. Kde však vnímáme její primární přínos je v oblasti afektivní. Jde

o jedinečné vzájemné „naladění“ na potřeby dítěte a rodičů, které tvoří úzký láskyplný vztah.

V této kapitole jsme se po celou dobu zabývali citlivostí rodičů na aktuální jazykovou úroveň dítěte. Viděli jsme, že jejich řeč kopíruje vývoj osvojování jazyka tak, jak jsme si jej podrobně popsali v kapitolách předchozích. V tuto chvíli je tedy zřetelné, že v průběhu osvojování jazyka, nejenže rodiče prokazují implicitní znalost o jazykové úrovni svého dítěte, ale dokonce jsou sami i aktivními spoluvůrci celého vývoje. V následující empirické části diplomové práce se budeme věnovat adaptaci Inventáře komunikačního vývoje MacArthur Bates do českého jazyka (MacArthur-Bates Communicative Development Inventory). Jde o celosvětově rozšířený výzkumný a klinický nástroj, kde ústřední roli hrají právě rodiče. Jsou to oni, kdo inventář vyplňují. Jedním z jeho primárních předpokladů je, že z implicitní znalosti o jazykové úrovni dítěte (které jsme věnovali tuto kapitolu) činí tento inventář za pomoci pečlivě vybraných položek znalost explicitní. O tom však podrobněji na následujících stránkách.

7. EMPIRICKÁ ČÁST

7.1. INVENTÁŘ KOMUNIKAČNÍHO VÝVOJE MACARTHUR - BATES

MacArthur - Bates Communicative Development Inventory (Inventáři komunikačního vývoje MacArthur – Bates) se stal od svého vzniku v roce 1993 nedílnou součástí výzkumu vývoje osvojování jazyka a to jak na poli teoretickém tak i v klinické praxi. Do dnešního dne bylo z původní americké verze vypracováno na 47 adaptací (Bleses, 2008, str. 622) pro různé jazykové a kulturní prostředí. V drtivé většině odborných článků, ať již pojednávají o kterékoliv z adaptací, je zvykem pojmenovávat všechny jazykové verze souhrnnou zkratkou CDI. Proto se i v naší práci budeme držet všeobecného úzu a Inventář komunikačního vývoje MacArthur - Bates budeme označovat touto zkratkou (dále jen CDI). Ačkoliv v původním názvu je použito slovo inventář, zde budeme preferovat užití slova dotazník, které je v českém jazyce běžnější a méně krkolomné. K tomu nás vede i fakt, že samotná americká verze obsahuje kromě seznamů slov a tvrzení i položky ve formě otázek.

I) Struktura dotazníku CDI

Ať se podíváme na kteroukoliv adaptaci CDI, všechny zachovávají velmi podobnou strukturu a jsou postaveny na stejných předpokladech. Dotazník vyplňují rodiče případně ostatní opatrovatelé dětí ve věku od 8 do 30 měsíců. Ve skutečnosti jde vlastně o dotazníky dva, kdy první (CDI 1- slova a gesta) vyplňují rodiče dětí od 8 do 15 měsíců a druhý (CDI 2- slova a věty) rodiče dětí od 16 do 30 měsíců.

CDI 1 – slova a gesta je vzhledem k omezené produkci dětí na této úrovni zaměřen z velké části na porozumění jazyku. Skládá se ze 4 podčástí:

- 1) První znaky porozumění (28 položek) – věty a slova, kterým děti v této etapě osvojování jazyka zpravidla rozumí.
- 2) Styly mluvení (2 položky) – dotazují se na tendenci opakovat slyšená slova a způsob pojmenovávání věcí.
- 3) Porozumění a produkce slov (396 položek ve 19 kategoriích).
- 4) Gesta a činnosti (63 položek v 6 kategoriích) – zkoumá vývoj od jednoduchých gest jako mávání a kývání hlavou po komplexní gesta jako nápodoba krmení, řízení apod.

Výše uvedené počty položek jsou platné pro původní americkou verzi CDI (Fenson, 2008) Stěžejní částí je dlouhý seznam slov, která jsou rozdělena do sémantických celků (zvířata, jídlo a pití, oblečení, lidské tělo, věci a místa doma, dopravní prostředky, činnosti atd.). Na rozdíl od druhého dotazníku pro starší děti tato verze zachycuje porozumění jednotlivým slovům v kontrastu s aktivní produkcí. V druhé kapitole této práce zabývající se metodologií výzkumu vývoje osvojování jazyka jsme probírali problematičnost zachycení úrovně porozumění u dětí, které samy ještě nemluví. Díky výsledkům z vyplněných dotazníků CDI v mnoha jazycích máme vzorek čítající více jak 10 000 respondentů (Bleses, 2007), na základě kterého byly sestaveny vývojové křivky určující průměrné počty slov, kterým děti v daném věku rozumí. V rozličných studiích byla zjištěna vysoká korelace mezi tímto počtem slov, následnou produkcí slov a gramatickým vývojem, zjišťovaným na základě CDI 2- slova a věty.

Druhý dotazník (CDI – 2, slova a věty) je určen opatrovatelům dětí ve věku 16 – 30 měsíců a obsahuje 3 části:

- 1) Slovní produkce (680 položek ve 22 kategoriích).

- 2) Použití slov (5 položek) – zjišťuje, zda dítě hovoří o předmětech přítomných, minulých a budoucích.
- 3) Morfologie a Syntax (113 položek) – zjišťuje úroveň časování, tvoření množného čísla, dodržování pořádku slov ve větě apod.

Zde je primárním zájmem výhradně slovní produkce a aktivní tvorba vět. Stejně jako v předchozím případě byly díky zjištěny křivky růstu slovní zásoby a jejich korelace s gramatickým vývojem. Třetí část tohoto dotazníku, zabývající se morfosyntaktickým vývojem, se v jednotlivých adaptacích značně liší, vzhledem k jedinečným charakteristikám daného jazyka. Původní americká a mexická verze tak obsahuje pouze 37 vět, kdy rodič vybírá ze dvou možností. Další část obsahuje dotaz na příklady tří nejdelších vět, které dítě doposud vyslovalo. Adaptace z výrazně flektivních jazyků s bohatou morfologií často zahrnují kromě otázek s odstupňovanou gramatickou složitostí vět (rodič zaškrťává úroveň, kterou jeho dítě v současnosti používá) i tabulky se skloňováním a časováním, kdy rodiče zaškrťávají konkrétní pády a osoby, kterých si u svého dítěte všimli.

V tuto chvíli tedy máme jasnější představu o tom, jak dotazník vypadá. Pro lepší názornost však doporučujeme podívat se ještě na první pilotní adaptaci české verze, kterou uvádíme v příloze diplomové práce. Pak budou jistě i následující řádky o obecnějších vlastnostech dotazníku CDI srozumitelnější a smysluplnější. V následujícím oddíle se tedy budeme věnovat především historickému pozadí vzniku CDI, jeho teoretickým východiskům, srovnání jednotlivých adaptací a v neposlední řadě se zaměříme na psychometrické vlastnosti jako validita, reliabilita a reprezentativita standardizačních vzorků.

II) Historie vzniku dotazníku

Dotazník CDI vznikl vlastně jako nutnost. V metodologické výbavě výzkumu osvojování jazyka se nacházely na jedné straně vysoce detailní (a časově náročné) analýzy záznamů spontánní řečové produkce s vysokou validitou, avšak nízkou mírou reprezentativity. Ty přispěly zejména na poli deskripce, tedy popisu jazykových projevů u jednotlivých dětí. Na straně druhé pracovali odborníci na konstrukci velmi drahých experimentů v laboratorním prostředí s dostatečně vysokou reliabilitou, avšak méně transparentní validitou. Hlavním všeobecným přínosem experimentálních technik je dle Ferjenčíka (2000) explanace, tedy schopnost přiblížit nás ke kauzalitě jevů. K těmto dvěma hlavními metodám patřily i izolované příklady deníků matek, které svým idiosynkratickým způsobem zaznamenávaly jazykový vývoj vlastního děťátka. Stále však ve výzkumu osvojování jazyka chyběly údaje získané na dostatečně velkém reprezentativním vzorku, které by umožnily predikci, na základě popisu obecného vývojového trendu, vypracování norem, zjištění vlivu důležitých proměnných jako věk, pohlaví, socioekonomický status apod. Není divu, že po vydání americké verze CDI se tento formát dotazníku rozprchl do všech světových stran nebývalou rychlostí.

Caselli, Casadia a Bates, autorky italské a britské verze dodávají: „Díky tomu, že máme možnost vykročit za hranice jediného jazyka, jsme schopni rozmotat nejasnosti ohledně obecně platných univerzálií a jazykově specifických obsahů“ (Caselli, Casadia a Bates, 1999, s. 70).

Poznatky o průběhu běžného zdravého lexikálního a gramatického vývoje v různých jazycích nám umožňují srovnávat jednotlivé vývojové křivky. Pokud se shodují, můžeme mluvit o univerzáliích. O principech vývoje, které jsou platné pro všechny děti na celém světě.

Souhrnně bychom tedy mohli určit čtyři hlavní cíle výzkumu pomocí dotazníku CDI:

- Popsat průběh zdravého vývoje osvojování jazyka – první vokalizace a gesta, porozumění slovům a větám, produkce slov a gramatický vývoj
- Určit normy pro jednotlivá jazyková a kulturní prostředí.
- Na základě interkulturních studií prohloubit teoretické znalosti ohledně jazykových univerzálií.
- Využít dotazník v klinické praxi.

Veškeré adaptace dotazníku CDI vycházejí ze stejných předpokladů a to především z důvěry v rodiče a ostatní opatrovatele, kteří jsou zde nejdůležitějším a základním zdrojem informací o lexikálním i gramatickém vývoji dítěte. Toto přesvědčení je založeno na následující úvaze. Rodiče jsou nejlepším zdrojem informací o vývoji dítěte, neboť se ho sami aktivně účastní. Důkazy pro toto tvrzení nachází autoři CDI ve studiích jazyka zaměřeného na děti (Child Directed Speech), z kterých vyplývá, že rodiče intuitivně přizpůsobují složitost svého jazyka aktuální úrovni porozumění a produkce svého potomka. Toto neustálé vyladřování složitosti řečových podnětů svědčí o jejich implicitní znalosti týkající se jazykového vývoje dítěte. Snahou CDI je tedy shrnout rodičovské vědomosti a převést je v znalost explicitní (López Ornat, 2005).

Většina autorů, kteří se podíleli na tvorbě adaptací, sdílí i stejné teoretické východisko, kterým je přesvědčení o kontinuitě jazykového vývoje od prvních gest ke slovům a od slov k větám. Dle autorů CDI se osvojování slovní zásoby a následně i gramatických vztahů děje na základě jednoho stejného mechanismu, což vede např. k predikci vývoje gramatického z velikosti a především kompozice slovní zásoby. Jde o jedinečnou interakci biologických faktorů a faktorů prostředí (Feldman, Dollaghan, 2000). Autorky španělského manuálu uvádějí, že jde o „*konstruktivistický model, který vnímá osvojování jazyka jako kontinuální a postupný proces. Ačkoliv nejvýznamnější pokroky v průběhu vývoje*

zaznamenáváme mezi osmým a třicátým měsícem, je zřejmé, že toto věkové období nijak neoznačuje jeho začátek ba ani jeho konec“ (López Ornat, 2005, s. 13).

Mezi tři nejdůležitější teoretická východiska všech adaptací tedy patří:

- Důvěra v rodiče jako spolehlivého zdroje informací.
- Přesvědčení, že vývoj jazyka probíhá postupně a kontinuálně od gest (ve španělské verzi i vokalizací) ke slovům a k větám.
- Pojetí, že základem vývoje je interakce vrozených předpokladů a prostředí.

Zatím jsme se věnovali obecnějšímu teoretickému pozadí dotazníku. Aby byl náš přehled úplný, zamysleme se v tuto chvíli nad výhodami a nevýhodami CDI. Které faktory hrají významnou roli v jeho úspěchu a které jeho stinné stránky musíme mít při výzkumu na zřeteli.

Mezi významná pozitiva CDI patří především časová a finanční nenáročnost administrace dotazníku, která vyúsťuje za dodržení náhodného výběru ve vysoce reprezentativní soubor dat. Nejde pouze o reprezentativitu na úrovni počtu respondentů, nýbrž i o vysokou reprezentativitu celkového řečového vzorku u jednotlivých dětí. Rodiče, kteří dotazník vyplňují, zakládají své odpovědi na velmi pestrém a dlouhodobém každodenním kontaktu s dítětem, a tudíž jsou pro nás prostředkem k získání informací na základě rozsáhlé zkušenosti v přirozeném prostředí (Feldman, 2000). Velkou výhodou představuje i nezávislost experimentátora na spolupráci dítěte. Získáváme vysoce validní data, aniž bychom se vystavovali nebezpečí, že bude dítě po celou dobu sběru dat potichu nebo na příklad plakát (Feldman 2000). Výrazným pozitivem je již několikrát zmiňovaná možnost interkulturního srovnání.

Autorka mexické verze Jackson-Maldonado (1993) přidává k tomuto výčtu další silné stránky dotazníku. A to především fakt, že hodnotí aktuální úroveň vývoje a je zaměřen na výskyt nových jevů, což rodičům usnadňuje vyplňování a zároveň zvyšuje přesnost

odpovědí. Pokud by rodiče měli hodnotit celý dosavadní vývoj nebo i jen vývoj za poslední 2 měsíce, bylo by pro ně vyplňování dotazníku mnohem náročnější a přesnost získaných odpovědí by byla sporná. Doba, kterou rodiče nad dotazníkem stráví je v průměru 60-90 minut, což je v porovnání s rozsahem dotazníku, který čítá přibližně 20 stránek, přiměřený časový interval. O tom, že jde i pro samotné respondenty o nenáročný dotazník, mohou svědčit analýzy nahrávek rodičů během vyplňování pořízené mexickým týmem (Jackson-Maldonado, 1993). Zdá se, že jde o téma, které je rodičům blízké. To potvrzují i údaje o poměrně vysoké návratnosti dánské adaptace. Dotazník byl zaslán nejprve ve zkrácené verzi náhodně vybranému vzorku o velikosti 13,800 respondentů. 6,736 zkrácených CDI přišlo zpět (tedy 49%). Po vyloučení rodin, které nesplňovaly výzkumné podmínky (nepřítomnost vážných nemocí či poruch, bilingvní prostředí, opakované záněty středního ucha, nízká porodní váha apod.), byl všem rozeslán standardně rozsáhlý dotazník CDI a jeho návratnost vystoupala až na 80% (Bleses, 2008, str. 656). Na jedné straně může jít o vliv kulturních specifik a mohli bychom dojít k závěru, že Dánové velmi svědomitě spolupracují při vyplňování dotazníku. Na straně druhé byly tyto poznatky potvrzeny i v jiných jazycích, kde byla návratnost také poměrně vysoká (např. Jackson-Maldonado, 1983).

Jako další velmi pozitivní stránku dotazníku CDI bychom mohli zmínit jeho vysokou validitu a reliabilitu. Validita byla zjišťována rozličnými způsoby. Mezi nejčastěji používané patří srovnání s analýzami záznamů spontánní řečové produkce v přirozeném prostředí (Jackson-Maldonado 1993; Pine a Lieven, 1996). Výsledky dotazníku vysoce korelují i s výsledky v subtestech jiných testů (především WISC a Peabody) a vývojových škál Bayleyové a Terman-Merillové (Caselli, Casadio, Bates, 1999). Validita části CDI – slova a gesta, kde je středem zájmu porozumění mluvené řeči, byla navíc ověřována experimentem metodou preferenčního otáčení hlavy. Longitudinální studie vykazují

prediktivní vztah mezi výškou skóru v CDI v 18 a 24 měsících a úrovní jazykové produkce ve 3 letech věku (Feldman et al., 2005).

Veškeré nám dostupné údaje o vnitřní konzistenci dotazníku (americká, anglická, mexická, španělská, galicijská a polská verze) většinou uvádí hodnotu 0,99, což svědčí pro vysokou míru reliability (Caselli a kol. 1999; Jacsón – Maldonado 1993; López Ornat, 2003; Pérez Pereira; 2003). Velmi dobře vychází i výsledky metodou test- retest (Pérez Pereira,, 2003), kde samozřejmě musíme brát v potaz vliv uplynulého času (zde zpravidla 14 dní).

Aby byl náš všeobecný obraz o CDI úplný, musíme se i přes výčet těchto pozitiv náležitě zamyslet nad stinnými stránkami dotazníku, které mu byly právoplatně a podloženě vytýkány v řadě odborných článků. Mnohé z nich mají svůj zdroj právě ve výše zmíněných validizačních studiích. Ačkoliv zjištěné validity jsou dostačující, v porovnání se záznamy spontánní řečové produkce a s experimentálními situacemi je patrné systematické zkreslení výsledků a to oběma směry. Pine a Lievenová zjistily, že lexikální seznamy v CDI 2 – slova a věty oproti analýzám interakce v běžném prostředí nadhodnocují počet jmen (podstatná jména, zájmena) v celkové slovní produkci dítěte a to v některých případech až o 20%. (Pine, Lieven, 1996) Validizační studie CDI-1 slova a gesta naopak přináší údaje o systematickém podhodnocování porozumění. Děti v laboratoři prokázaly znalost slov, které rodiče při vyplňování dotazníku nezaškrtili (Feldman, 2005).

Pine podotýká, že *„tyto systematické rozdíly ve výsledcích mohou být zodpovědné za některá kontroverzní zjištění uváděná v literatuře...údaje o absolutních poměrech lexikálních druhů ve struktuře slovní zásoby mohou být důvěryhodně získány jen na základě longitudinálních studií“* (Pine, 1996, str.573).

V závěru většiny podobných článků se autoři shodují na tom, že tato diskrepance může být snížena, pokud lépe instruujeme rodiče o tom, která kritéria mají používat pro zaškrťování položek.

Feldman (2005) dále vytýká autorům CDI, že výsledky jsou uváděny pouze v percentilech a nereflktují stupnici hrubých skóre. Novější verze však ve svých manuálech tyto informace a propočty uvádějí. Stejný autor dále nabádá k velké opatrnosti při screeningovém využití CDI z důvodu přílišné variability výsledků, kdy jedna standardní odchylka je často větší než průměrná hodnota hrubého skóre. Opět nutno podotknout, že stejné varování obsahují i samotné manuály CDI, které určují tento dotazník jako doplňkový nástroj vedle rozhovoru a pozorování. Jeho výhodou je především možnost hodnocení průběhu terapie či nasměrování na oblasti, které vykazují nejvýraznější deficit. Diagnostický závěr pouze na základě CDI je však vysoce neúplný a zavádějící.

Často byla dotazníku vytýkána zhoršená reprezentativita standardizačního souboru. Sami autoři ve svých populačních studiích uvádějí systematické zkreslení vzhledem k socioekonomickému statutu (SES), který je ve standardizačních vzorcích CDI zpravidla vyšší než v běžné populaci (Jackson – Maldonado, 1993). Stejně tak i matky, které dotazníky vyplňovaly vykazovaly celkově vyšší vzdělání než je populační průměr (López Ornat, 2005). Vzhledem k významným pozitivním korelacím, které byly zjištěny mezi vzděláním rodičů, SES a velikostí slovní zásoby a vyšší úrovní vývoje gramatiky, CDI znevýhodňuje děti z chudších sfér populace. Novější adaptace dotazníku však toto zkreslení nevykazují. Velmi dobrou reprezentativitu vzorku uvádí na příklad galicijský tým (Pérez Pereira, 2003).

Na další nedostatek dotazníku upozorňuje článek, který se zabývá rozdíly mezi skóre jednoho dítěte na základě hodnocení od obou rodičů. V některých případech byla zjištěna shoda, v jiných významná diskrepance. Autoři navrhuji použití tzv. kumulativního CDI skóre, kde by se počítala vždy vyšší z obou hodnot uvedených matkou nebo otcem dítěte (Bernstein, Putnick, 2006).

Nejnovější článek od členů dánského týmu reviduje platnost inter-adaptačních srovnání výsledků a provádí srovnávací studii všech 47 jazykových verzí. Autoři podotýkají, že pouze 28 adaptací je možné považovat za dostatečně věrné původnímu americkému dotazníku a upozorňují na konkrétní rozdíly. CDI 1 – slova a gesta se napříč jazyky liší v počtu kategorií slov (19-22) a významně i v počtu jednotlivých položek (303-434). V případě CDI 2 – slova a věty je tento rozdíl ještě větší 571 – 725 slov (629 – 630 slov). Významné rozdíly byly zjištěny i ve způsobu výběru vzorku pro standardizaci. Některé týmy získávaly respondenty na základě náhodného výběru z registrů obyvatelstva, jiné na základě novinových inzerátů a další využily rodin přicházejících do laboratoře pro výzkum osvojování jazyka (631). Rozdíly ve velikosti vzorku jsou nesmírné od 30 respondentů v případě mandarínštiny po 4707 osob v Dánsku (632). Stejně tak byly zjištěny rozdíly dokonce i ve statistickém zpracování, kdy některé adaptace uvádí pouze průměry a jiné kompletní údaje se všemi proměnnými (Bleses, 2007).

Otázkou zůstává i podoba norem, které jsou ve starších verzích jednotné a v nových rozdělené podle pohlaví. Na konferenci autorských týmů dotazníku CDI v roce 2006 bylo toto téma často diskutované a i zde byla patrná nesmírná variabilita, která je vývoji jazyka více než vlastní. Některé studie prokazovaly překvapivě nízkou korelaci pohlaví a hrubého skóru, jiné zjistily signifikantní vztah. Marten Eriksson uvádí, že „*rodiče často hovoří o rozdílech v jazykovém vývoji na základě pohlaví...tyto rozdíly nejsou však v dotaznících jazykového vývoje nijak významné. Pokud se objeví, vysvětlují pouze 1-3% popisované variability*“ (Eriksson, 2005, s.9).

Jak je patrné z našeho výčtu silných a slabých stránek, dotazník CDI je velmi účinným nástrojem, který nesmírně rozšířil a zároveň i zmapoval pole vývoje osvojování jazyka. Stejně jako u jakékoliv jiné metody nacházíme i zde mnoho nevýhod a zkreslení a

to především pokud vnímáme dotazník izolovaně bez interakce s ostatními diagnostickými postupy.

Při tvorbě závěrů na základě interkulturních srovnání dotazníku CDI je třeba mít na paměti motto, že není adaptace jako adaptace. Než přistoupíme v jakékoliv práci k citování konkrétních výsledků, je více než vhodné ověřit si, jaký byl průběh adaptace námi používaných dotazníků, jak velký byl standardizační vzorek, jaké měl charakteristiky, případně i jak probíhalo statistické zpracování získaných dat. Naše doporučení by vycházelo z výše zmiňované studie provedené dánským týmem, která ohodnotila z celkových 47 verzí dotazníků pouze 28 jako dostatečně věrných původní americké verzi (Bleses, 2007). V následujícím oddíle empirické části uvádíme první pilotní verzi lexikální části CDI2 – slova a věty adaptovanou pro český jazyk. Při tvorbě dotazníku jsme vycházeli z původní americké verze a dále i z adaptace španělské, která splňuje kritéria standardních adaptací. U všech dotazníků mimo tuto skupinu tak nabádáme k střízlivé opatrnosti. Pro výzkum za použití dotazníku CDI se velmi dobře hodí následující Ferjenčíkova metafora: *„Věda je nástrojem. Nese proto všechny znaky svého tvůrce. Nemůže být lepší ani horší, než je on sám. Může mu sloužit jako flétna, ale i jako lopata...a v neposlední řadě je možné s ní zacházet zručně, se znalostí a snahou o zdokonalení – ale stejně tak i povrchně a nedbale (Ferjenčík, 2000 str. 13).“*

Na následujících stránkách se tedy dozvíte o postupu vytváření české adaptace, o její struktuře, postupu administrace dotazníku rodičům a výsledcích předběžné studie. Závěrem se zamyslíme nad konkrétními kroky pro úpravu dotazníku pro druhé kolo pilotáže. Nacházíme se na samém počátku procesu adaptace dotazníku CDI, jehož význam a přínos byl již tolikrát prokázán v jiných jazykových prostředích. Jsme ve fázi, kdy ještě nemáme mnoho prostoru pro ověřování rozličných hypotéz, neboť nám chybí informace a nástroje. V Čechách doposud nebyla provedena studie průběhu osvojování slovní zásoby a

gramatických pravidel u dětí do 3 let. Většina předchozích studií se věnovala především zvukové stránce jazyka (např. Ohrensorg), dětem starším a nebo izolovaným přístupům (viz. citovaný Příhoda). Věříme, že adaptace dotazníku CDI do českého jazyka přinese v budoucnu tyto chybějící informace a umožní tvorbu a ověřování celé řady zajímavých hypotéz. V naší práci předkládáme výsledky prvního kola pilotáže, které se stanou základem pro následující kroky v procesu dalšího ověřování vlastností dotazníku před samotnou standardizací.

7.2. STANOVENÍ CÍLŮ

Cílem empirické části je v první řadě ověření adekvátnosti překladu, vhodnosti jednotlivých položek, jasnosti instrukcí a zjištění základních psychometrických vlastností testu (položková analýza a reliabilita). Budeme sledovat, zda výsledky následují zjištění ze studií za použití již standardizovaných verzí CDI tj.:

- Že se ve vzorku projeví výrazná variabilita celkového počtu slov a vývojový trend růstu velikosti slovní zásoby s věkem.
- Struktura slovní zásoby, co do procentuálního zastoupení jednotlivých slovních druhů, bude sledovat v závislosti na velikosti slovní zásoby stejné změny jako v ostatních západních jazycích.

7.3. PRŮBĚH TVORBY PILOTNÍ VERZE ČESKÉ ADAPTACE

Při tvorbě lexikální části CDI2 – slova a věty pro děti od 16 do 30 měsíců jsme vycházeli z původní americké verze (Fenson et al., 1993), která je první verzí tohoto

formátu dotazníku vůbec. Druhým hlavním zdrojem byla adaptace CDI do španělského jazyka (Ornat – López, 2003).

Prvním krokem v naší činnosti byl tedy překlad položek z výše uvedených dvou verzí CDI. Americký seznam čítal 680 položek ve 22 kategoriích a seznam španělský 588 položek. Na základě těchto slov byl vytvořen seznam výrazů přeložených do češtiny obsahující všechny položky z obou dotazníků. Vymazány byly položky příliš kulturně specifické a to především v kategoriích „games and routines“ (v české verzi dotazníku pod názvem „Co se říká“) a jídlo (např. položky „paella“ či „cracker“). Nahrazeny byly adekvátními českými položkami a to na základě subjektivní zkušenosti. Jako příklad si uvedme slova „krteček“, „knedlík“ či říkanku „vařila myšička kašičku.“

Základem pro tvorbu slovesného seznamu v kategorii „činnosti“ byl kromě překladu obou verzí i seznam frekvenčního výskytu sloves u dětí z transkripce F. Smolíka (2002). Zdrojem pro položky v kategoriích předložky, spojky, tázací slova a zájmena byl přehled české gramatiky. Celkový počet položek v pilotní verzi vystoupal na 894 slov a ustálených slovních spojení ve 22 kategoriích.

Pro tvorbu instrukcí bylo použito znění zadání z obou verzí CDI. Užitečná byla připomínka ze španělského manuálu, která doporučuje upozornit rodiče mladších dětí (16-18 měsíců), že je běžné, že drtivou většinu slov nezaškrtnou. Někteří rodiče projevovali v průběhu vyplňování španělského dotazníku obavy ohledně jazykového vývoje svých dětí a při vyplňování se snadno demotivovali (López Ornat a kol., 2005). Podobné dotazy a pochyby jsme zachytili i mezi českými rodiči. Neformální kontrola jasnosti instrukcí a chyb v dotazníku byla provedena administrací malé skupině osob, která však přinesla velmi podnětné připomínky. Takto bylo vyškrtnuto několik slov, které se v dotazníku objevovaly vícekrát v různých kategoriích (např. „kuře“ v kategorii zvířata a v kategorii jídlo)

7.4. POPIS LEXIKÁLNÍ ČÁSTI PRVNÍ ČESKÉ VERZE DOTAZNÍKU

Jak jsme uvedli již dříve pilotní verze obsahuje v konečné podobě 894 položek rozdělených do 22 sémantických kategorií. U všech kategorií byl ponechán prostor pro doplnění slov, která dítě říká a která v seznamu chyběla. Předpokládáme doplnění druhé verze seznamu o tyto položky. Dotazník, který byl administrován rodičům, obsahuje i druhou část zaměřenou na gramatický vývoj. V této práci se však soustředíme pouze na první část zabývající se lexikálním vývojem.

Na první straně dotazníku jsme se doptávali na důležité údaje. Kromě věku a pohlaví dítěte rodiče uváděli i pořadí mezi sourozenci a jejich počet, jazyk obou rodičů, subjektivní hodnocení socioekonomického statutu, celkový počet let vzdělání obou rodičů, zda bylo dítě narozeno předčasně či ne a výskyt závažných onemocnění (v minulosti a současnosti). Samostatně byl zjišťován důležitý faktor opakovaného výskytu zánětu středního ucha.

V obecných instrukcích dotazníku je nejprve stručně vysvětlen jeho účel a vědecké pozadí. Rodiče byli informováni, že dotazník nemusí vyplňovat najednou, vyplňování však nesmí trvat déle než 1 týden.

Dále jsou uvedeny instrukce pro zaškrťování jednotlivých položek, ve kterých jsou rodiče informováni, že zaškrťávají slova i v případě, že je výslovnost nepřesná (patlavá), že dítě používá zdvojnásobení a používá slovo v kterémkoliv pádě a čísle.

Zdůrazněn je požadavek, aby nezaškrťovali případy, kdy dítě používá pro stejnou věc jiný výraz (např. „pes“ – „haf“ apod.). U všech instrukcí jsou uvedeny příklady a instrukce jsou zopakovány průběžně během lexikální části ještě celkem 4x.

Pro srovnání původní americké verze CDI a pilotní verze české adaptace uvádíme v následující tabulce nad další stránce procentuální zastoupení slovních kategorií vzhledem k celkovému počtu položek v obou verzích.

KATEGORIE (Česká adaptace)	POČET SLOV	%	KATEGORIE (Americké CDI)	POČET SLOV	%
1. Citoslovce	23	2,6	Sound effects and animal sounds	12	1,7
2. Zvířata	52	5,8	Animals	43	6,3
3. Dopravní prostředky a jiná vozítka	20	2,2	Vehicles	14	2,1
4. Hry a hračky	28	3,1	Toys	18	2,7
5. Jídlo a pití	76	8,5	Food and drink	68	10
6. Oblečení	43	4,8	Clothing	28	4,1
7. Lidské tělo	32	3,6	Body parts	27	3,9
8. Věci doma	60	6,7	Small household items	50	7,4
9. Nábytek a místa doma	28	3,1	Furniture and rooms	33	4,9
10. Věci a místa mimo domov	56	6,2	Outside things places to go*	53	7,8
11. Osoby a postavy	32	3,6	People	29	4,3
12. Činnosti	182	20,4	Action words	103	15,1
13. Co se říká	35	3,9	Games and routines	25	3,7
14. Přídavná jména a jiná popisná slova	64	7,2	Descriptive words	63	9,3
15. Vyjadřování času a doby	20	2,2	Words about time	12	1,8
16. Zájmena	36	4,0	Pronouns	25	3,7
17. Vyjadřování způsobu, míry a místa	34	3,8	Quantifiers and articles	17	2,5
18. Tázací slova	17	1,9	Question words	7	1,0
19. Předložky	29	3,2	Prepositions and locations	26	3,8
20. Spojky	18	2,0	Connecting words	6	0,9
21. Pomocná a způsobová slovesa	4	0,5	Auxiliary words	6	0,9
22. Další slovesné výrazy	5	0,6			
CELKEM	894		CELKEM	680	

*v americké verzi jde o 2 různé kategorie

Jak vidíme, procentuální zastoupení v drtivé většině případů odpovídá původní americké verzi. Průměrná odchylka procentuálního zastoupení je minimální 0,1 % s rozsahem (0,1%-5,3%). Právě pouze v kategorii činnosti jsou procenta výrazně vyšší, což je dáno specifiky českého jazyka. Při výběru položek jsme brali v úvahu slovesné vidové dvojice a

snažili jsme se postihnout nejdůležitější dokonavé i nedokonavé tvary. Tím počet položek v této kategorii stoupl.

7.5. TECHNIKA SBĚRU DAT A POSTUP ANALÝZY

Sběr dat probíhal po dobu 3 měsíců (září, říjen a listopad) metodou příležitostného výběru založeného na dobrovolnících. Jsme si vědomi, že tímto způsobem jsou naše výsledky zatíženy velmi nízkou reprezentativitou vzorku populace. Jde však o techniku, která je vzhledem k účelu pilotáže a časovým a finančním možnostem pro tuto fázi adaptace dotazníku optimální. Jelikož naším cílem nebylo získání norem, nýbrž analýza metodiky, zvolili jsme tento způsob sběru dat. Dotazníky byly předány dvěma způsoby, osobním kontaktem a prostřednictvím sběrných boxů. Dotazníky byly volně k dispozici ve dvou mateřských centrech v centru Prahy a dále v ordinaci pediatra na Praze 4, kde byly umístěny i sběrné boxy.

Celkem jsme obdrželi 31 dotazníků, z nichž žádný nebyl vyřazen. Všechny byly vyplněny správně, což svědčí o jednoduchosti a jasnosti zadání. Návratnost byla uspokojující, odhadem přibližně 30 – 40%.

K analýze získaných dat bylo použito programů MSEXCEL a SPSS 12.0, kde bylo provedeno deskriptivní a induktivní statistické zpracování. Na následujících stránkách se tedy zaměříme na shrnutí nejdůležitějších zjištění ohledně našeho vzorku a české adaptace dotazníku CDI.

7.6. POPIS SOUBORU

Věkový průměr skupiny 31 dětí, jejichž rodiče dotazník vyplnili, je 23,6 měsíců (st. odchylka 3,9 měsíců). Skupinu od 16 do 20 měsíců tvoří 7 dětí. Ve skupině od 21 do 25 měsíců je 13 dětí a v poslední skupině od 26 do 30 měsíců 11 dětí. Zastoupeny jsou všechny věky kromě 22. a 30. měsíce.

Poměr chlapců a dívek je značně nevyrovnaný, kdy 19 dětí je mužského pohlaví a 12 pohlaví ženského. Stejně tak i 19 dětí je prvorozených a 12 má starší sourozence. Až na tři případy pochází všechny děti z prostředí, kde oba rodiče hovoří na dítě pouze česky. Ve všech třech případech byla matka rodilou mluvčí češtiny a odlišným jazykem na dítě mluvil otec. Rozhodli jsme se zahrnout do analýzy i data těchto dětí, neboť nevykazovala žádné významné odlišnosti, co do počtu slov a používaných výrazů. Normy jak americké tak i španělské verze uvádí ve statistickém zpracování použití dat z bilingvních rodin až ve 20% případů (Fenson a kol., 1993).

Drtivá většina rodin označila svůj socioekonomický statut jako průměrný. Slabá sociální situace byla uvedena pouze v jednom případě. Za nadprůměrnou, označili svou situaci pouze 3 rodiče. Je třeba však podotknout, že formulace položky pro zjišťování ekonomické situace rodiny je nešikovná (subjektivní hodnocení situace jako slabé, či průměrné a nadprůměrné). Pro kvalitnější údaje doporučujeme pro další verzi např. interval celkového měsíčního příjmu obou rodičů.

Zkreslení se projevilo i v případě počtu let vzdělání matky, kdy 65 % udávalo vyšší než středoškolské vzdělání, což je do veliké míry způsobeno zvolenou technikou sběru dat. Nutno však podotknout, že jde o zkreslení typické pro téměř všechny standardizované adaptace dotazníku CDI, které bylo zjištěno i pro naši zdrojovou americkou a španělskou

verzi. Zdá se, že rodiny vyššího sociálního statutu a vzdělání mají tendenci odpovídat na dotazníky častěji než rodiny nižších sfér (Jackson - Maldonado, 1993).

Žádné z dětí se nenarodilo předčasně, netrpělo v minulosti ani v současnosti žádnou vážnou nemocí a neprodělalo opakovaně zánět středního ucha. V následující tabulce uvádíme počty dětí pro každý z věků a pro každou z věkových skupin.

Tabulka 1

VĚK (měsíce)	ČETNOST	VĚKOVÁ SKUPINA
16	2	<u>Skupina 1</u> (16 – 20 měsíců)
17	2	
18	1	
19	1	
20	1	
		Celkem 7 dětí
21	2	<u>Skupina 2</u> (21 – 25 měsíců)
22	0	
23	3	
24	1	
25	7	
		Celkem 13 dětí
26	6	<u>Skupina 3</u> (26 – 30 měsíců)
27	1	
28	1	
29	3	
30	0	
		Celkem 11 dětí

7.7. VÝSLEDKY

7.7.1. DESKRIPTIVNÍ ÚDAJE PRO CELKOVÝ POČET SLOV

U dětí v našem vzorku byly zjištěny údaje, které jsou typické pro výzkum růstu slovní zásoby v jiných světových jazycích. Jde především o nesmírnou variabilitu ve velikosti slovníku. O tom velmi dobře svědčí fakt, že nejmladší dítě z našeho vzorku má slovní zásobu jen o 10 slov menší než dítě nejstarší, jehož slovní zásoba čítala dle české verze CDI 79 slov. Naproti tomu rodiče dívky jen o pár dní mladší zaškrtnli v dotazníku 811 položek. Tato nesmírná interindividuální rozmanitost jitří odborné diskuze a mnoho z autorů se snaží vysvětlit její původ. I proto se ve výzkumu osvojování jazyka preferuje přístup, kdy je vývoj dětí srovnáván nejen pouze na základě věku a odpovídajícího počtu slov, ale i na základě velikosti slovní zásoby a její struktury. Následující tabulka shrnuje deskriptivní údaje pro celkový počet slov.

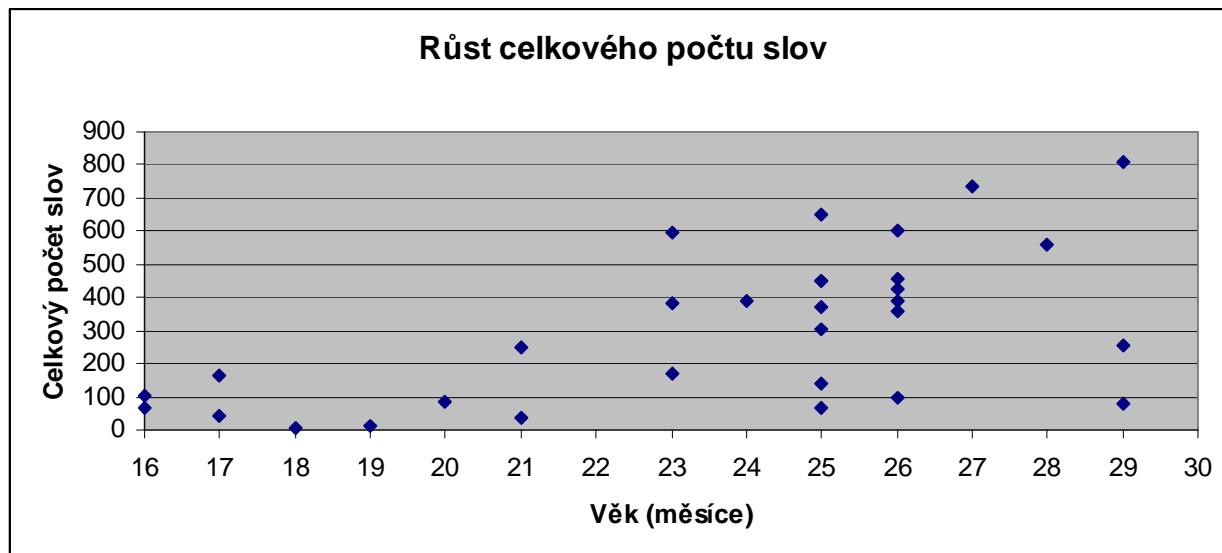
Tabulka 2

CELKOVÝ POČET SLOV	
Průměr	307
Medián	306
Std. odchylka	230
Minimum	8
Maximum	811

Výsledky celkového počtu slov u našeho vzorku jsou velmi překvapivé, neboť minimální rozdíl mezi průměrem (307 slov) a mediánem (306slov) svědčí pro symetrickou distribuci. Jde o jev v oblasti růstu slovní zásoby dosti netypický a to i ve výzkumech na nepoměrně větším vzorku dětí. Z tohoto důvodu je jako míra střední hodnoty ve všech manuálech CDI udáván medián. Proto tento údaj považujeme spíše za náhodný nežli směrodatný. Standardní odchylka má dle očekávání velmi vysokou hodnotu (230,17) přibližující se

hodnotě průměru, což je pro podobná data velmi běžné. V následujícím grafu vidíme hodnoty celkového počtu slov dosaženého jednotlivými dětmi.

Graf 1



V grafu je zřetelný trend růstu celkové slovní zásoby v závislosti na věku. Patrné je i věkové zatížení výsledků velkým počtem dětí ve věku 25 a 26 měsíců. I u těchto dětí však můžeme pozorovat shluky bodů, které svědčí o podobnosti ve velikosti slovní zásoby.

7.7.2. DESKRIPTIVNÍ ÚDAJE PRO SKÓRY DLE SLOVNÍCH KATEGORIÍ

Pro účely analýzy struktury slovní zásoby jsme položky ze seznamu rozřadili do 6 gramaticky motivovaných kategorií, které jsme převzali od Batesové a Caselliové (1999) a rozšířili je o kategorii zájmen a přídavných jmen. Nejedná se však o formální slovnědruhové kategorie, neboť některá slova v tomto věku typická lze takto jen těžko kategorizovat. Slova z původních 22 kategorií jsme tedy rozdělili na následujících 6 gramaticky motivovaných kategorií: podstatná jména, slovesa, přídavná jména, zájmena, sociální výrazy a gramatická slova.

Skupina podstatných jmen vznikla sloučením kategorií zvířata, dopravní prostředky a vozítka, hry a hračky, jídlo a pití, oblečení, lidské tělo, věci doma, nábytek a místa doma, věci mimo domov (vyloučeno slovo „doma“ - příslovce), osoby a postavy a dále z kategorie „co se říká“ slova básnička, hra, oběd, pohádka, snídaně a večeře. Celkem tedy 431 slov, což je 48 % dotazníku.

Skupina sloves tvoří všechny položky z kategorie činnosti a dále kategorie „pomocná a způsobová slovesa“ a „další slovesné výrazy.“ Celkem jde o 194 slov, což je 22 % celkových položek.

Přídavných jmen z kategorie „popisná slova“ bylo použito 63, což je 7%.

Skupinu sociálních výrazů tvoří kategorie citoslovcí a kategorie „co se říká“, tedy 49 položek a 5,5 % dotazníku. Výše zmíněné procentuální údaje tedy zároveň vypovídají i o stropových hodnotách dotazníku. U dětí, jejichž slovník se blíží těmto hodnotám, je tedy vysoká pravděpodobnost, že znají mnoho slov, které v dotazníku uvedeny nejsou.

Obdobné dělení bylo použito při analýze a srovnání britské a italské verze CDI, kde byla procenta zastoupení jednotlivých slovních druhů velmi podobná (Caselli, Bates, 1999).

Následující tabulka ukazuje deskriptivní údaje pro každou z kategorií. Opět můžeme vidět značnou variabilitu, kdy se standardní odchylka blíží průměru (slovesa a přídavná jména) a v některých případech je dokonce i výrazně vyšší (gramatická slova a zájmena).

Tabulka 3

	PODSTATNÁ JMÉNA	SLOVESA	PŘÍDAVNÁ JMÉNA	SOCIÁLNÍ SLŮVKA	GRAMATICKÁ SLOVA	ZÁJMENA
Průměr	177	56	15	28	9	7
Medián	198	55	14	30	7	5
Std. Odchylka	128	54	15	10	11	8
Minimum	2	0	0	6	0	0
Maximum	403	191	58	45	44	33
Celkový počet položek	431	194	63	49	64	36

7.7.3. ANALÝZA RŮSTU SLOVNÍ ZÁSObY V ZÁVISLOSTI NA VĚKU

Z analýzy růstu slovní zásoby na věku zjistíme odpověď na jeden z cílů empirické části uvedeném v úvodu tohoto oddílu. Budeme sledovat, zda výsledky získané na našem vzorku následují zjištění ze studií za použití již standardizovaných verzí CDI, které uvádějí výraznou interindividuální variabilitu celkového počtu slov a vývojový trend růstu velikosti slovní zásoby s věkem. Těmito údaji ověříme především minimální požadavky na dotazník podobného formátu, a to aby náš nástroj byl schopen tento růst schopen postihnout a případně i predikovat.

Závislost celkového skóru na věku byla zjišťována Pearsonovou korelací pro celkový počet slov a jednotlivé kategorie. Dále jsem vypočítali parametry regresní rovnice analýzou v programu SPSS, a to pro vztah věku a celkové slovní zásoby. V obou případech byl zjištěn očekávaný významný vztah a to i přes výše uvedenou výraznou variabilitu hodnot. Tato korelace potvrzuje logický fakt, že i přes nesmírné interindividuální rozdíly, celková slovní zásoba roste s věkem dítěte.

Níže uvádíme hodnoty korelace, které jsou signifikantní na hladině významnosti 0,01 a kde vidíme korelaci věku a růstu velikosti všech dříve definovaných slovních druhů. Korelace celkového počtu slov a věku dosahuje v porovnání s ostatními studii uspokojující hodnoty. Na příklad korelace na stejné hladině významnosti uvedená při standardizaci galicijské adaptace CDI na vzorku 492 dětí měla hodnotu 0,628 (Gallego, 200, s. 355).

Tabulka 4

	CELKOVÝ POČET SLOV	PODSTATNÁ JMÉNA	SLOVESA	PŘÍDAVNÁ JMÉNA	SOCIÁLNÍ SLOVA	GRAMATICKÁ SLOVA	ZÁJMENA
Pearson	,597(**)	,571(**)	,597(**)	,546(**)	,602(**)	,513(**)	,570(**)
Sig.	,000	,001	,000	,001	,000	,003	,001

** Na hladině významnosti 0.01

Tyto údaje svědčí o tom, že slovní zásoba, tak jak byla měřena českou adaptací dotazníku CDI, vykazovala růst v závislosti na věku a to ve všech slovních kategoriích. Z toho můžeme usuzovat, že námi vytvořená adaptace CDI nemá ve své struktuře zásadní chyby a je schopna tento růst zachytit.

V následující tabulce jsou uvedeny odhadované hodnoty parametrů regresní rovnice. Abychom zamezili výskytu negativní hodnoty pro konstantu (B), je věk centrován (16=0). Dle hodnoty regresní konstanty vidíme, že slovní zásoba rostla u našeho vzorku v průměru o 35 slov za 1 měsíc. Predikce na základě regresní rovnice získané z našich dat by však byla velmi nepřesná, jak je patrné z hodnot intervalu spolehlivosti. Tento výsledek není překvapující, neboť náš vzorek je malý a velmi nerepresentativní. V této fázi vývoje dotazníku se však můžeme spokojit s prokázaným významným vztahem dvou ústředních proměnných, věku a celkového počtu slov.

Tabulka 5

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
Slova	37,474	75,111		,499	,622	-116,146	191,094
Věk	35,525	8,854	,597	4,012	,000	17,416	53,633

a Závislá proměnná: CELKOVÝ POČET SLOV

Nutno ještě podotknout, že v ostatních studiích růstu slovní zásoby v závislosti na věku nejde o lineární regresní model. Slovní zásoba mladších dětí ve věku 16 – 20 měsíců vykazuje výrazně pomalejší růst než slovní zásoba dětí starších. Růstový trend v období od přibližně 20 měsíců vykazuje v datech na základě standardizovaných dotazníků CDI náhlý nárůst odpovídající slovní explozi, které jsme se věnovali ve čtvrté kapitole teoretické části. Distribuce dat tak vykazuje tvar křivky. I pro naše data jsme zjišťovali parametry kvadratické funkce, avšak tento model nebyl potvrzen.

Mezi dalšími proměnnými a růstem slovní zásoby se též neprojevil žádný vztah. Náš vzorek je příliš malý na to, abychom mohli zjistit vliv faktorů jako pohlaví, pořadí mezi sourozenci, počet let vzdělání matky apod.

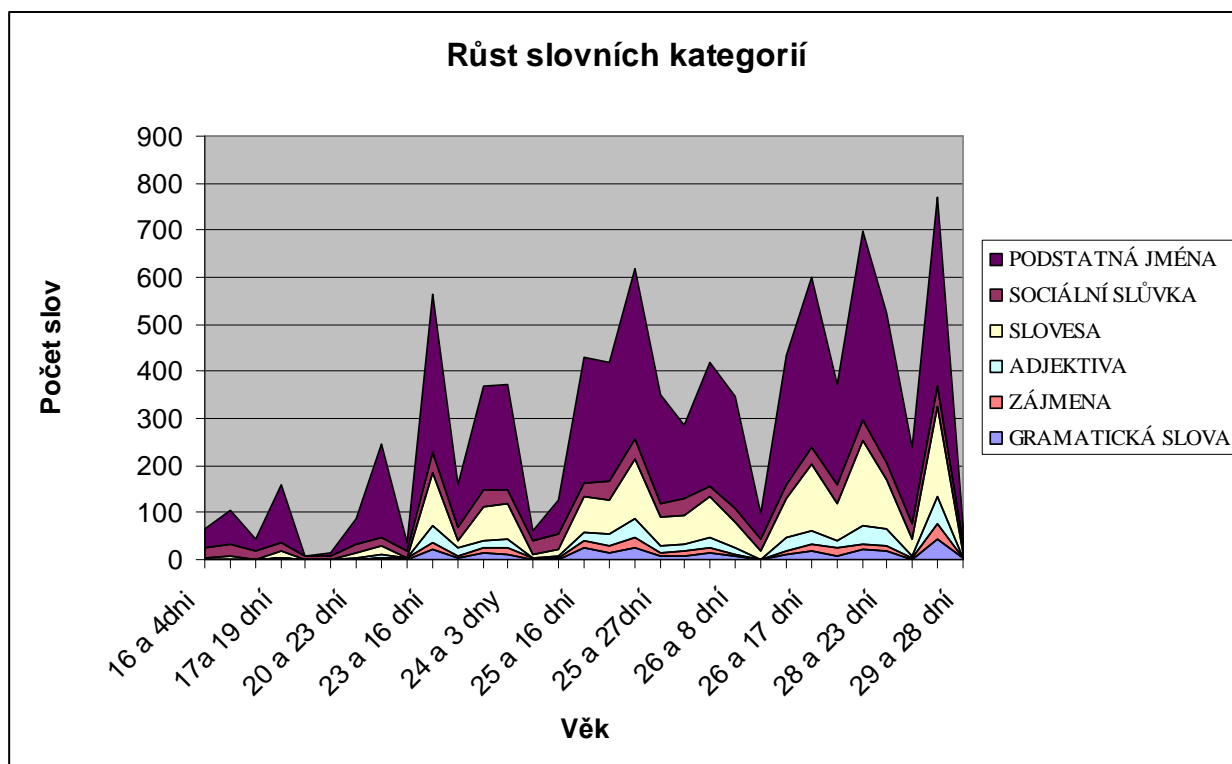
V tabulce uvádíme hodnoty pro jednotlivé proměnné.

Tabulka 6

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
POHLAVÍ	19,102	77,772	,041	,246	,808
SOUROZENC I	15,087	76,865	,032	,196	,846
VZDĚLÁNÍ (v rocích)	3,898	13,043	,049	,299	,767

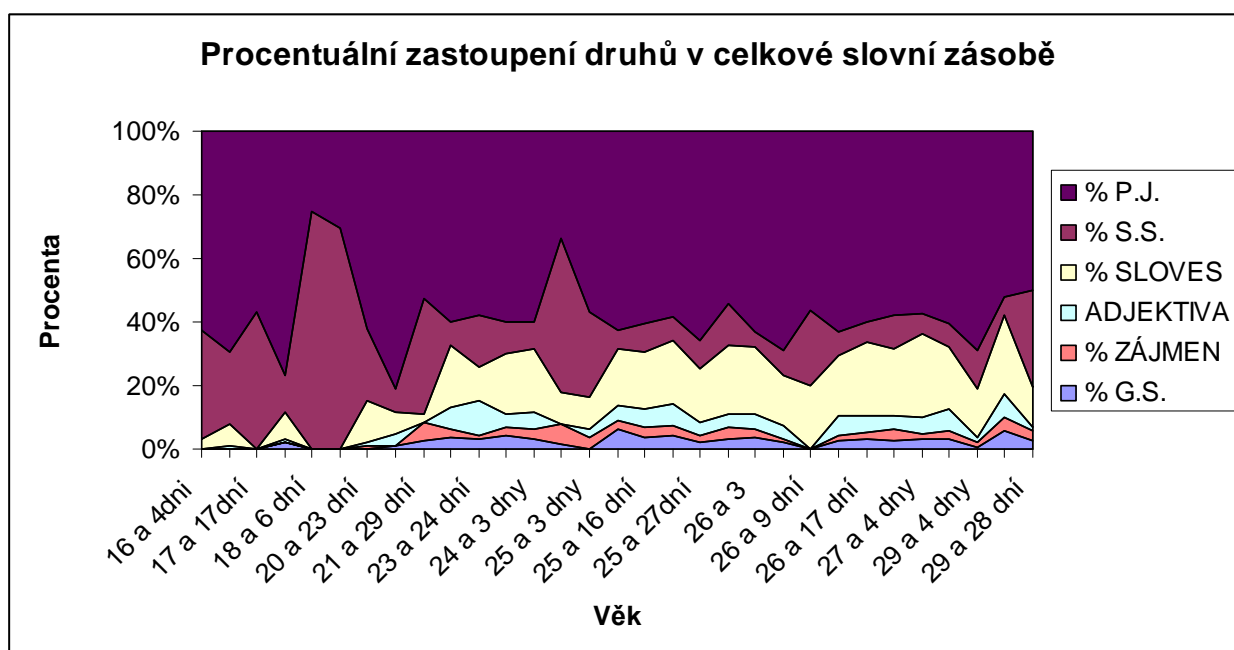
Nyní se ještě podívejme na růst jednotlivých slovních druhů a jejich poměr v celkové slovní zásobě jednotlivých dětí seřazených dle věku. Vidíme, že do 23. měsíce mají výraznou převahu podstatná jména a sociální slova. Ostatní kategorie se objevují až po dosažení této věkové hranice a jejich nárůst je poměrně prudký. Na příklad pouze 2 děti nepoužívaly žádné gramatické slovo (předložku, spojku či tázací výrazy) v období od 23 do 30 měsíců.

Graf 2



Graf č.3 ukazuje poměr slovních druhů na celkové slovní zásobě v procentuálním vyjádření. I přes výraznou variabilitu je patrný významný nárůst podílu sloves po 23. měsíci věku. V průběhu celého věkového intervalu výrazně dominují podstatná jména. Do určité míry to bude způsobeno strukturou dotazníku, který je z 45% tvořen položkami z kategorie podstatných jmen. Na druhé straně tyto údaje naznačují i výskyt nominální předpojatosti („noun bias“), který byl popsán i ve velké většině západních jazykových prostředí. Jde o zajímavou otázku a inspiraci pro další studie struktury slovní zásoby a jejího vývoje.

Graf 3



V této části jsme na základě analýzy růstu celkové slovní zásoby a jednotlivých kategorií v závislosti na věku zjistili vzájemnou významnou korelaci proměnných, která potvrdila očekávaný vývojový trend. Uváděné výsledky namají ohledně obecnějších trendů vývoje osvojování slovní zásoby výpovědní hodnotu. Jsou pouze velmi hrubě orientační. Malý počet dětí v našem vzorku a nesmírná interindividuální variabilita ztěžují tvorbu závěrů.

I přes tyto nedostatky je však z výše uvedených grafů patrné, že struktura slovní zásoby sleduje vzhledem k celkovému počtu slov určitý vývojový trend. To nás vede k druhému způsobu nahlížení na vývoj osvojování slovní zásoby, kdy jednotlivé úrovně nehodnotíme na základě počtu dosažených slov vzhledem k věku, nýbrž na základě struktury slovní zásoby vzhledem k celkovému počtu slov. Vycházíme tak z jevu, který byl popsán snad ve všech jazykových prostředích. Samotný průběh vývoje osvojování slovní zásoby není příliš variabilní a sleduje určité zákonitosti. Děti se neliší ve způsobu, jakým se vyvíjejí, nýbrž v tom, kdy s tímto vývojem začnou. Pro interindividuální srovnávání je vhodnější řadit děti do skupin ne na základě věku, ale na základě počtu produkce slov. Pak jsme schopni lépe určit, zda vývoj vykazuje anormální rysy či ne. V samotném dotazníku CDI je seznam slov pouze jedním z kritérií pro hodnocení vývoje. Úplný obrázek o jazykové úrovni pak získáváme na základě údajů i o vývoji gest, porozumění, pragmatického užití jazyka a samozřejmě i vývoje gramatického. V následující části tedy uvádíme analýzu vývoje jednotlivých gramaticky motivovaných kategorií v závislosti na velikosti celkové slovní zásoby.

7. 7. 4. ANALÝZA ROZDÍLŮ VE VÝVOJI LEXIKÁLNÍCH KATEGORIÍ

Pro analýzu vývoje lexikálních kategorií v závislosti na celkovém počtu slov je důležité zjištění, nakolik korelují skóre v jednotlivých kategoriích s celkovým počtem slov. V následující tabulce uvádíme korelace celkového počtu slov s jednotlivými slovními druhy na hladině významnosti 0,01. Mezi těmito proměnnými byl zjištěn očekávaný úzký vztah. Pouze v případě sociálních slov a zájmen je korelace nižší, což je mimo jiné dáno i faktem, že jejich procentuální zastoupení v celkovém počtu položek je malé (5,5% a 4%). Jakákoliv chyba má tedy na takto malém množství položek nepoměrně větší vliv než je tomu v případě ostatních slovních druhů. Tím se snižuje korelace těchto dvou kategorií s celkovým skóre v lexikální části českého CDI. Tyto výsledky prokazují, že všechny kategorie se významně podílí na celkovém skóre.

Tabulka 7

	PODSTATNÁ JMÉNA	SLOVESA	PŘÍDAVNÁ JMÉNA	SOCIÁLNÍ SLOVA	GRAMATICKÁ SLOVA	ZÁJMENA
Pearson C.	,989(**)	,977(**)	,962(**)	,801(**)	,919(**)	,880(**)
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

** Na hladině významnosti 0.01.

Již dříve jsme uváděli, že pro určení odpovídající úrovně lexikálního vývoje, se osvědčilo vycházet z procentuální zastoupení jednotlivých slovních druhů v celkovém počtu slov. Caselliiová a Batesová (1999) uvádí ve svém článku vycházejícím ze srovnání výsledků italské a britské standardizace CDI následující průběh lexikálního vývoje, který je založen na změnách ve struktuře slovní zásoby v závislosti na celkovém počtu produkováných slov.

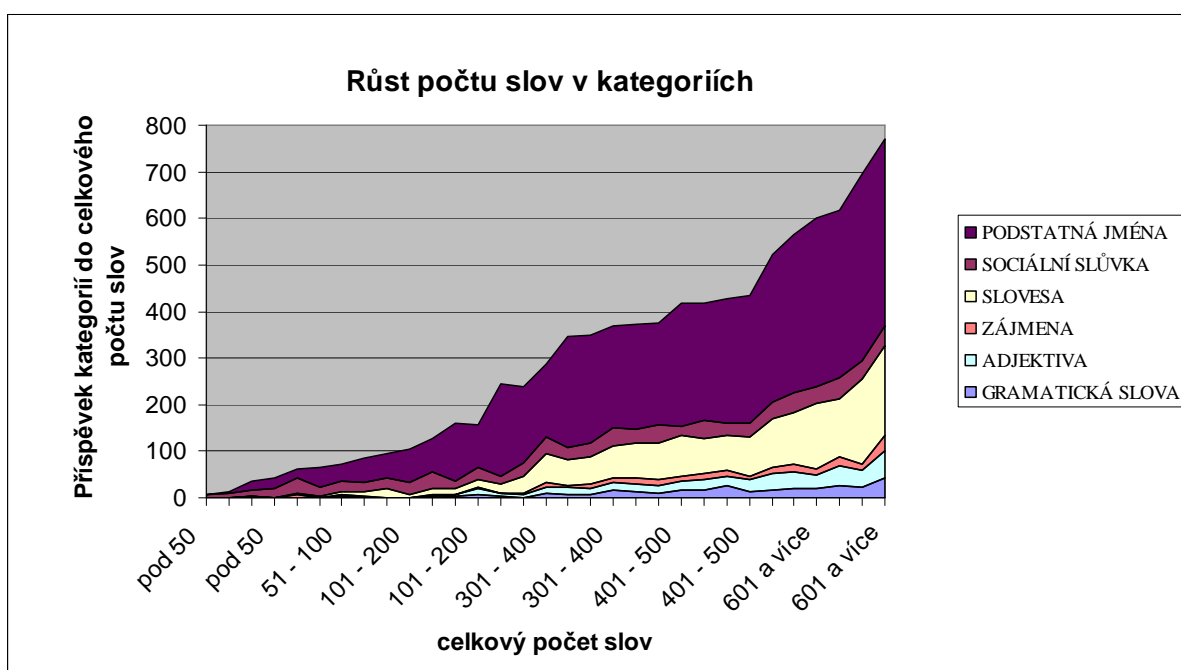
- 1) **Období ustálených výrazů a her** (routines and word games) – Převládají naučené výrazy, slova z říkanek apod. Jde o slovní konvence, které děti používají ve

známých a dobře strukturovaných situacích, aby dosáhly určité sociální funkce. Produktivní slovní zásoba nepřevyšuje 0-10 slov.

- 2) **Období reference** - převládají podstatná jména. Velikost slovníku se pohybuje mezi 50 – 100 slovy. V obou obdobích tvoří slovesa a přídavná jména max. 5% celkové slovní zásoby.
- 3) **Období predikace** – Poté co produktivní slovní zásoba překročí hranici 100 slov, zaznamenáváme výrazný nárůst v kategorii sloves a přídavných jmen.
- 4) **Gramatické období** – růst gramatických slov se objevuje až, když slovník dítěte překročí 300-500 slov.

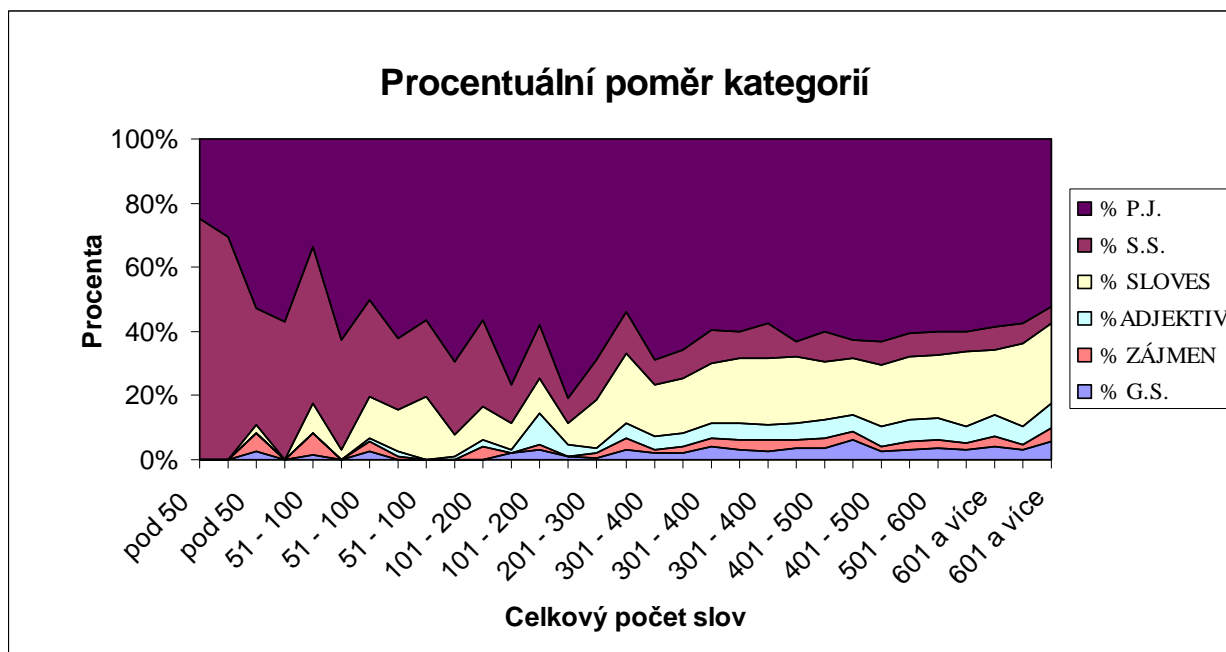
Velmi podobný vývoj jsme zaznamenali i v případě dětí z našeho vzorku. Následující graf jasně ukazuje poměr slovních druhů v závislosti na velikosti slovní zásoby na základě měření českou verzí lexikální části dotazníku CDI. Graf. 4 uvádí údaje v počtu slov, kde zřetelně vidíme nárůst sloves na hranici 100 slov. Do té doby vidíme jasnou převahu sociálních výrazů a podstatných jmen. Ostatní gramatické kategorie přídavných jmen, gramatických slov a zájmen vykazují nárůst až za hranic 300 slov.

Graf 4



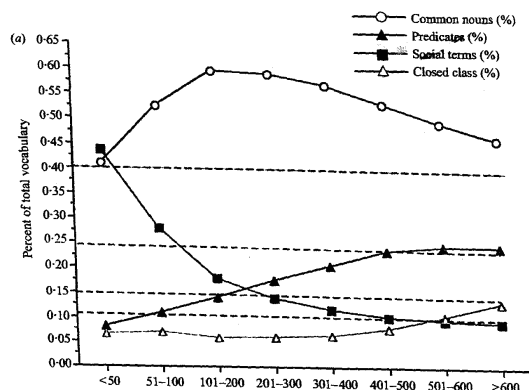
Další zajímavé informace získáme, pokud se podíváme na procentuální zastoupení jednotlivých kategorií v celkové slovní zásobě dítěte na základě celkového počtu slov.

Graf 5



V grafu zřetelně vidíme naprosto převahu sociálních slov až po dosažení hranice 50 slov, kde začnou dominovat podstatná jména. V tomto grafu je patrné, že se u našich dětí objevily kategorie sloves, zájmen, adjektiv a gramatických slov ojedinele již v období před dosažením hranice 100 slov. Opět vidíme již dříve zmiňovaný jev nominální předpojatosti (noun bias), který je typický pro západní jazyková prostředí (Lamela, 2004). Na hranici přibližně 400 slov vidíme jasné ustálení v procentuálním zastoupení jednotlivých druhů, kdy podstatná jména tvoří přibližně 55-60% celkové slovní zásoby, slovesa tvoří okolo 25% a zastoupení ostatních druhů se drží pod hranicí 10%.

Náš graf můžeme porovnat s následujícím grafem, který ukazuje průběh vývoje osvojování jednotlivých slovních druhů v angličtině na základě britského CDI. Křivky ukazují poměr podstatných jmen, sociálních slov, sloves a gramatických slov (dle pořadí v grafu).



Graf 6

Z výše uvedených výsledků je patrné, že pokud hodnotíme lexikálních dětí nikoliv v závislosti na věku, nýbrž v závislosti na struktuře slovní zásoby, jsme schopni i na tak malém počtu dětí postihnout důležité vývojové trendy ve struktuře slovní zásoby. Vrátili se k cílům empirické části, které jsme uvedli v úvodu tohoto oddílu, pak můžeme říci, že struktura slovní zásoby, co do procentuálního zastoupení jednotlivých slovních druhů v našem vzorku, sledovala v závislosti na velikosti slovní zásoby stejné změny, které byly popsány v ostatních západních jazycích.

V následující části se podíváme na další zajímavá zjištění na základě analýzy četnosti výskytu jednotlivých položek u všech dětí.

7.7.5. ANALÝZA NA ZÁKLADĚ ČETNOSTI VÝSKYTU SLOV

Na základě četnosti výskytu jednotlivých položek získáváme informace o tom, která slova se vyskytují nejčastěji ve slovníku dětí z našeho vzorku a zároveň tedy i v jakém pořadí jsou tyto výrazy osvojovány. Na následujících stranách se podíváme na položky, které tvoří 50 nejfrekventovanějších výrazů v dětské slovní zásobě a dále i na četnost v kategorii sloves, zájmen, tázacích slov, předložek a spojek. Kde se nám podařilo dohledat data z jiných výzkumů, uvádíme srovnání s našimi údaji. Uvědomujeme si, že náš vzorek je velmi malý a tudíž vyjádření dat v procentech není ze statistického hlediska vhodné. S tímto vědomím jsme však i přesto zvolili procentuální vyjádření četnosti, neboť výsledky jsou tak výrazně zřetelnější než pokud bychom je uváděli pouze v číslech počtu slov.

1) Prvních 50 nejčastějších výrazů

V následující tabulce uvádíme položky, které se nejčastěji vyskytují u dětí ve věku 16 – 26 měsíců. Jak vidíme četnost neklesá pod 71 %, těchto padesát slov tedy říká 22 z 31 dětí. Dle očekávání tvoří 50. nejčastěji uváděných slov téměř výlučně podstatná jména, kdy mezi nejčetnější patří slova z kategorie osob a postav. Patrný je četný výskyt sociálních slov (citoslovcí a kategorie „co se říká“). Ze zástupců jiných kategorií se vyskytly pouze příslovce místa „tam“ a „tady“, oba výrazy se co do pořadí četnosti objevují velmi blízko sebe. To může napovídat o jejich vývojové souvislosti.

Tabulka 8

SLOVO	KATEGORIE	%	SLOVO	KATEGORIE	%	SLOVO	KATEGORIE	%
haf	Citoslovce	100	boty	oblečení	94	auto	Dopravní prostředky	90
máma	Osoby a postavy	100	ne	Co se říká	94	kytka	Věci a místa mimo domov	90
táta	Osoby a postavy	100	bác	Citoslovce	90	miminko	Osoby a postavy	90
bébé	Citoslovce	97	mňau	Citoslovce	90	pápá	Co se říká	90

SLOVO	KATEGORIE	%	SLOVO	KATEGORIE	%	SLOVO	KATEGORIE	%
bum	Citoslovce	87	au	Citoslovce	77	brýle	oblečení	74
babička	Osoby a postavy	87	balónek	Hry a hračky	77	nos	Lidské tělo	74
pán	Osoby a postavy	84	pití	jídlo a pití	77	oko	Lidské tělo	74
jméno jiné osoby	Osoby a postavy	84	pupík	Lidské tělo	77	malá, malá	Co se říká	74
tam	Vyjadřování místa	84	děti	Osoby a postavy	77	kočka	Zvířata	71
Bů	Citoslovce	81	kluk	Osoby a postavy	77	myš	Zvířata	71
mňam	Citoslovce	81	teta	Osoby a postavy	77	slon	Zvířata	71
pes	Zvířata	81	tik tak	Citoslovce	74	autobus	Dopravní prostředky	71
děda	Osoby a postavy	81	krtek	Zvířata	74	kolo	Dopravní prostředky	71
vlastní jméno dítěte	Osoby a postavy	81	motorka	Dopravní prostředky	74	vlak	Dopravní prostředky	71
ahoj!	Co se říká	81	míč	Hry a hračky	74	banán	jídlo a pití	71
tady	Vyjadřování místa	81	mléko	jídlo a pití	74	bunda	oblečení	71

Můžeme předpokládat, že výše uvedená slova se budou s velikou pravděpodobností vyskytovat v rané slovní zásobě českých dětí. Zajímavé je srovnání s četností prvních padesáti nejfrekventovanějších výrazů z databáze amerického CDI. Americké a české výrazy se i přes jazykové a kulturní rozdíly překrývají na 52%.

2) Prvních 50 sloves na základě četnosti výskytu

Nyní se podíváme na četnost výskytu konkrétních položek v kategorii činnosti, kde nás bude především zajímat poměr dokonavých a nedokonavých sloves. Ten je v testu relativně vyvážen. Slovesa nedokonavá tvoří 55% položek v této kategorii, slovesa dokonavá 45%. Zajímavé je srovnání maximální dosažené četnosti sloves a 50

nejčastějších výrazů, první kategorie začíná, kde 50 nejčastějších výrazů končí na 71%.

Výsledky uvádíme v tabulce na následující stránce.

Tabulka 9

SLOVESO	%	DOKONAVÉ (D) NEDOKONAVÉ (N)	SLOVESO	%	DOKONAVÉ (D) NEDOKONAVÉ (N)
dát	71	D	pít	52	N
bolet	68	N	plavat	52	N
foukat	68	N	pracovat	52	N
jít	65	N	řídít	52	N
skákat	65	N	sedět	52	N
číst	61	N	moci	52	N
umýt	58	D	chtít	48	N
houpat se	58	N	házet	48	N
hrát si	58	N	kopat	48	N
jet	58	N	koukat	48	N
mít	58	N	kousat	48	N
otevřít	58	D	míchat	48	N
pršet	58	N	být	45	N
spát	55	N	běžet	45	N
jíst	55	N	brečet	45	N
mýt	55	N	dupat	45	N
tancovat	55	N	křičet	45	N
vařit	55	N	spadnout	45	D
zavřít	55	D	stát	45	N
zpívat	52	N	vidět	42	N
cákat	52	N	bouchnout	42	D
čistit	52	N	dívat se	42	N
dělat	52	N	lézt	42	N
koupit	52	N	malovat	42	N
pálit	52	N	přikrýt	42	D

Z tabulky vyplývá, že ačkoliv je první nejčastěji se vyskytující sloveso dokonavé („dát“), ostatních padesát sloves je v drtivé většině případů nedokonavých. Jde o 43 položek, což je 86% slov v seznamu. To je velmi zajímavý poznatek, který by bylo vhodné ověřit na širší populaci a s kontrolou pro další možné proměnné, případně i na základě záznamů spontánní řečové produkce. Je možné, že nejde o tendenci osvojovat si nedokonavá slovesa dříve než dokonavá, ale o údaj vypovídající o položkách v dotazníku. Je třeba „vyladit“

slovesné položky tak, aby jak dokonavé tak nedokonavé položky byly ekvivalentní co do frekvence užití. Do budoucna doporučujeme netvořit seznam na základě vidových dvojic, ale silných zástupců z obou vidů ačkoliv jde o dva významově odlišné pojmy (např. na místo dvojice dělat/udělat zvolit dělat/přiběhnout).

2) Pořadí zájmen na základě četnosti výskytu

Ve tabulce č.10 uvádíme pořadí, v jakém si děti v našem vzorku osvojovaly jednotlivé položky, v tomto případě zájmena.

Tabulka 10

ZÁJMENO	%	ZÁJMENO	%
moje	61	ten	23
já	55	ta	23
sám	52	tvoje	19
nic	52	někdo	19
to	52	nějaký	19
můj	48	tvůj	16
něco	39	nikdo	16
ty	32	my	13
tenhle	32	svoje	10
takový	29	žádný	10
naše	26	jeho	7
se (např. myje se)	23	její	7
náš	23	vaše	7

Zde máme k dispozici obdobná data z výsledků výzkumu na základě britského CDI, kde je četnost výskytu zájmen seřazena v následujícím pořadí (Caselli, Bates, 1999, s.99).

Tabulka 11

ZÁJMENO	%	ZÁJMENO	%
1.Mine	78,1	6.My	50,1
2.Me	67,1	7.This	47,9
3.That	55,2	8.It	42,7
4.You	54	9.He	29,8
5.I	53,9	10.These	26,5

Ačkoliv se pořadí prvních 10 nejčastějších anglických a českých zájmen liší, vidíme shodu ve výskytu slov v 6 z 10 případů. Obě tabulky se shodují na prvním místě. V případě češtiny se projevuje očekávatelný jev, že dvojslabičná zájmena si děti osvojují dříve než zájmena jednoslabičná. A tak přivlastňovací zájmeno „moje“ si děti osvojují dříve než zájmeno „můj“, dále zájmeno „naše“ dříve než „náš“, „tvoje“ dříve než „tvůj“, „svoje“ dříve než „svůj“ a „vaše“ dříve než „váš“. Důležitou roli zde bude hrát právě počet slabik a fonetické vlastnosti slov. Stejně jako v případě sloves i zde by bylo vhodné ověřit tuto možnou hypotézu dalšími metodami.

4) Pořadí tázacích slov na základě četnosti výskytu

V následující tabulce uvádíme slova v pořadí jak byla osvojována dětmi v našem vzorku. Relativně blízko jsou co do četnosti výskytu u sebe první 4 otázky, mezi nimiž je celkový rozdíl 16% a největší rozdíl mezi jednotlivými položkami následujícími za sebou je 7%. Mezi 4. a 5. pořadím je rozdíl již větší (13%), což může vyplývat z odlišných vývojových nároků této otázky (Jak?), která vyžaduje oproti ostatním čtyřem otázkám (Kde? Co? Kdo? Kam?) atribuci vlastnosti.

K dispozici máme opět údaje z anglického výzkumu, kde vidíme nejen blízkost pořadí jednotlivých položek, ale i jejich procentuálního zastoupení. Zajímavý je výrazně nižší četnost otázky „Proč?“ u našich dětí oproti anglickému vzorku (Caselli, Bates, 1999, s. 99), jde o zajímavý námět na další výzkum.

Tabulka 12

OTÁZKA	%	OTÁZKA	%
1. Kde?	52	7. Proč?	16
2. Co?	45	8. Kudy?	13
3. Kdo?	39	9. Který?	13
4. Kam?	36	10. Jak?	13
5. Jaký?	23	11. Kdy?	10
6. Kolik?	19		

Tabulka 13

OTÁZKA	%
1. What?	54,8
2. Where?	44,3
3. Why?	35,7
4. Who	30,6
5. How	21,9
6. When	14,2
7. Which	8,5

5) Pořadí předložek a spojek na základě četnosti výskytu

V následující tabulce uvádíme četnost předložek. Mezi jednotlivými relativními četnostmi nejsou významnější skoky. Největší rozdíl je mezi 1. a 2. pořadím. Zdá se tedy, že předložka „na“ se u dětí objevuje jako jedna z prvních. Naopak předložky „bez“, „o“, „před“ a „z“ jsou z vývojového hlediska pro děti složitější. Velmi nás překvapila přední pozice předložky okolo, kde však není jasné, zda nejde o použití slova ve funkci příslovce.

PŘEDLOŽKA	%	PŘEDLOŽKA	%
na	54,84	za	22,58
s	48,39	vedle	19,35
do	45,16	naproti	16,13
okolo	32,26	po	16,13
u	29,03	kolem	12,90
pod	25,81	nad	9,68
pro	25,81	bez	6,45
v	25,81	o	6,45
od	22,58	před	6,45
k	22,58	z	6,45

Tabulka 14

V poslední z frekvenčních tabulek se podíváme na výskyt spojek u dětí v našem souboru. Dle očekávání se u dětí výrazně nejčastěji objevuje spojka „a“. Pořadí spojek v níže uvedené tabulce odpovídá i průběhu vývoje poměru v souvětí v polštině, kdy se nejprve objevuje poměr slučovací se spojkami „a“, „i“ a až později poměr vylučovací se spojkami „nebo“, „ani“ (Smoczynska, 1985).

SPOJKA	%	SPOJKA	%
a	48,39	ale	9,68
tak	22,58	nebo	9,68
až	19,35	ani	6,45
i	16,13	dokonce	3,23
protože	16,13	jestli	3,23
že	12,90	kdyby	3,23
aby	9,68	proto	3,23

Tabulka 15

Na základě analýzy pořadí jednotlivých položek dle četnosti výskytu u dětí z našeho vzorku jsme dospěli k řadě zajímavým poznatkům a hypotézám, které inspirují k dalším výzkumům. Mezi prvními nejčastějšími slovy dle očekávání výrazně dominovala podstatná jména a sociální slova, což potvrzuje údaje z předchozí části, kdy jsme prováděli analýzu struktury slovní zásoby v závislosti na celkovém počtu slov. Překvapivá je převaha nedokonavých tvarů sloves nad dokonavými. Zajímavé je pořadí osvojování zájmen od dvouslabičných ke tvarům jednoslabičným. Výše uvedené údaje jsou jen náčrtem fascinujících témat, které oblast lexikálního vývoje protínají a nabádají k dalším výzkumům třeba na základě podobných nástrojů jako je dotazník CDI. Doposud jsme se v empirické části věnovali údajům, které vypovídali z veliké části o údajích ohledně osvojování jazyka dětí v našem vzorku. Některé z nich jsme uplatnili i v hodnocení vlastností české adaptace. V tuto chvíli se zaměříme přímo na psychometrické charakteristiky dotazníku a zhodnotíme jeho kvalitu především na základě položkové analýzy a reliability.

7.8. KLASICKÉ PSYCHOMETRICKÉ CHARAKTERISTIKY

7.8.1. POLOŽKOVÁ ANALÝZA

Pro hodnocení kvality jednotlivých položek jsme použili kritéria obtížnosti položky a korelace položky s celkovým skóre v dotazníku. Dle psychometrického úzu jsme eliminovali položky, jejichž obtížnost se pohybovala pod 0,1 a nad 0,9. Dále jsme eliminovali položky, které vykazovaly korelaci s celkovým skóre nižší než 0,3.

V následující tabulce uvádíme počty položek, které dosáhly daných hodnot obtížnosti.

Tabulka 16

OBTÍŽNOST POLOŽKY	ČETNOST POLOŽEK	OBTÍŽNOST POLOŽKY	ČETNOST POLOŽEK
0,1	220	0,6	90
0,2	136	0,7	50
0,3	100	0,8	18
0,4	119	0,9	10
0,5	148	1,0	4

Je patrné, že příliš veliký počet položek v první pilotní verzi lexikální části dotazníku vykazoval vysokou hodnotu obtížnosti. Na základě tohoto kritéria jsme eliminovali celkem 234 položek. Na základě kritéria nízké korelace s celkovým skóre jsme vyřadili dalších 14 položek, které nebyly vyřazeny na základě obtížnosti. Počet položek v dotazníku klesl z původních 893 slov na 645. Průměrná obtížnost nového seznamu položek je 0,4 a průměrná korelace dosahuje hodnoty 0,61, což jsou velmi dobré výsledky. Překvapivé pro nás bylo zjištění, že 58 položek koreluje s celkovým skóre 0,8 a více a vysvětluje tak 64% variability výsledků. Následující tabulka na další stránce uvádí seznam těchto položek.

Tabulka 17

POLOŽKA	kor. HS	POLOŽKA	kor. HS	POLOŽKA	kor. HS	POLOŽKA	kor. HS
studený	0,86	vidlička	0,83	ručník	0,81	schovat	0,80
sám	0,86	koupelna	0,83	šnek	0,81	rádio	0,80
schody	0,85	kachna	0,83	mrkev	0,81	chodník	0,80
vařit	0,85	svetr	0,82	postel	0,81	práce	0,80
tráva	0,85	šunka	0,82	mokrý	0,81	hrnek	0,80
polštář	0,85	špinavý	0,82	přinést	0,81	kukuřice	0,80
les	0,84	bílý	0,82	spát	0,81	stůl	0,80
tričko	0,84	lopatka	0,82	rukavice	0,81	mýdlo	0,80
nočník	0,84	bryndák	0,81	holinky	0,81	pomeranč	0,80
otevřít	0,84	pyžamo	0,81	mýt	0,81	zadek	0,80
vidět	0,84	slunce	0,81	plavat	0,81	nehet	0,80
dělat	0,83	kapesník	0,81	chtít	0,81	kýbl	0,80
koupit	0,83	prst	0,81	snídaně	0,81	červený	0,80
moci	0,83	vylít	0,81	dobrou noc	0,80	návštěva	0,80

Ačkoliv jsme při eliminaci položek během položkové analýzy nehlídali poměr jednotlivých kategorií, konečný výsledek struktury nové verze dotazníku je velmi dobrý, neboť i po úpravách a eliminaci více jak 200 položek stále odpovídá původní americké verzi. Následující tabulka uvádí údaje o novém procentuálním zastoupení jednotlivých kategorií v dotazníku. Největší odchylka je patrná opět u kategorie sloves (5,8%). Průměrná procentuální odchylka zůstala minimální 0,1%.

Tabulka 18

KATEGORIE	POČET SLOV	%	KATEGORIE (Americké CDI)	POČET SLOV	%
1. Cítoslovce	8	1,2	Sound effects and animal sounds	12	1,7
2. Zvířata	47	7,3	Animals	43	6,3
3. Dopravní prostředky a jiná vozítka	18	2,8	Vehicles	14	2,1
4. Hry a hračky	28	4,0	Toys	18	2,7
5. Jídlo a pití	63	9,8	Food and drink	68	10
6. Oblečení	35	5,2	Clothing	28	4,1
7. Lidské tělo	24	3,7	Body parts	27	3,9
8. Věci doma	52	8,1	Small household items	50	7,4
9. Nábytek a místa doma	26	4,0	Furniture and rooms	33	4,9
10. Věci a místa mimo domov	44	8,1	Outside things places to go*	53	7,8
11. Osoby a postavy	20	3,1	People	29	4,3
12. Činnosti	135	20,9	Action words	103	15,1

13. Co se říká	25	3,9	Games and routines	25	3,7
14. Přídavná jména a jiná popisná slova	38	5,9	Descriptive words	63	9,3
15. Vyjadřování času a doby	13	2,0	Words about time	12	1,8
16. Zájmena	20	3,1	Pronouns	25	3,7
17. Vyjadřování způsobu, míry a místa	20	2,0	Quantifiers and articles	17	2,5
18. Tázací slova	7	1,1	Question words	7	1,0
19. Předložky	14	2,2	Prepositions and locations	26	3,8
20. Spojky	5	0,8	Connecting words	6	0,9
21. Pomocná a způsobová slovesa	5	0,8	Auxiliary words	6	0,9
22. Další slovesné výrazy					
CELKEM	645		CELKEM	680	

7.8.2. RELIABILITA

Využití klasických psychometrických metod pro zjišťování reliability naší adaptace lexikální části dotazníku CDI se potýká s problémem, kdy na značně velkém počtu položek (645) disponujeme se značně omezeným počtem respondentů (31). Stejně jako v ostatních studiích vlastností rozličných jazykových adaptací CDI i my jsme shledali velmi vysokou hodnotu Cronbachovy alphy a Split-half reliability, která se v obou případech blíží maximu (0,99). Tento údaj nám však o vlastnostech testu mnoho nevyovídá. Vhodnější by bylo zjištění reliability na větším vzorku dětí stejného věku. V našem případě jsme spočítali hodnotu alpha pro věkové rozmezí 16-20 měsíců, která dle očekávání klesla, nikoliv však významně. V následujících tabulkách uvádíme výpočet split-half reliability. Jelikož první část dotazníku obsahuje snadnější položky než druhá část dotazníku, rozdělili jsme jej na čtyři čtvrtiny a k výpočtu použili nejprve první a třetí čtvrtinu a dále druhou a čtvrtou čtvrtinu. Na následující stránce uvádíme tabulky s hodnotami reliability.

PRVNÍ ČTVRTINA A TŘETÍ ČTVRTINA SLOV

Tabulka 18

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,993
		N of Items	163(a)
	Part 2	Value	,993
		N of Items	162(b)
	Total N of Items		325
Correlation Between Forms			,949
Spearman- Brown Coefficient	Equal Length		,974
	Unequal Length		,974
Guttman Split-Half Coefficient			,973

DRUHÁ ČTVRTINA A ČTVRTÁ ČTVRTINA SLOV

Tabulka 18

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,994
		N of Items	160(a)
	Part 2	Value	,992
		N of Items	160(b)
	Total N of Items		320
Correlation Between Forms			,950
Spearman- Brown Coefficient	Equal Length		,974
	Unequal Length		,974
Guttman Split-Half Coefficient			,969

7.8.3. VALIDITA

Jelikož primárním cílem empirické části této diplomové práce je příprava lexikální části pilotní verze dotazníku CDI pro druhé kolo pilotáže, nebylo použito externího kritéria pro empirické zhodnocení validity. To bude předmětem až případné budoucí standardizace dotazníku.

Z neempirických teoretických druhů validit je možné použít hledisko zjevné validity. Validitu lexikální části dotazníku CDI je tedy do určité míry možné podepřít tzv. face validitou. Fakt, že zkoumáme vývoj slovní zásoby se evidentně promítá do struktury dotazníku, který je tvořen seznamy slov v rozličných sémantických kategoriích. I z hlediska konstruktové validity představuje dětský slovník nekomplikovaný koncept. Stejně tak jako ukazatel validity slouží i fakt, že při zkoumání vývoje jazyka na základě české verze dotazníku CDI byla prokázána významná závislost růstu slovní zásoby na věku.

Dále se můžeme opřít o validizační studie ostatních jazykových verzí CDI, které byly podrobně popisovány v úvodu empirické části. Jelikož i naše zjištění odpovídají výsledkům výzkumů provedených na základě ostatních jazykových verzí dotazníku, můžeme tvrdit, že již v pilotní části dotazníku jde o adekvátní formu adaptace původní americké verze.

7.9. DISKUSE

Primárním cílem projektu v empirické části této diplomové práce bylo zhodnocení obsahové stránky první verze adaptace lexikální části CDI 2 – slova a věty a příprava adaptace pro druhé kolo pilotáže. Na základě položkové analýzy jsme vyřadili nevhodné položky a výrazně snížili jejich počet, který nyní více odpovídá původní americké verzi. Přitom byla zachována struktura dotazníku a procentuální poměr všech 22 kategorií. Vysoké hodnoty průměrné korelace položek s celkovým skóre a vysoká hodnota reliability svědčí pro velmi dobrou kvalitu adaptace. Při sběru dat jsme nebyli nuceni vyřadit žádný dotazník, všechny byly správně vyplněné, což svědčí pro jasnost instrukcí. Výsledky frekvenční analýzy sloves podněcují k zařazení nových položek, které budou lépe reprezentovat vidovou dichotomii dokonavosti a nedokonavosti na základě údajů z frekvenčního slovníku či korpusu českého jazyka. Při konstrukci druhé verze české adaptace lexikální části dotazníku CDI zařadíme položky, které nám při konstrukci prvního seznamu slov unikly a byly rodiči uvedeny v položce „jiné“.

V rámci analýzy růstu slovní zásoby v závislosti na věku byl prokázán významný vztah jak pro celkovou slovní zásobu, tak i pro jednotlivé kategorie, což vypovídá o tom, že námi vytvořená adaptace splňuje minimální požadavek, a to aby tento růstový trend byla schopna zachytit. V analýze změn struktury slovní zásoby v závislosti na celkovém počtu slov jsme zjistili obdobný trendy jako v jiných západních jazycích. I v našem vzorku převažovali ve slovní zásobě do 50 slov sociální výrazy. Na hranici 50 slov byl zaznamenán náhlý nárůst v podílu podstatných jmen. Nárůst sloves byl patrný po dosažení 100 slov v celkové slovní zásobě. Gramatická slova, zájmena a přídavná jména vykazovala

růst až na hranici 300 slov. Poměr jednotlivých druhů se ustálil na 400 slovech celkové slovní zásoby a nevykazoval významné výkyvy.

Analýza slovníku na základě četnosti výskytu jednotlivých položek přinesla nové hypotézy, které inspirují k dalším výzkumům. Jde zejména o průběh osvojování dokonavých a nedokonavých sloves, dvouslabičných a jednoslabičných zájmen a tázacích výrazů.

Z výše uvedeného shrnutí projektu je možné jeho průběh a výsledky zhodnotit jako adekvátní, neboť naplňuje cíle stanovené na počátku výzkumu.

Je třeba však znovu upozornit na výrazné omezení, které se týká tvorby závěrů ohledně vývojových zákonitostí růstu slovní zásoby na základě uvedených dat a které plyne z výrazné nereprezentativity našeho vzorku. Jakákoliv zobecnění, která by se týkala samotného jazykového vývoje dětí (a tedy ne struktury dotazníku) by byla velmi zkreslená. Údaje, které jsme uváděli, především načrtávají zajímavé otázky pro další výzkum. V žádném případě však neaspírají ani na jejich sondáž. Naše zjištění ohledně změn ve struktuře slovní zásoby a průběhu osvojování jednotlivých gramatických kategorií přináší nové hypotézy a souhlasí s výsledky získanými ve studiích z jiných jazyků. Veškeré údaje ohledně jazykového vývoje získané na našem vzorku jsou však především pouze hrubě orientační.

ZÁVĚR

Vývoj osvojování jazyka, tak zní název této diplomové práce. Prošli jsme si jím od úplného počátku a těžiště práce jsme našli v lexikálním vývoji, fascinující oblasti, která nás přibližuje k dětskému pojetí světa. K vývoji významů a pojmů, které se postupně spojují se slovy v řeči a dávají vzniknout tak spletité síti neomezených možností, jakou pro nás může vytvořit jen vlastní mateřský jazyk.

V teoretické části jsme se zabývali principy osvojování slovní zásoby, hledali první známky slov a sledovali náhlý start nesmírně rychlého učení nových významů během období slovní exploze. Zastavili jsme se i u prvních vět, které tolik vypovídají o jedinečné dětské tvořivosti. Ještě před tím jsme se podrobněji věnovali rozličným metodám, které výzkum těchto jevů umožňují a teoretickým východiskům, které naše poznatky uspořádávají a ukotvují. Byli jsme svědky prelexikálního vývoje dětí a jejich sofistikovaných metod, kterými neustále analyzují řeč svých blízkých.

Empirickou část jsme věnovali projektu adaptace lexikální části dotazníku CDI do českého jazyka. Dotazníku, který nám snad v budoucnu umožní doplňování a rozvíjení poznatků, kterými jsme se zabývali kapitolách části teoretické. V rámci analýzy dotazníku jsme učinili „položkový úklid“ a pročistili první verzi od zbytečných slov. Sledovali jsme růst a vývoj slovní zásoby dětí od 16 do 30 měsíců, který nás přiblížil o malý krůček blíže k poznání, jak tento vývoj probíhá u nás v českém jazyce.

Několikrát jsme během diplomové práce použili metaforu cesty. Cesty, kterou nemluvně podniká a vydává se za dobrodružstvím vývoje osvojování jazyka. Pro nás je v tuto chvíli cesta u konce. Ale jen v tuto chvíli. Neboť před námi se prostírá údolí nových a nových poznatků o vývoji osvojování jazyka, které nás v budoucnu povedou znovu dál.

SEZNAM LITERATURY

- ANGLIN, J.M. *Vocabulary development: a morphological analysis*. Blackwell Publishing, 2000. 189 s. ISBN 0-631-22443- 2.
- BERKO GLEASON, J. - BERNSTEIN RATNER, N. *Psicolingüística*. Madrid: McGraw Hill, 1999. 564 s. ISBN 8-448-1245-7X.
- BLESES, D. a kol.: Early vocabulary development in Danish and other languages: A CDI – based comparison. *Journal of Child Language*, 2008, 3., s. 619 – 650.
- BLESES, D. a kol. The Danish CDI: validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, , 2008, 3., s. 651 – 669.
- BLOOM, P. :Précis of how children learn the meanings of words. *Behavioral and Brain Sciences*, 2001, 24, s. 1095 – 1103.
- BLOOM, P. *How children learn the meanings of words*. Cambridge MA: MIT Press, 2000. 314 s. ISBN 0-262- 0246-91.
- BORNSTEIN, M. H., PUTNICK, D. L. Child vocabulary across the second year: stability and continuity for reporter comparisons and a cumulative score. *First Language*, 2006, 26, s. 299 – 316.
- BRUNER, J. De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. In Perinat, A. *La comunicación preverbal*, Barcelona : Avesta, 1986. s.209 – 262. ISBN 8-474-1404-55.
- CALLANAN, M. A.: Parents' descriptions of objects: potential data for children's inferences about category principles. *Cognitive Development*, 1990, 5, s. 101 – 122.
- CASELLI, C. – CASADIO, P. – BATES, E. A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian. *Journal of Child Language*, 1999, 26, s. 69 – 111.
- CERVANTES DE SAAVEDRA, M.: *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*, Praha: KMa, 2005. 773 S. ISBN 8-073-0919-09.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2001. 341 s. ISBN 80-246-0154-0.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 8-070-6682-29.
- DRAHOTOVÁ, J.: *Souhrn české gramatiky*. Praha: Holman, 2001. 4s. ISBN 8-085-8481-20.

DE CASPER, A.J. – FIFER, W. P. Of human bonding: newborns prefer their mothers' voice. *Science*, 1990, 6, s. 1174 – 1176.

ERIKSSON, M. Gender differences in language development as a topic for cross-cultural comparisons. The first European network meeting on Communicative development inventories, May 24 – 28, 2006, Centre od Advanced Academic Studies, Dubrovnik, Croatia. INDEKS, 2006, s. 9 – 10.

ERTMER, D. Vocal development. c2005. [online] poslední revize 10.12 2008 [cit. 10.12. 2008]
<http://www.vocaldevelopment.com/>

FELDMAN, M. H. a kol. Measurement Properties of the MacArthur CDI at ages one and two years. *Child Development*, 2000, 2, s. 310 – 322.

FERJENČÍK, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 8-071-7836-76.

FENSON, L. a kol. MacArthur – Bates Communicative development inventories. C2003 . [online]. poslední revize září 2008. [cit. 5.12. 2008] <http://www.sci.sdsu.edu/cdi/advisoryboard.htm>

GERKEN, L. A. – LANDAU, B. – REMEZ, R.E. Function morphemes in young children's speech perception and production. *Developmental Psychology*, 1990, 27, s. 204-216.

GLEITMAN, L.- GLEITMAN, H. - LIDZ, J. Kids in the 'Hood: syntactic bootstrapping and the mental lexicon. *IRCST Technical Reports Series*, 2001, IRCS-01-01. s. 1 - 45.

..

GOGATE, J. L. Development of word meaning in preverbal children. In Bloom, P. Précis of how children learn the meanings of words. *Behavioral and Brain Sciences*, 2001, 24, s. 1095 – 1103.

GOLNIKOFF, R. M. – HIRSH-PASEK, K. – HOLLICH, G. Emergent cues for early word learning. In MacWhinney, B. (ed.). *Emergence of language*. Hillsdale: Erlbaum, 1999, 500S. ISBN 0-805-8301-11 [s. 305 – 330]

GOPNIK, A. – CHOI, S. *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*. Hillsdale: Erlbaum, 1995. 421 s . ISBN 978-08-0581-250-3. [s. 63 - 81]

GOPNIK, A. - MELTZOFF, A. Relations between semantic and cognitive development in the one word stage: the specificity hypothesis. *Child Development*, 1986, 57, s. 1040–1053.

GOPNIK, A., - MELTZOFF, A. The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child Development*, 1987, 58, s.1523–1531.

- HOFF-GINSBERG, E. Function and structure in maternal speech: their relation to the child's development of syntax. *Developmental psychology*, 1986, 22, s. 155 – 163.
- HOUSTON-PRICE, C. – PLUNKETT, K. – HARRIS, P.: Word learning wizardry at 1,6. *Journal of Child Language*, 2005, 32, s. 175 – 189.
- CHOMSKY, N. A review of B.F. Skinner's „Verbal Behavior“. *Language*, 1959, 1, s. 26-58.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: it's nature, origin nad use*. Westport CT : Greenwood Publishing, 1986, 307 s. , ISBN 0-275-9002-58.
- IGOA, J. M. *Psicología del lenguaje*. Madrid: UAM, 2003. 97s. [nepublikovaná skripta]
- JACKSON-MALDONADO, D. – THAL,D. – MARCHMAN,V.: Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 1993, 20, s. 523-49.
- JUSCZYK, W. P.: The discovery of spoken language. Cambridge MA : MIT Press, 2000. 326 s. ISBN 0-262-6003-66.
- KARMILOFF, K. - KARMILOFF-SMITH, A. *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata, 2005. 367 s. ISBN 8-471-1248-31.
- LAMELA, E.: *Relaciones entre desarrollo léxico temprano y habilidades de categorización*. Madrid: UAM, 2004. [nepublikovaná rigorózní práce]
- LANDAU, B. *Language and experience evidence from the blind child*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1985. 250 s., ISBN 0-674-5102-59.
- LEWIS, J.D.- ELMAN, J.L. Learnability and the statistical structure of language: poverty of stimulus arguments revisited. Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development. c2001. [online] poslední revize 16.8. 2004 [cit. 13.12. 2008] <http://crl.ucsd.edu/~elman/Papers/BU2001.pdf>.
- LIBERMAN, A. M. a kol. Perception of the speech code. *Psychological Review*. 1967, 74, s. 431-461.
- LÓPEZ ORNAT, S. – GALLEGO, C. – MARISCAL, S.: Inventario de desarrollo lingüístico y comunicativo: 16 – 30 meses: vocalizaciones, palabras y gramática. Madrid: TEA, 2003.
- LÓPEZ ORNAT, S. a kol. *Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur – Manual*. Madrid: TEA, 2005. ISBN 84-7174

- MANDLER, J. How to build a baby: II. conceptual primitives. *Psychological Review* 1992, 99, s. 587–604.
- MASATAKA, N.: *The onset of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 281 s. ISBN 0-521-5939-64.
- MELTZOFF, A. N. Imitation and other minds: the „like me“ hypothesis. In Hurley, S. a Chater, N. (eds.) *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science*. Cambridge MA : MIT Press, 2005. 1024 s. ISBN 0-262-5825-03. [s. 55 – 77].
- MERVIS, C.B. – BERTRAND. J. Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Goldfield and Reznick. *Journal of Child Language*. 1995, 22, s. 461-468.
- MICHNICK GOLINKOFF, R. – HIRSH-PASEK, K.: How babies talk: the magic and mystery of language in the first three years of life. New York: Plume, 2000. 256s. ISBN 0-452-2817-33.
- MILLER, J.L. – EIMAS, P.D. Speech perception: from signal to word. *Annual Review of Psychology*. 1995, 46, s. 467 – 493.
- MISTRÍK, J. *Jazyk a řeč*. Bratislava : Mladé letá, 1999. 429s. ISBN 80-06-00924-4. [s. 200–250].
- NAZZI, T. – BERTONCINI, J. – MEHLER, J. Language discrimination in newborns: toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1998, 24, s. 756–766.
- OATES, J.- GRAYSON, A.: Cognitive and language development in children. Oxford : Blackwell, 2004. 352 s. ISBN 1-405-1104-57.
- OWENS, R. E: Language developmnet: an introduction. Boston: Allyn and Bacon, 2008. 509s. ISBN 978-0-205-52556-0
- PAPOUSEK, H. – PAPOUSEK, M. Intuitive parenting. In Bornstein M. H. (ed.) *Handbook of Parenting. Volume 2: Biology and Ecology of Parenting*. Hillsdale : Erlbaum, 1995. s.183 – 203. ISBN 0-8058-1893-6.
- PEREZ PEREIRA, M. – GARCÍA SOTO, X. R. El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escala MacArthur al gallego, *Psicothema*, 2003, 15, s. 352 – 361.
- PINKER, S.: *Language instinct: how the mind creates language*. New York ; London : Harper Perennial, 2007. 526 s. ISBN 978-0-06-133646-1.

POUTHAS, V. – JOUAN, F.: *Psychologie novorozence: chování nejmenšího dítěte a jeho poznávání*. Praha : Grada, 2000. 285 s. 80-7169-960-8.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky 1: vývoj psychiky do 15 let*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977, 414 s.

QUINE, W. V. O. *Word and Object*, Cambridge MA: MIT Press, 1960. 294 s., ISBN 978-0-26-267001-2 . [s. 26 – 40].

ŘÍČAN, P.: Úvod do psychometrie. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1977. 191 s.

SAFFRAN, J. R. – WERKER, J.F. – WERNER, L. A. The Infant's auditory world: hearing, speech and the beginnings of language, In Damon, W. – Lerner, R.M.(eds.). *Handbook of Child Psychology: Vol.2, Cognition, perception and language*. New York: Wiley, 2006. s. 58-108.

SERRA, M. a kol.: *La adquisición de lenguaje*. Barcelona: Ariel, 2000. 605 s. 84-3440-8856

SINCLAIR, H. a kol. On Cognitive Development. *American Psychologist*. 1966, 21, s. 160-164.

SKINNER, B. F. The evolution of verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. 1986, 45, s. 115–122.

SLOBIN D.I. Relating narrative events in transaltion. In Ravid D. – Shyldkrot H.B. *Perspectives on language and language development: essays in honor of Ruth A Berman*. Dordrecht : Kluwer, 2005 s. 115 – 129.

SLOBIN, D. *The cross linguistic study of language acquisition: vol. 2 theoretical issues*. Hillsdale: Erlbaum, 1985. 672 s. ISBN 0-898-5936-70.

SMOLÍK, F. *Psychologické aspekty osvojování jazyka*. Praha: Univerzita Karlova Filosofická fakulta na katedře psychologie, 2000. 156 s.

SMOLÍK, F. Osvojování českých slovesných tvarů v raném věk. *Československá psychologie*, 2002, 46, 450--461

SOKOLOV, J.L. – SNOW, C.E. *Handbook of Research in Language Development Using Childes*. Hillsdale: Erlbaum, 1994. 489 s. ISBN 0-805-8118-69.

ŠEVA, N. – KEMPE, V. – BROOKS, P. J.: Crosslinguistic evidence for the diminutive advantage: gender agreement in Russian and Serbian children. *Journal of Child Language*, 2007, 34 , s.111-131.

ŠULOVÁ, L. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie*, 2007, 1, s. 49 – 57.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 295 s.

WAXMAN, R. S. Word extension: A key to early word learning and domain-specificity. In Bloom, P. Précis of how children learn the meanings of words. *Behavioral and Brain Sciences*, 2001, 24, s. 1121 – 1122.