

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
Katedra Pedagogiky

Bakalářská práce

Eliška Čižmářová

Rozvoj jazykových kompetencí z hlediska sociální a jazykové podmíněnosti.
(K teoretické interpretaci bylo použito teorie B. Bernsteina)

Development of Language Competencies from the Standpoint of Social and Linguistic
Conditionality.
(The Theoretical Interpretation is based on the Theory of B. Bernstein)

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své bakalářské práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za trpělivost a podporu během jejího vzniku. Byla mi výborným konzultantem a svým velkým nadšením mi dodávala chuť a energii k vypracování celé práce. Také bych chtěla poděkovat všem, kdo mi umožnili přístup k literatuře a dalším zdrojům, ze kterých jsem čerpala.

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“

V Praze dne 4.5.2010

.....
podpis

ANOTACE

Bakalářská práce „Rozvoj jazykových kompetencí z hlediska sociální a jazykové podmíněnosti. K teoretické interpretaci bylo použito teorie B. Bernsteina.“ má za úkol pojednávat o problematice jazyka. Především se zaměřuje na rozvíjení jazykových kompetencí, a to prostřednictvím sociokulturního prostředí. Cílem je ukázat, jak jsou tyto dvě složky vzájemně propojené a jak je rozvoj jazykových kompetencí složitým a dynamickým procesem. Celá práce vychází z myšlenek B. Bernsteina a L. S. Vygotského, kteří patřili k odborníkům v této oblasti a kteří vytvořili dvě velmi významné jazykové teorie. Především teorii B. Bernsteina se bude tato práce podrobněji věnovat.

ANNOTATION

The “Development of Language Competencies from the Standpoint of Social and Linguistic Conditionality” thesis is based on the theory of B. Bernstein. Its aim is to explore the problematics of language, particularly focusing on the development of linguistic competencies through the socio-cultural environment. The goal is to show the link between these two elements as well as to reveal the complexity and dynamic nature of the language competencies development. The whole work draws on the thought of B. Bernstein and L. S. Vygotsky, who belong to the foremost specialist in the field and who created two exceptionally interesting language theories. It is the theory of B. Bernstein that will be examined in detail.

OBSAH

1 ÚVOD.....	6
2 VYMEZENÍ POJMU KOMPETENCE VE VZTAHU K PSYCHOLOGICKÉ KATEGORII SCHOPNOSTI	8
2.1 Vztah mezi kompetencemi a schopnostmi.....	8
2.2 Schopnosti.....	10
2.2.1 Intelektové schopnosti	12
2.3 Jazykové schopnosti	14
2.3.1 Vývoj řeči a verbálních schopností.....	15
2.3.2 Osvojování významů slov.....	18
3 MYŠLENÍ, ŘEČ A TEORIE L. S. VYGOTSKÉHO	20
3.1 Vymezení pojmů	20
3.1.1 Myšlení	20
3.1.2 Jazyk a řeč.....	22
3.1.3 Jazykové kompetence z hlediska psycholingvistiky a kognitivní lingvistiky	24
3.2 Vztah myšlení a řeči.....	27
3.3 Teorie L. S. Vygotského	29
4 SOCIÁLNÍ PODMÍNĚNOST JAZYKA - TEORIE B. BERNSTEINA.....	32
4.1 Počátky Bernsteinovy práce.....	33
4.2 Teorie kódů	34
4.3 Deficitní teorie	37
4.4 Diferenční teorie	39
4.5 Bernsteinovi pokračovatelé a kritici	40
4.6 Jazykové teorie a úspěšnost dětí ve škole.....	42
4.6.1 Vztah rodiny a školy	42
4.6.2 Škola a jazykové teorie	43
4.6.3 Výzkumné šetření S. Greenberga a R. Formanka.....	44
5 ZÁVĚR.....	46
6 POUŽITÁ LITERATURA.....	47

1 ÚVOD

Jazyk je považovaný za jeden z prvotních a zároveň nejdůležitějších komunikačních prostředků. Jeho vývoj postupoval od neartikulovaných zvuků až po vznik samotné řeči, kterou používáme dnes. Již antičtí Řekové vyzvedávali jeho důležitost a chovali k němu velkou úctu. V této době patřilo ovládnutí jazyka k těm nejdůležitějším schopnostem a jen ten, kdo vynikal v řečnických dovednostech, mohl získat nějakou moc ve státě. Ústní projev byl tedy vysoce ceněný a výuka rétoriky patřila k základům aristokratické výchovy. Také dnes je význam jazyka důležitý, ovšem ne tak, jako tomu bylo v Antice. S rozvojem moderní společnosti ustupuje do pozadí mluvený projev a větší důraz se klade na psané slovo. Lidé mají problémy s vyjadřováním a výslovností a velmi často disponují omezenou slovní zásobou, což je známkou nedostatečně rozvinutých jazykových kompetencí.

Cílem této bakalářské práce proto bude poukázat na problematiku rozvoje jazykových kompetencí, a to z hlediska sociální podmíněnosti. Vlivy sociokulturního prostředí totiž hrají v utváření jazyka velmi důležitou roli a jsou často rozhodujícími činiteli toho, do jaké úrovně se jazykové kompetence rozvinou. Touto problematikou se zabývala řada odborníků, z nichž asi nejdůležitějším byl sociolog a lingvista B. Bernstein, jehož teorie mi bude sloužit jako základní východisko.

V úvodní části práce, která bude mít spíše obecný charakter, se zaměřím na objasnění dvou základních pojmů, a to pojmu kompetence a schopnosti. Je důležité, abych tyto výrazy od sebe odlišila a zároveň poukázala na vztah, který se mezi nimi nachází. Dále bych se zde ráda podrobněji věnovala jazykovým schopnostem, které jsou hlavním bodem celé práce, a jejich rozvíjení. Tento rozvoj se pokusím zachytit již od narození a budu se zabývat nejen osvojováním gramatické stránky jazyka, ale i osvojováním významů slov. Všechny uvedené poznatky jsou velmi důležitým podkladem, na kterém budu stavět následnou problematiku.

Druhá část práce již bude více konkrétnější a přejdu v ní k dynamické stránce jazykových kompetencí. Zaměřím se především na zkoumání vztahu řeči a myšlení a na sociální podmíněnost jazyka. Tyto dynamické stránky řeči mi pomůžou při objasňování rozvoje jazykových kompetencí a zároveň jsou základem dvou významných teorií, ze kterých budu v této práci vycházet. Jednou z nich bude teorie L. S. Vygotského, která zkoumá právě vztah myšlení a řeči, a druhou teorie B. Bernsteina, která je založena na interakci sociálního prostředí a jazyka.

Bernsteinovy myšlenky jsou pro tuto práci velmi zásadní, a proto jim věnuji poměrně velkou část textu. Nezaměřím se ovšem pouze na objasnění jeho teorií a jejich významu pro školu, ale pokusím se i v krátkosti nastínit život tohoto velkého sociolingvisty a zmíním se také o jeho následovnících a zároveň kritikách, protože ačkoli se to nezdá, myšlenky B. Bernsteina byly často nepochopeny a setkávaly se s ostrou kritikou.

2 VYMEZENÍ POJMU KOMPETENCE VE VZTAHU K PSYCHOLOGICKÉ KATEGORII SCHOPNOSTI

Hned v úvodní kapitole se dostáváme k velmi zásadnímu problému, a to k otázce vztahu kompetencí a schopností. Pro moji práci je tento vztah velmi důležitý, protože jak již z názvu samotného vyplývá, budu se kompetencemi zabývat, a to hlavně jazykovými. Ráda bych zde proto v krátkosti pojem kompetence i schopnosti vysvětlila a poukázala tak na vztah, který mezi nimi panuje. Ačkoli mám totiž v názvu práce napsáno, že se zaměřím spíše na rozvoj jazykových kompetencí, v textu postupně přejdu k jazykovým schopnostem, které jsou jejich psychologickým základem a důležitou dispoziční základnou.

2.1 Vztah mezi kompetencemi a schopnostmi

V dnešní době převládá stále chybný názor, že pojmy kompetence a schopnosti jsou totožné a lidé mají tendenci je považovat za synonyma. Přitom každý z nich vyjadřuje něco trochu jiného a jsou mezi nimi určité rozdíly. Především pojem kompetence u nás velmi málo zdomácněl a většina z nás ho chybně interpretuje. Proto se dnes řada odborníků, ať už z oblasti pedagogiky, psychologie, ekonomie nebo sociologie, snaží ve svých publikacích výraz kompetence objasnit a vést do této problematiky trochu více jasno.

J. Veteška a M. Tureckiová (2008, s. 27) vymezili pojem kompetence následovně. *„Kompetence je jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“* Tato definice v sobě zahrnuje všechny nejdůležitější charakteristiky pojmu kompetence, a to kontextuálnost, komplexnost a potenciál pro rozvoj. U nás jsou kompetence spojovány především se sférou školního vzdělávání, kde jsou nazývány kompetencemi klíčovými¹.

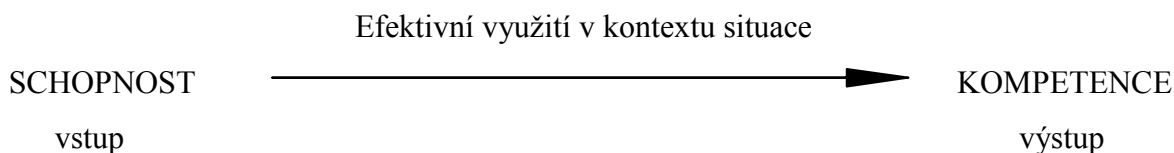
Z následujícího vymezení pojmu kompetence již tedy můžeme odvodit, co to vlastně jsou kompetence jazykové, kterým je věnována celá tato práce. Jazykovými kompetencemi rozumíme schopnost jedince správně se vyjadřovat a rozumět psanému i mluvenému slovu.

¹ „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (www.vuppraha.cz)

Člověk, který je kompetentní v této oblasti, rozvinul svůj řečový potenciál do takové úrovně, že mu nedělá problémy přizpůsobovat své vyjadřování dané situaci, je schopný tento potenciál dále rozvíjet a má znalosti formálních prostředků jazyka, které také dokáže správně používat. V různých dokumentech jsou jazykové kompetence zařazeny pod jinými názvy, jako například kompetence komunikační nebo kompetence komunikace v mateřském jazyce².

Schopnosti, o kterých budu podrobněji psát až dále v textu, jsou naopak definovány jako „komplex psychických podmínek“ a jsou považovány za pouhé předpoklady k určitému výkonu. (Vágnerová, 2003, s. 92-93). Proto také jazykové schopnosti musíme brát pouze za jakýsi potenciál, který ne každý jedinec dokáže správně využít.

Z charakteristik obou pojmů nám tedy jasně vyplývá, že kompetence a schopnosti se od sebe určitým způsobem liší. Hlavní rozdíl, který mezi nimi panuje, můžeme naznačit následujícím schématem:



(zdroj: Veteška, Tureckiová, 2008, s.31, upraveno)

Podle tohoto nákresu jsou schopnosti považované pouze za jakýsi vstup neboli potenciál k akci. Existuje totiž celá řada jedinců, kteří disponují potřebnými schopnostmi, ale neví a neumí je správně použít. A to je jasným důkazem toho, že mít dané schopnosti ještě není

2 RVP ZV vymezuje komunikační kompetence následovně: „na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“ (www.vuppraha.cz)

EU se o jazykových kompetencích vyjadřuje jako o dovednostech, díky kterým „by žáci měli umět komunikovat v ústní a psané formě v různých situacích a sledovat a přizpůsobovat své vlastní vyjadřování požadavkům situace. Součástí této kompetence je rovněž kompetence rozlišovat a používat různé typy textů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat pomůcky, formulovat a přesvědčivým způsobem odpovídajícím dané situaci vyjadřovat ústně a písemně své vlastní argumenty.“ (<http://eur-lex.europa.eu>)

zárukou úspěšného jednání a nemůžeme se tedy na ně spolehnout. Schopnosti jsou pouze předpoklady. Naproti tomu kompetence, které jsou označeny jako výstup, jsou efektivním zvládnutím dané situace a zaručují nám tedy větší úspěšnost. Pokud je jedinec v nějaké oblasti kompetentní, znamená to, že s úspěchem zvládá rozdílné úkoly i situace (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 30-31).

Tento rozdíl je považován za jeden z nejhlavnějších, ovšem není jediný, který můžeme mezi schopnostmi a kompetencemi nalézt. Dále se oba pojmy od sebe liší například tím, do jaké míry jsou situačně podmíněny. Schopnosti jsou obecně považovány za více univerzálnější než kompetence a nejsou spojovány s konkrétní situací. Můžeme je tedy využít kdykoli. Kompetence, které jsou naopak více komplexnější, už kontextově podmíněny jsou, a to znamená, že ve stejných situacích nemůže jedinec tutéž kompetenci použít (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 31-33).

V hledání rozdílů mezi schopnostmi a kompetencemi bychom mohli určitě pokračovat ještě dále, ale myslím si, že pro tuto práci je následující vymezení postačující. Chtěla jsem poukázat pouze na to, že ačkoli oba pojmy stojí velmi blízko sebe, jsou mezi nimi určité rozdíly, které je od sebe naopak více vzdalují. V následujícím textu se zaměřím více na jazykové schopnosti, protože mi díky své univerzálnosti a možnosti využívat je kdykoli pomohou lépe objasnit vztah jazyka a sociálního prostředí a protože, jak jsem psala již výše, jsou velmi významnou psychologickou součástí kompetencí, kterou bych rozhodně neměla opomenout.

2.2 Schopnosti

Důležitým podkladem této práce jsou jazykové schopnosti. Abych se jim mohla lépe věnovat, zaměřím se nejprve na vymezení samotného pojmu schopnost. Přesné definování a dělení schopností je nezbytným základem, na kterém můžu stavět následující problematiku.


Snad v každé učebnici obecné psychologie se setkáme s trochu odlišnou definicí schopností. Obecně lze říci, že **schopnosti** jsou „*komplexem psychických podmínek, které jsou nutné k provádění určité činnosti.*“ Jsou to dispozice, které nejsou vrozené, ale utvářejí se v průběhu života. Vrozené jsou pouze vlohy. Interakcí mezi těmito vrozenými dispozicemi a podněty z vnějšího prostředí se schopnosti postupně vytvářejí. Často se však uvádí, že schopnosti jsou pouze „*předpoklady, které mohou, ale nemusejí být dále využívány*“

(Vágnerová, 2003, s. 92-93).

Vlohy jsou na rozdíl od schopností vrozené dispozice. Jsou souhrnem anatomických a fyziologických předpokladů k určitým činnostem a k rozvoji určitých schopností. K rozvinutí vloh ve schopnosti však nemusí vždy dojít.

To, do jaké míry se vlohy rozvinou, a jestli se vůbec rozvinou, částečně závisí na prostředí, ve kterém se jedinec už od raného dětství pohybuje, a také na výchově. Podněťově chudé prostředí není pro rozvoj příliš ideální. Ale i podněťově přesycené prostředí může být problémem.

Stupně rozvoje vloh jsou následující :

- genialita - mimořádně velký talent, jedinec podává vrcholné výkony
 - talent - souhrn zvlášť rozvinutých schopností zaručující mimořádné výkony
 - nadání - schopnosti umožňující nadprůměrný výkon
 - schopnosti
 - snížené schopnosti - podprůměrný výkon
- 

Schopnosti lze členit do několika okruhů. M. Vágnerová (2003, s. 110) uvádí členění podle J. P. Guilforda (1959). Ten rozeznává celkem čtyři okruhy schopností:

- psychomotorické schopnosti - praktická činnost. Tyto schopnosti můžeme ještě dále členit na schopnosti týkající se hrubé motoriky (obratnost) a jemné motoriky (zručnost).
- vjemové (percepční) schopnosti
- poznávací (intelektové) schopnosti - teoretická činnost
- umělecké schopnosti - tvořivost

Členění schopností podle J. P. Guilforda ovšem není jediné, se kterým se můžeme setkat. Existuje i celá řada dalších. Já se ve své práci budu zabývat nejvíce intelektovými schopnostmi, protože úzce souvisejí s teorií jazykových kódů.

2.2.1 Intelektové schopnosti

Intelektové schopnosti jsou jednou z nejdůležitějších kategorií schopností. Jsou jak zděděnou, tak i vrozenou složkou intelektu a můžeme je měřit pomocí inteligenčních testů neboli testů IQ. Také intelektové schopnosti se dále dělí na několik podoblastí. Podle Z. Heluse (1988, s. 47) jsou tyto podoblasti následující:

- verbální (slovní) schopnosti - schopnost pohotově řešit problémy vyjádřené slovně
- numerické (početní) schopnosti - souvisí s řešením problémů, které se týkají operování s čísly
- perцепčně prostorové schopnosti - jedinec se orientuje v prostorových souvislostech, dovede členit celek na části a z částí konstruovat celek
- sociální schopnosti - schopnost řešit problémy vztahů mezi lidmi

S intelektovými schopnostmi se významně pojí dva pojmy, a to pojem intelekt a inteligence. V dnešní době existuje velké množství nejrůznějších definic inteligence. Setkáváme se s celou řadou výkladů a tyto výklady se od sebe více či méně liší. Inteligence totiž může být pojímána jako myšlení, jako učení nebo jako adaptace (Vágnerová, 2003, s. 110). Souhrnným způsobem ji definoval pouze D. Wechsler (1958 ve Vágnerová, 2003, s. 110). D. Wechsler napsal: „*Inteligence je globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a vypořádat se účinně se svým okolím.*“ V podstatě v této definici shrnul vše podstatné, čím se inteligence vyznačuje. Mezi další představitele, kteří se snažili pojem inteligence vymezit, patřili například A. Jansen, J. Piaget, W. Stern a další.

Inteligence je považována za komplexní schopnost, protože je tvořena z mnoha dílčích schopností. Podle L. L. Thurstona (1938 v Balcar, 1983, s. 106-107) existuje celkem sedm základních faktorů neboli dílčích schopností. Jedná se o pohotovost vnímat, prostorovou představivost, paměť, slovní porozumění, slovní plynulost, zacházení s čísly a usuzování. O podobné členění se pokusila řada dalších autorů, jako například J. P. Guilford, P. Vernon nebo H. Eysenk.

H. Eysenk (1979 ve Vágnerová, 2003, s. 105) své pojetí zjednodušil pouze na tři faktory: vnímání, usuzování a paměť. Kromě tohoto členění se H. Eysenk také snažil charakterizovat

inteligenci po stránce její kvality. Tuto kvalitu pak hodnotil podle rychlosti, se kterou jedinec řeší daný úkol, a mohutnosti zahrnující schopnost kontroly chyb.

Na inteligenci jako komplex mnoha schopností pohlížel také H. Gardner (1999, s. 103-229). Ten zastával názor, že inteligence se skládá z mnoha na sobě nezávislých schopností, ale ani jedna z nich není nadřazená té druhé. Tyto inteligence jsou následující:

- jazyková inteligence
- hudební inteligence
- logicko-matematická inteligence
- prostorová inteligence
- tělesně-pohybová inteligence

Asi největší pozornost věnoval H. Gardner právě jazykové inteligenci, která je prozkoumána nejlépe a může tak sloužit jako podklad pro ostatní inteligence.

Každý autor členil a charakterizoval inteligenci svým vlastním způsobem. Významnější však než charakteristika a členění je dělení inteligence podle typů. Tím se zabýval R. Cattell (1941 v Balcar, 1983, s. 106-109), který rozlišil celkem dva typy inteligence:

- **Tekutá (fluidní) inteligence** – jedná se o vrozenou složku inteligence. To znamená, že není závislá na verbální a sociokulturní zkušenosti. Nelze ji ovlivnit ani vzděláním.
- **Krystalická inteligence** – tato inteligence není vrozená. Získáváme ji v průběhu života a může proto narůstat. Lze ji významně ovlivnit vzděláním a také sociokulturní a verbální zkušeností. Je závislá na podnětnosti prostředí.

U každého člověka se intelektové schopnosti rozvinou do jiného rozsahu nebo je u nich dominantní pouze určitá část schopností. Někdo vyniká schopnostmi početními, jiným naopak operovat s čísly dělá problémy a jsou lepší ve schopnostech verbálních nebo ve schopnostech sociálních. U každého člověka je to individuální. Jen málo jedinců má plně rozvinuty všechny části inteligence.

Na jedné straně je to důsledkem naší vrozené složky inteligence, na druhé straně je to vlivem sociálního prostředí. Díky prostředí, ve kterém žijeme, totiž získáváme celou řadu

zkušeností, které nám umožňují naši inteligenci dále rozvíjet. Proto bychom neměli tento vliv rozhodně podceňovat.

2.3 Jazykové schopnosti

Problematika jazykových schopností a jejich rozvíjení vzbudila zájem mnoha autorů a vznikla na toto téma celá řada prací a odborných knih. Mezi nejvýznamnější osobnosti, které se tímto problémem zabývali, patří například B. Bernstein, L. S. Vygotskij, N. Chomský nebo J. Piaget. Prvním dvěma se v této práci budu podrobněji věnovat. B. Bernstein se zabýval především sociálním podmíněním jazyka a L. S. Vygotskij psal o vztahu mezi myšlením a řečí. O tom ale až později.

Jak jsem již psala v předchozí kapitole, verbální schopnosti jsou jedním ze souborů inteligence. Můžeme je také nazývat jako slovní. Jedná se o schopnosti, při kterých je jedinec schopen pohotově řešit problémy a orientovat se v situacích, které jsou vyjádřeny slovně. Podle H. Gardnera (1999, s. 107) jsou jazykové schopnosti nejfrekventovanější formou lidské inteligence a jsou nejlépe rozdělené. Člověk, který disponuje tímto souborem schopností, má bohatou slovní zásobu, dobrou výslovnost a nedělá mu problémy se vyjadřovat, tedy formulovat své myšlenky slovně. Ovládá tak všechny oblasti jazyka, a to sémantiku, morfolologii, syntax i fonologii.

V inteligenčních testech se téměř vždy setkáme s úlohami, které zjišťují úroveň právě těchto schopností. Příkladem cvičení na zjištění úrovně verbálních schopností je například:

špaček : pták = růže : _____ (květina)

Ne každý ovšem těmito schopnostmi disponuje. Jsou jedinci, kteří mají velmi omezenou slovní zásobu, problémy s vyjadřováním nebo problémy se samotnou výslovností. Je to dáno částečně vrozenými dispozicemi, ale částečně také výchovou a prostředím, ve kterém se jedinec nachází. Je důležité už od raného dětství děti dostatečně verbálně stimulovat a dávat jim dostatečné množství podnětů, aby se tyto schopnosti rozvinuly. Pokud je dítě vychováno v prostředí, ve kterém nemá příliš možností zapojit se do komunikace, pak může mít v dospělosti problémy. A právě na tuto problematiku poukázal B. Bernstein ve svých pracích.

2.3.1 Vývoj řeči a verbálních schopností

Vývoj řeči a verbálních schopností je velmi složitý a dlouhodobý proces, který je součástí lidské ontogeneze. Začíná již v kojeneckém období, kdy dochází k rozvoji sluchové percepce, a pokračuje až téměř do školního věku. Celý vývoj je sociálně podmíněn, jak jsem již naznačila v předchozím textu. Proto bychom se rozhodně neměli spoléhat pouze na vrozené dispozice, ale uvědomit si i značný vliv sociálního prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Mezi nejvýznamnější činitele, kteří při vývoji verbálních schopností hrají důležitou roli, patří rodina, vrstevníci nebo také škola.

Právě na tento problém, zda je vývoj jazyka více ovlivněn našimi vrozenými dispozicemi nebo více prostředím, ve kterém žijeme, poukázaly dva přístupy, které se rozvíjely v 50. a 60. letech minulého století. Tím jedním byl nativismus a tím druhým empirismus. Oba přístupy zastávaly vždy jednu z krajních hypotéz. Empiristický přístup vycházel z toho, že jazyk je osvojovaný především v průběhu socializace, a to prostřednictvím učení. Zastáncem tohoto přístupu byl například N. Chomský. Naproti tomu nativisté tvrdili, že jazykové schopnosti jsou vrozené (Schwarzová, 2009, s. 89-92).

Dnes již tyto dva přístupy nestojí tak ostře proti sobě a spíše se doplňují. Současné teorie připustily možnost určitých vrozených jazykových predispozic a zároveň respektují i význam socializace a učení. Vývoj jazyka probíhá u všech dětí poměrně jednotně, a to především během prvních šesti let života. Vývoj řeči postupuje následovně:

Již od narození dítě preferuje zvuk lidského hlasu. Lidská řeč je nejčastějším zvukovým podnětem, který dítěti přináší radu uspokojení a také děti stimuluje k jejímu porozumění a nápodobě. Již malí kojenci dokáží rozlišovat mezi řečovými zvuky. Umí rozeznávat hlasy různých lidí a také odlišit zvuky řečové a neřečové. Tyto schopnosti kojenci umožňují některé oblasti mozkové kůry, ve kterých se v tomto období začínají diferencovat Brocovo³ a Wernickeovo⁴ centrum. Obě centra nám slouží nejen k rozvoji řeči, ale také k jejímu porozumění (Vágnerová, 2005, s. 89). U převážné většiny osob jsou uvedené oblasti mozkové kůry lokalizovány v levé mozkové hemisféře, a to ve spánkovém laloku. Tato část mozku je považována za jazykově dominantní, řídí všechny jazykové aspekty a slouží ke zpracování jazykových informací. Pravá hemisféra je naopak označována jako neverbální polovina a provádí pouze nejazykové úkoly (Schwarzová, 2009, s. 53-54).

3 Brocovo centrum je oblastí mozkové kůry, kde se nachází motorické centrum řeči.

4 Wernickeovo centrum je oblast pro percepci mluveného i psaného slova.

Jak už jsem tedy napsala, v kojeneckém období se jazykový vývoj začíná, a to především vývoj předřečových aktivit. Zároveň je ovšem období do 8. měsíce považováno za kritickou dobou tohoto vývoje. Je proto velmi důležité nespoléhat se pouze na vrozené dispozice vnímat a osvojit si řeč, ale důležité je také učení a dostatečná stimulace. Tuto stimulaci poskytuje v prvním roce života dítěte především matka. Ta volí pro komunikaci s dítětem velmi jednoduchou řeč, která se vyznačuje krátkými větami, opakováním, zřetelnou artikulací nebo zdůrazněnou intonací. Obecně se vyznačuje velkou afektivností (Vágnerová, 2005, s. 93). Všechny tyto znaky jsou velmi důležité, aby se řeč stala pro dítě srozumitelnou a aby došlo k rozvoji předřečových aktivit.

Rozdělení předřečových fází je následující (Vágnerová, 2005, s. 94-95):

Křik - křik provází děti již od narození. Tímto projevem dává dítě najevo své potřeby a svůj aktuální stav. Jde v podstatě o první komunikační prostředek mezi ním a okolím. Zpočátku je křik jednotný, postupně se ovšem začíná diferencovat. Tato diferenciací nastává kolem 2. měsíce. Můžeme tak u dítěte rozpoznat více druhů pláče, které vyjadřují různé potřeby.

Broukání - broukání je stejně jako křik vrozené. Začíná se objevovat kolem 2.- 3. měsíce. Je charakterizováno jednoduchou artikulací, která je důležitá pro pozdější řeč. Broukání postupně vyhasíná, protože není ničím posilováno.

Žvatlání - žvatlání už není pouze vrozené, ale jedná se o interakci mezi vrozenými dispozicemi a učením. Děti od 6. měsíce začínají napodobovat řečové zvuky a také pohyby jazyka a rtů. Proto je v této fázi nesmírně důležitý také zrak. Žvatláním se dítě snaží udržovat pozornost okolí. „*Zatím jde hlavně o formu a ne o obsah.*“ (Vágnerová, 2005, s. 95). Kolem 10. měsíce začíná žvatlání dostávat nádech skutečné řeči.

První slova - první slova se začínají objevovat v jednom roce. Je to ovšem ale dost individuální u každého dítěte. Nejprve děti vyslovují jen samostatná slova tzv. holofráze, která jsou velmi zjednodušená. Kolem 1. roku děti začínají rozvíjet neverbální gesta, což je známkou toho, že začínají rozumět významům slov.

Rodiče a lidé v blízkém okolí by měli dítěti poskytnout dostatečnou zpětnou vazbu, aby se řeč v 1. roce života lépe rozvíjela. Zpětnou vazbou se rozumí třeba jen úsměv, projev radosti, ale také opakování toho, co dítě samo řeklo. Učení se tím výrazně zjednodušuje.

Dalším obdobím z hlediska vývoje verbálních schopností je období batolete (1.-3. rok). V této době dochází k rychlému rozvoji slovní zásoby a zároveň se řeč zdokonaluje po stránce sémantické, gramatické i fonologické (Vágnerová, 2005, s. 135-140). Dítě postupně opouští holofráze (viz. výše) a dostává se přes období dvouslovných vět až k období vytváření vět úplných a souvětí. Tento proces trvá po celé batolecí období.

Řeč se stává významným komunikačním prostředkem a zdrojem poznávání. Právě v této době je velmi důležitá rodina. Ta totiž dítěti předkládá vhodné komunikační modely, které dítě může napodobovat, a také ovlivňuje způsob, jak děti řeč užívají. „*Úroveň verbálních dovedností je velmi citlivým ukazatelem kvality výchovného působení rodiny.*“ (Vágnerová, 2005, s. 134). K rozvoji verbálních schopností ovšem neslouží pouze nápodoba. Velmi důležitá je také například zpětná vazba nebo modelování. M. Vágnerová (2005, s. 134) modelováním rozumí, když rodiče přizpůsobují svůj verbální projev možnostem malého dítěte. I toto modelování je značně individuální vzhledem k danému dítěti.

Komunikace je pro děti tohoto věku nesmírně důležitá. Je prostředkem, jak si udržet pozornost dospělých osob a být s nimi v neustálém kontaktu. Proto stále zůstává obsahová stránka sdělení poněkud stranou. Děti nejčastěji řeč používají k tomu, aby něco pojmenovaly nebo k vyjádření vlastních pocitů. M. Vágnerová (2005, s. 140) popisuje tyto dva způsoby jako styl kognitivní, referenční a expresivní, emočně-regulační.

Také v předškolním věku pokračuje vývoj verbálních schopností. Rozvoj těchto schopností už není ovlivněn pouze rodinou, ale stále častěji vstupují do popředí také vrstevníci, média a další činitelé. Dítě postupně začíná používat různé způsoby komunikace podle toho, s kým hovoří (kamarádi, rodiče,...). Stále ovšem hraje zásadní roli komunikace s dospělými.

Celkový projev dítěte se zdokonaluje jak po obsahové, tak i po formální stránce. Děti v předškolním věku začínají používat více slovních druhů, delší souvětí a postupně se učí mluvit v budoucím i minulém čase (Vágnerová, 2005, s. 195). Toho v batolecím věku ještě nebyly schopné.

Dále je toto období také typické tím, že se začíná utvářet řeč egocentrická. Egocentrickou řečí se rozumí řeč pro sebe, která není určena dalším osobám. Má celkově jinou formu i obsah a pro děti tohoto věku je velmi důležitá. Slouží k lepšímu zapamatování a je také prostředkem uvažování. Zároveň pomáhá dítěti řídit jeho vlastní jednání. V pozdějším věku přechází v řeč vnitřní. Této formě řeči se budu podrobněji věnovat ještě dále v textu.

Z hlediska většího vývoje verbálních schopností je důležitý také školní věk dítěte. V této době dochází k výraznému zdokonalování jazykových kompetencí díky nástupu dítěte do školy. Celkově se zvětšuje slovní zásoba a zároveň se děti učí mluvit gramaticky správně. Začínají lépe chápat význam slov a umí s nimi pracovat. V tomto věku jim již nedělá problém měnit způsob komunikace podle toho, s kým mluví. Dokáží bez problému přejít ze slangu na řeč zdvořilou a naopak (Vágnerová, 2005, s. 304). Velmi významná je nejen komunikace s vrstevníky, ale také komunikace s autoritou (př. s učitelem). Děti se tak učí novým způsobům vyjadřování.

Školním věkem se vývoj verbálních schopností pomalu uzavírá. V následujícím období dospívání a adolescence už nedochází k tak velkému zdokonalování jako ve fázích předchozích. Dospívající již mluví gramaticky správně a dokáží používat různé komunikační styly podle situace, ve které se zrovna nachází. Převažující je komunikace s vrstevníky, naopak v komunikaci s dospělými se objevuje řada problémů, které pramení ze vzájemného nepochopení. Na konci tohoto období již ustupují do pozadí prvky typické pro komunikaci pubescentů a řečový projev se standardizuje (Vágnerová, 2005, s. 395).

2.3.2 Osvojování významů slov

S osvojováním jazyka není spojený pouze rozvoj gramatické stránky řeči, ale důležitá je také stránka významová. Touto problematikou se rozsáhleji zabývala M. Schwarzová v knize Úvod do kognitivní lingvistiky a také L. S. Vygotskij v knize Myšlení a řeč.

Rozvoj gramatické stránky jsem již naznačila v předchozím textu, a proto bych se nyní zastavila jen v krátkosti u osvojování významů slov, tedy u sémantické stránky jazyka. Na rozdíl od osvojování gramatiky, které je časově omezené, je osvojování významů celoživotním procesem, ve kterém se snažíme pochopit vztah znaku a označované skutečnosti. Nejdynamičtější rozvoj ovšem probíhá již v dětství. M. Schwarzová (2009, s. 105-116) tento proces nazývá jako vývoj sémantické komponenty. Na dítě jsou v tomto procesu kladeny poměrně velké nároky. Aby totiž došlo k porozumění příslušným významům, jsou nezbytné sémantické rysy, ze kterých se význam slov skládá a které jsou podle M. Bierwische (1970 v Schwarzová, 2009, s. 110) základním kognitivním vybavením dítěte. Tyto rysy si dítě osvojuje v průběhu vývoje řeči, tedy již od 12. měsíce. Čím více sémantických rysů zná, tím lépe od sebe dokáže jednotlivé významy odlišovat a tím více se obohacuje jeho slovní zásoba. Podle E. V. Clarkové (1973, 1979, 1982 v Schwarzová, 2009, s. 107) je

osvojování významů procesem, ve kterém jsou slova a sémantické rysy vzájemně propojovány. Dítě se učí sémantické rysy určitých slov.

Podobně se na tento problém díval také L. S. Vygotskij (1970, s. 13-15), který se nejprve snažil objasnit, co to vlastně význam slova je. Podle něj je význam slova vlastně jakýmsi odrazem, protože se v něm odráží skutečnost. Dále také tvrdil, že každý význam je určitým zobecněním a charakterizuje ho tedy to, k jaké skupině věcí se vztahuje. Tento názor zastávala také M. Schwarzová (2009, s. 107), která osvojování významů spojovala s nadměrnou generalizací⁵, a tedy se i u ní problematika zobecňování objevuje. Po stručné charakteristice pojmu význam slov přešel L. S. Vygotskij (1970, s. 17-19) k samotnému osvojování významů. Zastával názor, že dítě se učí významům slov prostřednictvím jejich používání a prostřednictvím styku s okolním světem a lidmi. Díky tomuto styku se učí významy již zpracované a jeho individuální vědomí je tak v podstatě společenské. První významy si dítě začíná osvojovat kolem 2-3 let. Ze začátku se ovšem může stávat, že se významy, které dítě přikládá jednotlivým slovům, neshodují se slovními významy dospělých. Z toho vyplývá, že rozvoj významové stránky řeči není vůbec jednoduchým procesem a jak jsem již psala, trvá téměř po celý život.

Podkapitolou o osvojování významů bych ráda uzavřela obecnější část své práce, která slouží jako teoretické uvedení do následné problematiky, a přešla k části druhé, která bude pojednávat o dynamické stránce jazykových kompetencí. Postupně se tak dostanu k hlavním bodům, na kterých je tato práce založena, a to k problematice myšlení a řeči a k sociální podmíněnosti jazyka.

⁵ Generalizace znamená obecně zobecnění. V souvislosti s osvojováním významů slov se tedy nadměrnou generalizací rozumí, když dítě používá jedno slovo pro větší počet objektů.

3 MYŠLENÍ, ŘEČ A TEORIE L. S. VYGOTSKÉHO

3.1 Vymezení pojmů

Vztah mezi řečí a myšlením je ústředním bodem následující kapitoly. Než se ovšem začnu této problematice podrobněji věnovat, měla bych alespoň v krátkosti pojednat o jednotlivých pojmech a stručně je charakterizovat. Zaměřím se nejen na jejich obecné vymezení, ale také na ty aspekty, které s problematikou řeči a myšlení souvisejí. Tento přehled nám pomůže daný problém lépe pochopit a také se budeme v této problematice lépe orientovat.

3.1.1 Myšlení

Myšlení je jeden z nejsložitějších myšlenkových procesů a je stěžejní součástí inteligence. Můžeme ho definovat jako řešení problémů, hledání vztahů nebo jako operaci se znaky. Pomocí myšlení poznáváme to, co není poznatelné smysly a díky němu můžeme danou oblast poznat hlouběji. Je založené na pochopení vztahů a souvislostí. Je významně ovlivněné emocemi a vůlí, které mají ve vztahu k myšlení „*motivující a regulativní funkci*“ (Vágnerová, 2003, s. 146-148).

Asi nejčastěji je tedy myšlení chápáno jako řešení problémů. Tento názor zastával také M. Nakonečný (1992 s. 55-58) a rozlišil celkem tři základní myšlenkové operace, které právě k řešení problémů slouží:

- analýza : syntéza – rozkládání celku na části je analýza a naopak skládání částí v jeden celek je syntéza
- srovnávání : třídění – při srovnání se snažíme zjistit shodu či rozdíl mezi jevy, tříděním rozdělujeme věci do skupin na základě jejich společných vlastností
- abstrakce : zobecňování – abstrakce znamená, že se soustředíme jen na důležité vlastnosti; při zobecňování hledáme společné znaky věcí a jevů

V řadě učebnic se setkáváme s různými členěními myšlení. Mezi nejvýznamnější patří například rozlišení myšlení podle složitosti a podle směru. Rozlišení podle směru provedl J. P. Guilford (1967 ve Vágnerová, 2003, s. 105). Ten rozeznával tzv. konvergentní myšlení a myšlení divergentní.

Konvergentní myšlení⁶ se uplatňuje všude tam, kde můžeme využít naučeného principu řešení problému. Tento typ myšlení se tedy ubírá pouze jedním směrem a nepodporuje jedince v hledání nových variant řešení.

Divergentní myšlení⁷ je opakem myšlení konvergentního. Jde o ten typ myšlení, při kterém vybíráme nejvhodnější variantu a hledáme dosud nepoužívané způsoby řešení problémů. Je tedy předpokladem kreativity.

Podle složitosti se pokusil myšlení rozlišit M. Homola (1992 v Plháková, 2003, s. 262-263). Rozlišovacím kritériem se v tomto případě staly psychické obsahy, se kterými provádíme myšlenkové operace. Druhy myšlení jsou podle M. Homoli následující:

Názorné myšlení probíhá na úrovni představ. Jedná se o ten typ myšlení, při kterém manipulujeme s představami. Využíváme ho například při řešení inteligenčních testů.

Konkrétní myšlení je takovým druhem myšlení, při kterém manipulujeme s vjemy. Nachází se jak u lidí, tak i u zvířat.

Abstraktní myšlení se nachází pouze u lidí. Rozvíjí se v období dospívání. Při tomto typu myšlení jde především o provádění operací se znaky (symboly). Jedním z druhů abstraktního myšlení je i myšlení pojmové.

Kromě těchto členění myšlení existuje ještě celá řada dalších, o kterých už se ale dále zmiňovat nebudu. Raději bych na závěr této části věnovala pozornost tomu, jak se myšlení vyvíjí, protože jednotlivé vývojové fáze hrají také důležitou roli ve vztahu myšlení a řeči. Na tuto skutečnost upozornili například L. S. Vygotskij a J. Piaget, kteří se této problematice více věnovali a kterým se já budu více věnovat v následujícím textu.

M. Vágnerová (2003, s. 151-155) rozlišuje celkem dva druhy myšlení z hlediska vývoje. Tím jedním je myšlení prelogické a tím druhým je myšlení logické.

Prelogické myšlení je vývojově ranější a nacházíme ho tedy již u dětí v předškolním věku. Je charakterizováno jako značně subjektivní a nelogické. Můžeme ho dále rozdělit na myšlení autistické a egocentrické. Autistické myšlení je často považováno za primární formu. Podrobněji o něm psal J. Piaget, u kterého problematika dětské logiky hrála významnou roli. Podle J. Piageta (1932 ve Vygotskij, 2004, s. 38) jde o podvědomé myšlení, které nesměřuje k hledání pravdy, ale k uspokojování vlastních potřeb a přání a které nemůže

6 Konvergentní = sbíhavé

7 Divergentní = rozbíhavé

být vyjádřeno řečí. J. Piaget a E. Bleuler (1966 ve Vágnerová, 2003, s. 151-152) také dále uvádějí, že se autistické myšlení vyznačuje značným subjektivním zkreslením a nerespektováním reality. Podle L. S. Vygotského (1971 ve Vágnerová, 2003, s.151) může mít autistické myšlení vědomý i nevědomý charakter. Egocentrické myšlení, na rozdíl od myšlení autistického, již více respektuje realitu, jak uvádí J. Piaget (1966, 1970 ve Vágnerová, 2003, s. 152). Stále zde ovšem převládá uspokojování vlastních potřeb, což vede k nepřesnému a často zkreslenému poznání. Dále J. Piageta (1932 ve Vygotskij, 2004, s. 40) tvrdí, že egocentrické myšlení představuje jakousi přechodnou fázi mezi autistickou formou myšlení a formou realistickou.

Logické myšlení je předpokladem hypotetického uvažování. Jeho charakteristikami jsou větší objektivnost a respektování zákonů logiky. Jedinec už není vázán pouze na svůj subjektivní pohled a je schopen uvažovat o různých možnostech. Velmi typickým znakem pro toto myšlení je schopnost decentrace⁸.

Logické myšlení se rozvíjí ve formě logických operací, které J. Piaget (1966, 1970 ve Vágnerová, 2003, s. 153-155) rozdělil na konkrétně logické operace a operace formálně logické, které jsou nejvyšší úrovní lidského myšlení.

3.1.2 Jazyk a řeč

Jazyk je určitým znakovým systémem, který má svou gramatickou stavbu. Tento systém znaků pak tvoří jazykovou slovní zásobu. Při jeho utváření hraje důležitou roli sluch a mluvená řeč. **Řeč** je artikulovaným projevem jedince a slouží především jako prostředek k rychlé komunikaci a myšlení. Je považována za „*individuální mentální aktivitu*“. Jedním z jejích hlavních úkolů je zpracování informací (Plháková, 2003, s. 307; Vágnerová, 2003, s. 157).

Řeč má celkem tři funkce. M. Vágnerová (2003, s. 156) je vymezuje následovně:

- řeč jako nástroj myšlení (expresivní funkce) – řečí se snažíme vyjádřit své myšlenky a pocity
- řeč jako prostředek dorozumívání (komunikační funkce) – zde jde o komunikaci s druhými lidmi, můžeme tedy v tomto případě hovořit i o sociální funkci řeči

⁸ Decentrací se rozumí určitý typ uvažování, při kterém jedinec respektuje různý pohled na tutéž skutečnost. Již není vázán na aktuální stav poznávaného objektu nebo situace. Je schopen ustoupit ze svého subjektivního pohledu.

- řeč jako zdroj poznání (intencionální funkce) – jazyk nám slouží jako zdroj poznání a umožňuje nám zpracování informací

Další rozdělení řečových funkcí je podle H. Gardner (1999, s. 107-108). Ten se touto problematikou také zabýval a funkce řeči rozlišil následujícím způsobem:

- rétorická funkce řeči (schopnost přesvědčování)
- paměťová funkce řeči (schopnost zapamatování)
- řeč jako nástroj vysvětlování
- metalingvistická funkce řeči (schopnost uvažovat sám o sobě)

Stejně jako myšlení i řeč můžeme dále rozdělit na několik druhů. Základní členění je na řeč vnitřní a řeč vnější. Především vnitřní řeči se zabývala celá řada vědců a každý z nich se na tuto problematiku díval z trochu jiného pohledu. Mezi ty nejvýznamnější patřili například již zmiňovaní J. Piaget nebo L. S. Vygotskij. Zájem těchto vědců o vnitřní řeč vyplynul především z problematiky vztahu myšlení a řeči, které se oba rozsáhleji věnovali.

Vnitřní řeč je řeči pro sebe, odehrává se tedy jen v naší mysli. Je považována za protiklad řeči vnější. Hlavním rozdílem, kterým se od vnější řeči liší, je nepřítomnost vokalizace. Navenek nebývá vnitřní řeč příliš patrná a člověk si ji většinou ani nevšimne. Jedinými znaky může být náš výraz tváře, mírné pohyby rtů nebo chvění hlasivek. Oproti vnější řeči je velmi stručná, zkratkovitá, zlomkovitá a slova jsou často nahrazována představami. Jedinec může mít někdy problém s převodem této řeči na řeč vnější (Vygotskij, 1970, s. 265, 271). J. Průcha (2004 ve Vygotskij, 2004, s. 51) se o vnitřní řeči vyjadřuje jako o verbální formě myšlení. Podle něho jde o nezvučnou podobu řeči, která probíhá pouze tehdy, když jedinec na něco vzpomíná, o něčem přemýšlí atd. S přesným vymezením termínu vnitřní řeč jsou ale nadále velké problémy a stále se setkáváme s více názory.

Vnější řeč je řeči pro ostatní. Jde o proces, kdy se naše myšlenky ztělesňují ve slovech. Často je považována za předchůdce řeči vnitřní. Vnější řeč můžeme rozdělit na mluvenou a psanou formu. Mluvená řeč se vyvíjí nejdříve. První slova se začínají objevovat kolem 1. roku života. Vývoj řeči pak dále probíhá až do 7 let. Po sedmém roce už se dítě mluvit nenaučí. Proto je tato hranice považována za kritické období, co se týče řečového vývoje. Psanou formu řeči si jedinec začíná osvojovat mezi 6.-7. rokem. Toto osvojování pak trvá

po celou dobu chození na první stupeň základní školy. Psaná forma řeči je mnohem náročnější než mluvená, protože v ní musíme použít pro vyjádření jedné myšlenky daleko více slov. Jedinec se jí většinou nemůže učit nápodobou. Slouží nám především pro komunikaci na dálku a také pro uchovávání myšlenek do budoucnosti (Vygotskij, 1970, s. 260-261). L. S. Vygotskij (1970, s. 277) o psané řeči hovoří jako o slovně nejbohatší, nejpresnější a nejrozvinutější formě řeči.

Kromě řeči vnitřní a vnější také dále rozlišujeme **řeč egocentrickou**, která vyplývá ze zaměřenosti řeči. I tato forma je řeči sama pro sebe, stejně jako tomu bylo u řeči vnitřní, avšak neprobíhá pouze v naší mysli. Z fyziologického hlediska jde spíše o vnější řečovou podobu s tím rozdílem, že není určena jiným posluchačům a je tedy pro ně nesrozumitelná. Její funkcí je napomáhat řešení problémů a zároveň slouží zjednodušení orientace (Vágnerová, 2003, s. 158). Tématem egocentrické řeči se zabýval především J. Piaget (1932 ve Vygotskij, 2004, s. 40), který svými pokusy došel k závěru, že egocentrická řeč je jasným důkazem egocentrického myšlení. Tento jeho názor byl ovšem záhy vyvrácen. Zároveň se také domníval, že egocentrická řeč neplní žádnou užitečnou funkci a jejím údělem je tedy odumřít. Také proti těmto myšlenkám se zvedla vlna nesouhlasu. L. S. Vygotskij (1970, s. 265) totiž naopak tvrdil, že egocentrická řeč nikoli odumírá, ale mění se v novou formu řeči. Podle něho je totiž tato řeč úzce propojena s řečí vnitřní a postupně v ní přerůstá.

Posledními pojmy, o kterých bych se chtěla v rámci této části zmínit, jsou pojmy psycholingvistika a kognitivní lingvistika. Tyto dvě vědní disciplíny se zabývají vztahem řeči a myšlení a také jazykovými kompetencemi. Jsou proto velmi významné z hlediska následující problematiky.

3.1.3 Jazykové kompetence z hlediska psycholingvistiky a kognitivní lingvistiky

V čem spočívá naše znalost jazyka? Jak si osvojujeme významy slov? Jaký je vztah mezi řečí a myšlením? Tak na tyto a řadu dalších otázek nám dokáží odpovědět právě kognitivní lingvistika a psycholingvistika. Jsou to dvě poměrně mladé vědní disciplíny, které spolu vzájemně souvisejí a jejichž hlavním cílem je zkoumat vztah mezi řečí a myšlením. Především kognitivní lingvistika zdůrazňuje mentální charakter jazyka, a proto je určité

nezbytné se o nich alespoň ve stručnosti zmínit a poukázat tak na vědeckou rovinu problematiky řeči a myšlení.

Lingvistika obecně je vědní obor, který se zabývá systémem jazykových schopností a užíváním jazyka. Právě tento předmět jejího zkoumání sblížuje lingvistiku s psychologií, a to je důvodem vzniku nových vědních disciplín. Postupně se tak z lingvistiky vyčlenily další vědní obory, které se již zabývaly specifitějšími jazykovými problémy. Mezi tyto obory patří například právě psycholingvistika, která se zaměřuje na užívání jazyka a řečovou činnost, a kognitivní lingvistika, v jejímž zájmu stojí zkoumání interakce mezi jazykem a kognicí (Schwarzová, 2009, s. 12, 31). Ačkoli se může zdát, že mají tyto dva vědní obory hodně společného, nemůžeme je považovat za jednu a tutéž disciplínu, což vyplyne z jejich následné charakteristiky. Nejprve se zaměřím na psycholingvistiku, se kterou je spojené především jméno N. Chomského, a poté přejdu ke kognitivní lingvistice, která se zdá být pro naši práci významnější.

Psycholingvistika je vědní disciplínou, kde dochází k úzkému propojení mezi lingvistikou a psychologií. Počátky jejího vzniku spadají již do 50. let minulého století. Hlavním předmětem jejího zkoumání jsou jazykové znalosti a jejich osvojování a následné užívání. Dále se zabývá také reprodukcí a porozumění řeči, jazykovými kompetencemi nebo, pro nás důležitým, vztahem jazyka a myšlení. Od lingvistiky se liší především tím, že k souboru jazykových prostředků nepřistupuje přímo, ale přes řečovou činnost. Postupem času se z ní vyčlenily další čtyři teoretické koncepce. Tyto koncepce se od sebe liší podle toho, zda přikládají větší důležitost vrozeným předpokladům užívání jazyka nebo předpokladům získaným z prostředí. K prvnímu tvrzení se přiklání generativní a kognitivní psycholingvistika, druhý názor zastávají behavioristická psycholingvistika a psycholingvistika komunikační (kontextová) (Nebeská, 1992, s. 7-12, 47).

I. Nebeská (1992, s. 13-26) charakterizuje jednotlivé koncepce následovně. Behavioristé vycházejí z teorie učení, a proto také psycholingvistika orientovaná tímto směrem považuje užívání jazyka za chování, které získáváme prostřednictvím učení. Na vrozené předpoklady tedy nebere žádný zřetel. Podobný názor zastává také druhá koncepce, která se nazývá komunikační (kontextová) psycholingvistika. Tato psycholingvistická teorie se stejně jako behavioristé přiklání k tvrzení, že užívání jazyka je projevem interakce jedince s prostředím, a do popředí klade situační kontext, bez kterého nelze řečovou činnost zkoumat.

Proti těmto názorům se postavily dvě poslední psycholingvistické koncepce, a to

psycholingvistika generativní a kognitivní. Obě upřednostňují vrozené předpoklady užívání jazyka. Generativní psycholingvistika, která se vyvíjela hlavně v 50. letech minulého století, ostře vystoupila proti behavioristickým názorům. Generativisté chápou jazyk jako mentální jev, a proto je tato koncepce také někdy nazývána jako teorie mentalistická. Jejím hlavním zastáncem byl N. Chomský, známý lingvista, který se zabýval především funkcí jazyka. N. Chomský (1965 v Schwarzová, 1992, s. 10-11) učinil v psycholingvistice obrovský posun, když do středu lingvistického zájmu postavil jazykové kompetence, tedy systém znalostí jazykového chování, a ustoupil tak od jazykových performancí, které jsou považovány pouze za aktuální verbální činnosti. Došlo tak k posunu od konkrétního chování ke stavům, které se v chování projevují. Zároveň se pojem kompetence stal ústředním pojmem generativní psycholingvistiky. Teorie N. Chomského se stala velmi významnou a dala základ pro rozvoj kognitivní psycholingvistiky. Jediné, co bylo generativistům vytýkáno, že nepřikládají důležitost komunikační funkci jazyka.

Poslední psycholingvistickou koncepcí je psycholingvistika kognitivní. Ta, stejně jako generativní psycholingvistika, klade důraz na vrozené, ale i získané mentální předpoklady užívání jazyka. Jazyk je v této teorii chápán nejen jako výsledek komunikačních zkušeností, ale také jako prostředek k jejich dalšímu získávání. Kognitivní psycholingvistika čerpá z myšlenek J. Piageta.

Jazyk a lidská kognice jsou dva jevy, které jsou neoddělitelně spjaty, a musíme je tedy zkoumat dohromady. A právě touto problematikou se začala rozsáhleji zabývat jedna z dalších odnoží lingvistiky, a to lingvistika kognitivní. **Kognitivní lingvistika** je poměrně mladou interdisciplinární vědou, která je úzce propojena s vědou kognitivní. Zahrnuje v sobě poznatky také z jiných lingvistických disciplín, jako z teoretické lingvistiky, neurolingvistiky nebo z již zmiňované psycholingvistiky, a to především z psycholingvistiky generativní. Hlavním předmětem jejího zkoumání je mentální charakter jazyka, a proto je stejně jako generativní psycholingvistika někdy nazývána vědou mentalistickou. Jazyk pokládá za výkon lidské mysli a zároveň ho považuje za určitou oblast kognice. Také zde se setkáváme se jménem N. Chomského a s pojmem jazykové kompetence, které kognitivní lingvistika popisuje nejen jako systém jazykových znalostí, ale také jako způsoby, kterými můžeme tento systém znalostí realizovat (Schwarzová, 2009, s. 31-37).

Postupem času se také kognitivně orientovaná lingvistika rozdělila na dva směry. Tím

jedním byl modulární přístup a tím druhým přístup holistický. Modulární přístup má velmi blízko ke generativní gramatice. Jazykové znalosti považuje za určitou součást kognice, které jsou ovšem na ní nezávislé a mají své specifické vlastnosti. Na rozvoj těchto znalostí má vliv jak genetická výbava, tak i prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Naproti tomu holistická koncepce chápe jazykové znalosti a kognici jako neoddělitelně spjaté a nepřipouští tedy možnost autonomních modulů. Jazyk je neustále pod vlivem myšlení (Schwarzová, 2009, s. 37-44).

Oba dva přístupy se snaží objasňovat vztah mezi řečí a myšlením, ovšem každý z nich svým vlastním způsobem. Poukazuje to pouze na to, že problematika vztahu myšlení a řeči je stále nedořešená a značně nejasná. V následující kapitole se pokusím tento problém podrobněji rozebrat a třeba i dojít k nějakému jednotnému závěru.

3.2 Vztah myšlení a řeči

Po stručné charakteristice jednotlivých pojmů, které jsou pro nás a pro pochopení následné problematiky velmi důležité, už můžeme plynule přejít k hlavnímu bodu této kapitoly, a to ke vztahu mezi myšlením a řečí. Vztah myšlení a řeči je jeden z psychologických problémů, který je stále velmi málo rozpracovaný a nachází se v něm celá řada nejasností. Tento vztah není konstantní a v průběhu vývoje se mění jak po kvantitativní, tak i po kvalitativní stránce (Vygotskij, 1970, s. 96). Vědci, kteří se problémem zabývali, měli na tento vztah rozdílné názory, a proto se nemůžeme divit, že se nakonec vytvořily dvě protikladná tvrzení.

Na jedné straně stáli ti, kteří viděli myšlení a řeč jako dvě odlišné psychické formy, přičemž prvořadou úlohu připisovali myšlení a řeč viděli pouze jako nástroj pro vyjádření myšlenek. Snažili se vlastnosti řeči i myšlení zkoumat odděleně, nezávisle na sobě a poté jejich vztah vysvětlit pouze jako vnější spojení. Mezi zastánce této teorie patřili například představitelé wüzburgské školy⁹ (Vygotskij, 1970, s. 40-41).

Na druhé straně se naopak nacházeli ti, kteří myšlení a řeč zcela ztotožňovali. Domnívali se, že myšlenka je pouze „řeč minus zvuk“. Ovšem také toto krajně vyhraněné tvrzení není zcela správné a nepomáhá vztah mezi řečí a myšlením objasnit. Pokud se totiž myšlenka

⁹ Würzburkská škola byla známou německou psychologickou školou 1. pol. 20. století, jejíž zakladatelé byli O. Külpe, K. Marb a K. L. Bühler. Hlavním přínosem této školy bylo uznání myšlení jako samostatné psychologické kategorie.

a slovo vzájemně překrývají, nemůže mezi nimi nikdy žádný vztah vzniknout (Vygotskij, 1970, s. 40).

Po těchto dohadách se nakonec badatelé shodli na tom, že aby mohl být vztah myšlení a řeči vyřešen, musí se jasně stanovit metoda, kterou bude tento problém zkoumán. Jako nejvhodnějším prostředkem se zdála být metoda analýzy, a to analýzy rozčleňující celek na jednotky. L. S. Vygotskij (1970, s. 43-45) zvolil právě tento druh analýzy, protože jednotka si ponechává všechny vlastnosti celku i po jejich rozdělení, a to je pro porozumění vztahu mezi řečí a myšlením velmi důležité. Ve vztahu myšlení a řeči, tedy ve verbálním myšlení, je za jednotku považován právě význam slova. Význam je v podstatě vnitřní stránkou řeči, která je neoddělitelně spjata jak s řečí, tak i s myšlením. Význam slova je jisté zobecnění, které je považováno za akt myšlení. „*Význam je řečí a myšlením současně, protože je jednotkou verbálního myšlení.*“ (Vygotskij, 1970, s. 44)

Jestliže vnitřní stránkou řeči je význam slova, potom vnější podobou řeči je samotné slovo. Obě tyto stránky jsou důležité a dorozumívání bez nich není možné. L. S. Vygotskij (1970, s. 15) se domníval, že slovo nemůžeme odloučit od významu, stejně jako význam nemůžeme odloučit od slova. Touto problematikou a také osvojováním významů se rozsáhleji zabývala také M. Schwarzová, jak jsem psala již v kapitole o vývoji řeči.

Ať už je to s myšlením a řečí jakkoli, víme určitě, že vztah mezi nimi je velmi důležitý a jednotlivé formy se vzájemně doplňují. Myšlení má schopnost operovat se znaky a díky této schopnosti využívat jazykového systému, může uchovávat minulé zkušenosti a také přesouvat poznání směrem do budoucnosti (Vágnerová, 2003, s. 148-150). Řeč podle J. Piageta (1966 ve Vágnerová, 2003, s. 149) zase umožňuje zvyšovat rychlost a rozsah myšlenkových operací. Díky řeči jsou myšlenkové operace mnohem pružnější, a to jak v čase, tak i v prostoru.

Jak se zdá, problematika řeči a myšlení zůstává i nadále stále nedořešeným tématem a jen tak se asi nevyjasní. I přesto, že zaujala řadu významných vědců, mezi které patřili například i L. S. Vygotskij a J. Piaget, nikdy se nedošlo k nějakému jednotnému závěru. L. S. Vygotskij i J. Piaget se tomuto tématu věnovali rozsáhleji a každý z nich vytvořil svou vlastní teorii. Ačkoli jsou obě teorie velmi významné, domnívám se, že Vygotského pojetí je pro naši práci důležitější, a proto se mu budu v následující kapitole věnovat podrobněji.

3.3 Teorie L. S. Vygotského

Jednou z problematik, které se L. S. Vygotskij¹⁰ věnoval rozsáhleji, byl vývoj a vztah myšlení a řeči. Jak už jsem naznačila v předchozím textu, navázal touto prací na svého předchůdce J. Piageta. Částečně se jeho prací inspiroval, ale ne se vším souhlasil, a proto nakonec vytvořil své vlastní pojetí, které podrobněji rozpracoval v knize *Myšlení a řeč*.

„*Myšlenku by bylo možno porovnat s visícím mrakem z něhož padá déšť slov.*“ (Vygotskij, 1970, s. 288). Tak asi takto zjednodušeně se L. S. Vygotskij díval na vztah mezi řečí a myšlením. Bylo to téma, které ho naplno pohltilo a věnoval mu značnou část svého života. Navazoval na myšlenky J. Piageta, ale zároveň od nich i ustupoval. Podle J. Průchy (2004 ve Vygotskij, 2004, s. 19) se L. S. Vygotskij ve své teorii odklonil především od Piagetova tvrzení, že hlavní roli ve vztahu myšlení a řeči hrají pouze vnitřní procesy. J. Piaget nebral na zřetel význam sociální situace. Sám se pak naopak přiklonil k sociální a kulturně-historické podmíněnosti řeči a myšlení a kladl tedy do popředí determinanty vnější, jako je například učení.

Největší pozornost ve své teorii ovšem L. S. Vygotskij (1970 v Plháková, 2003, s. 314) věnoval otázce vnitřní řeči. O této formě řeči jsem již podrobněji psala v kapitole výše, a proto zde ve stručnosti připomenu jen nejdůležitější momenty. L. S. Vygotskij (1970, s. 286) definoval vnitřní řeč jako „*zvláštní, svébytnou a samostatnou funkci řeči*“. Neměli bychom ji tedy považovat pouze za „*řeč minus zvuk*“, jak to uvádělo známé Millerovo vymezení. Vnitřní řeč je prostředkem myšlení. Jejími charakteristikami jsou útržkovitost, zkrácenost

10 Lev Semjonovič Vygotskij byl významný ruský psycholog. Za svůj život provedl celou řadu výzkumů a zabýval se nejrůznějšími otázkami, ať už z oblasti psychologie, pedagogiky nebo lingvistiky. Narodil se 17. listopadu 1896 v městě Orša. Po absolvování gymnázia se rozhodl dále studovat práva na univerzitě v Moskvě. Toto studium ho ovšem příliš neuspokojovalo, a proto ještě souběžně navštěvoval Šaňavskou univerzitu, kde si doplňoval své vzdělání o obor psychologie, historie a filozofie. Po dokončení studií působil nejprve jako učitel literatury a historie v Golemu. Důležitým mezníkem v jeho kariéře byl ovšem rok 1924, kdy získal místo v Psychologickém ústavu v Moskvě. V této době kolem sebe soustředil skupinu mladých vědců, společně s kterými se věnoval nejrůznějším problémům. Mezi tyto problémy patřilo například studium řeči dětí z rozdílných sociokulturních prostředích, školní vzdělávání zdravotně handicapovaných dětí aj. Kromě této vědecké činnosti se také věnoval publikování a nadále přednášel. Napsal přes 180 prací, z nichž nejznámější je asi kniha *Psychologie umění* a kniha *Myšlení a řeč*, která bohužel vyšla až po jeho smrti. Pedagogiku obohatil o termín 'zóny nejbližšího vývoje'. Zemřel v roce 1934 po onemocnění tuberkulózou. Dožil se pouhých 38 let.

Jeho práce byla ovlivněna celou řadou vědců. Asi největší význam pro něj měly myšlenky J. Piageta, které ho nejen inspirovaly, ale přiměly ho také ke kritice. Byla to především Piagetova práce týkající se vztahu myšlení a řeči, která na něho tak výrazně zapůsobila a které se také později sám věnoval (Průcha, 2004 ve Vygotskij, 2004, s. 12-20).

L. S. Vygotskij se v mnohém inspiroval, ale zároveň byl také zdrojem, ze kterého čerpali jeho kolegové i další generace vědců. Inspiraci ve Vygotského práci našel například J. S. Bruner, N. Chomský nebo B. Bernstein.

a jedinečnost, protože si každý člověk vytváří svoji vlastní formu. Není zaměřená navenek a slouží jako prostředek vědomé psychické aktivity člověka. Než však vnitřní řeč vznikne, musí nejprve projít poměrně složitým vývojem, který L. S. Vygotský popsal následovně:

V dětství se nejdříve utváří **řeč sociální**. L. S. Vygotskij (1970 v Plháková, 2003, s. 314) se domníval, že tento typ řeči je určen především k sociálnímu styku a dorozumívání. Již u velmi malého dítěte můžeme pozorovat, jak využívá předřečových aktivit (žvatlání, smích, první slova) k navázání kontaktů se svými blízkými. Řeč je v tomto období považována pouze za emocionální formu chování.

Vztah mezi myšlením a řečí se během prvního období ovšem ještě neutváří. To podle L. S. Vygotského (1970 v Plháková, 2003, s. 314) nastává až v době, kdy se rozvíjí jazyk, tedy kolem druhého roku. V tomto období dochází k prolnutí vývojových linií myšlení a řeči, které šly doposud odděleně. Dítě začíná pojmenovávat různé objekty jejich jmény, a to je známka toho, že myšlení a řeč se začínají prolínat. L. S. Vygotskij (1970, s. 106) uvádí, že „*řeč se stává intelektuální a myšlenka nabývá charakteru řeči*“.

Pro toto období je typická především **egocentrická řeč**. Také o této formě jsem se již dříve zmiňovala, a proto připomenu jen základní charakteristiku, kterou uvedl právě L. S. Vygotskij. L. S. Vygotskij (2004, s. 66) píše o egocentrické řeči jako o „*myšlení ve vlastním slova smyslu*“. Svou funkcí se podobá řeči vnitřní, jedná se totiž také o řeč pro sebe, po fyziologické stránce jde o řeč vnější, která ovšem zůstává pro ostatní nepochopitelná.

V poslední fázi vývoje se podle L. S. Vygotského (1970 v Plháková, 2003, s. 314) začíná egocentrická řeč postupně přetvářet v **řeč vnitřní**. Tato fáze je označována jako vrůstání neboli zvnitřňování. Vnitřní a vnější řeč však stojí neustále vedle sebe a vzájemně se doplňují. Egocentrická řeč je jakousi přechodnou formou mezi nimi.

Vznikem vnitřní řeči se vývoj vztahu řeči a myšlení ukončuje a také L. S. Vygotskij tímto uzavírá svoji teorii. Schématicky můžeme Vygotského vývoj řeči a myšlení naznačit takto: „*sociální řeč – egocentrická řeč – vnitřní řeč*“. Tím se naprosto odklonil od Piagetova schématu, kde je postup opačný: „*mimojazykové autistické myšlení – egocentrická řeč a egocentrické myšlení – socializovaná řeč a myšlení logické*“. L. S. Vygotskij se tedy přiklonil k názoru, že vývoj myšlení postupuje od sociálního k individuálnímu a nikoli od individuálního k socializovanému (Vygotskij, 2004, s. 47).

Kromě L. S. Vygotského a již zmiňovaného J. Piageta se problematikou řeči a myšlení zabýval například také J. Bruner a řada dalších vědců, kteří toto téma dále rozpracovávali. Pro naši práci už ale nejsou tak podstatní, a proto o nich psát nebudu.

4 SOCIÁLNÍ PODMÍNĚNOST JAZYKA - TEORIE B. BERNSTEINA

Na rozvoj řeči a jazykových schopností má výrazně vliv sociální prostředí. Touto problematikou se rozsáhle zabýval vědní obor psycholingvistika a můžeme ji nalézt také v pracích ruského psychologa L. S. Vygotského. Oběma jsem se věnovala již v předchozí kapitole. Nyní se podrobněji zaměřím na dalšího autora, kterého sociální podmíněnost jazyka zaujala a také myšlenky samotného L. S. Vygotského. Tímto autorem je britský sociolog B. Bernstein¹¹.

11 Basil Bernstein se narodil v Británii ve východní části Londýna 1. listopadu 1924 jako syn židovských přistěhovalců. Jeho dětství nebylo vůbec idylické. Již během Druhé světové války působil jako poddůstojník dělostřelectva v Africe. Po této náročné službě se vrátil opět do Londýna a pracoval v Stepney settlement boy's club pro chudé židovské chlapce. Zde působil po dobu tří let a v roce 1947 vstoupil na London School of Economics, kde získal vzdělání v oboru sociologie. Po absolvování této školy se B. Bernstein rozhodl ještě dále ve studiu pokračovat a v roce 1954 nastoupil na Kingsway Day College a stal se učitelem. Své první místo získal na City Day College, kde působil až do roku 1960. Vyučoval nejrůznější předměty od matematiky, historie až po tělesnou výchovu nebo opravu motoru vozidla. Zkušenosti, které zde získal, byly počátkem jeho výzkumného bádání v oblasti řeči a jazykových forem. V této době začíná také publikovat první odborné práce v sociologických časopisech. Své vzdělání nakonec dovršil v roce 1960 na University College, London, kde získal titul Ph.D. v oboru lingvistika (Sadovnik, 2001, s. 1; Danzing, 1990, s. 3-4).

V roce 1960 B. Bernstein nastoupil do Institute of Education, kde působil po zbytek své kariéry. Zastával zde funkci vedoucího sociologických výzkumů, které probíhaly v 60. a 70. letech 20. století a stal se také hlavním vedoucím výzkumů v letech 80. (Sadovnik, 2001, s. 1).

Bernsteinova průkopnická práce byla zaměřená na porozumění vztahů mezi státní ekonomikou, rodinou, jazykem a vzděláním. Během 60. let 20. století, když působil v institutu, prováděl celou řadu výzkumů. Zabýval se především otázkou, nakolik je řečové chování podmíněno sociální příslušností. Jeho raná práce je zaměřená na jazyk, jazykové kódy a vzdělání, v pozdějších letech se zabýval pedagogickým projevem a praxí a vypracoval teorii sociálních a vzdělávacích kódů. Nejvíce je ovšem B. Bernstein známý jako autor deficitní a diferenční teorie, které jsou souhrnem veškerého jeho bádání. O této problematice napsal celou řadu knih a odborných článků. Mezi jeho nejvýznamnější publikace patří Sociokulturní determinanty učení, Sociální třída a jazykový vývoj nebo Studie k jazykové socializaci: Jazyk a učení (Sadovnik, 2001, s.1-2; Průcha, 1992, s. 31-32).

Bernsteinova práce však byla často nepochopena, a proto se setkával s ostrou kritikou. To ho ovšem nikdy od práce neodradilo. Na druhou stranu svými myšlenkami ovlivnil celou řadu sociologů a lingvistů po celém světě a na základě těchto myšlenek se konstitovala výzkumná oblast označovaná jako 'sociální pedagogika jazyka a učení'. Sám byl nejvíce ovlivněn E. Durkheimem (Průcha, 1992, s. 32).

Za své dlouholeté výzkumy získal řadu významných ocenění. V srpnu 2001 byl posmrtně vyznamenán americkou sociologickou asociací a získal cenu za celoživotní přínos v oblasti sociologie vzdělávání. Se svojí ženou Marion, která byla psycholožkou, měl dva syny. Zemřel 24. září 2000 po prohrané bitvě s rakovinou (Sadovnik, 2001, s. 1)

Odkaz B. Bernsteina však žije i nadále. Také dnes je problematika jazyka a sociálních tříd stále živým tématem pro řadu vědců a mnozí z nich vychází právě z myšlenek samotného B. Bernsteina. Důkazem tohoto zájmu jsou konference a výroční setkání na jeho počest. V České republice na Bernsteinovu práci navázali A. Alan a Z. Helus.

4.1 Počátky Bernsteinovy práce

B. Bernstein byl významný britský sociolog edukace, zakladatel sociolingvistiky a teoretik omezeného a rozvinutého kódu. Téměř celý svůj život zasvětil problémům vyplývajících ze sociální příslušnosti, rozvoji jazykových schopností a také otázce vysvětlení školního úspěchu a neúspěchu v závislosti na odlišném sociokulturním prostředí (Danzing, 1990, s. 3).

Počátky Bernsteinovy práce můžeme nalézt již v době jeho pobytu na City Day College, kde působil jako učitel. Někde v této době se začínají formovat první Bernsteinovy myšlenky o jazykových kódech a obecně o jazyku.

Na začátku 60. let 20. století B. Bernstein (podle Keller, 1992, s. 47-48) rozlišil dva způsoby řečového projevu. Jedním z nich byla řeč formální a druhým řeč veřejná. Oba tyto způsoby projevu byly přiřazeny k určité společenské vrstvě. Veřejná řeč byla podle B. Bernsteina užívána nižší společenskou vrstvou, zatímco formální řeč byla znakem vrstvy střední.

Každá z následujících řečí má své specifické charakteristiky:

Veřejná řeč¹² se vyznačuje :

- krátkými, neúplnými větami
- častým opakováním slov (např. protože, pak,...) a užíváním osobních zájmen
- absencí adjektiv a adverbíí
- kategorickými tvrzeními
- častým užíváním osobních zájmen

Formální řeč¹³ se vyznačuje :

- přesnou gramatickou strukturou
- diferencovaným používáním adjektiv a adverbíí
- množstvím příslovečného určení
- množstvím spojek a vztažných vět

12 'Public language'

13 'Formal language'

Podle B. Bernsteina (podle Keller, 1992, s. 48; 1960 v Greenberg, Formanek, 1971, s. 2) nám formální řeč více slouží k vyjadřování našich pocitů, vlastních názorů a postojů. Tím, že je mnohem rozvinutější, můžeme daleko lépe popsat vlastní zkušenosti. Je více individuální než řeč veřejná a díky tomu se stává nepředvídatelnou. Celkový projev se vyznačuje plynulostí, je pomalejší, delší a s delšími pauzami.

Oproti tomu řeč veřejná, která je mnohem jednodušší, slouží spíše k posílení vztahů uvnitř skupiny a k vzájemné náklonnosti. Není brána jako prostředek k vyjádření vlastní jedinečnosti. Často je považována za neosobní, protože je neustále pod sociální kontrolou. Celkový projev je většinou krátký, rychlý, plynulý, s absencí pauz. Má tzv. automatický charakter.

B. Bernstein (podle Keller, 1992, s. 48) se domníval, že ten, kdo užívá veřejnou řeč, není schopen přejít na řeč formální. Kdežto jedinci hovořící formální řečí, jsou schopni v určitých situacích přejít na řeč veřejnou. To je první deficit Bernsteinovy teorie. Společně s B. Bernsteinem tento názor zastávali ještě také M. Deutsch, Hunt, S. Heath a řada dalších autorů.

Od těchto raných úvah ovšem B. Bernstein postupně upouští a postupuje ve své práci dál. V průběhu 60. let 20. století B. Bernstein svoji teorii modifikoval a začal místo formální a veřejné řeči užívat označení **lingvistické kódy**. Lingvistické kódy byly také dvojího druhu, a to omezený a rozvinutý kód. Toto označení je častější a více se s ním setkáváme v různých publikacích.

4.2 Teorie kódů

„Kód je zásadní regulující princip, který zkoumá, jak se vnější svět stává součástí světa vnitřního a společenské reality.“ (Danzing, 1990, s. 19, volně přeloženo).

Teorie jazykových kódů je asi nejvýznamnější Bernsteinovou prací. Touto problematikou se začal B. Bernstein zabývat již v 60. letech 20. století a dalo by se říci, že se stala hlavním bodem celé jeho pozdější práce.

Teorie kódů vychází z předchozích Bernsteinových myšlenek. Jak jsem psala již výše, B. Bernstein na počátku své kariéry rozlišil dva typy řečového projevu, které označil jako řeč formální a řeč veřejná. Pro každou tuto řeč byly typické určité charakteristické rysy a každá

z nich byla přiřazena k určitým společenským vrstvám. Ve své nové teorii od tohoto označení ovšem B. Bernstein (podle Keller, 1992, s. 48) postupně ustoupil a začal používat termín **lingvistické kódy**. Lingvistický kód představuje určitou formu slovního plánování. Nejde tedy, podobně jako u formální a veřejné řeči, o rozsah slovní zásoby, nýbrž o způsob užívání jazyka.

Stejně jako u řečových projevů i zde B. Bernstein (1961 v Průcha, 1992, s. 34; podle Keller, 1992, s. 49) rozlišil dva typy, a to kód rozvinutý a kód omezený:

Omezený kód¹⁴ je velmi podobný veřejné řeči. Je také užíván nižšími společenskými vrstvami, protože disponuje omezeným množstvím verbálních znaků. Jeho charakteristickými znaky jsou krátké, jednoduché věty bez rozšiřujících vět vedlejších. Opět je tu malý výskyt adjektiv a adverbii, časté používání spojovacích výrazů a bohatý výskyt výrazů zdůrazňujících předchozí konstatování (př. že ano). Lidé z nižších vrstev užívají omezený kód, protože se většinou nacházejí ve stavu podřízenosti, nemají možnost příliš rozhodovat, a proto jim tento způsob vyjadřování stačí. Navíc omezený kód, stejně jako veřejná řeč, slouží spíše k podpoře skupinové solidarity než k prosazení vlastní individuality.

Rozvinutý kód¹⁵ se na rozdíl od omezeného kódu vyznačuje bohatou slovní zásobou. Je užíván střední společenskou vrstvou, která se častěji nachází v situacích, kdy může rozhodovat, řídit a prosazovat své zájmy. Jedinci ze střední vrstvy se snaží vyjádřit svoji individualitu a mají vyšší aspirace než třída nižší. Potřebují proto tento rozvinutý kód, aby uměli své myšlenky dobře formulovat. Jsou v něm vychováváni už od dětství, a proto s ním nemají větší potíže. Rozvinutý kód se příliš neliší od formální řeči. Oba způsoby mají stejné znaky a jsou užívány stejnou vrstvou obyvatel. Hlavními charakteristikami rozvinutého kódu jsou opět gramaticky správné věty, užívání vět vedlejších, častý výskyt adjektiv a adverbii nebo například bohatší užívání předložek a osobních zájmen.

B. Bernstein (1971 v Danzing, 1990, s. 14) se problematikou jazykových kódů zabýval opravdu důkladně a došel k názoru, že každý z uvedených kódů má ještě řadu dalších specifik. Omezený jazykový kód se podle B. Bernsteina vyznačuje upřednostňováním tzv. 'my' nad 'já'.¹⁶ To znamená, že se nachází všude tam, kde jsou formy sociálních vztahů založené na společné identifikaci, na společných očekáváních a na dalších společných předpokladech. Naproti tomu pro rozvinutý jazykový kód jsou typické vztahy, které

14 'Restricted code'

15 'Elaborated code'

16 The 'we' above the 'I'

zdůrazňují více rovinu individuální než společnou. Rozvinutý kód se tedy vyskytuje všude tam, kde se upřednostňuje tzv. 'já' nad 'my'.¹⁷ V takovýchto případech se často stává, že sdělení mluvčího je pro posluchače nesrozumitelné, protože záměr jeho sdělení nemůžeme dopředu předpokládat. Mluvčí musí proto své sdělení více rozvinout a upravit ho tak, aby se stalo pro posluchače jednoznačným. Na mluvčího je při tomto procesu vynaložen velký tlak.

Jazykové kódy jsou stejně jako řeč veřejná a formální připisovány k určitým sociálním vrstvám. Na zprostředkovávání těchto kódů má ovšem vliv i celá řada dalších činitelů. Není to pouze společenská třída, ale také rodina a její složení může mít vliv na to, jaký jazykový kód se používá. B. Bernstein (1971 v Danzing, 1990, s. 16-17) se tímto tématem rozsáhleji zabýval, a to hlavně rolovým systémem rodiny¹⁸ a jeho vlivem na užívání jazykových kódů. Podle stupně rolové flexibility a rolové volnosti B. Bernstein rozlišil dva rodinné systémy, které nazval situačně orientovanou rodinou a osobnostně orientovanou rodinou. Každá z následujících rodin se vyznačuje určitými charakteristikami. **Situačně orientovaná rodina**¹⁹ je charakterizována silnými vazbami mezi společenským postavením jednotlivých členů a jejich věkem a pohlavím. Je zde jasné definování rolí a prakticky žádná rolová volnost. Pozornost je v tomto případě věnována obecným charakteristikám členů rodiny. Socializace je pouze jednosměrná, a to od rodičů k dětem. Pro **osobnostně orientovanou rodinu**²⁰ jsou naopak typické slabé vazby a důraz se klade na specifické charakteristiky a schopnosti každého člena rodiny. Vztahy jsou popisovány jako více egocentrické. Socializace v tomto typu rodiny probíhá oboustranně. Není to pouze působení rodičů na děti, ale také děti mohou ovlivňovat své rodiče.

Ve své práci se zaměřuji na tuto problematiku z toho důvodu, protože rodinné systémy výrazně ovlivňují rozvoj a další rozšiřování jazykových kódů. B. Bernstein (1971 v Danzing, 1990, s. 17-18) uvádí, že pro každou z výše uvedených rodin je typický určitý způsob komunikace:

Situačně orientovaná rodina užívá spíše **uzavřeny komunikační styl**²¹, který se podobá omezenému jazykovému kódu. Řeč je v tomto případě důležitá, ale má vždy jasně stanovená pravidla a hranice. Komunikační styl je daleko méně verbálně rozpracovaný. Nemůžeme z něj

17 The 'I' over the 'we'

18 'family role system'

19 'positional family'

20 'personal, person-centered family'

21 'closed' communication styles

vyčíst žádné individuální úmysly jedinců. Děti díky této komunikaci dosáhnou velmi silné sociální identity za cenu vlastní autonomie.

Osobnostně orientovaná rodina podle B. Bernsteina užívá tzv. **otevřený komunikační styl**²². Tento způsob komunikace má opět mnoho společného tentokrát s rozvinutým jazykovým kódem. Řeč je zde hlavním kontrolním mechanismem a zároveň prostředkem pro vyjádření vlastních vnitřních myšlenek každého člena. Komunikace je také prostředkem, skrz který jsou objasňovány úmysly a motivy členů rodiny. Obecně zde sice členové dosáhnou slabší sociální identity, za to získají silný pocit vlastní autonomie.

Bernsteinova teorie jazykových kódů představuje jeden z největších přínosů v oblasti sociologie vzdělávání. Vytvořením této teorie B. Bernstein (1961 v Sadownik, 2001, s. 8) přispěl k objasnění problému vzdělavatelnosti a sociálních tříd. Snažil se především hledat způsoby, jak lidem z nižších tříd pomoci. Ne všechny otázky byly ovšem touto teorií zodpovězeny a stále zůstává nevyřešena celá řada dalších problémů spojených s touto problematikou.

Své dosavadní myšlenky a poznatky, ať už se týkaly řečových projevů nebo jazykových kódů, se B. Bernstein nakonec pokusil shrnout a na jejich základě vytvořil dvě velmi významné teorie, které nazval teorií jazykového deficitu a diferenční teorií. Oběma se budu ve své práci podrobněji věnovat.

4.3 Deficitní teorie

Abychom mohli teorii jazykového deficitu²³ lépe pochopit, je zapotřebí nejprve objasnit, co to vlastně 'kulturní deficit'²⁴ je. Kulturní deficit, někdy také nazývaný jako kulturní nedostatek, vyplývá především ze sociálního prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Tímto sociálním prostředím myslíme například rodinu, společenskou třídu, školu a řadu dalších. Všichni tito činitelé jsou významnými determinanty a mají tedy vliv na utváření jedince. V deficitní teorii je kulturní nedostatek nejvíce spojován s dětmi z nižších společenských tříd, protože toto prostředí není vždy dostatečně podnětné. Deficit se u těchto dětí projevuje

22 'open' communication

23 'Deficit Hypothesis'

24 'cultural deficit'

především při vstupu do školy. To, co si totiž přináší ze svého rodinného prostředí do školy, má výrazně vliv na jejich pozdější školní úspěšnost (Danzing, 1990, s. 19-21).

Bernsteinova teorie deficitu je založena na veřejné a formální řeči a na lingvistických kódech, o kterých jsem psala v předchozích kapitolách. Zabývá se tedy kulturním deficitem po stránce jazykové. Deficitní se nazývá proto, protože v ní B. Bernstein (podle Keller, 1992, s. 49-50) nepřipouštěl možnost, že by mohly být jednotlivé jazykové kódy užívány jakoukoli sociální vrstvou. A dále v ní také B. Bernstein úzce spojoval omezený jazykový kód s omezeným myšlením.

Proti těmto myšlenkám se vyvolala živá diskuze. Řada vědců zpochybnila Bernsteinovy závěry a snažila se je vyvrátit novými empirickými výzkumy. Především se postavili proti tomu, že B. Bernstein nebral v úvahu situaci, ve které se mluvčí nachází. Mezi Bernsteinovy kritiky patřili dokonce i jeho žáci. Těmi nejvýznamnějšími byli například W.P. Robinson, D. Lawton nebo W. Labov. W. Labov (1970 v Danzing, 1990, s. 24) především kritizoval B. Bernsteina za jeho silnou zaujatost proti chování nižších společenských tříd a nadřazování jazyka tříd středních.

B. Bernstein se proti této kritice vzepřel a snažil se nalézt argumenty, kterými by svoji deficitní teorii podpořil. Tyto argumenty shrnul ve své asi nejznámější knize Třída, kódy a kontrola²⁵. B. Bernstein (1964 v Danzing, 1990, s. 25) se postavil především proti nesprávné interpretaci jeho jazykových kódů a snažil se ji uvést na pravou míru. Zdůrazňoval, že jeden jazykový kód není lepší než druhý a také odmítl tvrzení, že děti disponující omezeným jazykovým kódem by měly být považovány za neverbální.

V 60. letech 20. století prováděl B. Bernstein řadu pokusů, na jejichž základě se snažil ještě více teorii jazykového deficitu objasnit. Výzkumy byly uskutečňovány především na anglických školách. B. Bernstein (1961 v Průcha, 1997, s. 122) si pro jeden ze svých výzkumů zvolil skupinu 60 žáků ve věku 15-18 let z dělnických tříd a skupinu 40 žáků téhož věku ze střední třídy.

Nejvýznamnější Bernsteinův experiment se zaměřil na objasnění dvou závislostí :

- Jestli existuje vztah mezi jazykovými kódy a určitými sociálními třídami.
- Jestli je užívání určitého jazykového kódu závislé na inteligenci.

25 Calss, Codes and Control

Závěry z jeho výzkumů jsou následující:

- Hlavním zjištěním bylo, že mezi řečí a sociální třídou opravdu existuje určitá závislost. B. Bernstein se také snažil potvrdit všechny charakteristiky obou kódů, ale to se mu nepodařilo. Nebyly totiž prokázány rozdíly v užívání určitých slovních druhů, jako například sloves, adverbii, předložek a spojek.
- Co se týkalo závislosti mezi jazykovým kódem a inteligenčním kvocientem, tak zde žádná spojitost objasněna nebyla. B. Bernstein proto ustoupil od domněnky, že omezený kód znamená omezené myšlení.

Těmito pokusy nakonec B. Bernstein (1972 v Průcha, 1992, s. 35) došel k závěru, že jeho deficitní teorie není úplně správná. V dalších experimentech totiž uznal, že mezi omezeným a rozvinutým kódem nejsou tak ostré hranice, jak se domníval. To znamená, že v určitých situacích může mluvčí užít rozdílného kódu, než ve kterém byl vychován. Tyto možnosti jsou ale stále velmi omezené a B. Bernstein je připustil až později ve své diferenční teorii.

4.4 Diferenční teorie

Proti Bernsteinově deficitní teorii se zvedla vlna nesouhlasu. Někteří badatelé chtěli jeho myšlenky podepřít, jiní se je naopak snažili vyvrátit. B. Bernstein (podle Keller, 1992, s. 50) na tuto vlnu kritiky reagoval a na základě ní i svých pozdějších výzkumů propracoval na konci 60. let 20. století novou teorii, kterou nazval diferenční teorií²⁶.

Diferenční teorie je založena kromě na jazykových kódech také na **řečových variantách**. Řečová varianta je způsob vyjadřování vhodný pro určitou situaci. Situace totiž významně ovlivňuje nejen to, o čem se mluví, ale také jak se mluví. Řečové varianty lze sledovat přímo na jedinci. Kromě řečových variant učinil B. Bernstein ve své diferenční teorii také dalších ústupků. Především uznal, že nelze jednotlivé jazykové kódy jednoznačně přiřadit k určitým sociálním skupinám. Začal brát ohled na prostředí a tím připustil, že situace může významně ovlivňovat styl našeho vyjadřování. Také upustil od předvídatelnosti obou kódů. Posledním ústupkem, kterého se v diferenční teorii dopustil, bylo, že zcela zavrhl myšlenku, že by omezený jazykový kód znamenal omezené myšlení. Snad ani v jednom z jeho výzkumů to nebylo potvrzeno.

26 'the Cultural Differences Model'

B. Bernstein se v diferenční teorii snažil co nejvíce odklonit od teorie kulturního deficitu. Na jeho stranu se přidala celá řada dalších vědců, jako například F. Erikson, D. Hurn, J. Karabel, A. H. Halsey, C. Cazden a další. Pozornost je v diferenční teorii zaměřená především na kulturní rozdíly²⁷, které vyplývají z rozdílných jazykových předpokladů a z příslušnosti k odlišným společenským vrstvám. Především škola by měla na tyto rozdíly upozornit a snažit se je určitými procesy vyrovnávat. D. Hurn (1978 v Danzing, 1990, s. 28) tvrdil, že rozdíly se stanou nedostatkem podle toho, jak se k nim postaví právě škola. Dále se domníval, že zdroj nestejných výkonů dětí můžeme nalézt v interakci mezi odlišným životním prostředím dítěte a rolmi, které musí hrát ve škole. Také F. Erikson (1986 v Danzing, 1990, s. 28) zastával podobný názor. Ten se domníval, že hlavními faktory neúspěchu dětí ve škole jsou rozdílné požadavky a očekávání ze strany rodiny a školy.

Z těchto názorů jasně vyplývá, že je velmi důležité, aby škola brala na kulturní rozdíly zřetel, protože jí tyto informace mohou pomoci například při sestavování osnov a při dalším školním plánování. Kulturní rozdíly vysvětlují školní neúspěch dětí jako špatné propojení mezi jazykem a kulturou, které si dítě přináší do školy ze svého rodinného prostředí, a způsobem, kterým škola studenty chápe, hodnotí a porovnává. Ty kulturní a jazykové rozdíly, které nejsou školou rozpoznány nebo jsou zkresleny, bývají zpravidla považovány za deficit neboli nedostatek (Danzing, 1990, s. 28-30).

4.5 Bernsteinovi pokračovatelé a kritici

B. Bernstein svými myšlenkami ovlivnil celou řadu vědců, hlavně sociologů, psychologů a pedagogů. Ti navazovali na jeho výzkumy a snažili se je dále rozpracovat. Někteří Bernsteinovu teorii podpořili a dále ji rozvinuli, jiní se ji naopak snažili vyvrátit a ukázat vlastní pojetí této problematiky. Tak vznikla celá řada dalších výzkumů a teorií, které se k problematice jazykových kódů vztahují.

Jedním z Bernsteinových žáků byl anglický pedagog **D. Lawton** (1968 v Průcha, 1992, s. 36-37). Ten navázal na Bernsteinovu teorii a svými pokusy, které prováděl na dětech z dělnických rodin a na dětech ze středních vrstev, ji také potvrdil. Jeho přínosem ovšem bylo tvrzení, že deficit nespočívá v používání omezeného kódu, ale v neschopnosti přeměny tohoto kódu vzhledem k dané situaci. Provedl řadu výzkumů, ve kterých dal dětem

27 'cultural differences'

z dělnických rodin napsat úřední dopis. Po následné analýze těchto dopisů zjistil, že děti užily rozvinutý kód. Z toho odvodil, že děti tento kód znají, ale v běžné řeči jej nepoužívají, protože je to pro ně zbytečné. Na základě svých výzkumů se snažil pomáhat školám a značnou pozornost věnoval školským projektům. Mezi tyto projekty patřilo například kompenzační vzdělávání. Je autorem knihy Sociální třída, jazyk a vzdělání.

Dalším významným Bernsteinovým žákem a zároveň spolupracovníkem D. Lawtona byl **W. P. Robinson** (1969 v Průcha, 1992, s. 37-38). Tento britský sociální psycholog vzdělání ve svých výzkumech pokročil o něco dále. Zjistil, že podstaty jazykových deficitů jsou v podstatě naučené a nikoli vrozené. K tomuto závěru došel, když prováděl výzkumy na dětech z dělnických rodin v předškolních zařízeních. W. P. Robinson se dále snažil zkoumat komunikaci mezi matkami a jejich dětmi z různých sociálních tříd a zjistil, že jazykové rozdíly jsou způsobeny v důsledku odlišného komunikačního chování matek a vznikají již v předškolním věku.

Na Robinsonovy výzkumy navázali **R. D. Hess** a **V. C. Shipman** (1965 v Průcha, 1997, s. 124-125). Ti také tvrdili, že podstata jazykových deficitů je naučená a nikoli vrozená. Stejně jako W. P. Robinson prováděli výzkumy na matekách a jejich dětech. Zjistili, že matky z nižších tříd užívají při komunikaci se svými dětmi daleko více rozkazujících a zakazujících výpovědí než matky ze středních tříd, které častěji své děti podporují a vysvětlují. To mělo zásadní vliv na pozdější vyjadřování jejich dětí. Svými výzkumy se také snažili zjistit, ve kterém období se jazykové rozdíly začínají objevovat.

Bernsteinovu teorii rozvinuli také **holandští badatelé**. Ti došli k závěru, že jazykové struktury (jazykové kompetence) jsou pro většinu lidí stejné a nelze podle nich určit jazykové schopnosti jedince. Proto definovali pojem komunikační kompetence, podle kterých už lze jazykové schopnosti vymezit. Komunikační kompetence je v podstatě schopnost užívat jazykových prostředků podle situace, ve které se mluvčí nachází. T. van der Geest (1973 v Průcha, 1992, s. 40) uvádí: „*Děti z nižšího sociálního prostředí mají stejnou jazykovou schopnost, avšak užívají ji způsobem odlišným než děti téhož věku z vyššího sociálního prostředí...Domníváme se, že tyto děti jsou mnohem méně než děti ze střední třídy stimulovány svým životním prostředím...*“ Těmito výzkumy holandští badatelé potvrdili Bernsteinovu diferenční teorii a zamítli teorii deficitu.

B. Bernstein se však nedočkal jen kladné odezvy na své teorie. Mezi vědci se našla také celá řada kritiků jeho myšlenek a názorů. Mezi ně patřili například **S. H. Houstonová** nebo

W. Labov. Oba dva ostře kritizovali Bernsteinovu deficitní teorii. J. Průcha (1997, s. 126) ve své knize cituje W. Labova (1972): „*Pojem 'jazykový deficit' je součástí moderního mýtu pedagogické psychologie, typického pro reálně nepodložené pojmy, jenže se rychle šíří v naší pedagogice...Tento mýtus o jazykové zaostalosti je zvláště nebezpečný, protože odvrací pozornost od skutečných nedostatků naší vzdělávací soustavy k imaginárním defektům dětí. Jak uvidíme, vede jeho zastánce k hypotéze o genetické méněcennosti černošských dětí...“ .*

Citace, kterou použil Průcha ve své knize, jasně ukazuje postoj W. Labova k myšlenkám B. Bernsteina. W. Labov (1969 v Greenberg, Formanek, 1971, s. 3-4) prováděl rozsáhlé výzkumy na amerických černošských dětech z nižších společenských tříd. Důrazně odmítal označení jejich jazykových schopností jako neadekvátních nebo nedostatečných, jak tvrdila celá řada dalších autorů včetně B. Bernsteina. W. Labov uvádí, že jazykový systém těchto dětí je pouze kulturně odlišný nikoli nekvalitní. Jejich způsob řeči se pouze odlišuje od standardní angličtiny.

O práci W. Labova a S. H. Houstonové se zmíním ještě v následující kapitole, která se nazývá Jazykové teorie a úspěšnost dětí ve škole. Oba autoři se totiž touto problematikou více zabývali, a je proto důležité se o jejich poznatcích zmínit.

4.6 Jazykové teorie a úspěšnost dětí ve škole

4.6.1 Vztah rodiny a školy

Škola je jedním z významných socializačních činitelů. Spolu s rodinou se podílí na rozvoji dítěte a má proto nezastupitelný vliv. Vztah školy a rodiny je ovšem značně komplikovaný. Oba dva činitelé se vzájemně ovlivňují a zároveň doplňují. Například při nedostatečném působení rodiny se očekává, že škola bude tyto nedostatky kompenzovat a naopak. Otázkou ovšem stále zůstává, zda je toto působení dostačující.

Pro školní úspěšnost je velmi zásadní, jaký je stav rodinného zázemí dítěte (Havlík, Novotná, Prokop, 1993, s. 55). Každá rodina je totiž jiná a na její fungování má vliv celá řada činitelů od sociálního postavení rodiny, přes vzdělání a povolání rodičů, až po počet dětí v rodině nebo úroveň bydlení atd. Všechny tyto znaky jsou významnými determinanty rodinného působení na dítě, a to má následně vliv i na jeho pozdější školní úspěšnost.

4.6.2 Škola a jazykové teorie

Výchova a vzdělání ve škole má především verbální charakter. Proto je pro školní úspěšnost velmi důležitá úroveň jazykových schopností každého dítěte.

Sociální a jazykovou determinovaností vzdělávání se zabývala celá řada vědců. B. Bernstein i ostatní jeho pokračovatelé se snažili především dokázat, zda může mít úroveň jazykových schopností žáka vliv na jeho školní úspěšnost. Každý se na tento problém díval z trochu jiného pohledu. **B. Bernstein** (1961 v Průcha, 1992, s. 33) například došel k závěru, že omezený jazykový kód dětí z nižších vrstev je příčinou jejich školního neúspěchu a horšího prospěchu. B. Bernstein se také domníval, že tyto děti budou mít problémy i s pozdějším životním uplatněním a problémy s dosažením vyššího vzdělání.

Stejný názor zastával také Bernsteinův žák **W. Labov** (1972 v Průcha, 1992, s. 41-42). Ten tvrdil, že omezený jazykový kód je brzdícím faktorem a zvyšuje školní obtíže. Velkou pozornost proto věnoval školním projektům, které by se snažily o kompenzační vzdělávání, tedy o odstranění jazykových bariér dětí z nižších společenských tříd. Dále W. Labov ve svých výzkumech došel k závěru, že děti považované za jazykově zaostalé užívají ve svém životním prostředí rozvinutý jazykový kód. To, že se ve škole vyjadřují omezeným kódem, označil jako druh obranného chování, které vyplývá z jejich podřadného postavení.

Na Labovy výzkumy navázala **S. H. Houstonová** (1970 v Průcha, 1992, s. 42). Ta dokázala existenci dvou funkčních jazyků – školního funkčního jazyka a mimoškolního funkčního jazyka. Přičemž mimoškolní funkční jazyk je mnohdy daleko více rozvinutý než jazyk, kterým děti hovoří ve škole. Neúspěch dětí pak často pramení právě z požadavku školy, aby se ve škole hovořilo pouze školním funkčním jazykem.

Další důležitá zjištění poskytl britský sociální pedagog **G. Wells** (1985 v Průcha, 1992, s. 43-44). G. Wells se zabýval především otázkou, zda je školní prostředí pro děti dostatečně podnětné a zda poskytuje dostatečný prostor pro rozvoj jejich komunikačních schopností. Snažil se to zároveň porovnávat s jejich rodinným prostředím. Došel k závěru, že školní prostředí je daleko chudší na interakční styly, které by vedly k rozvoji komunikačních schopností. Děti jsou ve škole spíše nuceny poslouchat než komunikovat. To má za následek, že se neumí příliš vyjadřovat a mluví značně zjednodušeně. V rodinném prostředí tyto problémy nalezeny nebyly. Naopak. V rodinném prostředí měly děti daleko více příležitostí

ke komunikaci a daleko lépe se vyjadřovaly. Staly se zde aktivními aktéry komunikace. Domácí prostředí bylo podnětově bohatší než prostředí školy, proto se zde verbální schopnosti rozvinuly mnohem více.

Také v České republice byla provedena řada výzkumů týkající se vlivu sociokulturního prostředí na úspěšnost dětí v škole. Mezi nejvýznamnější autory těchto výzkumů patřili M. Jerhotová, B. Kraus, J. Švancara a další. První výzkumy byly realizovány již v 60. letech minulého století a dále potom v letech 80. Z výzkumů vyplynulo, že největší vliv na školní úspěšnost dětí má úroveň vzdělání rodičů. Teorie B. Bernsteina o vlivu jazykových schopností na školní úspěšnost u nás zatím potvrzeny nebyly (Průcha, 1997, s. 119, 128-130).

4.6.3 Výzkumné šetření S. Greenberga a R. Formanka

Velmi rozsáhle se problematikou jazykových schopností a úspěšností dětí ve škole zabývali S. Greenberg a R. Formanek. Tito autoři prováděli v 70. letech minulého století celou řadu výzkumů, kterými chtěli ověřit Bernsteinovo tvrzení, že děti z nižších a středních sociálních tříd používají odlišné způsoby komunikace a že pro děti z nižších tříd to může být překážkou ve školní úspěšnosti.

Jejich nejvýznamnějším výzkumem byl výzkum z roku 1971. Jeho název, volně přeložený z anglického jazyka, zní Sociální rozdíly ve spontánní verbální interakci²⁸ Hlavním cílem celého výzkumu byl pokus najít souvislosti mezi sociální třídou a způsobem užívání jazyka. Autoři si kladli otázku, zda odlišné zkušenosti, které děti získávají v raném dětství od rodiny, mají vliv na jejich pozdější školní úspěšnost či nikoli (Greenberg, Formanek, 1971, s. 4). Výzkum nevycházel pouze z teorií B. Bernsteina, ale nechává se inspirovat myšlenkami i jiných významných odborníků, jako byl například W. Labov, J. Baratz a S. Baratz, M. Deutsch a další.

Celý výzkum byl založen na metodě skrytého pozorování padesáti párů (rodič-dítě) z nižší třídy a padesáti páru z třídy střední. Důvodem skrytého pozorování byla snaha zamezit jakémukoli vlivu pozorujícího na pozorované. Jedině tak se daly zaznamenat spontánní interakce mezi rodiči a jejich dětmi. Místem pozorování se stala čekárna u lékaře, přičemž pozorující zastával roli čekajícího pacienta stejně jako ostatní (Greenberg, Formanek, 1971, s. 5).

28 Social Class Differences in Spontaneous Verbal Interactions

Verbální interakce byly analyzovány po formální i obsahové stránce. To znamená, že pozorující zaznamenával nejen počet slov, ale zajímal se také o téma konverzace mezi rodiči a jejich dětmi. Hlavním indikátory sociálních rozdílů byly: celkový čas pozorování, celkový počet slov, význam slov, způsob sdělení (otázky/příkazy) a dále potom obsah sdělení. Formální i obsahové kategorie se částečně shodovaly s kategoriemi, které používal ve svých výzkumech i B. Bernstein, a korespondovaly s jeho formální a veřejnou řečí. Například komunikace vyznačující se větším množstvím příkazů byla typická pro řeč veřejnou,...(Greenberg, Formanek, 1971, s. 5-8).

Výsledky výzkumu byly následující. Hypotézy B. Bernsteina byly potvrzeny. Bylo zjištěno, že odlišné typy jazykového chování souvisí s třídní příslušností. Není ovšem považováno, že by jazyk nižších sociálních tříd byl nějak nekvalitní, je pouze kulturně odlišný. Také hypotéza, která se týkala školní úspěšnosti dětí, byla potvrzena. Děti ze střední třídy mají lepší základy pro to, aby se staly ve škole úspěšnými, a to díky prostředí, ve kterém vyrůstají. Zatímco pro děti z tříd nižších, které mají jiné řečové chování, může být školní práce obtížnější a tím se snižuje i jejich úspěšnost. Pro tyto děti jsou vhodné kompenzační programy, které by jim měly práci ve škole usnadnit (Greenberg, Formanek, 1971, s. 8).

5 ZÁVĚR

Co jsou to kompetence? Proč jsou v životě člověka tak důležité? Co si představíme, když se o někom řekne, že je kompetentní? Je opravdu nezbytné, aby člověk disponoval jazykovými kompetencemi? Jak se jazykové kompetence rozvíjejí? A jakou roli v jejich utváření hraje sociokulturní prostředí? Tak na tyto a řadu dalších otázek jsem se snažila odpovědět ve své bakalářské práci, kterou jsem nazvala „Rozvoj jazykových kompetencí z hlediska sociální a jazykové podmíněnosti. K teoretické interpretaci bylo použito teorie B. Bernsteina.“. Jako východisko této problematiky mi posloužily dvě velmi významné teorie, a to teorie právě B. Bernsteina a teorie L. S. Vygotského. Díky myšlenkám těchto odborníků jsem mohla ukázat, jak moc jsou jazykové kompetence ovlivněny sociálním prostředím a jak je proto nesmírně důležité vytvářet vhodné podmínky, které by k rozvíjení těchto kompetencí přispívaly. Především B. Bernstein poukázal na spojitost jazyka a společenské třídy a zdůrazňoval potřebu dostatečné jazykové stimulace. Ovšem i Vygotského teorie řeči a myšlení mi v mnohém pomohla.

Svojí bakalářskou prací jsem však nechtěla odpověď pouze na výše uvedené otázky, ale snažila jsem se také poukázat na aktuálnost a důležitost problematiky jazykových kompetencí. O tom, že je toto téma dnes opravdu aktuální, svědčí zájem celé řady odborníků, ať už z oblasti lingvistiky, psychologie nebo i pedagogiky. Především školství se problematikou kompetencí začalo zabývat. V řadě školských dokumentů, jako jsou Rámcově vzdělávací programy, Bílá kniha a další, se dnes setkáváme s přesně vymezenými klíčovými kompetencemi, které má škola za úkol u žáků rozvíjet. Mezi ty nejvýznamnější patří i kompetence jazykové, které bývají zařazovány pod kompetencemi komunikačními. A tak jako B. Bernstein a jeho kolegové věnovali pozornost kompenzačním programům, které by pomohly ke školní úspěšnosti i dětem s horší jazykovou vybaveností, tak se dnešní školy snaží tyto jazykové kompetence rozvinout u všech dětí, aby se kompenzační programy nemusely vytvářet a děti v této oblasti neměly žádné problémy.

Zdá se tedy, že problematika rozvoje jazykových kompetencí byla, je a stále bude velmi živým tématem. Teorie B. Bernsteina rozhodně neupadly do zapomnění a jsou inspirací i pro dnešní odborníky. Doufám, že se mi touto prací podařilo alespoň částečně oživit Bernsteinovy myšlenky a i když jsem nakonec upustila od empirické části, bude má bakalářská práce v této oblasti přínosem a možná i podkladem pro další rozpracování.

6 POUŽITÁ LITERATURA

- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti : Celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijního oboru psychologie*. Vyd. 1. Praha : SPN, 1983. 231 s.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení : Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
- HAVLÍK, Radomír, NOVOTNÁ, Marie, PROKOP, Jiří. *Výbrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova, 1993. 66 s. ISBN 80-7066-781-8.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie : Dodatek pro 3. ročník středních pedagogických škol studijní obor vychovatelství*. Praha : SPN, 1988. 112 s.
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Slon, 1992. 186 s. ISBN 80-901059-3-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie část II., Psychické procesy*. Praha: Karolinum, 1992. 174 s. ISBN 80-7066-524-6.
- NEBESKÁ, Iva. *Úvod do Psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha : H&H, 1992. 127 s. ISBN 80-85467-75-5.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogické teorie a výzkumy na západě*. Praha: Karolinum, 1992. 124 s. ISBN 80-7066-628-5.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika : Věda o edukačních procesech*. Praha : Portal, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- SCHWARZOVÁ, Monika. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7272-155-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2003. 210 s. ISBN 80-246-0015-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

- VETEŠKA, Jaroslav; TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970. 295 s.
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči : Výbor z díla uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004. 135 s. ISBN 80-7178-943-7.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- DANZING, Arnold B. *Basil Bernstein's Sociology of Language : Deficit, Difference and Bewitchment* [online]. 1990. 17 p. [cit. 2010-02-02]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7, 1990). Dostupný z WWW: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/f3/8b.pdf.
- GREENBERG, S., FORMANEK, R. *Social Class Differences in Spontaneous Verbal Interactions* [online]. 1971. 9 p. [cit. 2010-01-21]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, N. Y. February 1971. Dostupný z WWW: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/36/34/ea.pdf.
- SADOVNIK, Alan R. *Basil Berstein : (1924-2000). Prospects : the quarterly review of comparative education* [online]. 2001, vol. 31, no. 4 [cit. 2010-02-02], s. 687-703. Zpracováno podle elektronické kopie uveřejněné na stránkách profesora sociologie Ammana Madan, Indian Institute of Technology, Kanpur. Dostupný z WWW: http://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bernstein_overview.pdf.
- [Portál Evropské unie - http://eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu)
- [Výzkumný ústav pedagogický v Praze - www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)

SOUHLAS S PŮJČOVÁNÍM BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum