

byť v podobě podstatného jména *spread* po členu následovat může. V lexikonu jsou uloženy dokonce i mluvnické zvláštnosti daného lexikálního hesla. Například lexikální heslo slovesa *spread* určuje, že se toto sloveso liší od normálního pravidla tvorby minulých časů (tj.: „Přidej *-ed* ke kořenu, jenž se užívá pro čas přítomný.“), protože minulý čas slovesa *spread* je *spread*.

Může vám připadat podivné, že si svůj mentální lexikon zavalujeme takovým objemem gramatických informací. Připojování gramatických a konkrétně senzitivních informací i informací o výjimkách a nepravidelnostech k položkám mentálního lexikonu však má výhody: větší složitost mentálního lexikonu umožňuje podstatně zjednodušení počtu a složitosti pravidel, která mentální gramatika vyžaduje. Například připojení specifického pravidla pro užívání nepravidelných sloves (např. *spread* nebo *fall*) znamená, že nemusíme mít zvláštní gramatická pravidla pro každé sloveso. Složitější lexikon poskytuje jednodušší gramatiku, příslušné transformace mohou být jednodušší a relativně nezávislé na kontextu. Jakmile jednou zvládneme základní gramatiku jazyka, snadno rozšíříme její pravidla na všechny lexikální položky. To umožňuje lexikon postupně zvětšovat, což zajišťuje růst jeho složitosti i propracovanosti.

Ne všichni kognitivní psychologové přijímají všechny aspekty teorii Noama Chomského (např. Bock, Loebell a Morey, 1992; Garrett, 1992; Jackendoff, 1991). Řada z nich zejména nesouhlasí s důrazem, s nímž vyzdvihuje syntax resp. mluvnickí (formu) nad sémantikou (významem). Několik kognitivních psychologů však navrhlo modely porozumění a produkce řeči, jejichž součástí je názor, tvrdící, že lexikální prvky (morfémy) obsahují různé druhy gramatické informace určující adekvátní gramatické kategorie, specifické druhy porušování gramatických pravidel (např. nepravidelná slovesa, pomnožná podstatná jména), dále zvláštnosti týkající se adekvátních souvislostí užívání atd.

Jakým způsobem propojujeme prvky ve svém mentálním lexikonu s prvky svých syntaktických struktur? K vysvětlení tohoto vztahu byly navrženy různé manické modely (např. Bock, Loebell a Morey, 1992; Jackendoff, 1991). Podle některých z nich rozčleněním věty do syntaktických kategorií vytváříme pro každou kategorii něco podobného přehrádce. Kupříkladu ve větě „Jan podal Marii dou kategorií něco podobného přehrádce. Kupříkladu ve větě „Jan podal Marii z poličky knihu“ vzniká „přehrádka“ pro podstatné jméno užitě jako: a) podmět (Jan), b) přímý předmět (kniha), c) nepřímý předmět (Marie) a d) příslovečné určení místa (police). Existují také „přehrádky“ pro sloveso nebo předložku.

Lexikální položky na oplátku obsahují informace týkající se druhu „přehrádek“, do nichž lze položky zařazovat. Jsou založené na různých **tematických rolích**, jež mohou jednotlivé položky plnit. Identifikovatelné role jsou např. *činitel* (agent; původce nějaké akce), *přímý objekt akce*, *nepřímý objekt akce*, *nástroj* (instrument; prostředky, jimiž se akce uskutečňuje), *místo* (místo, kde se akce odehrává), *zdroj* (místo, kde akce začala) a *cíl* (místo, kam akce směřuje) – (Bock, 1990; Fromkin a Rodman, 1988). Podle tohoto názoru na vzájemné pojmení syntaxe a sémantiky lze různé syntaktické „přehrádky“ (např. podstatná jména užíváná jako podmět) naplnit lexikálními vstupny, které mají odpovídající tematické role (např. činiteli). Podstatná jména, jež jsou nositeli role činitele,

můžeme umístit do „přehrádky“ větného podmětu. Podstatná jména, která jsou za předložkami, lze obdarit různými tematickými rolemi (např. místa – na pobřeží, zdroje – z kuchyně, cíle – do třídy). Až do tohoto okamžiku jsme se soustředili na popis procesů a struktury jazyka v jeho nejvyvinutější podobě, ale jak se tato pozoruhodná schopnost vyvíjí?

Praktické uplatnění kognitivní psychologie

Na základě toho, co víte o procesech řečové percepcie i o sémantice a syntaxi resp. o gramatice, začněte uvážovat o tom, jak zařídít, aby vaši řečovou produkci druzí lidé vnímali snadněji. Mluvte-li na člověka, jehož mateřský jazyk se od vašeho liší, snažte se svou řeč zpomalit, prodlužujte pauzy mezi jednotlivými slovy. Zajistěte pečlivou výslovnost souhlásek – dlouhé a složitě věty rozčleňte do menších částí. Mezi věty vložte delší přestávky, váš posluchač tím získá čas k převodu věty do propoziční podoby. Komunikace bude sice namáhavější, pravděpodobně však efektivnější.

9.3 Osvojování jazyka

V minulosti se diskuse o osvojování jazyka soustředila na stejné téma jako debata o vývoji jakékoli jiné schopnosti, a to na vztah dědičnosti (nature) a prostředí (nurture). Současně uvážování o osvojování jazyka však již pracuje s východiskem, že jde o dědičnou vloh u modifikovanou prostředím. Postoj ke zkoumání osvojování jazyka se tedy nyní soustřeďuje na otázku, které schopnosti jsou vrozené a jak jsou ovlivňovány prostředím, v němž dítě žije – což je proces trefně pojmenovaný „vrozené řízené učení“ (viz Juszczyk, 1997). Ještě než začneme probírat vztah dědičnosti a prostředí, zaměřme se na to, co se jeví v osvojování jazyka univerzální. Jednou z obecných vlastností osvojování jazyka je, že probíhá v řadě vývojových fází.

Stupně osvojování jazyka

Zdá se, že se u lidí v celém světě vyvíjí primární jazyk stejným způsobem, ve stejných stupních. V průběhu prvních let života lidé procházejí následujícími stupni jazykového vývoje:

1. broukání (cooing), které zahrnuje všechny možné hlásky;
2. žvatlání (babbling), do něhož patří jednohlavé fonémy, které charakterizují kojencův primární jazyk;
3. izolovaná, jednotlivá slova;
4. dvouslovné kombinace a telegrafická řeč;
5. základní dospělá struktura vět (přibližně ve věku kolem čtyř let) doprovázená trvalým rozšiřováním slovníku.

V současnosti vědci zabývající se vývojem řečové percepcie zjišťují identický obecný typ vývoje – od obecnějších ke specifitějším schopnostem. To znamená, že kojenci jsou nejprve s to rozlišovat všechny možné fonetické kontrasty, v dalším vývoji ztrácejí schopnost rozlišovat kontrasty, které nejsou součástí jejich rodného jazyka, ve prospěch schopnosti rozlišování těch kontrastů, jež součástí rodného jazyka jsou (viz Juszczyk, 1997). Některé stránky schopnosti řečového vnímání a tvorby řeči kojenců se tudíž vzájemně zrcadlí, vyvíjejí se přitom z obecnějších ke specifitějším. Od prvního dne života se kojenci zdají vyladení na své jazykové prostředí, specifickým cílem je osvojit si jazyk.

Například novorozenci patrně přednostně odpovídají na hlas své matky (DeCasper a Fifer, 1980). Rovněž se jeví, že svou motorickou odpověď synchronizují s řečí lidí, kteří o ně pečují a s nimiž jsou v přímé interakci (Ffield, 1978; J. A. Martin, 1981; Schaffer, 1977; Snow, 1977; D. Stern, 1977). Kojenci také raději naslouchají lidem, kteří hovoří jazykem, jenž je (resp. bude) pro tyto děti mateřský, na rozdíl od jazyka, jenž pro ně mateřský není. Pravděpodobně se při poslechu soustředí na rytmickou strukturu jazyka (Bertoncini, 1993; Mehler, Dupoux, Nazzi, Dahanene-Lambertz, 1996). Natočíte-li videomagneto-fonový záznam kojenců sledujících někoho, kdo na ně mluví, zdá se, že jejich pohyby jsou tanec sladěný s rytmem řeči. Kojencův emoční výraz zřejmě rovněž souvisí s emočním výrazem člověka, jenž o něho pečuje (Fogel, 1991).

Je také známo, že kojenci tvoří své vlastní zvuky. Každý ví, jak dobře účinkuje komunikativní stránka jejich pláče – ať už záměrného, nebo nezáměrného. Co do osvojení jazyka však lingvisty nejvíce zajímá **broukání** (cooing). Broukání je orální exprese zkoumající tvorbu všech možných hlásek, jež dokáže lidská bytost vytvořit. Broukání všech kojenců na světě, včetně těch, kteří jsou neslyšící, je bez ohledu na jejich jazykové zázemí nerozlišitelné.

V průběhu vývojové fáze broukání rozlišují slyšící děti všechny hlásky (fóny), nejenom fonémy charakteristické pro jejich vlastní jazyk. Například v této vývojové fázi jak američtí, tak japonští kojenci rozlišují hlásky /l/ a /r/. V průběhu vývoje však kojenci tuto schopnost postupně ztrácejí a okolo prvního narození japonští kojenci – pro něž rozlišování /l/ a /r/ neznamenaá fonematičtý rozdíl – již tyto hlásky nerozlišují (Eimas, 1985; Tsushima a kol., 1994).

Ztráta rozlišovací schopnosti se neomezuje pouze na japonské kojence. Janet Werkerová (1994; Werker a Tees, 1984) zjistila, že kojenci vyrůstající v anglicky mluvících rodinách umí v raném věku rozeznávat fonémy, které se odlišují v hindštině, ale neodlišují se v angličtině, např. různé varianty hlásky /t/. Anglicky mluvící kojenci jsou alofony (různé realizace téhož fonému) s to rozlišovat s přibližně 95% přesností mezi 6 a 8. měsícem věku. Mezi 8. a 10. měsícem tato schopnost klesá na 70%, mezi 10. a 12. měsícem na pouhých 20%. V průběhu vývoje kojenci zřejmě ztrácejí schopnost rozlišovat hlásky, jejichž rozlišování je v rodném jazyce irrelevantní.

Ve stadiu žvatlání neslyšící děti už nevokalizují. Zvuky tvořené dětiní slyšícími se mění. **Žvatlání** je přednostní tvorbou pouze těch zřetelných fonémů, které odpovídají kojencovu rodnému jazyku (např. J. L. Locke, 1994; Pettito

a Marentette, 1991). Zatímco kojenecké broukání je po celém světě stejné, kojenecké žvatlání charakterizuje jazyk, který dítě získává. Jak bylo zmíněno výše – kojencova schopnost vnímat i tvořit nonfonemické hlásky, během tohoto vývojového stadia ustupuje.

Nakonec dítě pronese své první slovo – krátce po něm následují jedno nebo dvě další a ještě několik navíc. Kojenec užívá tyto jednoslovné výpovědi – jmenuje se *holofráze* – ke sdělení záměrů, tužeb a požadavků. Obvykle jsou těmito slovy podstatná jména popisující běžné předměty, které dítě pozoruje (např. *auto, mlíč, dítě, nos*) nebo chce (*matka, táta, papa*).

Ve věku 18. měsíců obsahuje dětský slovník 3–100 slov (Sieglar, 1986). Slovník batolat ještě neobsahuje popis všech dětských přání, proto batolata a malé děti za účelem popisu věci a myšlenek, pro které nemají nová slova, nadměrně rozšiřují význam slov svého slovníku. Kupříkladu obecný pojem pro muže může být „tata“ – což může mladého otce na veřejnosti dosti stresovat, obecný pojem pro jakéhokoli čtyřnožce může být „pes“. Lingvistickým pojmem pro tento druh adaptace je **omyl přílišného rozšiřování** (overextension error). Malé děti musí význam slov, která znají, nadměrně rozšiřovat, protože jejich slovník je chudý. Na základě čeho rozhodnou, jaká slova mají při nadměrném rozšiřování významů slov, která znají, užít?

Hypotéza znaků (feature hypothesis) tvrdí, že děti tvoří definice obsahující příliš málo vymezujících vlastností (znaků) definovaného objektu (E. V. Clark, 1973). Malé dítě tedy může označit kočku jako psa na základě mentálního pravidla, které říká: Má-li živočich čtyři nohy, musí to být „pejsek“. Alternativní *funkční hypotéza* (functional hypothesis; K. Nelson, 1973) tvrdí, že se děti nejprve učí slova popisující důležité funkce nebo účely – lampy svítí, pokrývky nás zahřívají. Podle tohoto názoru jsou omyly plynnoucí z nadměrného rozšiřování významu důsledkem záměny funkce. Jak pes, tak kočka dělají podobné věci a slouží jako domácí mazlíci témuž účelu. Z toho důvodu má dítě sklon k jejich záměně. Funkční hypotéza je sice obvykle chápána ve vztahu k hypotéze znaků coby alternativní, v rámci dětského nadměrného rozšiřování významů se však mohou uplatňovat oba mechanismy.

Mezi 18. a 30. měsícem věku začnou děti postupně kombinovat jednotlivá slova do dvouslovných výpovědí. Tím začíná porozumění syntaxi. Raná syntaktická komunikace vypadá spíše jako telegram než jako konverzace, protože obvykle chybějí předložky a další funkční morfémy. Lingvisté proto nazývají tato raná sdělení s rudimentární syntaxí jako telegrafickou řeč. **Telegrafická řeč** může být užita k dvou- a trojslovním vyjádřením, v případě totožných charakteristických opominutí některých funkčních morfémů dokonce i k vyjádřením o něco delším.

Slovník se rychle rozšiřuje, přibližně z 300 slov v druhém roce věku na asi tisíc slov v třetím roce věku. Je až neuvěřitelné, že ve věku kolem čtyř let získávají děti základy dospělé syntaxe a struktury jazyka (tab. 9.2). Většina pětiletých dětí chápe a tvoří dosti složitě a neběžně věnné konstrukce. Ve věku deseti let je dětský jazyk v zásadě stejný jako jazyk dospělých lidí.

Tab. 9.2 Změny charakterizující osvojování jazyka

Přibližný věk	Charakteristika věku	Interakce s procesy zpracování informací
Před narozením Několik prvních měsíců	Reakce na lidské hlasy Broukání zahrnující všechny možné tóny	Zvuky pro kojení nabyvaly postupně na smyslu, jeho zvuková percepce se stává selektivnější, kojenčova schopnost zapamatovat si zvuky roste.
6–12 měsíců	Žvatlání obsahující pouze vymezené tonémy charakterizující materský jazyk kojenče	
1–3 roky	Jednoslovné promluvy	Roste plyvnost a míra pochopení, s nimi roste schopnost mentálně manipulovat lingvistickými symboly a vyvoj chápání pojmů. Ommy plyvnoucí z nadměrného užívání gramatických pravidel se objevují, jakmile se dítě snaží v řadě příliš rozmanitých situací užít svůj omezený slovník. S rostoucí specializací dětské slovní zásoby klesá četnost těchto ommy.
3–4 roky	Jednoduché věty reflektující chromé rozšiřování slovníku stejně jako pozoruhodné pochopení mluvnice bez ohledu na ommy plyvnoucí z nadměrného užívání gramatických pravidel	Slovník i počet pojmů se rozšiřuje jak co do pochopení, tak co do plyvnosti. Dítě internalizuje mluvnická pravidla. Ommy plyvnoucí z nadměrného užívání gramatických pravidel pomáhají pochopit otázku, jak děti tvoří pravidla jazykových struktur.
Kolem 4. roku věku	Základní struktura vět dospělého člověka; jistý růst složitosti vět pokračuje až do dospívání, roste slovník, byl se jeho růst zpomaluje.	Uspořádání dětského jazyka a strategie osvojování jazyka se zkomplikují stejnými způsoby jako u dospělých. Metakognitivní strategie získávání slovníku se však v průběhu dětství dále rozvíjejí.

Dědičnost a prostředí

Jestliže ani dědičnost, ani prostředí samy o sobě dostatečně nevysvětlují všechny stránky osvojování jazyka, pak otázka zní, jak může dědičnost v průběhu ontogeneze jazyka spolupracovat s vlivy prostředí? Proslulý lingvista Noam Chomsky prohlásil (1965, 1972), že lidé jsou nositelé vrozeného **modulu jazykového vývoje** (LAD; language-acquisition device), jenž ontogenetický jazykový vývoj usnadňuje. Jinak řečeno – my lidé jsme pravděpodobně biologicky předpřipraveni k osvojení jazyka. Uvážíme-li složitou neuropsychologii jiných stránek lidské percepce a myšlení, pak myšlenka, že můžeme být neuropsychologicky předurčeni k osvojení jazyka, nezní zcela absurdně.

Představu, že jsme k osvojení jazyka předem vybaveni, dokládá několik typů pozorování. Uvážíme-li vlastnosti zpracování sluchové informace neřečových zvuků, pak je lidská řečová percepce vyslovené pozoruhodná. Navíc všechny děti v širokém rámci normálních schopností a prostředí si zřejmě osvojují jazyk neuvěřitelně rychle. Neslyšící děti si osvojují znakový jazyk při běžně shodným způsobem a stejnou rychlostí, jako se u slyšících dětí vyvíjí

mluvená řeč. Jestliže jste se někdy namáhali s učením druhému jazyku, pak vám nezbude než ocenit relativní snadnost a rychlost, s níž si velmi malé děti osvojují svůj první jazyk. Jde o velmi pozoruhodný výkon, uvědomíme-li si, že se dětem ve vztahu k vysoce propracovaným zrnitějším jazykovým strukturám, které děti tvoří, dostává poměrně malá kvantita a rozmanitost jazykového vstupu (ať už mluveného, nebo znakového). Zdá se, že děti jsou velmi šikovné při získávání implicitního porozumění mnoha pravidlům jazykové struktury a také při aplikování těchto pravidel (používání slov v dalších souvislostech, tvoření nových slov).

Jesté větším překvapením je, že se téměř u všech dětí vyvíjejí tyto stránky jazyka stejně rychle a ve více méně téže době. Na druhé straně je jasné, že v průběhu ontogeneze jazyka má význam také jazykové prostředí. Zdá se, že existují *kritická období* (critical periods), což jsou údobí prudekého vývoje, v jejichž průběhu se daná schopnost nutná pro zvládnutí jazyka musí vyvinout – má-li se vůbec někdy vyvinout. Během kritických období hraje klíčovou roli prostředí. Například broukání a žvatlání jsou zřejmě kritickými obdobími, v nichž budoucí rodilý mluvčí získává schopnost rozlišovat a tvořit fonémny charakterizující daný jazyk. V průběhu kritického období musí tyto specifické fonémny děti dodat jeho jazykové prostředí.

Vypadá to rovněž, že existuje kritické období, v jehož průběhu také získáváme „domorodé“ pochopení jazykové syntaxe. Pravděpodobně největším dokladem tohoto názoru jsou výsledky studia dospělých uživatelů Amerického znakového jazyka (ASL; American Sign Language). V souboru dospělých uživatelů tohoto jazyka, kteří jej užívali 30 a více let, byli vědci s to jasné rozlišit jedince, kteří se tomuto jazyku naučili před čtvrtým rokem svého věku, ve věku 4–6 let a po 12. roce života. Bez ohledu na 30 let užívání znaku lidé, kteří se naučili ASL v dětství později, hůře chápali rozlišovací prvky syntaxe ASL (Meier, 1991; Newport, 1990).

Interakci mezi fyziologickým vyzríváním a vlivem prostředí mohou pomoci pochopit studie lingvisticky izolovaných dětí. U těch z velmi malého počtu jazykově izolovaných dětí, které byly zachráněny v ranější vývojové fázi poškození, se objevují rozvinutější jazykové struktury dříve, než je tomu u dětí, které byly zachráněny později. (Výzkum kritických období jazykového vývoje poté, co se u dětí vyvinul první jazyk, je v případě dalších jazyků podstatně nejednoznačnější. Viz Bahrick, Hall, Goggin, Bahrick a Berger, 1994; viz též kap. 10.)

Další dvě pozorování platící pro všechny lidi ve všech věkových obdobích také dokládají názor, podle něhož k ontogenetickému vývoji jazyka přispívá dědičnost. Za prvé, lidé jsou nositeli několika fyziologických struktur, které neslouží jinému účelu než tvorbě řeči (G. S. Dell, osobní sdělení, listopad 1994). Za druhé, v rozsáhlém počtu lidských jazyků byl doložen neuvěřitelný počet obecných charakteristik. Od roku 1963, kdy jediný lingvista doložil 45 univerzálních charakteristik společných 30 jazykům (např. finština, hindština, svahilština, kečuanština a srbsština), byly nalezeny stovky univerzálních jazykových struktur ve všech jazycích světa (viz Pinker, 1994).

Zdá se však, že osvojování jazyka neurčují samy o sobě dědičnost ani prostředí. Jeden z těchto postulátů – **testování hypotéz** – předpokládá následující integraci vlivů dědičnosti a prostředí: osvojování jazyka u dětí probíhá na základě mentální tvorby předběžných hypotéz týkajících se jazyka. Tyto hypotézy jsou založeny na dědičně podmíněné schopnosti jazykového vývoje (vliv dědičnosti), dítě je poté testuje ve svém prostředí (vliv prostředí). Uvádí se, že uskutečnění tohoto procesu sleduje několik principů (Slobin, 1971, 1985). V průběhu tvorby hypotéz věnuje malé dítě pozornost a zaměřuje se na:

1. pravidelnosti změn slovních forem;
2. morfematické flexe signalizující změny významu, zvláště přípony (popř. koncovky);
3. pořadí morfémů zahrnující jak pořadí slovních afixů (předpon a přípon) a kořenů, tak pořadí slov ve větě.

Kromě toho se děti naučí vyhýbat se výjimkám a nacházet rozmanité další strukturální charakteristiky rodného jazyka. Byť všichni lingvisté nejsou zastánci vývoje jazyka coby testování hypotéz, jevy, jako jsou nadměrné užívání gramatických pravidel (overregulation) a jazyková tvořivost (vytváření nových výpovědí založených na nějakém druhu pochopení, jak se to dělá), se zdají tento názor dokládat.

Elissa Newportová (1990) přidala k názoru na vývoj jazyka jako testování hypotéz další větevku. Má za to, že v průběhu osvojování jazyka děti nevěnují pozornost všem aspektům jazyka. Místo toho se děti zaměřují na ty percepčně nejdůležitější jazykové aspekty, které bývají ve většině případů nositeli maximálního významu. Její výzkum se sice soustředil na neslyšící děti učící se znakovému jazyku, popsany jev se však rovněž týká mluvené řeči. Jedna studie zjistila, že slyšící děti věnují pozornost těm klíčovým akustickým podnětům ve větách, které vymezují gramaticky kritické atributy těchto vět (Hirsh-Pasek a kol., 1987).

Jen velmi málo psychologů – pokud vůbec nějací – tvrdilo, že je jazyk v plném rozsahu vytvorem dědičnosti. Někteří badatelé a teoretici se zaměřili na environmentální mechanismy, které děti v průběhu ontogeneze jazyka užívají. Tyto mechanismy jsou tři: imitace, modelování a podmiňování.

Imitace

Při imitaci dělají děti přesně totéž, co vidí, že dělají ostatní. Někdy děti například imitují jazykový styl jiných lidí, zvláště svých rodičů. Imitace by však sama o sobě k získání jazyka nestačila. Děti musí dělat něco navíc. Děti častěji to, co slyšely, kopírují jen částečně, což se nazývá modelování.

Modelování

I amatérští pozorovatelé si všimají, jak styl a slovník dětské řeči odpovídají stylu a slovníku řeči osob, jež jsou v prostředí, kde děti žijí. Rodiče velmi malých

dětí se značně namáhají s tím, aby dětem usnadnili sledování a pochopení toho, co jim povídají. Mluví-li rodiče i další dospělí na kojenec, mluví téměř bez přemýšlení spíše vyšším hlasem než obvykle a zdůrazňují *prozodii* své řeči (to znamená, že více než obvykle proměňují jak výšku, tak hlasitost svého mluveného projevu). Kromě toho užívají jednodušší větné konstrukce než obvykle (Rice, 1989). Tyto výrazná podoba řeči dospělých lidí se jmenuje *matkovština* (motherese) nebo, snad přesněji, **řeč zaměřená na dítě** (child-directed speech).

Prostřednictvím tohoto typu řeči se dospělí patrně snaží dělat jazyk kojenčům a malým dětem pochopitelnější a zajímavější. Tímto způsobem dospělí lidé nejménějším dětem rovněž umožňují modelovat (sociálním učením zvládat) různé stránky chování dospělých. Vypadá to, že děti skutečně dávají přednost poslechu typu řeči, která je na ně zaměřená, spíše než jiným podobám řeči dospělých lidí (Fernald, 1985). Tyto druhy přehánění zřejmě získávají a udržují pozornost, signalizují dětem, kdy se změnit vokalizace, a také sdělují emoce. Vypadá to, že rodiče žijící ve všech kulturách užívají tento druh specializované řeči, upravují její přiměřeně zvláštním okolnostem a za účelem získání pozornosti dítěte používají intonační proměny – pokles intonace dětí zklidňuje, zatímco krátké, přerušované, doslova rychlopalné řečové exploze děti odrazují od zakázaného druhu chování (Fernald a kol., 1989).

Rodiče pro verbální interakci zřejmě modelují (vytvářejí vzor pro) správný řečový formát. Rané slovní interakce mezi člověkem, jenž o dítě pečuje, a dítětem jsou charakterizovány slovními obraty, v jejichž průběhu osoba opatřující dítě něco řekne, poté změní tón hlasu, což se stane pro dítě podnětem k odpovédi. Dítě žvatlá, prská, brouká nebo vydává jiný druh zvukové odpovědi. Osoba pečující o dítě chápe všechny zvuky vydávané dítětem jako platné komunikační projevy a reaguje. Dítě pak znovu odpovídá na podnět – cyklus pokračuje po dobu, po kterou oba účastníci pokračování zajímá.

Zdá se, že i rodiče se těžce namáhají, aby porozuměli prvním promluvám svých dětí, které mohou pro sdělení celé plejády pojmů užít jedno dvě slova. Jak dítě vyrůstá, je zkušenější a vytváří si rozvinutější jazyk. Rodiče mu již, co se týče jazyka, pomáhají méně, ale vyžadují od něj propracovanější vyjadřování. Vypadá to, že na počátku rodiče poskytují dítěti vodítka, z nichž dítě může tvořit svůj jazyk, a jak se jeho jazyk vyvíjí, rodiče postupně tuto jazykovou pomoc odnímají.

Jsou rodičovské jazykové modely (vzory) hlavním prostředkem, jehož prostřednictvím děti získávají jazyk? Mechanismus napodobování (imitace) je příliš těžký svou jednoduchostí, mnohé stránky ontogeneze jazyka však nevysvětluje. Jestliže by např. bylo napodobování primárním mechanismem, proč by děti univerzálně začínaly tvorbou jednoslovních jazykových promluv, poté pokračovaly dvouslovnými a telegrafickými promluvami a svůj vývoj zakončovaly úplnými větami? Proč nezacínají celými větami? Praviděpodobně nejzávažnějším argumentem proti imitaci coby jedinému mechanismu ontogenetického vývoje jazyka je naše jazyková tvořivost. Shakespeare mohl být tvořivější, než je většina z nás, nicméně každý z nás je ve své vytvářené řeči značně inova-

tivní. Převážná část toho, co řekneme, jsou nové věci, které jsme předtím nikdy neslyšeli ani nečetli.

Dalším argumentem proti imitaci jako izolovanému mechanismu jazykového vývoje je fenomenem **nadměrného užívání gramatických pravidel** (over-regulation), jenž se objevuje v průběhu doby, v níž malé děti zvládají stavbu regulace jazyka. Přitom užívají obecná jazyková pravidla na výjimky, které se a funkci jazyka. Přitom užívají obecná jazyková pravidla na výjimky, které se odchylují od normy. Namísto napodobení struktury rodičovy věty: „The mice fell down the hole, and they ran home. – Myšky vzkouzly do díry a běžely domů“ malé děti použijí místo nepravidelné formy formu pravidelnou: „The mouses falled down the hole, and they runned home.“ (V originále užil rodič gramaticky správně „mice“, nepravidelný plurál od „mouse“, děti „nadměrně aplikují pravidlo pro tvoření plurálu“, takže řeknou „mouses“.¹⁶) Skutečnost, že děti řeknou „mouses“ místo „mice“, ukazuje, že ani podmínování, další mechanismus, jejíž je nutné vzít v úvahu, nepopisuje celý průběh ontogeneze jazyka.

Podmínování

Mechanismus podmínování je také značně jednoduchý. Děti naslouchají nějakým sdělením, asociují je s jednotlivými předměty a událostmi ve svém prostředí. Poté tato sdělení tvoří samy a jsou za ně rodiči a dalšími lidmi odměňovány. Zpočátku jsou tato sdělení nedokonalá. Prostřednictvím následných aproximací se však dítě dostane do stadia, v němž mluví stejně dobře jako rodilý dospělý mluvčí tohoto jazyka. Vývoj od žvatlání k jednoslovným sdělením a od nich ke sdělením složitějším zřejmě dokládá názor, podle něhož děti začínají s jednoduchými asociacemi a jejich sdělení postupně nabývají na složitosti, až se dopracují do stupně, v němž se blíží řeči dospělých.

Podobně jako v případě imitace, jednoduchost navrženého podmínovacího mechanismu nestačí k plnému vysvětlení osvojení jazyka. Rodiče totiž s díky větší pravděpodobností odpovídají na věcný obsah řeči dítěte, zda dětský výrok platí, nebo neplatí, než na relativní správnost dětské gramatiky a výslovnosti (R. Brown, Cazden a Bellugi, 1969). Nadto i v případě, že by rodiče odpovídali na gramatickou správnost řeči dítěte, mohly by rodičovské odpovědi vysvětlovat, proč děti nakonec přestanou nadměrně užívat gramatická pravidla, neobjasňují však, proč děti s nadměrným užíváním gramatických pravidel vývojově začínají. Jazyková tvořivost je argument nejen proti imitaci jako izolovanému mechanismu ontogeneze jazyka – protiřečí i mechanismu podmínování. Děti trvale užívají nová sdělení, za která v minulosti nebyly odměňovány. Konzistentně aplikují slova a jazykové struktury, které již znají, na nové situace a souvislosti, za než v minulosti nebyly oceněny. Děti tudíž získávají jazyk automaticky a zdánlivě bez námahy, na základě sloučeného vlivu dědičné podmíněných jazykových schopností a vlivu jazykového prostředí.

Jazykový vývoj po prvních letech života

Výše uvedená teorie nabízejí vysvětlení, jak děti získávají základy dospělé jazykové struktury ve věku kolem čtyř let. Jakkoli je však jazykový výkon čtyřletého dítěte pozoruhodný, jen málo lidí by mělo obříže s rozlišením, že se jak slovnik, tak stupeň jazykové rozvinutosti čtyřletého dítěte liší od těchto dovedností starších dětí a dospělých lidí. K jakým změnám dochází ve vývoji dětského jazyka po čtvrtém roce věku a co z těchto změn plyne pro vývojově změny poznávacích (kognitivních) funkcí?

Chceme-li tyto změny pochopit, musíme prozkoumat jak chápání slov, tak slovní pohotovost. Obecně řečeno, dětská schopnost porozumět jazyku (a zpracovávat informace) s věkem vzrůstá (např. Hunt, Lunneborg a Lewis, 1975; Keating a Bobbit, 1978). U starších dětí se zjišťuje větší míra slovní pohotovosti než u dětí menších (např. Sincoff a Sternberg, 1988). Kromě růstu slovní pohotovosti a míry, s níž děti chápou slova, nejlépe porozumíme jazykovému vývoji dítěte tehdy, nebudeme-li sledovat jen jeho věk, ale i strategie, které dítě daného věku užívá k porozumění slovům a tvorbě slovního materiálu. To, co se vyvíjí, není jen schopnost verbalizace, ale i schopnost vytvářet užitečné strategie zaměřené na pochopení slov a slovní pohotovost. Tyto strategie spočívají v průběhu osvojení jazyka a metakognice a jsou důležitým aspektem lidské inteligence (R. J. Sternberg, 1985a).

Zajímavým aspektem výzkumu strategie porozumění slovní informaci byl výzkum monitoringu porozumění (Markman, 1977, 1979). Zde se hypoteticky dovozuje, že jedním ze způsobů, jímž docílujeme zvýšení míry, ve které chápeme slovní informace, je monitorování (sledování přesnosti, logiky, souvislosti) toho, co slyšíme a čteme. V průběhu zkoumání otázky vlivu monitorování na míru porozumění pozorovali badatelé děti i dospělé a pokoušeli se vzájemně korelovat schopnost monitorovat míru porozumění na jedné straně a vyhodnocení míry porozumění celé sdělené informaci na straně druhé. Typický experiment vypadal takto: Děti ve věkovém rozpětí 8–11 let naslouchaly textovým pasážím, které obsahovaly kontradiktorní informace. Tato pasáž např. popisuje, jak se dělá moučník pojmenovaný Zapékaná Aljaška (Markman, 1979, s. 656):

Při výrobě moučníku dáme na rozpálenou plotnu zmrzlinu. Jakmile se zmrzlina ohřeje, rozpustí se. Poté sejmeme zmrzlinu z plotny a předkládáme. Při tvorbě Zapékané Aljašky zůstává zmrzlina v pevném stavu, nerozpouští se.

Všimněte si, že uvedená textová pasáž obsahuje do očí bijící vnitřní rozpor. Téměř polovina malých dětí, které slyšely tuto pasáž, si kontradikci vůbec nevěšila. Mnohé z malých dětí nerozlišily inkonzistenci textu dokonce ani v případě, že byly předem varovány, že jde o problematický příběh. Z toho plyne, že malé děti v monitoringu porozumění příliš úspěšně nejsou, dokonce ani tehdy, kdy se jim napoví, že v textu, který budou číst, jsou inkonzistence. Důležitou stránkou vývoje všech poznávacích dovedností, včetně monitoringu porozumění, je zdokonalování, které se při jejich užívání u lidí objevuje.

¹⁶Pozn. překl.: Psychologvišitka I. Nebeská uvádí pro češtinu tyto příklady: *Já puču k babičce,*

Martina tam už pučila. Mítzu si to vezmout?