

Pačesová, Jaroslava

Příspěvek ke studiu dětské řeči

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1976, vol. 25, iss. 111, pp. [11]-19

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112554>

Access Date: 23. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

JAROSLAVA PAČESOVÁ

PŘÍSPĚVEK KE STUDIU DĚTSKÉ ŘEČI

Marxistická jazykověda vychází důsledně z toho, že nejspolehlivějším pramenem poznání jazyka — chápeme-li jazyk jako systém složek spjatých ve složité hierarchii — je rozbor současného stavu jazyka. Cílem moderní jazykovědy je systémovou vázanost v jazyce odkrýt. K tomuto účelu ovšem nestačí zkoumat jednotlivé jazykové jevy samy o sobě, nýbrž i se zřetelem k funkcím, které plní; z těchto funkcí pak vycházet a hledat prostředky, které má pro ně jazyk k dispozici. Tím se ovšem pozornost z části odvrací od systému a jeho složek, přenáší se na konkrétní jazykovou promluvu a hledají se faktory mimojazykové, které na ni působí. Jinými slovy, hledá se, jak jazyk funguje [1].

Stejně cíle sleduje i moderní pedolinguvistika. Jako nejefektivnější prostředek k poznání dětského jazyka považuje analýzu dětských promluv. Dítě jako lingvista se stává ústřední postavou, která se vyvíjí a mění spolu s vývojem a změnami v lingvistické teorii. I u dítěte existuje jazyk jako systém. Systémovost se projevuje v tom, že se z jejího vědomého poznání rodí každý individuální tvůrčí projev a z jejího poznání bezděčného pak alespoň takový projev, při němž dítě vystačí s aplikací vztahů, které již dříve poznalo. Stejně jako jazyk dospělých, také jazyk dětský funguje tedy jako systém znaků: pomocí nich dítě ztvárňuje své myšlení a pomocí nich se dorozumívá. Motivem pedolinguvistických prací se stává otázka, jak systémovost v řeči dítěte charakterizovat, jak vysvětlit její vznik a vývoj až ke konečné konvergenci se strukturou jazyka dospělých.

Stejně jako dospělý, chápe i dítě formu i funkci jazyka. I dětský jazyk sestává z promluv: tyto vytvářejí univerzální řadu komunikativních funkcí (jako je např. souhlas, nesouhlas, žádost, prosba, rozkaz), vyjadřují univerzální řadu sémantičtých vztahů a užívají univerzální řadu formálních prostředků. A na tomto místě vystupuje do popředí aktivní projev dítěte při jejich osvojování. Již před 34 lety prosazoval R. Jakobson ve své „*Kindersprache*“ [2] názor, že „*Das Kind schafft indem es entlehnt*“. Podobně pak konstatuje o 17 let později rumunská psycholožka T. Slama Cazacu [3]: „*L'enfant est un écho sélectif; il ne retient, et probablement n'enregistre, qu'en partie les phrases multiples, les mots et les phonèmes que l'on énonce en sa présence. L'enfant s'approprie la langue d'une manière active, il opère une sélection.*“ Výsledky výzkumu maďarské pedolinguvistky Meggyesové [4] pak nepotvrzují ani hypotézu R. Browna a U. Bellugiové o tzv. selektivní

imitaci. W. F. Leopold [5] komentuje napodobování jazyka jako mechanický problém, který vyžaduje nezbytně spolupráci dítěte a cvičení všech jeho schopností; dítě si vybírá, co napodobit a určuje pořádek slovního přírůstku. Sovětští pedolinguisté a psychologové, jmenujme tu alespoň A. N. Gvozdeva a El'konina, nazírají na osvojování jazyka jako na vysoce aktivní tvořivý proces, v němž dítě doslova konkuruje produkci básníka a umělce co do originalnosti, sr. Gvozdevův citát v „*Genesis of Language*“ [6]: „*The keenness of the child's observations and the artistic clarity of many childish words are common knowledge; they are truly very close to the linguistic creativity of literary artists. We are therefore dealing here with authentic creativity, attesting to the linguistic endowment of children.*“ El'konin, jeden z předních sovětských psychologů pak konstatuje: „*It is perfectly clear that language acquisition is not a mechanical process in which the child acquires each separate linguistic form by means of simple repetitions.*“ Pozorování, která dokumentují nebo aspoň naznačují aktivitu dítěte při osvojování jazyka, nelze vypočítat. Snad nejúplněji danou situaci vystihuje K. Čukovskij v své působivé monografii „*Ot dvuch do pjati*“ [7], sr. „*Поистине ребенок есть величайший умственный труженик нашей планеты, который, к счастью, даже не подозревает об этом.*“

Celá jeho práce vyniká nejen vysoce fundovanými teoretickými úvahami, ale i nepřeborným množstvím materiálu dokumentující dětské tvoření slov. Na něm Čukovskij ilustruje jak aktivní projev dítěte, tak jeho mistrovství, jazykový cit a schopnost orientace ve fonetice a gramatice. Bez této aktivity, schopností a dovedností by byl imitační instinkt, stejně jako vliv jazykového prostředí, zcela bezcenný.

Na několika, jen namátkou vybraných, dokladech se pokoušíme demonstrovat, že dětský jazyk není nedokonalou kopií jazyka dospělých, ale naopak, že je systémem sui generis. Srovnávací studium pak ukazuje, že při osvojování jazyka se uplatňují jisté zákonitosti, které se — alespoň v podstatných rysech zdají být univerzální.

Základní zákonitostí je skutečnost, že jazyk je gramatický v tom smyslu, že pojmenování není výsledkem kombinace jeho elementů. V žádném jazyce (ani u dospělého ani u dítěte) není přímého vztahu mezi vnější akustickou formou pojmenování a jeho významem. Veškerá pojmenování v jazykovém systému se zakládají na společenské úmluvě, jsou tedy thesei, nikoliv fysei. Touto svou charakteristikou se jazykový systém liší od systému symbolů.

Jazyková pojmenování představují děje nebo věci, které nějakým způsobem upoutávají pozornost nebo vyvolávají jiné děje a věci. Mohou být ve vztahu přirozeném nebo příčinném, jako např. „*třesavka*“ se považuje za znak horečky, „*zemětřesení*“ se pak kdysi považovalo za svíjení boha Loki, uvězněného v nitru země. Nebo mohou být uváděny ve vztahu konvenčně a také tak používány a pak jsou nazývány symboly, jako je tomu např. u konvenčního označování řek a železnic na mapách, u silničních značek, barvy dopravních světel apod. A na tomto místě se vyčleňuje jazyk jako systém sui generis. Zatímco značení na mapě, dopravní světla ap. reprezentují podstatu věcí, na niž poukazují, gró pojmenování v jazyce tuto vlastnost nemá. Jen nepatrná část slovní zásoby je schopna splnit požadavek symbolu. Jsou to např. ονοματοποια, kde analogie mezi přírodními zvuky a jejich imitacemi v řeči lidské je zřejmá, i když jistá konvence platí i zde, sr. české „*kykyryký*“, slovenské

„*kukuruhú*“, ruské „*kukurikú*“, francouzské „*coquericot*“ a anglické „*cock-a-doodle-do*“. Ani přírodní zvuková předloha není tedy tak silná, aby mohla prvek konvenčnosti zcela vyloučit: uzavírá pouze jeho působení do jistých mezí, které nesmí být překročeny. V uvedené interjekci je to rytmický spád, který je pro daný přírodní zvuk příznačný a který je zachován i u dětí, přesto že formy se liší.

Kromě onomatopoi existují ve slovní zásobě pojmenování, jejichž hlásková struktura vyvolává asociaci s jistou vlastností sr. např. anglické výrazy jako „*thump*“, „*clump*“, „*stump*“, „*dump*“ vyvolávají asociaci s *tíhou*, *neohrabaností*, *tloušťkou*. Podobně české, většinou slangové výrazy jako „*kravát*“, „*randál*“, „*virvát*“, „*bengál*“ vzbuzují asociaci s *hlukem*, *křikem*, *rámusem*. Již Mathesius [8] mluví o výskytu fonému [t̥] v sousedství velárních samohlásek jako o znaku expresivity. Jeho pozorování lze rozšířit na všechny palatální, resp. praepalatální fonémy, octnou-li se tyto v postavení před velární samohláskou, sr. „*fukat*“, „*ťapat*“, „*ťulpas*“, „*rošťák*“, „*ďas*“, „*ďobat*“, „*šňupat*“, „*čuchat*“, „*šuškat*“, „*juchat*“ apod.

Experimenty s cílem prokázat asociace byly prováděny i s uměle vytvořenými slovy a vedly k závěrům, že jisté struktury slov vyvolávají dojem kulatého tvaru (např. „*maluma*“, „*oomboolu*“), jiné pak dojem tvaru hranatého (např. „*tekeke*“, „*kikeriki*“).

Jak onomatopoická, tak hláskově symbolická součást jazyková je sice svým způsobem důležitá, její zastoupení ve slovní zásobě je však minimální a přes veškeré snahy některých badatelů vysvětlit původ jazyka na základě takového imitativních projevů je nepopíratelné, že valná většina pojmenování se zakládá na společenské úmluvě a drží se konvencí mezi příslušníky daného jazykového společenství. Kdyby tomu tak nebylo, musely by si být světové jazyky vzájemně daleko podobnější a vykazovat daleko více společných znaků, jako je tomu u obrázkových symbolů piktografických systémů.

Nejzávažnějším rysem, který staví jazyk do ojedinelého postavení, je jeho schopnost uvádět v souvislosti náležitá pojmenování každého druhu lidské zkušenosti i každé existující věci, dále pak jeho adaptabilitu k měnícím se potřebám a podmínkám mluvcích, viz. okamžitou adaptaci slovní zásoby kteréhokoliv jazyka při vytváření nových pojmenování nutných k označení nejrůznějších vynálezů i jejich aplikace v praxi (jako „*televize*“, „*dálnice*“, „*družice*“ apod.). Ani síla konvence není s to takovouto možností jazykových změn a vznik novotvarů vyloučit. Nicméně na druhé straně je faktem, že se ujímají jen takové novotvary, které jsou jednak potřebné, jednak nejsou v rozporu se zákonitostmi daného jazyka.

A dítě, podle našeho názoru, chápe jazykové zákonitosti stejně jako je chápe dospělý. Kdyby tomu tak nebylo, nikdy by se jazyku nenaučilo. A naopak, jazykové zákonitosti by nebyly zákonité, kdyby nebyla v každé generaci opakovaně potvrzována jejich platnost a univerzálnost v procesu osvojování řeči.

Tím ovšem nechceme tvrdit, že proces osvojování řeči vysvětluje původ jazyka. V této souvislosti nelze dostatečně zdůraznit rozdíl vlivu prostředí: dítě si osvojuje jazyk v okolí, kde je tento již kodifikován a běžně užíván jako dorozumívací prostředek. Osvojení jazyka je, jak výstižně ukázal K. Čukovskij, výsledkem vzájemné spolupráce dítěte a těch, kteří je obklopují. I když nelze souhlasit s někdy dosud přezívaným názorem, že dítě je

jazyku „pasívně vyučováno“ a naopak nelze náležitě vyzvednout názory moderních pedolinguistů a psychologů, propagující aktivní podíl dítěte na osvojování jazyka, přece jen je situace nesporně jiná než ta, v níž lidský jazyk vznikal.

Stejně nevědecké je hledat vysvětlení původu jazyka ve struktuře tzv. primitivních jazyků. Z hlediska lingvistického primitivní jazyk neexistuje. Primitivnost není vlastností jazyka. Svou strukturou se neliší jazyky primitivních národů od jazyků národů vyspělých. Rozdíl spočívá ve skladbě slovní zásoby, která odráží rozdílný stupeň abstrakce a reprezentuje specifikum kultury.

V poslední době se mnoho pozornosti věnuje komunikačním systémům u zvířat a i tady se hledá analogie vzniku jazyka. Moderní výzkumy totiž bezpečně prokázaly, že např. gibboni si prostřednictvím různě laděných zvuků sdělují okamžitou situaci jako nebezpečí, klid, pohodu apod. Neobyčejně zajímavé jsou výsledky výzkumu tzv. „tance včel“: včely, které objevily zdroj nektaru, oznamují po svém návratu do úlu prostřednictvím nejrůznějších pohybů jeho vzdálenost, směr i množství.

I když v těchto případech lze připustit jevově jakousi analogii vzniku jazyka, nelze nevidět mezi lidským jazykem a komunikačním systémem zvířat ohromnou propast. Zásadním rozdílem mezi jazykem, jímž si obsah sdělení vyměňují lidé jako představitelé „homo sapiens“ a komunikativními prostředky, jimiž si obsah sdělení předávají zvířata záleží v tom, že u člověka (apod. u dítěte) jde o činnost vnitřní, záměrnou, tvůrčí a volní, kdežto u živočichů jde pouze o pudovou reakci na vnější podnět. Žádný živočich se dosud naučil mluvit z vlastní iniciativy. Lze mu tedy přiznat nanejvýš sémantičnost v komunikačním systému, nikoliv však produktivitu [9].

Z hlediska fylogenetického vývoje pak je řeč charakterizována třemi složkami: projevovou, vybavovací a dorozumivací. Zatímco zvířeti je vlastní složka projevová (jíž vyjadřuje své pocity jako bolest, hlad, radost) a složka vybavovací (jíž různě modulovaným zvukem vybavuje hybnou reakci u jiných zvířat jako varovné signály), u člověka je dominantní složka nejvyšší, tj. dorozumivací, zatímco útvary vývojově nižší, tj. prvky projevové a vybavovací, přetrvávají v lidské řeči jen okrajově (např. v interjekcích a v povelech).

A jednou z nejdůležitějších funkcí jazyka jako dorozumivacího prostředku je kulturní transmise. Člověk pomocí řeči (resp. jiných výrazových prostředků jako je písmo, mimika, gestikulace) sděluje své myšlenky a na druhé straně vnímá, co sdělují druzí. Vědomě předává své znalosti a získané zkušenosti osobě druhé, která má možnost a je schopna začínat a pokračovat tam, kde první skončil. Jakákoliv informace se dnes může — díky technickým vynálezům — dostat kamkoliv a komukoliv, kdo je schopen poslouchat a číst (byť i pomocí překladačů, transliterace apod.). A právě od této funkce jazyka, mluveného i psaného, je i ten nejdůležitější komunikační systém u zvířat nesmírně vzdálen, i když se mu někdy přiznává z kurtoázie titul „jazyk“.

Dětský jazyk zahrnuje, stejně jako jazyk dospělých, všechny tři složky. Přesto, že dítě v nejranějším období mluvního vývoje uplatňuje častěji než dospělý prvky projevové i vybavovací, nelze mu upřít složku dorozumivací, a to již v nejranějších projevech.

Ve shodě se starším pojetím J. Piageta byly původně mluvní projevy

dítěte chápány jako projevy egocentrické. Řada významných psychologů jako L. S. Vygotský, A. R. Luria, H. Delacroix, D. MacCarthy aj. však tuto tezi definitivně vyvrátili. Protože základní funkcí jazyka je funkce dorozumívací, je nutno chápat i dětský jazyk z tohoto pohledu. Vycházejíc z této funkce jazyka dokazuje T. Slama Cazacu [10], že dialog — jako prvek dominantní — existuje u dětí již v nejtělejší věku. Navíc pak vyvozuje, že dialog je ontogeneticky starší než monolog, ať už se jedná o mluvný projev jedince nebo o vývoj jazyka z minulosti. Už první, nejen hlasové, ale i mimické a gestikulační reakce nejmenších dětí lze klasifikovat jako počátek dorozumívacího procesu s okolím. Dítě tedy (podle Slamy Cazacové, která své názory konfrontuje s myšlenkami B. Engelse) nezačíná mluvit jen proto, že má radost z mluvení, ale také proto, že ho k tomuto aktu přivádí praktická potřeba určitého přizpůsobování, kvalitativně složitějšího než u živočicha. Potřeba dorozumívání se u dítěte dostavuje mnohem dříve, než se u něho vyvine vlastní řeč, jejímž základem jsou právě tyto elementární komunikativní pokusy.

I když studium dětské řeči má dlouhou tradici i z hlediska lingvistického, přece jen je třeba konstatovat, že se v posledních letech na výzkumu podílejí aktivněji především psychologové a pedagogové. Tím lze vysvětlit, proč se dosud ve studiu dětské řeči (zejména v socialistických státech, kde se mu věnuje značná pozornost) významněji neuplatnily hypotézy tzv. transformační teorie jazyka, které jsou doménou psycholingvistů amerických. Jejich cílem je studium dvou základních procesů: užívání řeči a osvojení řeči. Soudobá tendence je vysvětlovat tyto dva procesy na lingvistických modelech vytvořených Chomským v rámci tzv. transformační psycholingvistiky. Tato se vedle ústředního motivu, tj. lingvistické kompetence dospělých, zabývá i lingvistickou kompetencí dítěte a jejím vývojem. Dítě (podle názoru Chomského [11]) při osvojování jazyka v určitém smyslu „tvorí“ gramatiku jazyka, v jehož prostředí vyrůstá. Jeho lingvistická kompetence (tj. znalost struktury a zákonitostí jazyka) se postupně vyvíjí a přibližuje lingvistické kompetenci dospělého.

Hlavní myšlenky teorie osvojování jazyka propagovaných v rámci transformační psycholingvistiky (mezi jejíž hlavní zastánce patří vedle Chomského zejména Smith, Miller, McNeil, Klima, Bellugiová, Ervinová a Menyuková [12]) jsou

— předpoklad, že lingvistická kompetence u dítěte se vyvíjí na základě biologické, vrozené schopnosti pro osvojování jazyka. Jako důkaz pro tuto hypotézu se uvádí skutečnost že dítě je schopno rozumět a produkovat gramatické tvary u slov s nimiž se dosud nesetkalo — pomocí analogie k lingvistickým modelům;

— transformační psycholingvistika se rovněž pokouší vysvětlit povahu lidské kompetence pro osvojování jazyka. V této souvislosti prosazuje názor, že vrozená schopnost předpokládá existenci jazykových zákonitostí, které jsou společné všem jazykům. V pojetí transformační psycholingvistiky je studium jazykových zákonitostí totožné se studiem rysů generativní gramatiky. Předpokládá se tudíž, že vrozená schopnost obsahuje jako jednu ze svých složek „základní gramatické vztahy“. Na základě takto pojímané charakteristiky lingvistické kompetence zkoumá způsob osvojování gramatiky u dětí mj. D. I. Slobin [13].

— Třetí sférou transformační psycholingvistiky je pokus vysvětlit obdivuhodnou rychlost v osvojování jazyka (tj. zhruba v průběhu tří let): dítě je schopno tento náročný úkol zvládnout v tak krátkém čase proto, že začíná s osvojováním těch jazykových jevů, které jsou univerzální.

Jakkoliv je teorie osvojování jazyka, již propagují psycholingvisté na základě myšlenek Chomského velmi populární a mnozí badatelé ji nejen bezvýhradně přijímají ale i dále rozvíjejí je třeba mít na mysli skutečnost, že buduje na pouhých hypotézách, jejichž platnost nebyla dosud dostatečně verifikována [14].

Myšlenky tohoto teoretického proudu jsou ovšem známy i u nás (sr. např. konfrontaci dvou koncepcí amerického výzkumu v práci polské pedolinguistiky G. Shugarové [15]). Jsou však většinou odmítány jednak z pozic teorie řečové činnosti (sr. např. Leontjev [16]), jednak na základě tzv. sociální psychologie (sr. J. Průcha [17]). Hlavní kritika směřuje především proti přeceňování biologického a nedoceňování společenskohistorického a výchovného faktoru při explikaci procesu osvojování mateřského jazyka. A na tomto místě vstupuje do popředí přínos stanoviska rumunské psycholožky T. Slamy Cazacové: jak celkový vývoj dětské řeči, tak celkový vývoj jeho komunikačního chování je určován řadou sociokulturních a společenskohistorických determinant. Tím se potvrzuje rozhodující úloha společenského faktoru nad biologickým faktorem při jejich spolupůsobení v ontogenezi jazyka a psychiky člověka.

Připomínky vůči Chomského koncepci lze vznést i z jiných hledisek. Příliš aprioristicky se zde předpokládá vědecké odhalení „jediného“, „společného“ základu studovaných jevů, což koresponduje spíše s idealistickou spekulací než se skutečným vědeckým poznáním. A je zajímavé, že zatímco takováto orientace byla již podrobena vážné kritice v oblasti sociologie a etiky (viz. kritika německého formalismu u G. Simmela [18] aj.), stejně jako v oblasti teorie mravů (viz. kritika E. Westermarcka [19]), zůstává oblast jazykovědy ještě prostorem, kde tato orientace nachází dosud úrodné pole.

Transformační psycholingvistika staví své koncepce proti behaviorismu (resp. neobehaviorismu), který jednostranně konstruuje modely jazykového vývoje na vztahy stimulů a impulsů z vnějšku a reakcí organismu, jinými slovy — osvojování jazyka probíhá jako formace jazykových jevů v procesu učení. Behavioristické studium jazykových jevů je nesporně úzké a mechanistické. Transformační psycholingvistická orientace však staví svou koncepci na předpokladech, jež provokují námitky jiného druhu. Již otázka vrozené kompetence jako celku je diskutabilní. Stejně diskutabilní je i předpoklad imunity jazykových schopností proti různým externím faktorům. Velmi vážné námitky proti transformačnímu modelu osvojování jazyka vznáší sovětská badatelka Ter-Minasová [20]. Ukazuje, že „logický“ princip „tvoření jazyka“ na základě vrozených modelů je brzdou v mluvním vývoji dítěte a odporuje skutečným zákonitostem jazyka. Dítě na každém kroku naráží na nespočetné výjimky, málo produktivní nebo zcela neproduktivní modely; za pomoci dospělých se s nimi potýká, experimentuje s nimi a pochopitelně se dopouští chyb do té doby, než si osvojí i „nelogické“ formy, které jsou součástí jazykového systému dospělých.

Základním nedostatkem transformačních modelů při osvojování jazyka je podle našeho názoru skutečnost, že se zaměřují pouze na gramatičnou složku,

zatímco složku sémantickou opomíjejí. Důvody jsou zřejmě formálního rázu: lingvistická teorie transformační gramatiky byla vypracována téměř výhradně na poli syntaxe, zatímco pokusy ji aplikovat na sémantiku slova a věty jsou podstatně méně úspěšné. Dalším nedostatkem je pak neúplnost charakteristiky lingvistické kompetence u dítěte. Je obecně známo, že dítě daleko dříve řeči rozumí, než je schopno ji aktivně používat. Existující popis lingvistické kompetence založený na spontánních projevech bere v úvahu jen řeč dítěte, nikoliv jeho schopnost ji rozumět, což je nesporným handikepem a vyvolává potřebu vypracovat metody pro studium celého komplexu osvojování řeči.

Současný výzkum dětské řeči v socialistických státech pokračuje v bohatých tradicích zkoumání evropského. V duchu těchto tradic se provádějí výzkumy jednak longitudinálního charakteru, jednak charakteru synchronního, týkající se většinou jednoho nebo nanejvýše dvou dětí. Jako aktuální potřeba se jeví nutnost rozvinout výzkum ontogeneze jazyka u většího počtu dětí. Také důsledné uplatňování interdisciplinárních přístupů je v této oblasti teprve na začátku. Odstranění těchto nedostatků nabízí právě orientace marxisticky pojímané pedolinguistiky, zejména při využívání systémového přístupu. Studium osvojování mateřského jazyka v souvislosti s celkovým komunikativním a sociálním kontextem se začíná prosazovat pomalu a konkrétních výzkumů je prozatím provedeno velmi málo. J. Průcha formuloval konkrétní problémy, na něž by se měl výzkum v nejbližší době zaměřit; je to např. vývoj dětské řeči v závislosti na různých podmínkách výchovy; charakteristika verbální komunikace mezi dětmi a dospělými; vliv masové komunikace na vývoj dětské řeči; obsah a typy komunikační činnosti dítěte, abychom tu jmenovali alespoň některé z nich. Lze tedy očekávat, že v důsledku rozšiřujícího se systémového přístupu ke zkoumání psycholinguvistických jevů nebude osvojování mateřského jazyka studováno izolovaně, ale spolu se všemi relevantními podmínkami, v nichž tento proces probíhá. V Sovětském svazu, Polsku, Rumunsku a Maďarsku se již výzkumy s touto orientací provádějí. A jest si přáti, aby i v Československu, kde z iniciativy K. Ohnesorga, jednoho z prvních propagátorů studia dětské řeči bylo uspořádáno v roce 1970 první setkání pedolinguvistů v mezinárodním měřítku [22], se marxisticky pojímaná pedolinguvistika úspěšně rozvíjela.

Překlady citací v článku

² „Dítě tvoří na základě toho, co si vypůjčuje.“

³ „Dítě je sice echo, ale echo selektivní; pamatuje si a pravděpodobně zaznamenává jen část z množství vět, slov a fonémů, které se v jeho přítomnosti pronášejí. Dítě se zmocňuje jazyka aktivně, provádí selekci.“

⁶ „Bystrost v pozorování dítěte a jasnost ve tvoření dětských slov jsou obecně známá fakta. Z tohoto hlediska lze dítě srovnat s literárním umělcem. Máme tu skutečně co činit s autentickým tvořením, které plně potvrzuje lingvistickou kompetenci dítěte.“

„Je naprosto jasné, že osvojování jazyka není mechanický proces, v němž se dítě učí každému z jazykových tvarů formou prostého opakování.“

⁷ „Dítě je nesporně nejvytíženějším pracovníkem naší planety; na štěstí o tom nemá ani tušení.“

LITERATURA

1. Chloupek, J., Knížka o češtině, Praha 1974, s. 291—292.
2. Jakobson, R., Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Uppsala 1941, přetiskáno v Selected Writings I, Phonological Studies, The Hague 1962, s. 329.
3. Slama Cazacu, T., Relatiile dintre și limbaj in ontogeneză, București, 1957, s. 491.
4. Meggyes, K., Egykétévcs gyermek nyelvi rendszere. Budapest, Akad. Kiadó, 1971.
5. Leopold, W. F., Speech Development of Bilingual Child, 1—4, Evanston, 1939—1947; recenze P. Garvin, Word, Vol. 10, s. 75.
6. Slobin, D. I., The Acquisition of Russian as a Native Language, v Genesis of Language, ed. Smith/Miller, Cambridge 1966, s. 132.
7. Čukovskij, K., Ot dvuch do pjati, Moskva 1963, s. 23.
8. Mathesius, V., O výrazové platnosti některých českých skupin hláskových, Naše řeč 15, 1931, s. 38—40.
9. Brown, R., The First Sentences of Child and Chimpanzee; v Studies of Child Language Development, ed. Ferguson/Slobin, New York 1973, s. 445—461.
10. Slama Cazacu, T., Dialogul la copii, București 1962; český překlad Beneš—Benešová, Dialog u dětí, SPN 1966, s. 40. Sr. též Vygotskij, L. S., The Function and Fate of Egocentric Speech, 9th Internat. Cong. of Psychol., Proceedings and Papers, Princeton, 1930, s. 363.
11. Chomsky, N., Current Issues in Linguistic Theory, The Hague, 1964.
12. Smith, F.—Miller, G. A., The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach, Cambridge, Mass., 1966;
McNeil, D., The Creation of Language by Children, Psycholinguistic Papers, ed. by J. Lyons/R. J. Wales, Edinburgh, 1966, s. 99—114;
Klima, E. S.—Bellugi, U., Syntactic Regularities in the Speech of Children, l. c., s. 183—206;
Ervin, S. M., Imitation and Structural Changes in Children's Language, New Directions in the Study of Language, ed. by E. H. Lenneberg, Cambridge, Mass., s. 163—190;
Menyuk, P., Sentences Children Use, Cambridge, Mass., 1969.
13. Slobin, D. I., Universals of Grammatical Development in Children, Working Paper 22, Berkeley, 1969.
14. Průcha, J., On the Psycholinguistic Study of Language Acquisition, Colloquium Paedolinguisticum, Ohnesorg (ed.), The Hague, 1972, s. 208—220.
15. Shugar, G., Nowe Kierunki badań amerykańskich nad rozwojem mowy dziecka, Psychologia wychowawcza XII: 2, s. 166—188.
16. Leont'jev, A. A., Psicholingvičeskije jedinicy i poroždenije rečevogo vyskazyvanija, Moskva, 1969.
17. Průcha, J., l. c. s. 215.
18. Simmel, G., Einleitung in die Moralwissenschaft, Berlin 1922.
19. Westermarck, E., Ethical Relativity, New York, 1932.
20. Ter-Minasová, S. G., K probleme detskoj reči, Voprosy psichologii, 14, 94—101.
21. Průcha, J., Výzkum dětské řeči a komunikace v socialistických zemích, Pedagogika 3, 1974, kde autor podává fundovaný přehled o jednotlivých pracovních oboru.
22. Colloquium paedolinguisticum (Ohnesorg, Bartoš), SPFFBU A 19, 1971, 215 až 227.

К ИЗУЧЕНИЮ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Автор в своей статье указывает на то, что у ребенка, так же, как и у взрослого, существует язык как система. Системность проявляется в том, что, с одной стороны, из ее сознательного познания рождается каждое индивидуальное высказывание, а с другой стороны, из ее непроизвольного познания хотя бы такое высказывание, при котором ребенку достаточно применелие известных ему ранее отношений. Детская речь, так

же, как и язык взрослых, функционирует как система знаков; с их помощью ребенок формирует свое мышление и они служат ему средством коммуникации. Импульсом современных педолингвистических работ становится вопрос о том, как охарактеризовать системность в детской речи, как объяснить ее возникновение и развитие вплоть до конечной конвергенции со структурой языка взрослых.

Автор, в согласии с другими педолингвистами, акцентирует, с одной стороны, активный подход ребенка к усвоению языка, а с другой стороны сходство понимания языковых закономерностей у ребенка и у взрослого. Если бы этого не было, ребенок не научился бы языку, и языковые закономерности не стали бы закономерными, если в каждом поколении повторно не подтверждалась их значимость и универсальность в процессе усвоения речи. Из этого, однако, не вытекает, что процесс освоения речи объясняет происхождение языка, неправильно было бы также искать объяснение его происхождения и в структуре так называемых примитивных языков, или же в системе общения у животных.

Опираясь на статьи видных психологов, автор показывает, что диалог, с онтогенетической точки зрения, старше монолога, и что в качестве доминирующего элемента встречается у детей еще в раннем возрасте.

В заключении своей статьи автор задается вопросом, почему у нас до сих пор в области изучения детской речи не получили более широкого применения гипотезы так называемой трансформационной теории языка.

SOME REMARKS ON RESEARCH ON CHILD LANGUAGE

In her study the author shows that in the same way as the adult language, so too the child language is a system *sui generis* and, similarly, the child language functions as a system of codes by means of which the child creates his thoughts, using these codes to make himself understood in his language environment. One of the main problems in modern paedolinguistics is how to characterize the systematicity of child language and how to account for its rise and development up to the eventual convergence with the structure of adult language.

The author stresses — in agreement with other researchers in this field — the child's active approach to language on the one hand, and the congruence of the linguistic competence in the child and in the adult on the other. Were this not so the child would not be able to master the language and concomitantly, the language universals would not be universal were it not for their validity being repeatedly confirmed in language acquisition. In her argument, however, the author does not desire to support the frequently used analogy for attempted inference on the origin of language and the child's mastering the language. Invalid also for this purpose, in her opinion, is applied analogy on structures and characteristics of the so-called primitive languages or, to a certain degree, on language-like communication systems in animals.

Starting off from the studies of eminent psychologists the author argues that the dialogue is ontogenetically prior to monologue and that the elements of dialogue resulting from the child's need of communication, appear at the very beginning of speech development. In the conclusions she deals with the question as to why the theory of language acquisition elaborated by transformational psycholinguistics on the basis of Chomsky's ideas, very widespread in the USA, has not found its fully acknowledged *raison d'être* in child language research in East European countries.

