

Pačesová, Jaroslava

Úvod

In: Pačesová, Jaroslava. *Řeč v raném dětství*. 1. vyd. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1979, pp. 9-17

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121474>

Access Date: 29. 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.

ÚVOD

N. Rybnikov (1926) nazval dvacáté století *stoletím dítěte*. A zdá se, že plným právem. Neboť vedle stále se zdokonalující péče o dítě po stránce zdravotnické a hygienické se dostávají do popředí zájmu také otázky, týkající se vývoje dětské psychiky a rozvoje řeči u dítěte. Již ve třicátých letech A. R. Lurija (1930) vytyčuje velmi závažný úkol na tomto poli: výzkumem dětí vyrůstajících v různém sociálním prostředí zjistit, jakou úlohu mají tyto podmínky v rozvoji řeči a intelektu. Stále častěji se začínají objevovat práce o mluvním vývoji z pera význačných pedagogů, psychologů i lingvistů. Předválečné období je charakterizováno vedle již citovaného Rybnikova a Luriji zejména jmény jako Jespersen, Ginneken, Pavlović, Cohen, Grégoire, Guillaume, Sternovi, Rozwadowski, Brestiern-Pfanhauserová, Lewis, Kenyeres, Feyeux aj.

Když v roce 1939 A. Buseman recenzuje Grégoirovu studii *L'apprentissage du langage* (1937), charakterizuje ji jako renesanci výzkumu dětské řeči. V tuto renesanci pak věří i sám Grégoire (1940–50) a mnozí badatelé nejrůznějších národností, jmenujme tu alespoň Gvozdeva, Vygotského, Čukovského, Leontjeva, Elkonina, Popovovou a Švačkina, kteří se zabývali studiem řeči u dětí ruských, Leopold, Slobin, Ferguson, Irwin, Menyuková, Brown, Bellugiová, Klima, Miller, Ervinová, Weirová, Braine, Weldingová, McNeill pak mluvním vývojem dětí, jejichž mateřštinou je angličtina. Mezi představitele pedolinguistiky polské patří mj. Kaczmarek, Smoczyński, Shugarová, Zarębinová, Geppertová a Skorupka, pedolinguistiky československé pak Ohnesorg, Liška, Sedláčková, Janota, Kastelová, Pardel, Pešinová, Milan, srbochorvatské Kostić, Stosić, Vasić, Kolarić, Mikešová, Vlahovičová a Omerza, maďarské Meggyesová, Dezsö a Kádarová, bulharské pak Georgieva, Kospartová a Bojadžiev. Vývoji řeči dítěte ve francouzštině se věnují především Cohen, Grégoire, Guillaume, Borel-Maisonnyová, v italštině Fronzaroli, Raffler-

Engelová, Francescato, Parisi, Antinucci a Battachi, v rumunštině pak Slama-Cazacová, Avram a Calavrezo. Zajímavé postřehy o mluvním vývoji dětí švédských najdeme v pracích Malmbergových, Söderberghové, Oksaarové, Langa a Larssona, dětí lotyšských pak u Ruže Draviņy, dětí norských u Vanvika.¹

I když v pracích citovaných autorů (a pochopitelně též v pracích dalších badatelů, jejichž bibliografické údaje jsme v době našich výzkumů neměli k dispozici) je nashromážděno značné množství materiálu a empirických i experimentálních dat o vývoji řeči dítěte v různých rovinách jazykového systému, hlavní pozornost je věnována především *plánu fonetickému*, resp. *slovníkovému*. Méně prací již se týká *plánu gramatického a jen zcela výjimečně jsou dosud studie o vývoji sémantického systému* dětského jazyka. Citelná mezera je také v *teoretické explikaci* osvojování jazyka. Teprve v posledních letech po impulsech poskytovaných interdisciplinárním přístupem k této problematice se objevují pokusy o teoretické objasnění tohoto procesu.

V současném světovém výzkumu osvojování jazyka se uplatňuje hlavně koncepce vycházející z tzv. *transformační psycholinguistiky*.² Tato se vedle ústředního motivu, tj. lingvistické kompetence dospělých, zabývá i lingvistickou kompetencí dítěte a jejím vývojem. V původní Chomské koncepci (1964) je model osvojování jazyka chápán jako zařízení, které na vstupu dostává informace o jazyku (tzv. primární lingvistická data) a na výstupu produkuje gramatiku daného jazyka. Jinými slovy, dítě v jistém slova smyslu „*tvorí*“ gramatiku jazyka, v jehož prostředí vyrůstá. Jeho znalost struktury a zákonitosti jazyka se postupně vyvíjejí a přibližují se lingvistické kompetenci dospělého.

Tato koncepce, zdůrazňující tvořivý princip v procesu osvojování jazyka je nesporně pokrokem proti tradiční behavioristické koncepci, která vysvětluje osvojování jazyka jako mechanický proces vytváření řečových návyků.³ Hlavní rysy teorie osvojování jazyka vytvořené v rámci *transformační psycholinguistiky* jsou následující: – Předpoklad, že lingvistická kompetence u dítěte se vyvíjí na základě

¹ K bibliografickým údajům prací těchto i jiných badatelů v oboru dětské řeči sr. W. F. Leopold, „*Bibliography of Child Language*“. Evanston III, Northwestern Univ. Press, 1952; – T. Slama-Cazacu, „*Studii și cercetări lingvistice* 2, 3, 4, 5“, 1969; D. I. Slobin, „*Leopold's Bibliography of Child Language*“, revised and augmented edition, 1972.

² Podrobněji k této otázce viz J. Průcha, „*Problémy teorie psycholinguistiky*“, Čs. psychologie XIV, 1970, s. 459–472.

³ Myšlenka o aktivním projevu dítěte v procesu osvojování řeči není ovšem nová. Již dávno před vznikem transformační psycholinguistiky zdůrazňují někteří badatelé kreativní přístup dítěte. Zejména výrazně je tento princip, jak jsme uvedle v Předmluvě, podtržen v pracích badatelů sovětských, sr. práce Gvozdevovy, Eikoninovy, Čukovského etc., zmiňuje se však o něm již i Jakobson, Grégoire a Slama-Cazacová.

biologické, vrozené schopnosti pro osvojování jazyka. Na rozdíl od teorie behavioristické popírá teorie transformační psycholingvistiky vliv učení na osvojování jazyka. Argumentem pro tuto hypotézu je schopnost dítěte produkovat — pomocí analogie k jazykovým modelům — gramatické tvary u slov, které slyší poprvé.

- Předpoklad, že existují *jazykové zákonitosti*, které jsou společné všem jazykům, přičemž studium těchto zákonitostí je 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 lingvistické kompetence zkoumá způsob osvojování gramatiky u dětí různých národností mj. D. I. Slobin (1970, s. 174 až 186).
- Předpoklad, že proces osvojování jazyka probíhá *velmi rychle* (tj. v průběhu cca dvou až tří let) a je ukončen zhruba ve čtvrtém roce věku dítěte. Dítě je, podle názorů představitelů transformační psycholingvistiky, schopno zvládnout tento tak náročný úkol jen proto, že při osvojování jazykového systému vychází z jazykových jevů, které jsou univerzální, tj. z těch, které vymezují strukturu jazyka nezávisle na fyzikálních, kulturních, společenských a jiných podmínkách.

Jakkoliv se teorie osvojování jazyka, již propagují psycholingvisté na základě myšlenek Chomského velmi populární a mnozí badatelé (jsou to mj. Smith, Miller, McNeill, Klíma, Bellugiová, Menyuková, Slobin, Ervinová, Söderberghová, Lang, Larsson) ji nejen bezvýhradně přijímají, ale ve svých projektech dětského jazyka i nadále rozvíjejí, je třeba mít na mysli skutečnost, že teorie buduje na pouhých hypotézách, jejichž platnost nebyla dosud dostatečně verifikována. Hlavní námitky vyslovované k uvedené teorii jsou následující:

Transformační psycholingvistika staví své koncepce proti behaviorismu (resp. nebehaviorismu), který jednostranně konstruuje modely jazykového vývoje na vztahy stimulů a impulsů z vnějšku a reakcí organismu, jinými slovy, osvojování jazyka probíhá jako formace systému řečových návyků na základě vnějšího posilování. Celý proces osvojování jazyka se tedy vysvětluje jen na základě *mechanismů učení a asociace*. Toto stanovisko je nesporně úzké a mechanistické. Odmítání vlivu učení na formování jazykové kompetence a snaha zastánců transformační psycholingvistiky vysvětlit osvojení jazyka jen z *vrozené dispozice* je druhý extrém. Především chybějí důkazy pro předpoklad, že různé mechanismy jazykového chování jsou čistě generativním produktem. Diskutabilní je i otázka vrozené kompetence jako celku, stejně jako i předpoklad imunity jazykových schopností proti externím faktorům (sr. Leontjev 1969, Aitchisonová 1976).

Velmi závažné námitky proti transformačnímu modelu osvojování jazyka vznáší sovětská badatelka Ter-Minasova (1968). Ve svém výzkumu moskevských dětí sleduje postup osvojování gramatického systému

a ukazuje mimo jiné, že „logický“ princip „tvoření jazyka“ na základě vrozených modelů je brzdou v mluvním vývoji dítěte a odporuje skutečným zákonitostem jazyka. Dítě na každém kroku narazí na výjimky proti pravidlům, na modely málo produktivní nebo vůbec neproduktivní; s těmito modely experimentuje, nahrazuje je tvary produktivními, jinými slovy, dopouští se chyb do té doby, než si — za pomoci dospělých — osvojí i tyto „nelogické“ formy, které jsou — jakkoliv málo produktivní — přece jen nezbytnou součástí jazykového systému dospělých.

Jedním ze základních nedostatků transformačních modelů je podle našeho názoru skutečnost, že se zaměřují převážně na *gramatickou složku*, zatímco *složku sémantickou* více méně 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.

S tím souvisí i další nedostatek, totiž *neúplnost charakteristiky lingvistické kompetence u dítěte*. Je všeobecně známo, že dítě dříve řeči rozumí, než je schopno ji aktivně používat. Nicméně existující popis lingvistické kompetence, založený na spontánních projevech bere v úvahu jen *řeč dítěte*, nikoli jeho *schopnost jí rozumět*; tato skutečnost je nesporným handicapem a vyvolává potřebu vypracovat metodu pro studium celého komplexu osvojování řeči.

Sporná je i *rychlost*, s níž si děti — podle názoru transformačních psycholingvistů — mateřský jazyk osvojují. Četné výzkumy v SSSR (sr. např. výsledky T. A. L a d y ž e n s k a j o v é, 1963) ukazují, že vývoj jazykové kompetence není zdaleka ukončen do čtyř roků, ale trvá mnohem déle (např. ještě v 7. třídě neovládají někteří žáci jisté syntaktické vztahy, běžně užívané v jazykovém systému dospělých). K podobným závěrům dospívá i Ch. C h o m s k á (1969, s. 121). Konstatuje, že aktivní osvojování syntaxe probíhá ještě ve věku devíti let, někdy snad ještě později.

Ideje transformační psycholingvistiky jsou pochopitelně známy i u nás. Jsou však většinou odmítány jednak z pozic řečové činnosti (sr. např. L e o n t j e v, 1969), jednak na podkladě tzv. sociální psychologie (sr. J. P r ů c h a, 1971a, 1972). Hlavní kritika směřuje proti přeceňování faktoru biologického na straně jedné a naopak nedoceňování faktoru společenskohistorického a výchovného při explikaci osvojování mateřského jazyka na straně druhé.

Chybné vysvětlování procesu osvojování jazyka propagátory transformační psycholingvistiky vyplývá, jak správně ukazuje P r ů c h a (1971a, s. 529—539), z jejich zásadně odlišného pojetí ontogeneze psychiky (rozhodující faktor v utváření a rozvoji psychiky objasňují na základě vrozených schopností — včetně jazykové dispozice). Marxisticky orientovaná věda však považuje za rozhodující faktor psychického vývoje aktivní činnost jedince, při níž si tento jedinec osvojuje společenskohistorickou zkušenost (viz L e o n t j e v, 1966) a dále takové činitele, jako je životní pro-

středí, sociální vlivy, výchova, vzdělání apod. Sr. v této souvislosti konstatování V. A. K r u t ě c k é h o (1970, s. 113—114): „Schopnosti nemohou být vrozeny. Vrozeny mohou být jen některé anatomicko-fyziologické zvláštnosti mozku a nervového systému.“ Totéž lze aplikovat i pro tzv. jazykovou dispozici. Jisté anatomické a fyziologické předpoklady pro řečovou činnost bezesporu vrozeny jsou, avšak v samotném procesu osvojování jazyka dítětem hraje hlavní roli jeho interakce s jinými dětmi, s dospělými, stejně jako společenské podmínky, v nichž žije a výchovné prostředí, které je ovlivňuje.

Sociální základ osvojování jazyka byl ostatně prokázán již u základních fyziologických mechanismů řeči (sr. např. J. H r b e k, 1968, s. 585—602). Známa teze L u r i j o v a z let třicátých o vlivu sociálního a pedagogického prostředí na rozvoj řeči a myšlení (sr. jeho studii z roku 1930, s. 7—37) je tedy dodnes hluboce aktuální.

Ve shodě se starším pojetím J. P i a g e t a byly původně mluvní projevy dítěte chápány jako *projevy egocentrické*. Řada významných psychologů jako L. S. V y g o t s k i j, A. R. L u r i a, H. D e l a c r o i x, D. M. C. C a r t h y o v á aj. však tuto tezi definitivně vyvrátili. Protože základní funkcí jazyka je funkce dorozumívající, je nutno chápat i dětský jazyk z tohoto úhlu. Vycházejíc z této funkce jazyka dokazuje např. T. S l a m a C a z a c o v á (1961), že *dialog* jako prvek dominantní existuje u dětí již v nejujtější věku. Navíc pak tato naší vědecké veřejnosti dobře známá rumunská psycholožka dokládá, že *dialog je ontogeneticky starší než monolog*, ať už se jedná o projev jedince nebo o vývoj jazyka v minulosti. Už první, a to nejen hlasové ale i mimické a gestikulační reakce nejmenších dětí lze klasifikovat jako počátek dorozumívacího procesu. Dítě tedy, podle C a z a c o v é, která své názory konfrontuje s myšlenkami B. E n g e l s e, nezačíná mluvit jen proto, že mu to působí radost, ale také proto, že ho k tomuto aktu přivádí praktická potřeba dorozumívát se se svým okolím. Tato potřeba se u dítěte objevuje mnohem dříve, než se u něho vyvine vlastní řeč, jejímž základem jsou právě elementární komunikativní pokusy.

Tím ovšem nechceme tvrdit, že proces osvojování řeči vysvětluje původ jazyka. V této souvislosti nelze dosti zdůraznit rozdíl *vlivu prostředí*: dítě si jazyk osvojuje v prostředí, kde je tento již kodifikován a běžně užíván jako dorozumívací prostředek. Takovéto osvojování jazyka je, jak výstižně ukázal v citované práci K. Č u k o v s k i j, výsledkem vzájemné spolupráce těch, kteří s dítětem komunikují. I když nelze souhlasit s dosud někdy přezívaným názorem, že dítě je jazyku pasívně vyučováno a naopak nelze náležitě vyzvednout názory moderních pedolinguistů a psychologů, propagujících aktivní podíl dítěte na osvojování jazyka, přece jen je situace nesporně jiná než ta, v níž lidský jazyk vznikal.

V poslední době se mnoho pozornosti věnuje *komunikačním systémům u zvířat* a i tady se hledá analogie původu jazyka. I když v těchto případech lze jevově jakousi analogii připustit, nelze nevidět mezi lidským

jazykem a komunikačním systémem zvířat ohromnou propast. Zásadním rozdílem mezi j a z y k e m, jímž si obsah sdělení vyměňují lidé jako představitelé „homo sapiens“ a k o m u n i k a t i v n í m i p r o s t ř e d k y, jimiž si obsah sdělení předávají zvířata, záleží v tom, že u člověka (a podle našeho názoru i u dítěte od samých začátků jeho mluvního vývoje) jde o *činnost vnitřní, záměrnou, tvůrčí a volní*, kdežto u živočichů jde pouze o *pudivou reakci na vnější podnět*. Žádný živočich se dosud nenaučil mluvit z vlastní iniciativy. Lze mu tedy přiznat nanejvýš reflexy podmíněnou sémantičnost v komunikačním systému, nikoliv však produktivitu ve vlastním slova smyslu.⁴ U dítěte je, na druhé straně, jak celkový vývoj řeči, tak celkový vývoj komunikačního chování určován řadou sociokulturních a společenskohistorických determinant. Tím se potvrzuje *převaha společenského faktoru nad biologickým faktorem* při jejich spolupůsobení v ontogenezi jazyka a psychiky člověka.

Připomínky vůči C h o m s k é h o koncepci lze však vznést i z jiných hledisek. 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 obdobná orientace byla již podrobena vážné kritice jak v oblasti buržoazní sociologie a etiky, viz kritika německého formalismu u G. S i m m e l a (1922), tak v oblasti teorie mravů, viz kritika E. W e s t e r m a r c k a (1932), zůstává oblast jazykovědy ještě prostorem, kde tato orientace dosud nachází úrodné pole.

Pokud jde o celkové zhodnocení teorie osvojování jazyka, kterou pro-sazuje transformační psycholinguistika, můžeme konstatovat – v sou-ladu s J. P r ů c h o u – v podstatě následující: *propagovanou teorii nelze v žádném případě považovat za jediné správné, vědecké vysvětlení procesu osvojování jazyka*, jak to tvrdí její zastánci (sr. zejména polemiku uveřejněnou ve sborníku „Verbal Behavior and General Behavior Theory“. 1968 a její recenzi v Čs. psychologii č. 1, 1971). Transformační psycholinguistika se pokouší vysvětlit *vytváření jazykové kompetence* (ve smyslu znalosti jazyka u mluvčího) odhlížejíc přitom od všech charakteristik *fungování této kompetence*, jinými slovy, nebere v úvahu reálné jazykové chování a různé podmínky, v nichž toto chování probíhá. Krom toho ig-noruje i fakta, že jazykové chování člověka je regulováno nejen čistě jazyko-vými a individuálně psychologickými faktory, ale i *skutečností mimo-jazykovou*. Osvojování jazyka je k o m u n i k a č n í p r o c e s a v základu jazykového chování je proto třeba vidět kompetenci širší než pouze jazykovou, totiž k o m p e t e n c i k o m u n i k a č n í. Jí rozumíme znalost sociálních pravidel, užívání různých forem určitého přirozeného jazyka i různých neverbálních kódů. Z toho vyplývá, že studium osvojování jazyka

⁴ Podrobněji k této otázce sr. naši studii „*Jazyk versus komunikační systém zvířat*“, Logopedický sborník 7, 1978.

nelze izolovat od kontextových socio-kulturních podmínek, v nichž daný proces probíhá. Jinými slovy, studium osvojování jazyka musí zahrnovat celou řadu problémů souvisejících s komunikačním chováním dítěte, které nezřídka již přesahují možnosti psycholingvistiky. J. Průcha (1971, s. 534–535 a 1972, s. 216–217) příklady takových problémů formuluje:

- vývoj dětské řeči v závislosti na podmínkách výchovy (rodinné, kolektivní a různě kombinované) a na socio-kulturních aj. charakteristikách výchovného prostředí;
- charakteristiky interakčních a komunikačních procesů mezi rodiči a dětmi, učiteli a žáky aj.;
- komunikační profil dítěte vzhledem k věku, pohlaví atd., tzn. intenzita a frekvence jeho komunikačních styků s jinými dětmi, rodiči, s jinými dospělými apod.;
- vývoj řeči dítěte pod vlivem masové komunikace, školy atd.;
- obsah jazykových promluv dítěte a typy komunikačních situací, v nichž jsou tyto obsahy začleněny;
- vztahy mezi typy komunikačních situací a vytvářením dovednosti převzetí role u dítěte a celkovou socializací dítěte;
- vztahy mezi sociální strukturou určité komunity, jejími normami, postoji atd., a osvojováním různých stylů jazyka.

Některé z těchto problémů již upoutávají zájem pedagogických a sociálních psychologů, sociologů, jmenujme tu alespoň studie Lawtona (1968) a Jacikjavičjuse (1969).

V socialistických státech jde výzkum řeči v tradicích zkoumání evropského. Nejvíce pozornosti jest mu věnováno v *Sovětském svazu*. Již na konci dvacátých let⁵ prováděli sověští psychologové a pedagogové soustředěný experimentální výzkum řeči dětí z různého sociálního prostředí a výzkum geneze řeči a myšlení u dětí, viz Čukovskij (1924), Lurija (1930), Vygotskij (1934). V pozdějších letech se výzkum zaměřil především na aspekty pedagogické a logopedické, zatímco aspekty lingvistické se řeší jen okrajově. Toto období je charakterizováno jmény jako Chvatcev (1948), Gvozdev (1948), Žinkin (1954), Švačkin (1954), Vlasovová (1954), Čukovskij (1956), Zacharovová (1955), Bogojavlenskij (1957), Eľkonin (1958), Levinová (1961). I pro šedesátá léta je charakteristické, že studium dětské řeči je především doménou badatelů v oboru *psychologie*, eventuálně psycholingvistiky, sr. např. práce Žurovové (1963), Karpovové (1967), Tonkovové (1968), Ušakovové (1969), Popovové (1968), Leontjeva (1969), Godovikovové (1969), Geodakjana a Kurginjana (1970), Mazmanja a Alexandrjana (1971). Výzkumy se provádějí v řadě psychologických a pedagogických center AV

⁵ Zájem o vývoj řeči dítěte je ovšem daleko starší, sr. např. fundovanou studii Blagoveščenského „*Detskaja reč*“ z roku 1886.

SSSR i na různých vysokých školách. (Seznam těchto pracovišť podává J. Průcha, viz „*Sovětská psycholingvistická a některé dialektické aplikace*“, Praha 1973). K podrobnějším údajům o sovětských výzkumech v dětské řeči sr. jednak A. N. R a j e v s k i j (1958), jednak D. I. S l o b i n (1966a, 1966b, 1966c).

Pokud jde o jiné socialistické země, probíhá výzkum dětské řeči nejintenzivněji v Polsku, v menší míře též v Československu, Maďarsku, Rumunsku a Bulharsku.

V Polsku byl již v roce 1952 přijat projekt „Výzkum dětské řeči a myšlení“ a na jeho základě vznikla řada hodnotných prací o vývoji dětské řeči, z nichž nejdůležitější jsou otištěny ve sborníku „O rozvoju języka i myślenia dziecka“ (1968) Mezinárodní ohlas mají zejména studie se zaměřením lingvistickým. *Zvukovou stránkou* se zabývá především K a c z m a r e k (1953, 1955) a S m o c z y ŋ s k i (1955). *Ontogenezi gramatického a syntaktického systému* podávají dvě studie M. P r z e t a c z n i k o w o v é (1968a, 1968b). Současně s nimi vycházejí i monografická zpracování gramaticko-sémantických vztahů u dvou- až tříletých dětí L. G e p p e r t o w o v é a analýzy obsahu větných výpovědí dětí v raném věku z pera S. S z u m a n a. Některé syntaktické charakteristiky dětské řeči lze najít v práci G. S h u g a r o v é (1972). Dobrý přehled po literatuře týkající se výzkumu řeči u polských dětí podává A. C z i e c h a n o w i c z o v á (1971).

O h n e s o r g o v y studie o dětské řeči zahájily vlastní éru pedofonetiky v Československu. Relativně neúplněji (ve srovnání se situací v jiných socialistických zemích) je u českých dětí prozkoumána *ontogeneze zvukové stránky jazyka*. Tato má u nás svou tradici již od dob K o m e n s k é h o (viz Informatorium školy mateřské) a nejrůznější odkazy na ni najdeme u K a p r a s e, K o v á ř e, Č á d y, F r i n t y, J a n k a, H á l y, T r á v n í č k a, S e e m a n a, S o v á k a a P e t ř í k o v é. Rozsáhlejší studie na tuto tematiku jsou pak z pera K. O h n e s o r g a (1948, 1949, 1959), T. P a r d e l a (1966), E. S e d l á č k o v é (1968). P. J a n o t y (1972) a J. L i š k y (1974). *Pedagogicko-psychologickou problematikou* u dětí se pak zabývají M. J u r č o (1964), M. M i l a n (1965), H. P e š i n o v á (1967), J. P r ů c h a (1971, 1972, 1973, 1974 aj.), D. K a s t e l o v á (1972) a L. M o n a t o v á (1973 aj.).

Na druhé straně neexistují téměř žádné práce zabývající se *ontogenezi gramatické stránky* češtiny (která je naopak velmi reprezentativně zastoupena zejména dílem G v o z d e v o v ý m v ruštině, a která je středem zájmu pedolingvistů polských).

Mezi nejvýznačnější představitele *maďarské* pedolingvistiky patří K. M e g g y e s o v á. Její práce (1971) obsahuje komplexní rozbor řečových projevů maďarského dítěte ve věku dvou let, a to z hlediska *struktury hláskové, gramatické, lexikální a sémantické*. Monografie přináší řadu cenných zjištění k teoretickým problémům (mj. řeší otázku dětského imitování

řeči dospělých, přičemž výsledky autorčina výzkumu na tomto úseku jsou v rozporu s hypotézou R. Browna a U. Bellugiové o tzv. selektivní imitaci.

Přínosem k teorii o *modelu gramatické struktury* dětské řeči je práce maďarského lingvisty L. Dezsöa (1970). Tentýž badatel je spoluautorem na maďarsko-srbochorvátském výzkumu u syntaxe dětské řeči, z něhož byly již publikovány některé dílčí studie (sr. např. Mikešová-Dezsö-Vlahovičová, 1972, Vlahovičová-Mikešová-Dezsö, 1972). — Vývojem *verbální aktivity dítěte* se pak zabývají J. Kadárová (1970) a L. Bartha (1966, 1968).

V *Rumunsku* je dětská řeč středem zájmu *psychologických*, případně *psycholingvistických výzkumů*. Mezi pracemi, které se pokoušejí o vysvětlení osvojování jazyka v širším společenském kontextu vynikají zejména studie T. Slamové-Cazacové (1957, 1961, 1966 aj.), z nichž jedna „Dialogul la copii“ vyšla i v českém překladu, viz „Dialog u dětí“ (1966). Z bohatého materiálu vyvozuje autorka důležité závěry jak pro teorii, tak pro výchovnou praxi v kolektivních předškolních zařízeních.

Drobnější studie psycholingvistické jsou pak z pera A. Avrama (1962a, 1962b, 1967), *problematikou logopedickou* se pak zabývá především C. Calavrezo (1966, 1967).

Otázkám vzniku a vývoje řeči na materiálu *bulharských* dětí se věnuje E. Georgievová (1959) a Ž. Bojadžiev (1968). M. Kospartová se pak zamýšlí nad *rozdíly v gramatickém systému* dětí ve srovnání s gramatickým systémem dospělých.

Jak vyplývá ze shora uvedeného přehledu, provádějí se ve všech socialistických zemích konkrétní výzkumy jednak *diachronního*, jednak *synchronního charakteru*. Většina z nich se týká jednoho, resp. dvou dětí. I když takovýto popis každé z jazykových rovin jistě přináší důležité poznatky, ukazuje se stále více jako nutnost provádět komplexní popisy ontogeneze jazyka u většího počtu dětí, a to v přirozených vývojových podmínkách. Také důsledné uplatňování interdisciplinárních přístupů, týmová a mezinárodní spolupráce je v této oblasti teprve na samém počátku. Studium v souvislosti s celkovým komunikačním a sociálním kontextem se začíná prosazovat pomalu a konkrétních výzkumů je zatím provedeno jen velmi málo. Nicméně věří-li ve třicátých letech A. Buseman (1939) v renesanci výzkumu dětské řeči u jednotlivých badatelů, vyslovuje v letech sedmdesátých v úvodním referátu na I. mezinárodním pedolinguistickém symposiu v Brně T. Slama-Cazacu naději, že uzrává doba pro syntézu na tomto poli (sr. 1972, s. 30–31). Podle J. Průchy (1974, s. 288) pak lze očekávat, že v důsledku rozšiřujícího se systémového přístupu ke zkoumání pedagogicko-psychologických jevů nebude osvojování mateřského jazyka studováno izolovaně, ale se všemi relevantními podmínkami, v nichž tento proces probíhá. V některých socialistických státech se již výzkumy s touto novou — a nesporně přínosnou — orientací provádějí. Jest si přáti, aby našla odezvu i v Československu.

