

K teorii osvojování jazyka u dětí předškolního a školního věku

PhDr. JAN PRŮCHA, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Praha

Proces, jímž si dítě osvojuje mateřský jazyk v předškolním věku a v školním období, je již po řadu desetiletí předmětem zkoumání pedagogů a pedagogických psychologů. U nás má tento výzkum svou historii počínaje pracemi F. Čády z počátku tohoto století a z pozdějších let V. Příhody a jiných, až po nedávno publikované práce o řeči českých a slovenských dětí různých věkových období (M. Milan, 1965; J. Pačesová, 1968; T. Pardel, 1966; H. Pešinová, 1967; E. Sedláčková, 1968; I. Štúr, 1965 aj.). Ačkoli v těchto pracích bylo nashromážděno ohromné množství poznatků a materiálů, empirických a experimentálních údajů o vývoji dětské řeči v různých jazycích a v různých rovinách jazykového systému (zvláště fonetické a slovníkové roviny),¹⁾ nebyly dosud na základě těchto výsledků vytvořeny adekvátní teoretické explikace osvojování jazyka dítětem. Teprve v posledních letech po impulsích poskytovaných interdisciplinárním přístupem k této problematice objevují se pokusy o nová teoretická objasnění tohoto procesu.

V současném světovém výzkumu osvojování jazyka dětmi uplatňuje se hlavně koncepce vycházející z tzv. generativní (transformační) psycholingvistiky (viz podrobněji J. Průcha, 1970 a, b; I. Učeň, 1968; A. A. Leonťjev, 1969). Tato koncepce, jíž se věnuje značná pozornost i v socialistických státech, především v Sovětském svazu a v Polsku (viz např. G. Shugar, 1969; S. G. Ter-Minasova, 1969 aj.), představuje jistý pokrok ve vědeckém vysvětlení podstaty osvojování jazyka, avšak zahrnuje v sobě i určitá omezení. V dalším výkladu všimneme si základních hypotéz této teorie a upozorníme na určité její nedostatky, a to zejména na základě konfrontace s výsledky sovětské teorie řečové činnosti. V závěru pak naznačíme jiné, komplexnější pojetí studia osvojování jazyka dětmi.

Transformační psycholingvistika zkoumá tzv. jazykovou kompetenci (tj. znalost elementů a pravidel jazyka) jednak u dospělých uživatelů

¹⁾ Podrobný přehled a bibliografii světového výzkumu dětské řeči (včetně československých výsledků) za období 1920—1968 vypracovala T. Slama—Cazacu (1969).

jazyka, jednak u dětí. V původní Chomského koncepci²⁾ (srov. např. N. Chomsky, 1964) byl model osvojování jazyka chápán jako zařízení, které na vstupu dostává informace o jazyce (primární lingvistická data) a na výstupu produkuje gramatiku daného jazyka. To znamená, že dítě, které si osvojuje mateřský jazyk, si v jistém smyslu »vytváří« gramatiku daného jazyka. Jeho jazyková kompetence se postupně vyvíjí a přibližuje se k jazykové kompetenci dospělých. Tato koncepce, zdůrazňující »kreativní« princip v procesu osvojování jazyka, je pokrokem ve srovnání s tradiční behavioristickou teorií verbálního chování, vysvětlující osvojování jazyka jako mechanický proces vytváření řečových návyků.

Již před vznikem transformační psycholingvistiky projevovala se na různých místech snaha o objasnění kreativního principu vývoje dětské řeči, a to nejvýrazněji u sovětských autorů A. N. Gvozďeva (1961) a D. B. Elkonina (1958). Výstižně je to vyjádřeno v Elkoninově práci o rozvoji řeči u dětí předškolního věku: »Je zcela zřejmé, že (osvojování jazyka) není mechanický proces, v němž si dítě osvojuje jednotlivě každou jazykovou formu na základě prostého opakování.« Tato Elkoninova teze charakterizuje i novou orientaci, jež dnes v sovětské teorii řečové činnosti nahrazuje dřívější hypotézy. V sovětské psychologii řeči se po dlouhá léta vysvětlovalo osvojování jazyka jako proces formování podmíněných reflexů na základě posilování. Např. dítě dostává hračku a slyší zároveň slovo »panenka« a po určitém počtu opakování se vytváří spojení slova — pojmenování s předmětem a tímto způsobem si dítě osvojuje slovo panenka atd. (takový výklad viz např. u A. N. Rajevského, 1958). Tato hypotéza má však jeden závažný nedostatek: není schopna vysvětlit, jak si dítě osvojuje slova, s jejichž denotáty nepřichází do přímého styku, a vůbec celý gramatický systém jazyka.

Hlavní rysy teorie osvojování jazyka vytvořené v rámci transformační psycholingvistiky jsou tyto:

1. Předpokládá se, že jazyková kompetence se u dítěte rozvíjí na základě le »vrozené dispozice« (inborn capacity) pro uskutečňování řečových operací. Zatímco behavioristická teorie verbálního chování považuje osvojování jazyka za čistě mechanický proces vytváření řečových návyků (language habits) v průběhu učení, transformační psycholingvistika popírá vliv učení na osvojování jazyka. Jako jeden z důkazů pro tuto hypotézu se uvádí to, že dítě je schopno rozumět a produkovat takové věty a takové gramatické struktury, s kterými se nikdy předtím nesetkalo. Např. S. M. Ervinová (1966) uvádí, že děti jsou schopny vytvářet gramatické tvary (čísla, času apod.) k slovům jim dosud neznámým a tyto tvary vytvářejí analogicky podle jazykových modelů. To se interpretuje jako fakt, že dítě aplikuje »vrozené« struktury a pravidla na jazykový materiál, s nímž se setkává.

Transformační psycholingvistika se rovněž snaží objasnit charakter této vrozené dispozice (schopnosti) člověka pro osvojování jazyka. Tvrdí se, že jazyková dispozice má formu jazykových univerzálií, tzn. je společná pro všechny lidské jazyky všech typů. V pojetí transformační psycholingvistiky je studium jazykových univerzálií ztotožňováno se studiem vlast-

²⁾ Chomského koncepce byla později rozvinuta v řadě prací teoretických a experimentálních (např. D. McNeil, 1966; P. Menyuk, 1969; D. I. Slobin, 1968). Nejvýznamnější práce tohoto zaměření jsou publikovány ve sborníku *The Genesis of Language*, 1966.

ností tzv. generativní gramatiky (srov. J. Průcha, 1970b). Předpokládá se tedy, že součástí vrozené jazykové dispozice jsou »základní gramatické vztahy« (např. vztah subjekt — predikát, predikát — objekt apod.). Teoretické zdůvodnění tohoto charakteru jazykové dispozice, jež rozvedl hlavně McNeil (1966), opírá se již také o některá experimentální zjištění o způsobech osvojování gramatiky různých jazyků dětmi (Slobin, 1968; 1970 a, b).

Podle teorie transformační psycholingvistiky je jazyková dispozice součástí obecné kognitivní schopnosti člověka, jež je také vrozena. E. M. Lenneberg (1967) dokazuje, že jazyková schopnost je podmiňována biologickými a anatomicko-fyziologickými faktory. Odmítá domněnku, že v základu jazykové dispozice jsou takové obecné faktory ontogenetického vývoje, jako je růst inteligence apod. Spíše jde o dosud neznámé, pro lidský druh specifické dispozice. Také sovětský vědec E. M. Vereščagin (1969) obhajuje tezi o samostatnosti jazykové dispozice a její nezávislosti na intelektu.

2. Předpokládá se, že osvojování jazyka je poměrně rychlý proces, který začíná po 1. roce života dítěte a je ukončen kolem 3—4 let. To znamená, že přibližně za 30 měsíců se zformuje jazyková kompetence dítěte, především její gramatická (syntaktická) část. Z toho předpokladu plyne i zaměření konkrétních psycholingvistických výzkumů: většina jich se soustřeďuje na osvojování syntaxe v raném období vývoje dětské řeči. Tato »udivující rychlost« v osvojování jazyka je vysvětlována právě tím, že si dítě osvojuje jako první právě ty jevy jazyka, které jsou univerzální (tj. vymezující obecnou strukturu lidského jazyka nezávisle na různých fyzikálních, kulturních aj. podmínkách). Takovými univerzálními jevy jsou nejen jevy gramatické, ale i sémantické, jak konstatuje např. D. I. Slobin (1970 b): »Rychlost a pořadí vývoje sémantických pojmů vyjádřených jazykově je dosti konstantní v různých jazycích bez ohledu na užití formální prostředky.«

I když teorie osvojování jazyka, vytvořená v transformační psycholingvistice na základě idejí Chomského, dosáhla značné popularity a je dále rozpracovávána v řadě prací, je nutno zdůraznit, že jde pouze o hypotézu, jejíž platnost nebyla ověřena a jež obsahuje závažné nedostatky. Všimněme si těch kritických námitek vyslovovaných k uvedené teorii, jež mají zásadní význam pro adekvátní studium osvojování jazyka.

Především jde o charakter procesu, jímž si dítě vytváří jazykovou kompetenci. Behavioristická psychologie jazyka a behavioristicky orientovaná psycholingvistika chápe osvojování jazyka jako vytváření systému řečových návyků na základě vnějšího posilování, tj. v podstatě podle schématu S-R.³⁾ Celý proces osvojování jazyka se tedy vysvětluje jen na základě mechanismů učení a asociačních operací. Závažné námitky proti tomuto behavioristickému výkladu byly publikovány v obšírné recenzi N. Chomského (1959) na Skinnerovu práci *Verbal Behavior* (1957). Chomského kritické názory se pak staly teoretickým krédem »transformačních psycholingvistů«. Stanovisko těchto psycholingvistů (formulované nejvýrazněji J. A. Fodorem, M. Garretem, D. McNeilem aj. ve sborníku *Verbal Behavior and General Behavior Theory*, 1968) je zcela jednoznačné: Jakákoliv psychologická teorie vykládající chování na základě S-R konstruktů

³⁾ »Řeč je snad nejsložitější chování, které projevuje lidský organismus, a je to hlavně naučené chování.« *Psycholinguistics*, 1965, s. 20. Srov. též *Verbal Behavior and Learning*, 1963.

a »doktrinální teorie asocianismu« je v principu neadekvátní pro model osvojování jazyka.⁴⁾

Absolutní odmítání vlivu učení na formování jazykové kompetence a snaha vysvětlovat osvojování jazyka jen z vrozené dispozice je extrémní a těžko udržitelné stanovisko. Především chybějí přímé důkazy pro předpoklad, že různé mechanismy jazykového chování člověka jsou čistě genetickým produktem. Sporná je rovněž domněnka transformačních psycholingvistů, že jazyková dispozice člověka je vrozena jako celek. Je přece možné, že tato vrozenost se týká pouze některých komponentů jazykové dispozice. Vzniká otázka, zda je správné předpokládat uzavřenost těchto mechanismů před různými vnějšími vlivy působícími na vývoj člověka. Je naopak možno předpokládat otevřenost těchto mechanismů a funkční souvislost řečových mechanismů s jinými mechanismy vytvářejícími chování. Jak připomíná A. A. Leontěv (1969), »existuje-li u dítěte nějaká schopnost neobjasnitelná na základě našich znalostí o genezi a mechanismu jeho řečové činnosti, pak z toho ještě nevyplývá automatické uznání apriorní zadanosti této schopnosti«.

Domníváme se, že chybné vysvětlování procesu osvojování jazyka zastánci transformační psycholingvistiky vyplývá již z jejich zásadně odlišného pojetí ontogeneze psychiky člověka. Klasický problém genetické psychologie a pedagogiky, totiž co je rozhodujícím faktorem v utváření a rozvoji psychiky člověka, objasňuje transformační psycholingvistika především na základě vrozených schopností (včetně jazykové schopnosti či dispozice). Marxisticky orientovaná věda považuje však za rozhodující faktor psychického vývoje aktivní činnost individua, při níž si člověk osvojuje »společenskohistorickou zkušenost« (srov. A. N. Leontěv, 1966), a dále takové činitele, jako je životní prostředí, sociální vlivy, výchova a vzdělání atd.; tato věda odmítá názor o podmíněnosti vývoje psychiky čistě dědičnými, vrozenými schopnostmi. »Schopnosti nemohou být vrozeny. Vrozeny mohou být jen... některé anatomicko-fyziologické zvláštnosti mozku a nervového systému, které si člověk přináší na svět... (V. A. Krutěckij, 1970, s. 413—414). To se plně vztahuje i na tzv. jazykovou schopnost (jazykovou dispozici). Jisté anatomické a fyziologické předpoklady pro řečovou činnost jsou u člověka bezesporu vrozeny, avšak v samotném procesu osvojování jazyka dítětem hraje hlavní roli jeho interakce s jinými lidmi a s obklopujícím je světem, společenské podmínky, v nichž žije, a výchovné prostředí, které je ovlivňuje. Sociální základ osvojování jazyka byl ostatně prokázán již u základních fyziologických mechanismů řeči (v naší literatuře viz J. Hrbek, 1968, zejm. s. 585—602).

Existuje mnoho vynikajících psychologů (Osgood, 1963; Jenkins, 1969; Staats, 1968 aj.), kteří vysvětlují osvojování jazyka na základě různě modifikovaných teorií učení. Je nesporné, že tyto teorie mají značnou aplikační sílu, např. pokud jde o osvojování významu různých jazykových symbolů. Byly publikovány četné experimentální důkazy, že osvojování významu symbolů lze vysvětlit na základě principů podmiňování. Na druhé

⁴⁾ Pro přesnost je třeba uvést, že existují různé varianty psychologické teorie učení, v jejichž výkladu osvojování jazyka jsou určité rozdíly: počínaje jednostupňovou S—R teorií (Pavlov, Skinner) až po mediační teorie (Osgood, Jenkins aj.), které jsou dosti úspěšné zvláště v explikaci sémantických aspektů osvojování jazyka. Tyto rozdíly (srov. J. Linhart, 1965) jsou kritiky behaviorismu zcela přehlíženy a všechny teorie učení jsou zamítány jako celek.

straně jsou psychologické teorie učení slabé při explikaci toho, jak si dítě osvojuje komplex gramatických pravidel. Z toho plyne nutnost vypracování nových, odevkvnějších psychologických teorií učení, které by mohly postihnout komplexní proces osvojování jazyka (srov. J. B. Carroll, 1969).

Jedním z podstatných nedostatků transformačního modelu osvojování jazyka je to, že je omezen pouze na gramatický (syntaktický) komponent, zatímco sémantický komponent zůstává poměrně stranou, i když se jeho důležitost uznává. To je zřejmě dáno důvody formálními: Lingvistická teorie transformační gramatiky je nehlouběji rozpracována v oblasti syntaxe, zatímco pokusy o její aplikaci na sémantiku slova a věty jsou méně zdařilé. Dalším nedostatkem je to, že popis jazykové kompetence, který transformační psycholingvistiku předkládá, je neúplný, tj. neodráží ve skutečnosti celkovou jazykovou kompetenci dítěte. Je známým faktem, že dítě ve svém řečovém vývoji dříve a více rozumí, než je schopno samo vyjadřovat. Dosavadní popisy jazykové kompetence, založené na určitém souboru spontánních nebo vyvolaných výpovědí dítěte, obsahují tedy jen to, co dítě mluví, ale nikoli to, čemu je schopno porozumět. Z toho vyplývá, že »není možno tvrdit nic o stavu jazykové kompetence v její úplnosti výlučně na základě aktivní řeči« (G. Shugar, 1969) a že je nutno vypracovat metody studia porozumění řeči u dítěte.

Spornou otázkou zůstává domnělá »udivující rychlost« při osvojování jazyka. Z některých nedávno publikovaných prací se ukazuje, že vývoj jazykové kompetence dítěte není ukončen ve věku 3—4 let, jak jsou přesvědčeni mnozí transformační psycholingvisté, a to dokonce ani pokud jde o syntaktický komponent. Existují četné důkazy, které vyvracejí tento předpoklad. Např. rozsáhlý výzkum mluvené řeči žáků, který prováděla T. A. Ladyženskaja (1963) a jiní v Ústavu obecného a polytechnického vzdělání APV v Moskvě, přinesl podrobné údaje o úrovni osvojení jazyka u dětí různého věku. Z analýz Ladyženské např. vyplývá, že žáci 5.—7. tříd si ještě neosvojili některé syntaktické konstrukce z řeči dospělých atd. S tím jsou zcela souhlasné i nedávné závěry C. Chomskyové z výzkumu řeči amerických žáků, že »aktivní osvojování syntaxe probíhá až do věku 9 let a snad dokonce ještě později« (C. Chomsky, 1969, s. 121).

Velmi zajímavé kritické námitky k transformačnímu modelu osvojování jazyka uvádí sovětská badatelka S. G. Ter-Minasova (1969). Ukazuje (na materiálu ruských adjektiv, získaném od určité populace moskevských dětí), že »logický« princip osvojování jazyka podle »vrozených« modelů se stává brzdou ve vývoji řeči dítěte: tvary generované podle produktivních modelů jsou v rozporu s reálnými fakty řeči. »Dítě se na každém kroku setkává s nespočetnými výjimkami — s poloproduktivními nebo dokonce zcela neproduktivními modely. Dělá chyby právě proto, že si osvojilo a realizovalo „logické modely“. Dospělí jsou nuceni neustále je opravovat, „bořit“ pravidelné logické struktury, které ve velkém množství případů nevydrží srážku s realitou jazykové komunikace« (Ter-Minasová, 1969, s. 110). Tuto potíž dítě postupně překonává pomocí »zkoušek a omylů«, dokud si plně neosvojí i »nelogické« formy z řeči dospělých.

Pokud jde o celkové hodnocení teorie osvojování jazyka, kterou předkládá transformační psycholingvistika, můžeme konstatovat toto: Uvedenou teorii nelze v žádném případě považovat za jediné správné, vědecké vysvětlení procesu osvojování jazyka, jak to namnoze tvrdí její zastánci

(viz zvláště polemiku obsaženou v sborníku *Verbal Behavior and General Behavior Theory*, 1968; srov. k tomu recenzi v Čs. psychologii, XV, 1971, č. 1). Transformační psycholingvistika se pokouší vysvětlit vytváření jazykové kompetence (ve smyslu znalosti jazyka u mluvčího) a odhlíží od všech charakteristik fungování této kompetence, tj. od reálného jazykového chování a od různých podmínek, v nichž toto chování probíhá.

Vzniká ovšem otázka, zda teorie založená pouze na zjišťování jazykové kompetence poskytuje dostatečné perspektivy pro studium osvojování jazyka dítětem. Dnes je již naprosto evidentní, že jazykové chování člověka je regulováno nejen čistě jazykovými a individuálně psychologickými faktory, ale i faktory mimojazykovými. Osvojování jazyka je komunikační proces a v základu jazykového chování člověka zřejmě spočívá širší kompetence než jazyková, totiž komunikační kompetence. Komunikační kompetence je znalost sociálních pravidel užívání různých forem určitého přirozeného jazyka i různých neverbálních kódů. Jazyková kompetence je zřejmě jen součástí této obecnější komunikační kompetence (srov. J. Průcha, 1970 c). Podle našeho názoru nelze studium osvojování jazyka izolovat od všech kontextových (v širokém smyslu), socio-kulturních podmínek, v nichž daný proces probíhá. Ostatně toto »komunikační« pojetí, které uplatňují někteří současní badatelé (A. A. Leonťev, 1969; T. Slama-Czacu, 1968; R. Rommetveit, 1968), bylo více či méně samozřejmé v starších deskriptivistických pracích o dětské řeči. Byl uznán vliv kontextového faktu (situace) na dětskou řeč. U nás např. K. Ohnesorg (1959) podal klasifikaci tzv. fonických stylů v dětské řeči — vlastnosti dětských promluv jsou často »v přímé závislosti na situaci, za níž k promluvě došlo, a na osobním postoji dítěte k vlastní promluvě« (s. 59).

Nověji také experimentální výsledky M. I. Popovové (1968) z Ústavu předškolní výchovy APV v Moskvě ukazují, že již ve věku 1,5 roku závisí charakteristiky řečové činnosti dětí na typech interakčních situací, v nichž probíhá komunikace dětí s dospělými.

Velmi detailně je »komunikační« pojetí osvojování jazyka rozvedeno v monografii rumunské badatelky T. Slamové-Cazacové (1966). Prokázalo se, že hlavní funkcí dětských projevů je funkce komunikační. Komunikační potřeba vzniká u dítěte ještě předtím, než si osvojilo jazyk. Proto také se již v nejranějším období vývoje jeho řeči objevují prvky dialogu. Jak dokazuje Slamová-Cazacová rozsáhlými experimentálními výzkumy, dialog je ontogeneticky starší než monolog, objevuje se u dětí již ve stáří 2—3 let. Tento poznatek souvisí s problémem tzv. egocentrickosti dětské řeči. Výsledky Slamové-Cazacové plně potvrdily starší zjištění L. S. Vygotského, že pro dětskou řeč není charakteristický egocentrismus (tj. omezená komunikační funkce), jak se dříve domníval Piaget aj.

Dialog je vlastní (a v podstatě převažující) formou jazykového chování dítěte, a tudíž studium osvojování jazyka nelze odlučovat od všech relevantních podmínek, v nichž toto chování probíhá. Znamená to studovat celou řadu problémů souvisejících s komunikačním chováním dítěte: Příklady takových problémů jsou:⁵⁾

⁵⁾ Studium těchto problémů již přesahuje možnosti psycholingvistiky, jak se běžně

1. Vývoj dětské řeči v závislosti na podmínkách výchovy (rodinné, kolektivní a různě kombinované) a na socio-kulturních aj. charakteristikách výchovného prostředí,

2. charakteristiky interakčních a komunikačních procesů mezi rodiči a dětmi, mezi učiteli a žáky aj.,

3. »komunikační profil« dítěte vzhledem k věku, pohlaví atd., tzn. intenzita a frekvence jeho komunikačních styků s jinými dětmi, s rodiči a příbuznými, s jinými dospělými atd.,

4. vývoj řeči dítěte pod vlivem masové komunikace, školy atd.,

5. obsah jazykových promluv dítěte a typy komunikačních situací, v nichž jsou tyto obsahy začleněny,

6. vztahy mezi typy komunikačních situací a vytvářením dovednosti převzetí role u dítěte a celkovou socializací dítěte,

7. vztahy mezi sociální strukturou určité komunity, jejími normami, postoji atd. a osvojováním různých stylů jazyka aj.

Některé z těchto problémů již upoutávají zájem pedagogických a sociálních psychologů, sociologů aj. Ukazuje se např., že četné rozdíly zjištěné v jazykových projevech dětí různého věku, sociálního původu apod. nejsou rozdíly jen v jazykové kompetenci, ale v komunikační kompetenci. Ostatně vztah mezi osvojováním jazyka a sociálními podmínkami je uznáván: byl zkoumán již v 20. a 30. letech (viz např. A. R. Lurija, 1930) a nedávno byl experimentálně prokázán D. Lawtonem (1968), A. Jacikjavičjusem (1969)⁶) a jinými badateli. Ukazuje se rovněž, že komunikační kompetence se rozvíjí i v pozdním věku dítěte a tento vývoj pokračuje zřejmě i v dospělosti. Z toho vyplývá nutnost vytvoření teorie kontinuálního vývoje komunikačního chování dítěte. Znamenalo by to přiblížit se k cíli, který již před více než 40 lety vytyčil A. R. Lurija (1930): v ý z k u m e m dětí vyrůstajících v různém sociálním a pedagogickém prostředí zjistit, jakou úlohu mají tyto podmínky v rozvoji řeči a intelektu dítěte, a dospět tak k určitým poznatkům, jež by mohly zajímat pedagogickou praxi.

LITERATURA

Carroll, J. B.: *Language and Psychology*. In: A. A. Hill, ed., *Linguistics Today*, New York-London, 1969, 162—172.

Chomsky, C.: *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. The M. I. T. Press, Cambridge, Mass., 1969.

Chomsky, N.: *A Review of B. F. Skinner's »Verbal Behavior«*. *Language*, 35, 1959, 26—58.

Chomsky, N.: *Current Issues in Linguistic Theory*. Mouton, The Hague, 1964.

Elkonin, D. B.: *Razvitiije reči v doškoľnom vozraste*. Moskva 1958.

Ervin, S. M.: *Imitation and Structural Change in Children's Language*. In: E. H. Len-

chápe, a vyžaduje takové pojetí, jaké se uplatňuje v teprve se vytvářející teorii sociální psychologie jazyka a jazykové komunikace (viz např. teze II. *Meždunarodnyj kollokvium po sociálnoj psihologii*, Tbilisi 1970).

⁶) A. Jacikjavičjus (1969) zkoumal úroveň osvojení jazyka (ruštiny) u dětí jednak v městských školách, jednak ve venkovských školách a zjistil závažné rozdíly v závislosti na typu školy, a to především v 8. ročníku: žáci 8. roč. venkovských škol měli téměř o polovinu horší výsledky v různých testech zjišťujících úroveň osvojení jazyka než žáci stejných ročníků městských škol. — Je jistě zajímavé autorovo zjištění, že známky z příslušného předmětu naprosto neodrážely tyto rozdíly.

- neberg, ed., *New Directions in the Study of Language*, Cambridge, Mass., 1966, 163 až 190.
- Gvozďev, A. N.: *Voprosy izučanija detskoj reči*. Moskva 1961.
- Hrbek, J.: *Neurologie 1*. SZN, Praha 1968.
- Jackijavičjus. A.: *Vlijanije ruskoj jazykovoje sredy na rečevyje navyky učaščichsja*. Rus-skij jazyk v nač. škole, 1969, No. 1, 17—21.
- Jenkins, J. J.: *The Acquisition of Language*. In: D. A. Goslin, ed., *Handbook of Socializa-tion Theory and Research*, New York 1969, 661—686.
- Krutěckij, V. A.: *Rozvíjení Leninových myšlenek v sovětské psychologii schopností*. Čs. psychologie, 1970, č. 5, 405—420.
- Lawton, D., *Social Class, Language and Education*. London 1968.
- Lenneberg, E. H.: *Biological Foundations of Language*. New York 1967.
- Leont'jev, A. A.: *Psichologičeskije jedinicy i poroždění rečevogo vyskazyvanija*. Moskva 1969.
- Leont'jev, A. N.: *Problémy psychického vývoje*. Praha 1966.
- Linhart, J.: *Psychologické problémy teorie učení*. Praha 1965.
- Lurija, A. R.: *Rečevyje reakcii rebenka i socialnaja sreda*. In: *Reč i intelekt dčerevensko-go, gorodskogo i besprizornogo rebenka*. Gos. izd. RSFSR, Moskva 1930, 7—37.
- McNeil, D.: *The Creation of Language by children*. In: J. Lyons, R. J. Wales, eds., *Psy-cholinguistics Papers*, Edinburgh, 1966, 99—114.
- Menyuk, P.: *Sentences Children Use*. The M. I. T. Press, Cambridge, Mass, 1969.
- Milan, M.: *Otázka gramotnosti a verbálne inteligenčné testy*. In: *Psychologica — Sborník Fil. fak. Univ. Komenského*, XVI, Bratislava 1965, 25—56.
- Ohnesorg, K.: *Druhá fonetická studie o dětské řeči*. Brno 1959.
- Osgood, Ch. E.: *On Understanding and Creating Sentences*. *American Psychologist*, 18, 1963, 735—751.
- Pačesová, J.: *The Development of Vocabulary in the Child*. Brno 1968.
- Pardel, T.: *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava 1966.
- Pešinová, H.: *O některých psychologických problémech dětské řeči*. In: *K problémům psychologie osobnosti*. Academia, Praha 1967, 213—219.
- Popova, M. I.: *Osobenosti rečevych projavlenij detej pervogo polugodija vtorogo goda žizni*. *Voprosy psihologii*, 14, 1968, 116—122.
- Průcha, J.: *Problémy teorie psycholinguistiky*. Čs. psychologie, XIV, 1970 a, 459—472.
- Průcha, J.: *Problémy generativního modelu v psycholinguistice*. *Jazykovedný časopis*, 21, 1970 b, 220—226.
- Průcha, J.: *K pojmu »jazyková (verbální) schopnost«*. In: *Některé aktuální problémy vý-zkumu psychologie schopností*. PŮ JAK ČSAV, Praha 1970 c, 59—64.
- Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems*. Ch. E. Osgood, T. A. Sebeok, eds., Bloomington 1965.
- Rajevskij, A. N.: *Psichologija reči v sovetskoj psihologičeskoj nauke za 40 let*. Izd. Kijev. gos. univ., Kijev 1958.
- Rommetveit, R.: *Words, Meanings, and Messages*. New York — London — Oslo 1968.
- Sedláčková, E.: *Development of the Acoustic Pattern of the Voice and Speech in the Newborn and Infant*. Praha 1967.
- Shugar, G.: *Nowe kierunki badań amerykańskich nad rozwojem mowy dziecka*. *Psicho-logia wychowawcza*, XII, 1969, No. 2, 166—188.
- Skinner, B. F.: *Verbal Behavior*. New York 1957.
- Slama-Cazacu, T.: *Studiile Europene asupra limbajului copilului. (1920—1968.) I.—IV. Studii și cercetări lingvistice*, XX, 1969, No. 2, 143—150, No. 3, 247—274, No. 4, 361—372, No. 5, 479—508.

- Slamová-Cazacová, T.: *Dialog u dětí*. Praha 1966.
- Slobin, D. I.: *Early Grammatical Development in Several Languages with Special Attention to Soviet Research*. Working Paper No. 11, Language — Behavior Res. Lab., Univ. of Calif., July 1968.
- Slobin, D. I.: *Universals of Grammatical Development in Children*. In: *Proc. of the Intern. Conf. on Psych. of Human Learning*, vol. II, Prague 1970 a, 131—149.
- Slobin, D. I.: *Suggested Universals in the Ontogenesis of Grammar*. Working Paper No. 32, Language-Behavior Res. Lab., Univ. of Calif., April, 1970 b.
- Staats, A. W.: *Learning, Language and Cognition*. New York 1968.
- Štúr, I.: *Vývin spôsobilosti čítania u žiakov všeobecnovzdelávacej školy*. In: *Určovanie duševného vývinu dieťaťa*, Bratislava 1965, 53—73.
- Ter-Minasova, S. G.: *K probleme detskoj reči*. *Voprosy psichologii*, 14, 1968, 94—101.
- The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*. F. Smith, G. A. Miller, eds., Cambridge, Mass., 1968.
- Učeň, I.: *K problémom psycholingvistiky*. *Psychológia a patopsych. dieťaťa*, III, 1968, 475—500.
- Verbal Behavior and General Behavior Theory*. T. R. Dixon, D. L. Horton eds., Englewood Cliffs 1968.
- Verbal Behavior and Learning*. Ch. N. Cofer, B. S. Musgrave, eds., New York—Toronto—London 1963.
- Vereščagin, E. M.: *Psichologičeskaja i metodičeskaja charakteristika dvojazyčija*. Moskva 1969.

Я Н П Р У Х А

К ТЕОРИИ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Автор статьи обсуждает новый подход к процессу изучения усвоения языка у детей, который принят в современной теории т. н. трансформативной психолингвистики (напр., Д. Мак Нейл, 1966; Д. И. Словин, 1968 и др.). В результате критики (опирающейся на некоторые результаты советской теории речевой деятельности и на результаты других исследований), этой концепции была выявлена другая, коммуникативная концепция изучения процесса усвоения языка у детей.

Процесс развития трансформативной психолингвистики предусматривает, что а) усвоение языка осуществляется на базе биологически обусловленного врожденного предрасположения ребенка выучить язык, б) это врожденное предрасположение выучить язык является универсальным, т. е. присуще говорящим на всех языках мира, в) усвоение языка ребенком — процесс сравнительно быстрый, продолжающийся около 30 месяцев

(с первого года жизни ребенка и вплоть до 3—4 лет).

Эта теория страдает некоторыми важными недочетами, анализ которых дается в настоящей статье. Прежде всего это касается т. н. врожденного предрасположения ребенка выучить язык, где необходимо констатировать: определенные анатомические и физиологические предпосылки для речевой деятельности бесспорно врождены человеку, но в самом процессе усвоения языка ребенком основную роль играет его общение (интеракция) с другими людьми и окружающим его миром, общественные условия, в которых ребенок вырастает, и воспитательная среда, которая на него воздействует. Социальная база процесса усвоения языка была уже доказана при исследовании основных физиологических механизмов речи (срав. И. Грбек, 1968). Кроме того, процесс усвоения языка ребенком не завершается в возрасте 4—5 лет (даже и в

сфере синтаксиса), как утверждает трансформативная психолингвистика, а продолжается вплоть до возраста 9 лет и больше. (Срав. исследовательские работы Ц. Хомской, 1969, и др.).

Здесь возникает принципиальный вопрос: в какой степени теория, основанная только на определении языковой способности, в состоянии обеспечить перспективы для адекватного изучения процесса усвоения языка ребенком. Автор полагает, что усвоение языка — процесс коммуникативный и что в основу языкового поведения человека очевидно заложена более широкая способность, чем языковая, т. е. коммуникативная способность. Коммуникативная способность — это в сущности знание правил пользования определенным естественным языком и разных невербальных кодов. Языковая способность является лишь составной частью этой общей, более широкой коммуникативной способности (срав. Я. Пруха, 1970 с). По мнению автора, нельзя осуществлять изучение процесса усвоения языка обособлено, отдельно от всех контекстовых (в широком смысле слова), социально-культурных и общественных условий, в которых этот процесс протекает. Такой концепции начинают придерживаться и другие авторы (Т. Слама-Казаку, 1966; А. А. Леонтьев, 1969; М. И. Попова, 1968, и др.). Это связано с необхо-

димостью изучить целый ряд проблем, связанных с коммуникативным поведением ребенка. К этим основным проблемам принадлежат:

1. Развитие детской речи в зависимости от условий воспитания и социально-культурных факторов воспитательной среды,

2. характеристики интерактивных и коммуникативных процессов между детьми и родителями, детьми и другими взрослыми лицами, учениками и учителями и пр.,

3. «коммуникативный профиль» ребенка в отношении возраста, пола и т. д., т. е. интенсивность и частота его коммуникативных контактов с другими детьми и взрослыми лицами в течение дня и на протяжении более длительных периодов времени,

4. развитие речи ребенка под влиянием массовой коммуникации, в школе и т. д.,

5. содержание речевых высказываний ребенка и типы коммуникативных ситуаций, с которыми эти высказывания связаны,

6. взаимные отношения между типами коммуникативных ситуаций и формированием умения перенимать роль у ребенка и общей социализацией ребенка и т. д.

В связи с этими проблемами автор подчеркивает необходимость создать теорию коммуникативного поведения ребенка.

JAN PRŮCHA

ON THE THEORY OF LANGUAGE ACQUISITION BY CHILDREN OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL AGE

The aim of this article is to appraise the new approach to the study of language acquisition by children, which is furthered by the contemporary theory of transformational psycholinguistics (e. g. D. McNeil, 1966; D. I. Slobin, 1968 and others). On the basis of a criticism (supported by some findings of the Soviet theory of speech activity and other researches) of this conception, a new, communicative conception of the study of language acquisition by children is taking shape.

Transformational developmental psycholinguistics presupposes that a) language acquisition occurs on the basis of a biolo-

gically conditioned inborn capacity for language acquisition, b) this inborn capacity is universal, i. e. common to users of all languages throughout the world, c) the language acquisition by the child is a relatively fast process lasting about 30 months (from the child's first year of age until the age of 3—4).

This theory contains some serious shortcomings, which are discussed in this article. First of all, as regards the so-called inborn capacity for language acquisition, it is necessary to point out the following: Man no doubt has certain inborn anatomical and physiological pre-

requisites for speech activity, but in the actual process of language acquisition by the child the main role is played by the child's interaction with other people and the surrounding world, the social conditions under which the child is growing up and the educational environment which influences him. After all, the social basis of language acquisition has already been proved in the basic physiological speech mechanisms (cf. J. Hrbek, 1968). Besides, the language acquisition by the child is not completed at the age of 4—5 years (not even as far as syntax is concerned) as is generally claimed in transformational psycholinguistics, but this process goes on until the age of 9 and beyond (cf. researches by C. Chomsky, and others).

This gives rise to the fundamental question: whether a theory based merely on ascertaining linguistic competence provides sufficient perspectives for an adequate study of language acquisition by children. In the author's opinion language acquisition is a communicative process and at the foundation of the linguistic behaviour of man there is a more general competence than purely linguistic, namely communicative competence. Communicative competence is essentially the knowledge of social rules of the use of a particular natural language and various non-verbal codes. Linguistic competence is only a part of this more general communicative competence (cf. J. Průcha, 1970 c). In the author's opinion the study of language acquisition cannot be isolated from all contextual (in the broad sense of the word), socio-cultural and social conditions in which the given process takes

place. This conception, by the way, is beginning to be adopted by some other researches as well (T. Slama-Cazacu, 1966; A. A. Leontyev, 1969; M. I. Popova, 1968, and others). This conception involves studying a whole series of problems connected with the communicative behaviour of the child. The main problems of this kind include:

1. Development of the child's speech depending on the conditions of upbringing and on the socio-cultural factors of the educational environment,

2. the characteristics of the processes of interaction and communication between children and parents, children and other adults than parents, pupils and teachers, and others,

3. »the communicative profile« of the child with regard to the child's age, sex, etc., i. e. the intensity and frequency of his communicative contacts with other children and adults in the course of a day and longer periods of time,

4. development of the child's speech under the influence of mass communication, at school, etc.,

5. the content of verbal utterances of the child, and the types of communicative situations which these utterances form a part of,

6. relationships between the types of communicative situations and the formation of the child's role-taking skill, and the overall socialization of the child, etc.

In connection with all these problems the author emphasises the necessity of creating a theory of the development of the communicative behaviour of the child.