

Myšlenkové, jazykové, řečové a komunikační kompetence dětí a žáků v bilingvním prostředí ČR

Karel Kamiš¹

Úvod

„*Náš způsob vidění a chápání je ve velké míře takovým, jakým je, právě proto, že jazykové návyky našeho společenství předurčují určité výběry interpretace*“ ([1]).

Modely našeho psychického vnímání a interpretace vnější i vnitřní skutečnosti jsou ovlivňovány mateřskou řečí, v níž jsme vychováni a v jejichž kategoriích od raného dětství i verbálně myslíme. Proto jedinci různých kultur koexistujících v multietnickém prostředí stávající ČR mohou i jinak vnímat svět v důsledku rozdílu mezi jednotlivými mateřskými řečmi s jejich různě kodifikovanými jazykovými systémy, jež jsou odrazem různých společenství a kultur. Svět je tak řečí uchopován, interpretován a konstituován. V této souvislosti hovoříme o *řečovém obrazu světa* ([2]).

Používání řeči podmiňuje pojetí světa, a to tím, že *pojmově, terminologicky a slovně* determinuje pojetí času (*psychické přítomnosti*), prostoru (*objektivní reality i vnitřního subjektivního prostoru jedince*) a kauzality ([3]). Tím řeč podmiňuje přístup k vnějšímu i vnitřnímu světu jedince a k organizaci chování (nejen verbálního) v nich. Navíc lze předpokládat, že řeč je nedílnou součástí procesu socializace dítěte. Tím nabývá na významu především z hlediska vzdělávacích a výchovných programů předškolního věku dítěte a mladšího školáka na 1. stupni ZŠ české školy. Totiž dítě si osvojuje slovní zásobu i mluvnici mateřštiny, v jejichž rámci vyrůstá a postupným řečovým vývojem dosahuje lingvistické kompetence dospělého jedince ([4]).

Komunikace u lidského druhu a jedince

Všechny živé organismy na Zemi jsou propojeny složitými vztahy, jež jsou založeny na vzájemné *komunikaci*; ji chápeme jako přijímání, zpracování a vydávání *informací*.

Člověk schopností své CNS dovede přijímat a zpracovávat informace z *vnějšího prostředí přírodního a společenského*, jež ho obklopují a současně vyhodnocovat informace ze svého *těla*, tj. ze svého vlastního *vnitřního prostředí*. Veškerý odraz obou prostředí vnímá svými *smysly*.

K tomu, aby člověk vytvořil svoje vlastní okolí, musí se stát *sociální bytostí*, která uskučteňuje svá sociální jednání v převážně míře řečovou činností. A následkem toho se stává *komunikace* biologickou nutností, resp. přírodním, a tím i životním principem zároveň. Základní formou mezilidského sdělování je *komunikace slovní*. Ta tvoří soustavu znakové povahy, a to vedle *komunikace neslovní*, popř. výměny informací *mimosmyslovým vnímáním*.

Řeč, jazyk a komunikace

Řeč je jednou z nejdůležitějších znakových soustav charakterizovaná svým významovým otevřeným systémem, svou schopností začleňovat do sebe nové znaky a přenášet informace do jakéhokoli procesu. U řeči jde o komplexní komunikační kód složený ze znaků a o způsob a funkci vyjádření *myšlenky* systémem slovních *znaků*.

Chápání řeči je specializovanou funkcí dominantní mozkové hemisféry. Řeč kromě své primární funkce *komunikační*, má i významnou funkci *kognitivní*, tj. je prostředkem abstraktního myšlení. Myšlení (v určitém slova smyslu) není možné bez řeči ([5]).

¹(kamis@mybox.cz) Šumavská 4, 120 00 Praha 2

Z biologické a společenské podstaty komunikace vyplývá podstatný rozdíl, který existuje mezi řečí, jazykem a mluvou. Řeč lze chápat jako obecně lidskou schopnost artikulovanými hláskami vyjadřovat obsahy vědomí. Jazyk pak představuje souhrn výrazových a významových prostředků užívaných v tom kterém národě. Mluvou (řečí) pak rozumíme aktuálně probíhající sdělování mezi mluvčím a posluchačem. Z rozlišení řeči, jazyka a mluvy je zřejmé, že řeč a mluva jsou individuálním výkonem jedince, zatímco jazyk je společenským útvořem.

Kognitivní procesy a komunikační kompetence

Myšlení se pojímá jako schopnost odrážet vnější i vnitřní svět jedince ve formě pojmů, soudů, úsudků a konstituovat myšlenky, jež jsou aktuálními jednotkami vědomí. Z tohoto metodologického pohledu se řeč stává materiálním vyjádřením konkrétní myšlenky a jazyk formou myšlení ([6]).

Přestože poznávací procesy dosud nebyly integrovaně popsány, lze u nich mluvit zejména v rámci operativního myšlení o intelektových operacích, o analyticko-syntetických procesech, o asociativních spojích, o struktuře myšlení a o zprostředkování symbolických pochodů.

1. Myšlenkové operace, řeč a jazyk

Metody poznávací zahrnují logickomyšlenkové operace, jež vedou k poznání skutečnosti (vnější i vnitřní; verbální i neverbální) a k správnému i vhodnému užívání řeči ([7]). Základní poznávací metoda je analýza uskutečňující se spolu se syntézou. Z nich pak vychází abstrakce a zobecnění. Na nich jsou založeny indukce, klasifikace a zčásti i analogie. Indukcí spolu s analogií i za pomoci hypotézy se dospívá k definici, jež je východiskem postupu deduktivního ([8]).

Kognitivní lingvistika, zabývá-li se metaforou ([9]), dokladuje její vznik: a) myšlením analogickým (metafora je založena na podobnosti vztahů mezi objekty nepodobnými, např. (člověk) vychází — (slunce) vychází); b) přenášením struktury poznání z jedné oblasti do druhé v procesu myšlení a vyjadřování (např. (čtu) Hrabala, totiž knihu od B. Hrabala); c) motivací (např. nemá do hlavy ani patu). Metaforou se rozumí pojmenování věci nebo jevu, které je utvořeno na základě podobnosti s věcí nebo jevem jiným (např. (lidské) oko — oko (na punčoše, polévce, na zajíce). Metonymie přenáší primární význam pojmenování, jenž si uchovává, na základě časoprostorových, funkčních a dalších souvislostí na pojmenování nové (např. sto let (za opicemi)).

1.1 Zobecnění, abstrakce a pojmotvorné procesy

Zobecnění vystihuje společné vlastnosti objektů a prostřednictvím abstrakce nalézá to, co je pro ně podstatné a co dovoluje jejich případné spojení na základě společných znaků. Právě vyčleňování společných a podstatných znaků má prvořadý význam zejména pro pojmotvorné procesy.

Abstrakci lze pojímat jako rekonstrukci empirického a názorného a i jako konceptuální poznávání podstaty se zřetelem k cíli a i k metodě při odborném řešení problému. Abstrakce je způsob myšlenkového poštění předmětu, jehož pomocí vymezujeme určitou stránku nebo vlastnost věcí, kterou bychom smyslově neodlišili. Tím dospíváme k pojímání, jejichž reálný základ skutečnosti, kterou odráží, nelze vnímat nebo si ji představit. Shrnutím podstatných znaků se vytvářejí obecné pojmy.

Různý stupeň abstrakce je patrný v různých řečech v procesu členění skutečnosti. Např. v češtině se pojmy *vlasy* a *chlupy* vylučují, aniž by existoval jediný nadřazený pojem, jež by je slučoval, a to na rozdíl např. od německého s *Haar* (*vlasy, vlasy; chlup, chlupy; srst*). U pojmotvorných procesů sehrává důležitou roli tendence k obecnosti vždy spojená s abstrakcí nižšího či vyššího stupně. A i tendence k obecnosti s různou mírou abstrakce vyčleňuje specifčnost té které řeči. Rozdílný stupeň abstrakce je vidět např. v oblasti pojmenování barev, kde čeština má výrazy *červený* a *rudý* oproti anglickému *red* (*červený, rudý*) atp.

1.2 Srovnávání a třídění

1.2.1 Srovnávání spočívá v nalézání shod nebo rozdílů určitých objektů, prvků, tříd, znaků či

jejich vztahů. Váže se s analýzou, syntézou, abstrakcí a zobecněním spolu s operací rozlišovací. 1.2.2 Třídění znamená členění na základě zjištěných souvislostí a vztahů mezi jevy, řazení na základě hodnocení podle různých kritérií či dělení na základě zjišťování vlastností, významu znaků atp.

2. Analyticko-syntetické procesy a řeč

Analýza se často uskutečňuje spolu se syntézou, a to tehdy, jestliže poznáváme části celku, ale i jejich spojitosti, shody i rozdíly. 2.1 Analýza znamená rozdělení, rozklad, rozložení, rozbor celku na jeho části neboli na jednodušší složky, aby bylo možno určit jejich podstatné znaky a jejich významy. 2.2 Syntéza postupuje od známých jevů k novým neznámým komplexům na základě známého materiálu; umožňuje tak dávat do vzájemných relací různé stránky skutečnosti s různou úrovní obecnosti. Jde o myšlenkové sloučení částí objektů v celek nebo o spojení různých znaků a vlastností do smysluplného celku. 2.2.1 Z podstaty syntézy lze vidět, že ji nelze oddělovat od analýzy.

3. Asociativní spoje a struktura myšlení

Jde v podstatě o epistemologické vysvětlování světa tím, že se studují vztahy mezi subjektem a objektem, myšlením a světem.

Z hlediska pojmotvorných procesů sehrává svoji nezastupitelnou roli asociace, resp. její různé typy. Např. asociace významová se projevuje v tom, že některé vlastnosti či jevy skutečnosti vystupují do popředí a lze jich použít podle asocičních vztahů k účelům přirovnávacím a pojmenovávacím. S ohledem na multietnické prostředí vystupuje u porovnávacích a pojmotvorných procesů jejich rozdílnost (např. české rčení *být v něčem až po uši* vyjadřuje francouzština *être jusqu'au cou* (po krk) či angličtina *to be up to the eyes* (až po oči)). Dítě přebírá do své individuální slovní zásoby *sousloví* z pohádek, písniček či říkanek a analogicky podle nich si vytváří vlastní, např. v češ. *krejčík jehlička* — analogicky nově *ježák píchák* ap.

4. Zprostředkování symbolických pochodů

Symbolismus staví na symbolech, jež jsou a) *reprezentativní* (představující věc, která je symbolizována), b) *předávány prostřednictvím procesů učení jedince* (proti vrozeným instinktům a pudům), c) *svobodně tvořeny* (bez existence biologicky posíleného spojení mezi symbolem a věcí, jež označuje).

Symbolická aktivita — opírající se o vyšší mozkové funkce — obecně zahrnuje minimálně dvě oblasti, týkající se jejího charakteru, a to a) *emocionální symbolismus* a b) *diskurzivní symbolismus* ([10]). A. *Emocionální symbolismus* (mozkové funkce emočního charakteru) představuje tu oblast nediskurzivního symbolismu, která nenese informaci o logickomyšlenkovém poznání, nýbrž se týká sdělování hodnot (nikoli faktů). Emocionální symbolismus je limitován *biolingvisticky*. Vychází jednak z 1. Chování daného 1. a) neurálně centrálním nervovým systémem (vrozeného a zčásti naučeného) a 1. b) humorálně (endokrinního a metabolického) a jednak z 2. Chování nově ad hoc produkovaného (a to slepě či intuitivně). B. *Diskurzivní symbolismus* (mozkové funkce racionálního charakteru odrážející vztahy jedince k jeho prostředí) představuje tu oblast, která se týká sdělování informace z oblasti lidského poznání mající převážně *verbální* ráz. Jejím dominantním znakem je její *diskurzivní charakter*, vycházející ze způsobu myšlenkového postupu, při němž v CNS jedince probíhají *logickomyšlenková vyvozování souvislostí*.

Myšlenkové operace nejsou vrozené, obdobně jako není vrozena lidská řeč. Dítě si je osvojuje až na určitém stupni ontogeneze myšlení s rozvojem *symbolických funkcí* a vlastní individuální činnosti. Jsou výsledkem jak individuální tak společenské činnosti dítěte.

Ontogeneze řeči v procesu socializace

V multikulturním prostředí různé společenské skupiny k vyjadřování podobných potřeb nepoužívají týchž řečí, a tím ani týchž komunikačních prostředků lexika a gramatiky ([11]). Jazyk ve smyslu *langue* a *řeč* ve smyslu *parole* mají zcela zásadní význam v procesu socializace dí-

těte v raném dětství a v mladším školním věku. 1. České dítě si osvojuje *jazyk a řeč* uvnitř určité sociální vrstvy a speciálně prostřednictvím své rodiny. 2. Samu skutečnost si osvojuje prostřednictvím *jazyka a řeči* rodiny. 3. Dítě si v rodině osvojuje především určitý sociálně specifikovaný řečový kód. U českého dítěte *obecně český*, minimálně *nářeční* a rovněž okrajově *spisovný*. 4. Souběžně s osvojováním *řeči* dítě přejímá nápodobou i zakotvené (kodifikované) normy používání *řeči* ve smyslu *jazyka*.

Osvojování řeči a jazyka znamená pro dítě postupné osvojování si skutečnosti. Dítě přejímá normy a hodnoty rodiny a i strategii jednání v rámci rodiny. To vše se děje prostřednictvím řeči a jazyka nebo za jejich pomoci. Prvotní řečová a jazyková zkušenost raného dětství se stává rozhodující pro další sociální růst dítěte, zejména pak ve škole.

Závěr

Rozvíjení *individuální sémioze* dítěte se opírá o vztahy *slova* a *pojmu* s využíváním *logicko-myšlenkových operací*, a z nich zejména *abstrakce* a *zobecnování* za přímé podpory řečového vyjádření.

Prohlubování individuální slovní zásoby dítěte spočívá v tom, že si dítě již uvědomuje vztahy, které mezi pojmy a jim odpovídajícími výrazy existují. Jde o vztahy a) mezi pojmem a jeho vyjádřením (*černý jako havran*), b) o vztahy slov příbuzných (*hora — horský, hornatý, horstvo, horák, pohoří*), c) o vztahy slov nadřazených, souřadných a podřadných (*pes — šelma — savec — obratlovec — živočich*), d) o synonymii vyjádření (*hlína, země, půda, prst*), e) o homonymii vyjádření (*pojistka* (v pojišťovně) — *pojistka* (ve vedení el. proudu), f) o vyjadřování opaku (*ostrý — tupý*), g) o vyjadřování různých odstínů významu (*teplý, teploučký*), h) o vyjádření různého citového zabarvení (*dům — barák — barabizna*). Vývoj *pojmu* u dítěte se formuje jednak na podkladě primárního osvojení *obecného znaku*, k němuž se jednotlivé vlastnosti předmětů přiřazují, jednak na podkladě *zobecnování* od jednotlivého k obecnému.

Rozvíjení *gramatickosti* se v češtině týká jak *tvorosloví* tak *skladby se stylistikou*. Pokud vyjdeme z pojetí věty oznamovací jako *slovy vyjádřeným soudem*, pak dítě z hlediska logicko-myšlenkových operací *soudí* skutečnost, např. *člověk je smrtelný, dvě a dvě jsou čtyři*; atp. *Soud* je slovní vyjádření vztahu mezi dvěma nebo více pojmy subjekt-predikátovým (větným) vztahem s osvojováním koncovek ohebných slov.

Při rozvíjení *komunikační kompetence* je řeč (jazyk) možno považovat za prostředek rozumového a komunikačně operativního uchopování skutečnosti, jako nástroj myšlení a společenského dorozumívání. Čeština jakožto bohatě rozvinutá řeč poskytuje k tomu všechny možnosti. Ale pokud např. z některých z 1200 indiánských jazyků mluví jen několik desítek lidí, lze se domnívat, že jejich jazykový a lexikální systém neumožňují standardně rozvíjet logicko-myšlenkové operace na verbálním podkladě ([12]). A tím se tento jazyk stává pro jeho uživatele nepodnětným. Totéž platí i o některých nářečích užívaných na území ČR, zejména některými minoritami zde žijícími ([13]). Z toho je vidět, že významné rozdíly v komunikační kompetenci dětí a žáků spočívají především ve skladbě slovní zásoby mateřské řeči či nářečí, jež odrážejí rozdílný stupeň abstrakce, ale tím reprezentují i specifikum národa či etnika a jejich svébytné kultury.

V této souvislosti je nutno zdůraznit rozdílný vliv *sociálního prostředí*, v němž si dítě řeč či dialekt osvojuje — jsou jednak společnosti, jež mají řeč *kodifikovanou* v jazykových příručkách, jednak společnosti, jež nemají řeč či dialekt kodifikované. A to ovlivňuje individuální řečovou ontogenezi dítěte v raném dětství, v předškolním věku i ve věku mladších školáků české školy, pokud jejich mateřskou řeč není čeština.

Stávající *komunikační bariéry* plynoucí z různých řečí či dialektů lze překonávat v mladším školním věku vhodnými řečovými a jazykovými programy realizovanými v základních předmětech české školy nově i s využíváním bilingvního prostředí ČR. A tuto problematiku jsme řešili v řadě rozvojových projektů ([14]).

Literatura

- [1] Sapir, E.: The status of linguistic as a science. In: Language, 1929, N 5, s. 211.
- [2] Bernstein, B.: Social structure, language and learning. Educ. Research 3, 1961.
- [3] Kořenský, J.: Teorie přirozeného jazyka. SPL, sv. 26. Praha 1989.
- [4] Chomsky, N.: Current Issues in Linguistic Theory. The Hague, 1964.
- [5] Novák, M., Faber, J., Kufudaki, O.: Neuronové sítě a informační systémy živých organismů. Praha, Grada 1993.
- [6] Král, Á.: Model řečového mechanismu. Veda, Bratislava 1974.
- [7] Svoboda, K.: Didaktika českého jazyka a slohu. Praha, SPN 1997, s. 46 n.
- [8] Paulík, K.: Psychologické hledisko na uplatňování úlohy jazyka při řešení problémů. SPN, Praha 1985, s. 47 n.
- [9] Lakoff, G., Johnson, M.: Metaphors we live by. Chicago 1980.
- [10] Kamiš, K.: Čeština a romština v Českých zemích. Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti. Edice Acta universitatis Purkynianae 41. Studia linguistica VI. Vydavatel UJEP v Ústí nad Labem : Ústí nad Labem 1999.
- [11] Kamiš, K.: Kommunikativnye bariery multikulturnogo prostranstva Českoj Respubliky. In: Jazyk kak sredstvo transljacji kultury. Rossijskaja akademija nauk. Naučnyj sovet po istorii mirovoj kultury. Institut slavjanovedenia. Moskva. Izdatelstvo Nauka 2000.
- [12] Šmilauer, V.: Nauka o českém jazyku. SPN, Praha 1972, s. 18.
- [13] Kamiš, K.: Čeština a romština. In: Český jazyk. Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Uniwersytet Opolski Instytut Filologii Polskiej. Opole 1998, s. 50–60.
- [14] Např. Formování osobnosti učitelů a vychovatelů pro práci s žáky a studenty z národnostních menšin v základních předmětech základní a obecné školy; 3911-RG /Kamiš — FR 578 — (1998), řešitel.