

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra anglického jazyka

**Diplomová práce**

Hana Tioková

Integrace anglicky mluvících žáků do hodin anglického jazyka na  
1. stupni ZŠ

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Jana Kořínková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem uvedenou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jany Kořínkové, Ph.D. s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 24. 6. 2015

.....

Hana Tioková

## Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Janě Kořínkové, Ph.D. za trpělivý přístup, cenné rady a odbornou pomoc v průběhu vypracování mé diplomové práce. Rovněž děkuji všem, kteří se jakýmkoli způsobem podíleli na výzkumu a umožnili mi tak diplomovou práci dokončit. Na závěr chci poděkovat své rodině a blízkým za trpělivost a podporu v průběhu mého studia.

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST .....	7
1 Bilingvismus.....	7
1. 1 Vymezení pojmů .....	7
1. 2 Dělení bilingvismu podle Morgensternové (2011).....	9
1. 2. 1 Základní rozdělení bilingvismu .....	9
1. 2. 2 Rozdělení podle úrovně ovládnutí jazyků .....	10
1. 2. 3 Rozdělení podle způsobu osvojení jazyků.....	11
1. 2. 4 Rozdělení podle věku, kdy dochází k osvojení jazyků.....	11
1. 2. 5 Rozdělení podle rovnováhy mezi jazyky.....	12
2 Specifika bilingvistů .....	13
2. 1 Přepínání kódů (codeswitching) .....	13
2. 2 Mixování kódů (codemixing) .....	14
2. 2. 1 Příčiny přepínání a mixování kódů.....	14
2. 3 Překládání .....	16
2. 4 Interference.....	16
2. 5 Inteligence .....	17
2. 6 Další jazyky .....	19
2. 7 Sny .....	21
2. 8 Výhody, nevýhody a předsudky spojené s bilingvismem .....	21
2. 8. 1 Výhody bilingvismu .....	21
2. 8. 2 Nevýhody bilingvismu .....	24
2. 8. 3 Předsudky vůči bilingvismu .....	25
3 Bilingvní výchova .....	28
3. 1 Bilingvní výchova .....	28
3. 2 Typy bilingvních rodin .....	30
3. 3 Pravidla bilingvní výchovy.....	30
4 Bilingvní výuka .....	33
4. 1 Bilingvní výuka .....	33
4. 2 Učitel a bilingvní výuka .....	37
II EMPIRICKÁ ČÁST .....	39
1 Cíl a předmět výzkumu .....	39
2 Metodologie výzkumu.....	40
3 Výběr respondentů, způsob sběru dat a vyhodnocování .....	43

4 Případová studie .....	44
4. 1 Případová studie č. 1 – Tamara .....	44
4. 2 Případová studie č. 2 – Elena .....	47
4. 3 Případová studie č. 3 – Gita.....	52
5 Analýza zjištěných údajů.....	57
6 Diskuse .....	61
ZÁVĚR.....	63
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	64

## ÚVOD

O problematiku bilingvismu jsem se začala zajímat na svém studijním pobytu v Litvě. Zde jsem se setkala na praxi s bilingvním žákem, který hovořil plynně anglicky a litevsky. Tomuto žákovi nebylo poskytováno žádné individuální zacházení v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základního vzdělávání, a tak jsem chtěla vědět, jak je to s bilingvními žáky ve výuce anglického jazyka tady v České republice. Zajímal mě především vlastní názor bilingvistů na výuku a na efektivitu výuky.

Slovo bilingvismus, bilingvní či bilingvální je v poslední době poměrně dosti skloňováno. Zdálo by se, že jde o záležitost moderní, která se do našeho povědomí začíná vkrádat teprve v posledních letech. Možná by se bilingvismus dal označit rovněž za trend, který se za nějakou dobu vytratí do neznáma. Opak je ale pravdou. Bilingvismus se objevil již v historii a pro interpersonální komunikaci je velmi důležitý. Připomeňme si například dobu národního obrození či éru československého státu, kdy bilingvismus byl nutností pro každého člověka žijícího na daném území. Kdyby byl bilingvismus nepotřebný, nedůležitý či snad škodlivý, jistě by již dávno tato schopnost u lidí zanikla.

Od vstupu do Evropské unie se spousta věcí pro naši zemi změnila a k těmto změnám neodmyslitelně patřil i volný pohyb osob ve státech EU. Lidé jsou stále častěji v kontaktu s jinými kulturami a jazyky. To je pro mnohé z nás motivace, abychom se naučili alespoň jeden světový jazyk. Přibývá lidí, kteří jsou v rámci své práce či studia nuceni cestovat a konfrontovat se s jiným než mateřským jazykem. S těmito trendy vzrůstají nároky okolí na znalost jiného než mateřského jazyka.

V naší společnosti přibývá národnostně smíšených párů, které spolu mluví jazykem, který není jejich mateřský. Takové páry se chtějí usadit a mít děti. Začnou si klást otázku, v jakém jazyce budou na své dítě mluvit. O několik let později, když dítě již v bilingvním prostředí vyrůstá, rozhodují se rodiče, v jakém jazyce dítě vzdělávat.

Vzdělání i výchova jdou neodmyslitelně ruku v ruce s bilingvismem. Je třeba ujasnit si podmínky, za jakých rodič chce své dítě vychovávat bilingvně a jak jeho bilingvismus může podpořit formálním vzděláváním. Bilingvní výuka a bilingvní výchova nejsou v dnešní době chápány jako samozřejmost. Ačkoliv se zatím setkáváme s bilingvismem zřídka, je třeba mu věnovat pozornost a tímto jevem se zabývat i v dalších letech.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Bilingvismus

### 1.1 Vymezení pojmů

#### Bilingvismus

Definicí tohoto pojmu se zabývá řada autorů již několik let. Zatím se ale nepodařilo nalézt jednotnou definici.

Pojem bilingvismus lze definovat z několika různých zdrojů. Pedagogický slovník definuje pojem takto: „*Bilingvismus - Dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 28)

Akademický slovník cizích slov (1997, s. 102) pojem bilingvismus definuje podobně: „*Bilingvizmus - aktivní užívání dvou jazyků (zpravidla mateřského a cizího) společností nebo jednotlivcem, dvojjazykovost, dvojjazyčnost.*“

Podle Grosjeana (2010) jsou bilingvními jedinci ti, kteří užívají dvou nebo více jazyků (nebo dialektů) v každodenním životě.

Bloomfield (1933) definoval bilingvismus jako schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Nelze však definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista.

Kromě výše uvedených definic, které popisují hlavně aktivní užívání jazyků a některé z nich se zabývají i mírou používání řeči, je zde také definice, která mluví o schopnosti vstřebat jinou kulturu a tradice. Takovou definici uvedl webový portál Česká škola bez hranic (2014): „*Bilingvismus nicméně neznamená pouze schopnost dokonale mluvit ve více jazycích, ale také schopnost vstřebat odlišnou kulturu, tradice a zvyky, a tímto se právě prostřednictvím jazyka identifikovat s jinými národy.*“

S pojmem bilingvismus souvisí hned několik dalších pojmů, které si rovněž definujeme.

## **Monolingvismus**

Kopecký (2002) ve svém článku K podstatě termínu pasivní bilingvismus píše, že tento pojem lze chápat jako opak bilingvismu: „*Opakem bilingvismu je monolingvismus (jednojazyčnost).*“

Anglicko-český slovník pedagogický (Mareš, Gavora, 1999, s. 109) definuje pojem související s pojmem monolingvismus takto: „*Monolingual - monolingvální, jednojazyčný.*“

Můžeme tedy shrnout, že se jedná o schopnost jedince používat jen jeden jazyk.

## **Multilingvismus**

Akademický slovník cizích slov (1997, s. 513) píše, že monolingvismus je: „*aktivní užívání více jazyků, zpravidla mateřského a cizích, společností nebo jednotlivcem, mnohojazyčnost, vícejazyčnost.*“

Podle Bakera (2005) tento pojem označuje stav, kdy jedinec dokáže hovořit třemi a více jazyky. Dále tvrdí, že k multilingvistu dochází například v zemích Afriky a Asie, kde na jednom místě koexistuje více jazyků a lidé pobývajících na tomto území jsou tak donuceni tyto jazyky ovládat. Na druhé straně k jevu multilingvismus dochází i individuálně a to například v rodinách, kde otec a matka používají jiné jazyky, než jaké používá okolní komunita.

## **Semilingvismus**

Pojem semilingvismus by se dal označit jako stav, kdy bilingvní jedinec nemá plně rozvinuté jazykové kompetence ani v jednom z používaných jazyků (Kropáčová, 2006).

Podle Švermové a Nečasové (2011) má jedinec v jazyce prvním i druhém omezené znalosti. Tato jazyková úroveň se týká struktury jazyka, pragmatiky a afektivních složek komunikace.

Kropáčová (2006, s. 35) uvádí: „*Za semilingvního je považován ten, kdo ve srovnání s monolingvním projevuje nedostatky v obou jazycích, např. ovládá jen úzkou slovní zásobu či nesprávnou gramatiku, vědomě přemýšlí při jazykové produkci, nepracuje s jazykem tvořivě a považuje za obtížné myslet a vyjadřovat emoce v obou jazycích.*“

## **Mateřský jazyk**

Podle Bakera (2005) je tento pojem často užíván v souvislosti s původem jedince a označuje schopnost komunikovat jazykem země, z níž pochází. Odkazuje na národnost, kulturní dědictví, jazyk komunity či menšiny, ke které se jedinec hlásí.



Doslovně řečeno nám tento pojem říká, že se jedná o jazyk, kterým na dítě mluví jeho matka. Můžeme tedy říci, že mateřský jazyk jedinec slýchá a komunikuje jím od velmi útlého věku. Některé děti však nejsou vychovávány svými biologickými rodiči. Proto můžeme do tohoto pojmu mateřský jazyk zahrnout péči, pozitivní hodnoty a ochranu, které jsou dítěti skrz mateřský jazyk poskytovány (Baker, 2005).

Další možností, jak interpretovat pojem mateřský jazyk je jazyk, který se dítě naučí jako první. Vychází se z předpokladu, že většina bilingvistů se učí dva jazyky simultánně. Lze tedy očekávat, že první jazyk, který se dítě naučí, je jazykem jeho matky a dítě se ho naučí jako první (Baker, 2005).

Avšak mnoho bilingvistů nemá zcela jasno v tom, který z jazyků je pro ně mateřský, což může vyvolat problém ve chvíli, kdy se rozhoduje o jazyce, kterým má být dítě vzděláváno (Kropáčová, 2006).

### **Otcovský jazyk**

Otcovský jazyk hraje rovněž důležitou roli v bilingvní výchově. Jako pojem otcovský jazyk se označuje jazyk získávaný komunikací dítěte s otcem. Výzkumy dokazují, že otcovský jazyk někdy více dominuje, dokonce i v monolingvní výchově. Pokud je matka monolingvní, přesto může otec užívat druhého jazyka v komunikaci s dítětem a dát tak příležitost matce naučit se jazyku partnera (Baker, 2005).

## **1. 2 Dělení bilingvismu podle Morgensternové (2011)**

K rozdělení dalších podkapitol jsme využily dělení bilingvismu dle Morgensternové (2011).

### **1. 2. 1 Základní rozdělení bilingvismu**

#### **Individuální bilingvismus**

Pojmem bilingvismus se většinou myslí bilingvismus individuální, kdy bilingvní jedinec používá i jiný jazyk, než jaký používá jeho okolí (Morgensternová a kol., 2011). Jedinec není vystaven jinému jazyku ve svém okolí a přijímá jazykové dovednosti pouze od úzkého kruhu své rodiny.

## **Společenský bilingvismus**

O tomto pojmu hovoříme tehdy, jestliže obyvatelstvo jednoho území používá dva jazyky. Jinými slovy, celá společnost vytváří tlak na znalost dvou jazyků. Není ale pravidlem, že každý v této společnosti musí být bilingvní. I v takové společnosti se nacházejí jedinci monolingvní, stejně jako v monolingvní společnosti nalézáme jedince bilingvní (Harding-Esch, Riley, 2008).

Existují národy a země, které lze považovat za bilingvní, jako například Kanada či Belgie. V těchto zemích jsou oficiálně používány dva jazyky, to však neznamená, že všichni občané těchto zemí jsou bilingvní (Harding-Esch, Riley, 2008).

Dle Morgensternové (2011) lze společenský bilingvismus označit také termínem *diglosie*. Míjí se tím, že společenství žijící v jedné geografické oblasti užívá dvou jazyků k různým účelům a každý z nich se užívá v jiné oblasti komunikace (jazyk menšiny je užíván doma, zatímco jazyk většiny je užíván v zaměstnání, škole).

## **1. 2. 2 Rozdělení podle úrovně ovládnutí jazyků**

### **Receptivní bilingvismus**

Receptivní bilingvismus můžeme popsat jako schopnost bilingvního jedince porozumět druhému jazyku pouze pasivně. Jazykové dovednosti jsou rozvinuty pouze v určitých oblastech. Nejčastěji se jedná o schopnost porozumět mluvenému slovu a v některých případech jde i o schopnost číst a porozumět čtenému (Morgensternová a kol., 2011).

Podle Harding-Esch a Rileyho (2008) je daný jedinec schopen porozumět jazyku, ale neumí, nebo není ochoten jím mluvit. Tato forma je velmi častá a někdy je také vnímána jako „neochota mluvit“.

Morgensternová (2011) však říká, že změní-li se jazykové prostředí, jedinec s receptivním bilingvismem začne jazyk užívat i aktivně.

### **Produktivní bilingvismus**

Morgensternová (2011) uvádí, že produktivní bilingvismus je dovedností člověka používat aktivně dva jazyky v mluvené i psané formě. Produktivní bilingvismus obvykle zahrnuje i receptivní dovednosti, ale nemusí tomu tak být vždy. Jako příklad uvádí situaci, kdy si dítě, které již aktivně mluví, osvojuje jazyk pouze od jedné osoby a nemá žádný další

kontakt s jinou osobou či médií, které tento jazyk používají, může dojít k tomu, že nebude rozumět rodilým mluvčím, kteří budou užívat dialekt či mít nějakou jazykovou odchylku.

### **1. 2. 3 Rozdělení podle způsobu osvojení jazyků**

#### **Přirozený (primární) bilingvismus**

Nastává přirozenou komunikací, kdy má dítě možnost naučit se dvěma jazykům od rodičů. Toto učení dvěma řečem tedy probíhá zároveň (simultánně). Přirozené dvojjazyčné prostředí je pro jedince nejlepší a nejefektivnější cestou, jak zvládnout dva jazyky. Dítě si dvě řeči osvojuje způsobem přirozeným, bez formálního vyučování (Kropáčová, 2006; Harding-Esch, Riley, 2008).

#### **Umělý (sekundární) bilingvismus**

Je to výsledek formálního vyučování ve škole. Schopnost dítěte či dospělého jedince mluvit další řečí je formována mimo rodinu a jeho přirozené prostředí.

Ve škole se také děti seznamují s nároky, které klade konverzace ve velkém počtu osob, narozdíl od konverzace v kruhu rodiny. Škola rozvíjí schopnosti ve čtení a psaní v daném jazyce a dovede tuto schopnost hodnotit a sledovat. Čím více dovedností rozvíjí škola, tím je pravděpodobnější, že je dítě uplatní i mimo školu, tedy doma (Harding-Esch, Riley, 2008).

### **1. 2. 4 Rozdělení podle věku, kdy dochází k osvojení jazyků**

#### **Simultánní (souběžný) bilingvismus**

Dochází k němu již v raném dětství. Dítě se učí dvěma jazykům zároveň. Rodina je prvotním místem, kde bývá dítě vystaveno dvěma řečem a odkud také čerpá. Nabývá současně dva jazykové systémy. S tímto se také pojí skutečnost, že bilingvní děti, které jsou vystavovány dvěma jazykům souběžně, začínají později mluvit, narozdíl od jejich monolingvních vrstevníků. Tak píše i Harding-Esch (2008, s. 61): „(...) začínají bilingvní děti mluvit o něco později než monolingvní děti, i tak jsou ale v normě uplatňované pro jednojazyčné děti. Jinými slovy, začnou mluvit ve věku, který je zcela přijatelný i pro monolingvní děti.“

## **Sukcesivní (konsekutivní, následný) bilingvismus**

Nastává v pozdějším věku dítěte. Kropáčová (2006, s. 30) tvrdí: „*Obvykle je tato hranice stanovena odborníky na tři roky věku.*“

Jedná se o bilingvismus postupný. Jedinec si osvojí druhý jazyk až poté, co se naučil přiměřeně ovládat jazyk první (Morgensternová a kol., 2011). Dochází k tomu na základě rozhodnutí rodičů a nastavení způsobu výchovy. Dalším důvodem mohou být okolnosti spjaté se změnou bydliště jedince a přizpůsobení se tamním podmínkám, včetně znalosti jazyka (Harding-Esch, Riley, 2008).

## **1. 2. 5 Rozdělení podle rovnováhy mezi jazyky**

### **Vyvážený bilingvismus**

Znalost dvou či více jazyků je vyvážená. Jedinec používá oba jazyky na stejné úrovni po stejnou dobu (Švermová, Nečasová, 2011).

Kropáčová (2006) dodává, že tento typ bilingvismu je velmi vzácný a považuje se spíše za výjimku.

### **Dominantní bilingvismus**

Jak uvádí Švermová a Nečasová (2011), dominantní bilingvismus je opakem vyváženého bilingvismu. Jedinec častěji používá jeden ze dvou jazyků. Jazyk, který užívá častěji, mnohdy ovládá na vyšší úrovni, než jazyk druhý, a proto si mnohem častěji volí právě ten jazyk, v němž je schopen komunikovat na vyšší úrovni. Tento jazyk pak označujeme jako dominantní, jak dokládá Harding-Esch a Riley (2008, s. 53): „*V případech, kdy nejsou jazyky bilingvisty v naprosté rovnováze, označujeme jeden jazyk za dominantní.*“

## 2 Specifika bilingvistů

Bilingvní jedinec se musí ve svém životě vypořádat s řadou věcí, které jsou pro něj specifické. Mezi tato specifika patří například nutnost rozeznávat mezi dvěma jazykovými systémy, s tím je spojená schopnost překládání, dochází k míchání a přepínání jazykových kódů, k interferenci. Kromě těchto specifík se v této kapitole budeme též zabývat inteligencí bilingvních jedinců, schopnosti učení dalších jazyků, výhodami, nevýhodami bilingvismu a předsudky vztahujícím se k bilingvistům.

### 2. 1 Přepínání kódů (codeswitching)

Codeswitching (Baker, 2005) neboli přepínání kódů je jev přirozený, který se objevuje u dvojjazyčných dětí i dospělých. Je to změna jazyka během jedné konverzace. Mluví započne větu v jednom jazyce a dokončí v jazyce druhém. Mnohem častěji se to děje při konverzaci mezi dvěma bilingvními jedinci. Faktor, který například ovlivňuje přepínání kódů, může být volba tématu nebo navrácení k tématu předchozí konverzace. Codeswitching probíhá v rámci jedné věty nebo také v rámci větší části konverzace.

Jen malé množství bilingvistů kompletně odděluje dva jazykové systémy. Pokud mají tu možnost a komunikují s dalším bilingvním člověkem, užívají obou jazyků, a tak dochází k přepínání kódů. Zatímco v rozhovoru s monolingvním člověkem komunikují pouze v jazyce monolingvnisty a k přepínání nedochází (Baker, 2005).

Vývoj bilingvního dítěte se příliš neliší od vývoje monolingvních dětí, i přesto bilingvní děti mají specifickou dovednost a tou je přepínání kódů a překládání, které monolingvní děti nepraktikují (Harding-Esch, Riley, 2008).

Rovněž podle Harding-Esch a Rileyho (2008) bilingvisté musí rozlišovat mezi dvěma jazykovými systémy a dobře se v nich orientovat. Bylo zjištěno, že přepínání kódů u bilingvních jedinců není nahodilé a vyžaduje určitou jazykovou vyzrálou. Není to pouhé přepnutí do jiného jazyka v jedné větě, ale dvojjazyčný člověk musí dodržet řadu gramatických pravidel. Aby se bilingvní jedinec vyhnul mluvnickým kolizím a zkoordinoval oba jazykové systémy, je třeba značné dovednosti. Na základně toho Harding-Esch a Riley (2008, s. 87) tvrdí: „*Čím více je člověk bilingvní, tím dovedněji přepíná mezi oběma jazyky.*“

V bilingvních rodinách se mohou postoje k přepínání kódů různit. V některých rodinách se mohou přepínání kódů vyhýbat, naopak v jiných rodinách se to stane součástí komunikačního stylu (Harding-Esch, Riley, 2008).

Jak ukazují případové studie č. 1 a č. 2, u případové studie č. 1 se rodič přepínání kódů nebrání, pouze nenabízí podnětné prostředí pro Terezii. V případové studii č. 2 je přepínání kódů na denním pořádku. Rodina Emilie komunikuje třemi různými jazyky a Emilia přepíná tři jazykové kódy zcela běžně.

## 2. 2 Mixování kódů (codemixing)

K mixování jazykového kódů neboli codemixing (Baker, 2005) dochází, jestliže mluvčí vloží slovo z jednoho jazyka do věty druhého jazyka.

Baker (2005) popisuje codemixing jako přepínání mezi jazyky při bilingvní konverzaci. Píše, že mixování kódů nastává, když jedno nebo dvě slova jsou ve větě změněna. Kropáčová (2006, s. 44) dodává: „*U míchání kódů se výrazy nebo jejich části přizpůsobují tvarově i zvukově pro použití v druhém jazyce...*“

Pro představu můžeme uvést příklad, který uvádí internetová stránka Multiglot (2010): „*Tomášek jde zítra do preschool. Večer pak půjdeme na fireworks.*“

Někteří rodiče si dělají starosti ohledně jazykového vývoje svých dětí. Pokud jejich bilingvní dítě mixuje jazyky často, nebo vůbec, rodiče si dělají starosti, jestli se jejich dítě vyvíjí správně po jazykové stránce. Na otázku zda v dětském věku dochází k mixování jazyků a zda je to běžné, odpovídají Harding-Esch a Riley (2008, s. 75) takto:

*„Některé děti oba jazyky nikdy nemíchají nebo je míchají jen velmi vzácně.*

*Většina dětí zpočátku oba jazyky míchá, ale postupně si oba jazyky správně utřídí.*

*Míchání je součástí procesu, v kterém děti přicházejí na to, jak jazyky utřídít.*“

### 2. 2. 1 Příčiny přepínání a mixování kódů

Příčiny přepínání či mixování kódů jsou různé a závisejí na tom, kdo hovoří, s kým hovoří, o čem hovoří a kontextu konverzace. Baker (2005) píše, že výzkumy ukazují, že přepínání kódů svědčí o jazykových schopnostech jedince, nikoli o neschopnosti. Nicméně se

z přepínání a mixování jazykového kódu stává celosvětový trend a v bilingvních konverzích je to zcela běžné.

Současně jmenuje konkrétní případy, kdy dochází k přepínání a míchání. Jedna z příčin je důraz. Řečník přepnutím kódu zdůrazní část konverzace. Dále popisuje situaci, kdy mluvčí nezná výraz nebo frázi v jednom jazyce, použije pro přesnější vyjádření jazyk druhý. Totéž lze provést v případě, kdy potřebuje použít přesnější, výstižnější označení, přičemž v prvním jazyce takové označení neexistuje. Mluvčí rovněž používá prvního i druhého jazyka k vyjádření stejné myšlenky a tím objasňuje pointu.

Přepínání a mixování kódů také podle Bakera (2005) slouží k upevňování přátelských a rodinných vazeb. Mluvčí se přesune z jazyka většinového či školního k jazyku menšiny a to umožňuje jak posluchači, tak mluvčímu navzájem lépe porozumět a utvořit přátelské pouto.

Dále Baker (2005) uvádí, že lze v konverzaci přepínat jazyky tehdy, když jeden z řečníků chce citovat někoho jiného, kdo v předchozí mluvě použil k vyjádření druhý jazyk.

Codeswitching rovněž můžeme použít k úmyslnému přerušení konverzace a vyjádřit tak snahu o připojení do hovoru. Současně může codeswitching sloužit k uvolnění či změně nálady za použití humoru, pokud se konverzace ubírá nepříjemným či vážným směrem. Vložení humoru v jiném jazyce signalizuje snahu o uvolnění atmosféry (Baker, 2005).

Přepínání nebo mixování také slouží ke změně postoje nebo vztahu druhému mluvčímu. Z jazyka školního či oficiálního může mluvčí přejít k uvolněnějšímu stylu mluvy a dát tak posluchači najevo svůj postoj vůči němu. Totéž lze praktikovat naopak. Změnou jazyka můžeme někomu dát najevo náš nezájem či odstup. Zároveň změna jazyka může sloužit k vyloučení některého z posluchačů z konverzace. Například, když lidé cestují v hromadných dopravních prostředcích, mohou přepínání jazykového kódu využít k soukromé konverzaci a tím vyloučit posluchače, jenž neovládají používaný jazyk, z hovoru. Rovněž rodiče mohou za využití druhého jazyka vyloučit své dítě z rozhovoru (Baker, 2005).

Kropáčová (2006) doplňuje případ, kdy přepínání kódů určí adresáta, jemuž je konverzace určena. Použitím druhého jazyka mluvčí upřesňuje posluchače, kterému je hovor adresován. Dalším případem je *situace*, kdy je mluvčí emocionálně vypjatý, unavený, nervózní či jinak podrážděný. Tehdy opět může docházet k přepínání a mixování kódů.

## 2. 3 Překládání

Překládání je činnost, která vyžaduje jazykové, gramatické a mnohé další schopnosti. Webový portál Wikipedie (2014) označuje překladatele takto: „*Překladatel je člověk, který převádí texty z jednoho jazyka do jiného. Profesionální překladatelé zpravidla provádějí překlady z cizího jazyka do své mateřštiny, neboť tímto způsobem bývá dosahováno nejkvalitnějších výsledků. Pro překladatelství jsou též dobře využitelní bilingvní lidé.*“

Bilingvní lidé jsou podle Harding-Esch a Rileyho (2008) schopni překládat z jednoho jazyka do druhého ve chvíli, kdy jsou schopni oddělit oba jazykové systémy a plně si je uvědomují. To platí především pro bilingvní děti. Osvojení jazyka totiž bilingvními dětem trvá o něco déle, než monolingvními a navíc se musejí naučit rozeznávat mezi dvěma či více jazyky. Ve chvíli, kdy děti dovedou používat nezávisle oba jazyky, jsou připraveny a schopny překládat z jednoho jazyka do druhého.

Děti mohou sloužit jako překladatelé například v rodinách přistěhovalců. Učí se totiž druhý jazyk mnohem rychleji, než jejich rodiče. Rodiče tudíž mohou využívat překladatelských schopností svého dítěte v situacích, kdy si sami neví rady, například v komunikaci s učitelem, na poště, úřadě atd. (Harding-Esch, Riley, 2008).

Může se zdát, že každé bilingvní dítě je schopné tlumočit bez problémů, ale některým to jde lépe než jiným. K tlumočení je totiž třeba nejen jazykové zdatnosti, ale rovněž je třeba znalosti dalších oblastí, protože dítě musí umět pojmenovat například nemoci, části auta apod. Záleží i na věku a zkušenostech dítěte, stejně jako na osobnosti dítěte, na situaci, kdy dochází k tlumočení a na vztahu mezi zúčastněnými (Harding-Esch, Riley, 2008).

Dále Harding-Esch a Riley (2008) dodávají, že tato činnost děti většinou baví a není třeba je do překládání příliš nutit. Dětem se líbí, že jsou důležitou součástí konverzace.

## 2. 4 Interference

Interference je jedním z ukazatelů dominance jazyka. K interferenci v mluvě bilingvisty dochází, když si nemůže vzpomenout na nějaký výraz v jazyce, ve kterém právě hovoří. Jedná se o jev takzvaného „rušení“. Mluva je „narušena“ slovem z jiného jazyka. Nemusí se vždy jednat pouze o jedno slovo, ale interference se může v komunikaci objevit také ve fonologické rovině, lexikální, syntaktické, sémantické či pragmatické. Objevuje se jak v mluveném, tak písemném projevu (Morgensternová a kol., 2011).



Weinreich definoval interferenci takto: „*Odchytky od norem kteréhokoli z jazyků, které se objevují v řeči bilingvistů v důsledku jejich znalosti více než jednoho jazyka.*“ (Weinreich, 1953 in Harding-Esch, Riley, 2008, s. 52)

V empirické části se nachází příklad, kdy k interferenci dochází mezi gramatickými strukturami obou jazyků. Často dochází k řazení slov podle pravidel dominantního jazyka. V případové studii č. 2 – Elena se můžeme s interferencí setkat. Zde Elena uvedla, že v důsledku znalosti mnoha jazyků, nedovede říci správně čas. Když chtěla oznámit čas 7:30 v češtině, použila česká slova, ale aplikovala anglický způsob, čili řekla: „Je půl po sedmé“ (Half past seven), namísto „Je půl osmé.“ Elena sama potvrdila, že angličtina je pro ni dominantní jazyk a není tedy divu, že zvolila právě tuto strukturu a způsob oznámení času.

Grosjean (1995, in Morgensternová a kol., 2011) tvrdí, že interference nemá vliv na porozumění při hovoru, ale monolingvní mluvčí ji postřehne.

Interferenci dělíme na statickou a dynamickou (Grosjean, 1992a in Baker, 2005). Statická interference se popisuje jako neustálý vliv jednoho jazyka bilingvisty na jazyk druhý. Zde je interference zahrnuta do přízvuku, intonace mluvy a výslovnosti. Mluvčí vyslovuje s akcentem druhého jazyka a jeho intonace je rovněž ovlivněna. K dynamické interferenci dochází, když se prvky z jednoho jazyka ocitnou v jazyce druhém. Jedná se o dočasnou záležitost.

## 2. 5 Inteligence

V této části se budeme zabývat kognitivními schopnostmi, které provází bilingvní jedince. Před tím, než se zaměříme na výhody, které dvojjazyční lidé mají v této oblasti, budeme se zabírat historickým pohledem na inteligenci bilingvních. Literatura totiž dříve pohlížela na bilingvismus jako na překážku, kvůli které byli dvojjazyční jedinci v rovině kognitivní znevýhodněni a v testech dosahovali nižšího IQ.

V historii panoval názor, že dvojjazyčnost má negativní vliv na myšlení a způsobuje dítěti vývojové obtíže. Výzkumy dokazovaly, že bilingvní jedinci mají menší slovní zásobu a zhoršené vyjadřovací schopnosti (Kropáčová, 2006).

Pohled na situaci byl v minulosti takový: „*Bilingválne vzdelávanie má za následok zaostalosť vo vyjadrovacích i poznávacích schopnostiach človeka. Tak ako dieťa môže mať iba jednu matku, tak isto môže mať iba jeden materinský jazyk. Ak by sa malo učiť dva alebo*

*viac jazykov, nebolo by schopné zvládnuť ani jeden z nich a zároveň by malo zmätenú myseľ, keďže každý z jeho jazykov by mu poskytol odlišný pohľad na svet.*“ (Štefánik, 2000, s. 13)

Příhoda (1963, s. 201) ve svém prvním díle Ontogeneze lidské psychiky (Vývoj člověka do 15 let) píše: „Zpravidla se má za to, že raná dvoujazyčnost má nepříznivý vliv na tělesný vývoj dítěte, neboť se předpokládá, že se dítěti ukládá dvojitá břímě, jež je unavuje a přetěžuje. Předpokládá se však také opožďování dvoujazyčného děcka v inteligenci. Některá zkoumání zjistila vskutku testovými metodami, že inteligence bilingválních dětí byla o něco nižší. Tyto výzkumy jsou však pochybné vědecké hodnoty, jestliže izolují inteligenci od jiných činitelů, jmenovitě sociálních a hospodářských. Některá zkoumání zjistila však i korelaci mezi dvoujazyčností a morálkou za předpokladu, že dvoujazyčnost dítě zpovrchňuje intelektuálně i citově. Neznáme však výzkumu, který by mohl vědeckého pracovníka uspokojit při řešení otázky bilingvismu a mravnosti.“

Baker (2005) rozděluje pohled na intelekt bilingválních jedinců do tří časových období. Jedná se o období negativního působení (The Period of Negative Effects), období neutrálního působení (The Period of Neutral Effects) a období pozitivního působení (The Period of Positive Effects). Od začátku 19. století až do šedesátých let 19. století považovali odborníci i veřejnost bilingvismus za škodlivý. V tomto období negativního působení se mělo za to, že má bilingvismus negativní vliv na intelekt jedince. Důvodem byly výzkumy, které porovnávaly inteligenci monolingvistů a bilingvistů za pomoci verbálních IQ testů a testovacím jazykem byl jazyk monolingvní většiny. Dalším důvodem byly nevhodně zvolené metody zkoumání, které přehlížely důležité aspekty jako socioekonomický status bilingvistů a monolingvistů, společenské vrstvy, ze kterých pocházejí, typ školy, kterou navštěvují, věk, pohlaví, apod. V období neutrálního působení, na konci let padesátých a začátku šedesátých, se objevily řady studií, které nenašly rozdíly v IQ mezi bilingvními a monolingvními jedinci. Tyto studie eliminovaly některé chybné metody z dob dřívějších, a tak podpořily snahy rodičů o bilingvní výchovu. Poslední etapa je bilingvismu nejvíce nakloněna. Toto období pozitivního působení se zaměřuje na kladný vliv bilingvismu na intelekt jedince. Výzkumy Peala a Lamberta prokazují pozitivní vliv na kognitivní funkce. V této etapě dochází výzkumy k závěru, že bilingvismus poskytuje jedinci větší mentální flexibilitu, schopnost myslet abstraktně, schopnost myšlení nezávisle na slovech a vytváření představ.

I přesto, že některé výzkumy dokládají, že bilingvismus rozvíjí určité oblasti myšlení, nenachází se jednoznačný důkaz o tom, že míra inteligence je závislá na dvojjazyčnosti.

Podle Kropáčové (2006) dvojjazyčnost sama o sobě nemá zásadní vliv na intelekt dítěte a dodává, že bilingvismus je nejvíce ovlivněn psychosociálním prostředím a záleží na

tom, jestli je dítě v učení jazyků podporováno a jestli je využívá. Pak má naději na dobré uplatnění na trhu práce a má širší možnosti rozvoje v osobním životě.

Současný pohled na vztah mezi intelektem a bilingvismem je tedy spíše pozitivní a nepovažuje se za škodlivý. Podařilo se sice prokázat, že bilingvní jedinci mají jisté kognitivní výhody ve srovnání s monolingvisty, avšak dvojjazyčnost není podmínkou vysokého intelektu.

K rozvoji intelektu bilingvního člověka vede vzdělávání a podle Cumminse (in Štefánek, 2000) se pozitivní výsledky bilingvismu projeví ve chvíli, kdy jedinec dosáhne ve svém ovládnutí jazyka určitého stupně.

## 2. 6 Další jazyky

V této části se budeme věnovat schopnosti bilingvních jedinců učit se dalším jazykům. Podle některých autorů (Harding-Esch, Riley, 2008; Morgensternová a kol., 2011) mají bilingvisté výhodu oproti monolingvistům v učení se dalším jazykům. Existují výzkumy dokazující, že bilingvisté tuto výhodu opravdu mají a v této části se budeme zabývat také příčinou těchto dovedností.

Harding-Esch a Riley (2008, s. 170) tvrdí že: „*Nevíme, zda existuje maximální počet jazyků, které je člověk schopen se naučit. Je mnoho příběhů lidí, kteří na tomto poli dosáhli fenomenálních výsledků, (...)*“ Dále dodává útěchu rodičům bilingvních dětí, kteří by se snad mohli obávat případného přetížení svých potomků dalšími jazyky, pokud by se jejich děti musely učit další jazyky mimo domov, například ve škole.

Zájem bilingvistů o učení se dalším jazykům může být různě velký. Můžeme ale říci, že bilingvisté mají k učení jazyků pozitivní a sebejistý postoj. Toto tvrzení dokládá i fakt, i že již zvládli dva jazyky a to jim dodává pocit sebejistoty v tomto směru. Nemají důvod si myslet, že by se nedokázali naučit i třetí, čtvrtý či pátý jazyk. Učení dalšího nového jazyka mohou brát jako jazykový posun a zdokonalení (Harding-Esch, Riley, 2008).

Podle Harding-Esch a Rileyho (2008) získávají bilingvní žáci náskok před monolingvními, když se začnou učit novému jazyku. Tím se také posiluje obecně zájem bilingvistů o učení dalším jazykům. Bilingvní dítě má rovněž o jazyku a jeho fungování jisté znalosti, které jsou zatím pouze podvědomé. Zatímco monolingvní dítě tyto znalosti nemá, a tak mu učení se novému jazyku může činit obtíž.

Dalšími důvody, proč se bilingvní dítě může naučit další jazyk lépe než dítě monolingvní je ten, že bilingvní dítě má v daném jazyce bez námahy velkou slovní zásobu (Harding-Esch, Riley, 2008).

Jako příklad můžeme uvést respondentku z případové studie č. 2 – Elena, která se začala učit slovinštinu a dánštinu až po nabytí znalosti češtiny, švédštiny a angličtiny. Sama respondentka uvedla, že s učením slovinštiny a dánštiny neměla výrazný problém, jelikož slovinština je jazykově blízká českému jazyku, který již důvěrně znala. Stejně to bylo v případě učení se dánštiny, která je jazykově podobná švédštině, jež předtím rovněž znala a pokládá ji za svůj „otcovský“ jazyk.

*„Raná zkušenost s dvěma lingvistickými systémy usnadňuje pozdější osvojování nových slov i celkové pochopení toho, že různé jazyky se od sebe liší nejen ve slovní zásobě. Zároveň se raná zkušenost se dvěma různými fonologickými systémy také promítá do snadnějšího učení se novým fonémům.“* (Morgensternová a kol., 2011, s. 46)

Dále také Morgensternová (2011, s. 46) dodává: *„Díky fixaci dvou jazykových fonetických systémů disponují bilingvní děti v dalším životě celkově širším spektrem fonémů a jejich schopnost osvojit si dobře výslovnost dalších cizích jazyků je tedy vyšší než u monolingvních dětí.“*

Harding-Esch a Riley (2008) uvedli, že respondenti z jejich případových studií (děti z bilingvních rodin) potvrdili, že ve škole jim učitelé chválí přízvuk.

Dále však nechce vzbuzovat falešné naděje a uvádí: *„musíme zdůraznit, že náskok neznamená, že bilingvní dítě nebude muset později pracovat stejně tvrdě jako jeho spolužáci, aby se jazyk ve škole naučilo. V některých případech se dokonce ukazuje, že raný úspěch vede k přehnanému sebevědomí, usínání na vavřínech a následnému poklesu výkonnosti.“* (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 171)

Je třeba rovněž uvést, že je rozdíl mezi způsobem výuky ve škole a způsobem, jakým se dítě učí jazyk v domácím prostředí. Tyto dva způsoby jsou naprosto odlišné a je tudíž pochopitelné, že se pro obě situace (učení doma a učení ve škole) volí odlišné metody. Doma se dítě jazyk učí v přirozeném prostředí. Ve škole se jeden učitel věnuje několika žákům najednou a jazyk se dítě učí uměle. Bilingvní děti, které se dalšímu jazyku začínají učit ve škole, jsou pak často překvapené, jak je jazyk vyučován ve škole (Harding-Esch, Riley, 2008).

## 2. 7 Sny

Harding-Esch a Riley (2008, s. 201) uvádějí na pravou míru mýtus, že: „*váš pravý jazyk je ten, ve kterém sníte.*“ Podle ní totiž jazyk, v jakém lidé sní, není jazykem pro daného jedince skutečným. Bilingvisté totiž na otázku: „*V jakém jazyce sníš?*“ odpovídají různě. Odpovídají, že záleží na tom, s kým ve snu mluví, dokonce záleží i na předmětu hovoru. V neposlední řadě se pak jazyk snu odvíjí od místa, na kterém se právě bilingvní jedinci nacházejí. Nachází-li se bilingvista s jazyky němčina a španělština ve Španělsku, bude snít ve španělském jazyce. Dostane-li se bilingvní jedinec do německého prostředí, bude snít v němčině.

Všechny respondentky z případových studií tento názor potvrdily. Bez ohledu na dominanci jejich jazyků se shodly na tom, že pokud tráví delší čas v jazykově odlišném prostředí, jazyk snění se změní a přizpůsobuje se tomuto prostředí. Jazyk jejich snění tudíž závisí na prostředí, ve kterém se nacházejí a na tom, jakým jazykem se v tomto prostředí mluví.

## 2. 8 Výhody, nevýhody a předsudky spojené s bilingvismem

Podle Bakera (2005) mají bilingvisté oproti monolingvistům spoustu výhod a jen zlomek nevýhod. V této kapitole si uvedeme některé výhody, nevýhody bilingvismu a s nimi spojené předsudky vůči bilingvistům.

### 2. 8. 1 Výhody bilingvismu

Baker (2005) vyjmenoval několik výhod, které provází bilingvní jedince (The Advantages of Being Bilingual):

- Komunikační výhody (Communication Advantages)
- Kulturní výhody (Cultural Advantages)
- Kognitivní výhody (Cognitive Advantages)
- Povahové výhody (Character Advantages)
- Studijní výhody (Curriculum Advantages)
- Profesní výhody (Cash and Career Advantages)

Do komunikačních výhod Baker (2005) zahrnuje především schopnost komunikovat s širším okruhem lidí. Přirovnává bilingvního jedince k „mostu,“ který dokáže spojovat svou rodinu, odlišné komunity lidí a kultury napříč společnostmi. Pro mnoho monolingvních lidí se totiž jazyk stává jakousi komunikační bariérou a bilingvní jedinec tuto bariéru odbourává a vyplňuje pomyslné mezery mezi lidmi z různých kultur. Dále také uvádí, jako součást komunikačních výhod tzv. biliteracy (viz kapitola 4), neboli dvojjazyčnou gramotnost. Bilingvní jedinec získává přístup k literatuře ve dvou jazycích. Může si tak vychutnat originální znění některých literárních děl.

Mezi kulturní výhody řadí možnost bilingvních jedinců proniknout díky svým jazykovým schopnostem do nitra dvou odlišných kultur. Může tak získat větší toleranci vůči ostatním kulturám i lidem a vyhýbá se rasistickým názorům.

Jako kognitivní výhody bilingvistů popisuje Baker (2005) schopnost tvořivého myšlení a dále to, že bilingvní jedinec má větší citlivost ke sdělovanému. Jedinec, který má pro jednu věc dvě pojmenování, může mít poměrně tvořivé asociace k jednotlivým slovům, i přes to, že označují tu samou věc. Jako příklad uvádí Baker (2005) bilingvistu, který mluví anglicko – francouzsky. Pro označení slova „kuchyň“ má dvě slova: „kitchen“ a „cuisine“. Ačkoliv pro jednu věc zná dvě slova, může si asociovat ke každému slovu něco jiného. Slovo „kitchen“ vnímá jako místo, pro těžkou práci a dřinu, kde se vaří a stojí u plotny. Pro francouzské slovo „cuisine“ má asociaci místa plného tvořivosti, kreativity, kde se například celá rodina shromažďuje a jí. Je to rovněž místo, kde se posilují sociální vazby mezi rodinou i přáteli. Pokud každé slovo s sebou nese jinou asociaci, tak se dá předpokládat, že bilingvní lidé jsou schopni mluvit plynuleji, jazyk používat pružněji a tvořivěji.

Další výhodou v kognitivní oblasti je schopnost být citlivý vůči sdělovanému. Baker (2005) říká, že bilingvní jedinec je trpělivější posluchač a partner v komunikaci, než monolingvní člověk. Dokáže se citlivěji soustředit na potřeby posluchače.

K povahovým výhodám bilingvního jedince řadí Baker (2005) zvýšenou sebeúctu k sobě samému. Tvrdí, že výzkumy sice ukázaly, že se neobjevily žádné rozdíly mezi úrovní sebeúcty a sebe pojetí bilingvních dětí a monolingvních. Ale i tak se ukázal pozitivní vliv znalosti dalšího jazyka na sebeúctu a sebevědomí bilingvních dětí. Pokud dítě ovládá jazyk dobře a úspěšně, dokáže v něm vyjádřit city i myšlenky, pak jeho sebevědomí a sebeúcta roste.

U studijních výhod Baker (2005) uvádí, že bilingvní jedinci dosahují lepších studijních výsledků ve škole. S tím souvisí i to, že bilingvista má rostoucí možnosti k získání vyššího vzdělání. Tento fakt přisuzuje Baker bilingvním jedincům právě pro jejich schopnost hovořit

ve dvou jazycích. Dále zde hraje roli také fakt, že bilingvisté jsou daleko úspěšnější při učení se dalších, nových jazyků. Oproti monolingvistům mají v tomto ohledu značnou výhodu.

Jako poslední výhodu bilingvismu spatřuje Baker (2005) v profesních výhodách, které bilingvní člověk bezpochyby má. Kariéra a profesní život jistě neodmyslitelně patří do života každého člověka a stejně tak bilingvního. Bilingvní člověk má, díky své schopnosti užívat dva jazyky, širší možnosti výběru svého budoucího či současného povolání. Doba se mění, je čím dál otevřenější mezinárodním vztahům, partnerstvím zahraničních firem s domácími a obchodní bariéry se prolamují. Na trhu práce se objevuje čím dál více nabídek pozic, které vyžadují schopnost mluvit více jazyky. V tomto ohledu mají bilingvisté výhodu oproti monolingvním jedincům a na trhu práce jsou tím pádem jejich schopnosti a znalosti požadovanější. Uplatnění mohou bilingvisté najít v sektorech služeb jako je turismus, mezinárodní doprava, styk s veřejností, bankovníctví, informační technologie, kancelářské odvětví, marketing a prodej, právo, vzdělávání a mezinárodní pomoc zemím třetího světa. Předpokládá se, že bilingvní jedinci budou na takovýchto pozicích žádaným artiklem, jelikož jejich znalost dvou či více jazyků jim dodává větší flexibilitu, zatímco monolingvní jedinci jsou v podobných profesích poměrně dost omezeni.

Kropáčová (2006) se tímto jevem rovněž zabývala a shrnula z různých zdrojů nejčastější tvrzení o výhodách bilingvismu. Mezi tato tvrzení zahrnula i výše zmiňované výhody. Nyní si uvedeme pouze ty, které předchozí autor nezmínil.

Podle Kropáčové (2006, s. 50) patří mezi další výhody bilingvismu:

- „*bilingvní děti dokážou dříve oddělit zvukovou a významovou stránku slova, prokazují větší citlivost pro sémantické vztahy mezi slovy,*“
- „*bilingvní dosahují určitého stupně v sémantickém vývoji o 2 – 3 roky dříve, než jejich monolingvní vrstevníci,*“
- „*bilingvní si dříve uvědomují arbitrární povahu jazyka – vazba mezi slovem a významem je u nich slabší než u monolingvních, často projevují zvýšený zájem o jazykové otázky, vědomě analyzují jazyk, jeho strukturu, porovnávají jednotlivé jazyky,*“
- „*bilingvní dosahují lepších výsledků v testech divergentního a neverbálního myšlení,*“
- „*ve škole jsou motivovanější a otevřenější vůči spolužákům,*“
- „*jsou shovívavější k lidem mluvícím jiným jazykem, než jsou tito lidé k nim,*“
- „*bilingvní mají lépe vyvinutou schopnost rekonstruovat zažité situace,*“
- „*především dospělí v nejbližším okolí obdivují bilingvní děti.*“

## 2. 8. 2 Nevýhody bilingvismu

Tak jako jsme již uvedli výhody spojené s bilingvismem, zaměříme se v této části na nevýhody týkající se dvojjazyčnosti. Na první pohled je zřejmé, že výčet výhod převažuje, avšak je nutné objasnit si i případné negativní stránky spojené s bilingvismem.

Kropáčová (2006, s. 50) uvedla výčet nejčastěji uváděných nevýhod, které v některých případech mohou provázet bilingvního jedince:

- *„obtíže spojené s jazykovým vývojem, např. omezená slovní zásoba, nedostatečně rozvinuté gramatické struktury, neobvyklý slovosled, chyby v pravopise a morfologii, váhání při vyjadřování, koktání, chybná výslovnost. U některých dětí nastává období, kdy jeden z jazyků zcela odmítají používat,“*
- *„vzniká riziko interference, míchání jazyků, opožďování se ve vývoji oproti vrstevníkům,“*
- *„nedostatečné jazykové znalosti, mohou způsobit problémy při komunikaci a tím celkově narušit mezilidské vztahy a ztěžovat pozici jedince ve společnosti,“*
- *„bilingvní děti mohou ukazovat nedostatek zájmu a iniciativy o učení se jazyku,“*
- *„... bilingvismus může být handicapem pro inteligenci a kognitivní rozvoj. Pokud jedinec dosahuje nižšího stupně inteligence, nutnost naučit se – v ideálním případě dokonale a rovnocenně – dvěma jazykům, na něj může působit jako přetížení,“*
- *„děti se potýkají s mnoha předsudky. (...), kdo neumí správně jazyk, neumí ani správně myslet, a je tedy hloupější,“*
- *„bilingvní děti se mohou stát terčem posměchu ostatních dětí.“*

Kropáčová (2006) konfrontuje zjištění a názory ohledně výhod a nevýhod bilingvismu a doplňuje, že některé názory stojí ostře proti sobě a rozcházejí se. Avšak zdá se, že největší roli, o tom jestli bilingvismus je pro dítě výhodou, či nevýhodou, hraje míra inteligence samotného dítěte. Záleží i na osobnosti dítěte a na tom, jak ono samo se s bilingvismem vyrovná. Rovněž dodává zajímavý postřeh, že na jedné straně jsou bilingvní jedinci pro své schopnosti okolím obdivováni, na straně druhé jsou pro ty samé schopnosti terčem posměchu a předsudků.



### 2. 8. 3 Předsudky vůči bilingvistům

Štefánik (2000) nastínil několik předsudků, které souvisejí s bilingvistem a bilingvními jedinci. Předsudky jsou veskrze negativního charakteru a většina z nich není vědecky podložena. Předložíme si o jaké předsudky se jedná.

- Bilingvistům nepříznivě ovlivňuje inteligenci a myšlení dítěte.
- Bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk pořádně.
- U bilingvního dítěte bude docházet k míchání jazyků a dítě nebude schopné rozlišit mezi dvěma jazyky.
- Bilingvní jedinec se není schopen zařadit do jedné ze dvou kultur, a to mu způsobuje psychickou újmu.
- Bilingvistům má špatný vliv na osobnost dítěte.
- Bilingvistům má negativní dopad na školní výsledky bilingvistů.
- Bilingvistům způsobuje zadržávání.
- Bilingvisti jsou dva monolingvisté v jednom těle.
- Spánek bilingvistů je méně kvalitní ve srovnání se spánkem monolingvistů. Jazyk, ve kterém bilingvista sní, je jeho skutečný jazyk.
- Všichni bilingvní lidé jsou skvělí tlumočníci a překladatelé.

Bilingvistům nepříznivě ovlivňuje inteligenci a myšlení dítěte. Kropáčová (2006) říká, že dřívější názor byl takový, že bilingvistům působí negativně na inteligenci dítěte a zpomaluje jeho myšlení. Dnes víme, že nic takového tvrdit nelze (viz kapitola 2. 5).

Bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk pořádně. Štefánik (2000) říká, že pokud vychováváme bilingvní dítě, je třeba být opatrný. Při bilingvní výchově je třeba dbát určitých opatření a vytvářet optimální podmínky. Je také třeba dbát na rozvoj pozitivního vztahu k oběma jazykům a dodržovat pravidlo jeden jazyk – jeden člověk (Štefánik, 2000).

U bilingvního dítěte bude docházet k míchání jazyků a dítě nebude schopné rozlišit mezi dvěma jazyky. K míchání jazyků u bilingvních jedinců opravdu dochází, není to ovšem vždy pravidlem. S rostoucím věkem bilingvní dítě dokáže rozlišovat mezi dvěma jazykovými systémy (Štefánik, 2000; Harding-Esch, Riley, 2008).

Bilingvní jedinec se není schopen zařadit do jedné ze dvou kultur, a to mu způsobuje psychickou újmu. Každý bilingvista se musí sám rozhodnout, která kultura je mu bližší a ve které se cítí přirozeněji. S výběrem kultury tudíž nesouvisí pouze jazyk, ale i kulturní identita.

Bilingvní jedinec je schopen si kulturní identitu zvolit sám. Bilingvní lidé se navíc dokážou ztotožnit s oběma kulturami a nezpůsobuje jim to psychickou či jinou újmu, nýbrž naopak. Štefánik (2000) říká, že schopnost ztotožnit se s více kulturami má hojný počet lidí.

Bilingvismus má špatný vliv na osobnost dítěte. Toto tvrzení nebylo potvrzeno ani v dřívějších výzkumech, jenž tuto problematiku zkoumaly. Výzkumy byly zaměřené na to, zda znalost dvou jazyků má dopad na osobnost člověka. Výsledky výzkumů nepřinesly žádná fakta, o která bychom toto tvrzení mohli opřít (Štefánik, 2000).

Bilingvismus má negativní dopad na školní výsledky bilingvistů. Pakliže má bilingvní dítě problém se vzděláváním ve škole a nedosahuje uspokojivých výsledků, je vhodné přihlídnout k dalším okolnostem. Dítě, které je příslušníkem menšiny se může stát terčem posměchu ze strany většiny a takové postoje mohou ovlivňovat jeho prospěch ve škole. Dále zde vyvstává otázka dominance jazyka. Dítě, které je vzděláváno jazykem, jenž pro něj není dominantním, může mít potom problém s porozuměním látce a i to může ovlivnit jeho studijní výsledky. Chyba může nastat i v metodách, které při výuce užívá učitel. Zde se ale nejedná o individuální problém, nýbrž problém většiny žáků. Rovněž bilingvní dítě, které dosahuje slabších studijních výsledků, může patřit k pomalejším a zaostávat za ostatními spolužáky (Štefánik, 2000).

Bilingvismus způsobuje zadržávání. Štefánik (2000) konfrontuje tento předsudek se skutečností, že v bilingvních zemích by tím pádem muselo být statisticky více lidí, kteří mají problém se zadržáváním. Takovýto problém by tudíž převažoval a lidí, kteří nezadržávají, by byla menšina. Ale tento problém se v takovém množství nikde neukazuje. Zadržávání u bilingvních dětí může být způsobeno nepřiměřeným tlakem na dítě ze strany rodičů. Rodiče se snaží schopnosti svého dítěte představit celému okolí, dítě je nuceno mluvit dvěma jazyky i přesto, že si není některým z jazyků jisté a mluvit musí. To v dítěti vytváří napětí a vzrůstá u něj pocit nejistoty.

Bilingvista jsou dva monolingvisté v jednom. Podle Bakera (2005) se tento předsudek objevil proto, že z hlediska jazykového jsou na bilingvisty kladeny stejné nároky, jako na monolingvisty. Problémem je definice bilingvismu, která prozatím není pevně dána. Je spousta definic bilingvismu, ale žádná není schopná plně ohraničit míru jazykových schopností bilingvního jedince. Bilingvisté jsou tedy vnímáni jako lidé, kteří plně ovládají dva jazyky. Jsou schopni plynule mluvit v jednom i ve druhém jazyce tak, jako rodilý mluvčí, monolingvista. Nicméně jak tvrdí Harding-Esch a Riley (2008, s. 50): „*dvojjazyčnost je otázkou míry*.“ Proto Baker (2005) dodává, že jazykové schopnosti bilingvních jedinců by neměly být měřeny stejně jako schopnosti monolingvistů, jelikož jazykové schopnosti

každého bilingvního člověka jsou individuální a se schopnostmi monolingvních jedinců se nedají rovnat.

Spánek bilingvistů je méně kvalitní ve srovnání se spánkem monolingvistů. Prozatím není zcela prozkoumána oblast spokojenosti spánku u bilingvních jedinců. Štefánik (2000) tvrdí, že nejsou výzkumy, které by takové tvrzení dokazovaly. Nicméně trpí-li bilingvní dítě nějakými problémy spojenými se spánkem, je nutno přihlídnout k jiným příčinám, například sociálním, které by mohly ovlivňovat psychickou rovnováhu dítěte. Dalším předsudkem v této oblasti je tvrzení, že jazyk, ve kterém bilingvista sní, je jeho skutečný jazyk. Harding-Esch a Riley (2008, s. 201) uvádějí, že tvrzení „*váš skutečný jazyk je ten, ve kterém sníte*“ je mýtus. Podle nich takové tvrzení není pravdivé a souvisí s nepochopením povahy bilingvismu. Jazyk snění u bilingvistů je ovlivněn především tím, o jakých osobách se jim zdá a na jakém místě se delší dobu pohybují. Pokud se bude bilingvista delší dobu pohybovat v zemi, kde se mluví francouzsky, jeho jazykem snění se po dobu pobytu stane francouzština.

Všichni bilingvní lidé jsou skvělí tlumočníci a překladatelé. Toto tvrzení není zcela na místě jak potvrzují Harding-Esch a Riley (2008). Říkají, že překládání je pro mnoho bilingvních dětí zábavnou činností a k překládání mají příležitosti v rodinných kruzích, či v kruhu přátel, kterým mohou překládat. Některé bilingvní děti baví doslovné překládání rčení, což je spolehlivě rozveselí. Avšak nemůžeme tyto schopnosti přisuzovat úplně všem bilingvistům. Někteří z nich totiž nemají vhodné jazykové nástroje pro překládání nebo se jejich bilingvismus pohybuje na pasivní úrovni.

## 3 Bilingvní výchova

Dá se říci, že bilingvismus začíná ve většině případů právě v rodině, proto se v této kapitole budeme zabývat bilingvní výchovou. Uvedeme si co tento pojem představuje, nastíníme typy bilingvních rodin a pravidla, která je nutno dodržet, pokud se rodiče rozhodnou pro bilingvní výchovu.

### 3.1 Bilingvní výchova

Pedagogická encyklopedie (2009, s. 19) definuje obecný pojem výchova takto: *„Výchovu lze v tomto smyslu vymezit jako proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou.“*

Harding-Esch a Riley (2008) uvádějí, že pro rodiče není mnohdy jednoduché rozhodnout se jestli zvolit bilingvní výchovu. Jindy jde o vývoj situace a není tedy možnost pro jednojazyčnou výchovu.

Rodiče, kteří stojí před rozhodnutím zvolit, či nezvolit pro své dítě bilingvní výchovu, by si měli nejdříve ujasnit hned několik záležitostí. Jednou z nich je podle Harding-Esch a Rileyho (2008) skutečnost, jestli sami rodiče jsou bilingvní a jestli pochází z bilingvní rodiny. V tomto ohledu volí většina rodičů bilingvní výchovu a považují to za rozumnou či přirozenou variantu pro své dítě.

Rodiče by si také měli ujasnit, jakým jazykem mluví mezi sebou a jestli takovou mluvu hodlají užívat i při výchově svých dětí. Některé páry totiž mluví jazykem, který není mateřský ani pro jednoho z nich a mnohdy se to děje proto, že ani jeden z rodičů nezná jazyk partnera a neumí jím komunikovat. Jiné páry například mluví jazykem své komunity, ale jejich původní jazyk se liší a chtějí dítěti předat i svůj původní jazyk. V takovém případě je nutné, aby rodiče s dítětem mluvili často a jazykové výchově svého dítěte pak budou muset věnovat více času i energie (Harding-Esch, Riley, 2008).

Podle Harding-Esch a Rileyho (2008) by si také rodiče měli ujasnit, kdo se bude o jejich dítě starat. Dítě totiž lépe ovládá ten z jazyků, kterým je na něj častěji mluveno. Rodiče by si tedy měli uvědomit, kdo s dítětem bude trávit nejvíce času a jak na něj bude mluvit. Je uveden příklad, kdy otec si stěžoval na jazykové schopnosti svého dítěte. Se ženou se rozhodli

zvolit bilingvní výchovu v jazyce angličtina a francouzština. Jeho žena pocházející s Francie mluvila na dítě výhradně francouzsky, spolu se svou matkou. Tyto ženy trávily s dítětem nejvíce času, otec byl často pryč a s dítětem ve svém rodném jazyce (anglicky) komunikoval pouze sporadicky. Výsledkem bylo, že dítě mělo velmi špatnou angličtinu, ale francouzsky mluvilo plynně a bez problémů rozumělo. Harding-Esch a Riley (2008, s. 101) v této souvislosti dodávají: „*Naše dovednosti v každém z jazyků budou odpovídat poměru, v jakém jsme mu vystaveni.*“ Pokud jsou oba rodiče zaměstnaní, mohou najmout au-pair nebo někoho na hlídání dětí. Potom je třeba vzít v úvahu i jazyk této osoby a při bilingvní výchově podporovat v dítěti vzorec jeden člověk – jeden jazyk.

Neví-li rodiče, zda zvolit bilingvní výchovu, měli by se zamyslet nad svým vlastním jazykem. Páry, které se rozhodnout žít v cizí zemi a hodlají zde vychovávat své děti, by si měly odpovědět na otázku, jak důležitý je pro ně jejich mateřský jazyk. Někteří lidé svoji mateřštinu považují za důležitou součást svého života i kultury. V těchto případech je pochopitelné, že své děti učí krom jazyka hostitelské země i jazyku mateřskému. Jiné páry ovšem odjely ze své rodné země a chtějí zprerhat veškeré vazby, které je s rodnou zemí pojily. V těchto případech se pak děje, že ani své potomky nechtějí učit svému rodnému jazyku a pro bilingvní výchovu se nerozhodnou (Harding-Esch, Riley, 2008).

Dalším důvodem a nejpochopitelnější důvodem, proč se postavit na stranu bilingvní výchovy dětí je, že rodiče si přejí, aby se jejich potomci uměli domluvit se zbytkem rodiny. Rodiče si přejí, aby jejich děti uměly mluvit se svými prarodiči, tetami, strýci, bratrance a sestřenicemi. Pokud se na rodinném setkání objeví jazyková bariéra, může to být nepříjemná situace. Prarodiče chtějí svým vnoučatům rozumět a povídat si s nimi a pokud toho nejsou schopni, namísto utužování rodinných vztahů dochází k opaku (Harding-Esch, Riley, 2008).

Bilingvní výchova může selhat tehdy, pokud se rodiče s příchodem dítěte na svět rozhodnou změnit způsob, kterým mezi sebou mluví. Harding-Esch a Riley (2008) uvádějí příklad německo – francouzského páru žijícího v Anglii. Tento pár je například zvyklý mezi sebou mluvit anglicky, ale po narození dítěte se rodiče rozhodnou mluvit mezi sebou německy. V takovém případě nemusí bilingvní výuka vůbec vyjít. Pro spoustu lidí je taková jazyková změna obtížná až nemožná, jelikož k jazyku, který používáme denně, máme hluboký vztah a návyky. Z toho důvodu nejsou lidé schopni ze dne na den změnit své způsoby komunikace. Doporučuje se rodičům zachovávat při komunikaci stejný způsob, jakým mezi sebou mluvili před narozením dítěte. V tomto konkrétním případě se navrhuje, aby jeden z rodičů na dítě hovořil německy, druhý rodič francouzsky a mezi sebou, aby rodiče nadále komunikovali v angličtině.

## 3. 2 Typy bilingvních rodin

Harding-Esch a Riley (2008) uvedli pět typů bilingvních rodin, které si nastíníme.

První typ bilingvní rodiny je popisován tak, že každý z rodičů má jiný mateřský jazyk, ale oba z rodičů do určité míry ovládají jazyk svého partnera. Dále Harding-Esch a Riley (2008) popisují, že jazyk komunity je jazykem jednoho z rodičů. Jako strategii pro bilingvní výchovu tyto rodiče volí přístup, který podporuje jazyk každého z rodičů. Od narození dítěte na něj rodiče mluví svým mateřským jazykem.

Druhým typem bilingvní rodiny je situace, kdy mají oba z rodičů odlišný mateřský jazyk a dominantním jazykem okolní společnosti je jazyk jednoho z rodičů. Dítě z takové bilingvní rodiny je pak vystaveno dominantnímu jazyku převážně na veřejnosti, ve škole, zkrátka mimo domov. Doma rodiče s dítětem komunikují nedominantním jazykem.

Případ, kdy partneři mají totožný mateřský jazyk, je třetím typem bilingvní rodiny. V tomto typu bilingvní rodiny není jazykem rodičů jazyk okolí. Rodiče tudíž doma ke komunikaci s dítětem používají vlastní mateřský jazyk. S dominantním jazykem komunity se dítě setkává pouze mimo domov.

Čtvrtý typ bilingvní rodiny je téměř stejný, jako třetí typ. Liší se v tom, že každý z rodičů má odlišný mateřský jazyk. Dominantní jazyk komunity je jazyk jiný než mateřské jazyky obou rodičů. V domácím prostředí tedy rodiče na dítě mluví každý vlastním jazykem a s dominantním jazykem se dítě setkává až mimo domov, čili ve škole, školce a na veřejnosti.

Pátým a posledním typem bilingvní rodiny je situace, kdy oba rodiče mají stejný mateřský jazyk, dokonce jazyk komunity, v níž žijí, se shoduje s jejich mateřským jazykem. Nicméně rodiče volí záměrnou bilingvní výchovu a na dítě mluví jazykem, který není jejich mateřským jazykem (Harding-Esch, Riley, 2008).

## 3. 3 Pravidla bilingvní výchovy

Podle mnohých autorů (Harding-Esch, Riley, 2008; Morgensternová a kol., 2011) je třeba se při bilingvní výchově držet jistých pravidel, aby bilingvní výchova byla účinná a veškerá snaha nepřišla vniveč. Burkhardt Montanari (2002, podle Morgensternová a kol., 2011) uvedla přehled několika strategií pro dvojjazyčnou výchovu, které si následně uvedeme.

Prvním pravidlem bilingvní výchovy je takzvané Grammontovo pravidlo nebo se mu také říká pravidlo jedna osoba – jeden jazyk. Jedná se o to že, na dítě mluví každý z rodičů či rodiny svým vlastním jazykem. Dítě si pak tento jazyk spojí s konkrétní osobou a snáze mezi jazyky rozlišuje. Toto pravidlo je pro dítě velmi důležité a je třeba jej přísně dodržovat (Harding-Esch, Riley, 2008; Morgensternová a kol, 2011). Tento způsob komunikace zvolili rodiče Eleny v případové studii č. 2. Zde matka na dceru mluvila česky, svým mateřským jazykem, otec na dítě mluvil ve svém rodném jazyce, ve švédštině a pokud se dorozumívali rodiče mezi sebou, volili anglický jazyk. Obdobnou strategii zvolili rodiče z případové studie č. 3 u Gity. Rodiče na dítě hovořili svým rodným jazykem. Zde se ale objevil ještě dědeček, který na vnučku mluvil jako jediný německy. Gita sice dědečkovi rozuměla, ale tento jazyk nikdy nepoužívala, narozdíl od jazyků svých rodičů.

Druhým pravidlem se týká rozlišení jazyků společnosti a jazyku rodiny. Pokud je jazyk rodiny jiný, než jazyk komunity, dítě je tak v kontaktu s každým z jazyků v jiné společnosti. Dítě s celou svou rodinou mluví jedním jazykem a v okolní společnosti používá druhý jazyk. Pokud se tato strategie bude dodržovat striktně, dítě nebude mít problém jazyky odlišit a metoda může být úspěšná.

Podle třetího pravidla se volba jazyka týká změny prostředí, tématu nebo má jazyk předem vyměřený čas pro jeho užívání. Pokud dítě změní prostředí, ve kterém se nachází, ať už se dostane do jiné země, nebo se jen z domova přesune na veřejnost, tato změna může způsobit i změnu jazyka. Opět se zde uvádí, že rodiče by na takové změně měli trvat a sami ji dodržovat. V některých rodinách jazyky mění ve chvíli, kdy se baví o určitém tématu. Příkladem toho může být situace, kdy se rodina baví o školních tématech. Pravděpodobně bude toto téma probírané v jazyce školy. O běžných věcech pak rodina bude komunikovat v jiném jazyce. Časová změna je nastavena uměle rodiči a to tehdy, když stanoví přesnou délku užívání prvního a druhého jazyka. Řekněme, že pro první jazyk budou vymezeny všední dny a pro jazyk druhý budou vymezeny víkendy.

Čtvrté pravidlo říká, že následná komunikace se bude řídit podle první věty. Záleží na tom v jakém jazyce bude první věta vyřčena a celý rozhovor bude nadále veden v tomto jazyce. Dítě si díky tomu zvykne na způsob, jakým bude odpovídat svým rodičům. Pro potomka tedy bude zcela běžné, že bude svým rodičům odpovídat v jazyce, v němž na něj začali hovořit (Morgensternová a kol., 2011).

Morgensternová (2011) také hovoří o tom, že strategie zvolené pro bilingvní výchovu se v průběhu mohou měnit, mohou se různě střídát a to v závislosti na okolnostech. Mezi tyto

okolnosti uvádí například narození dalších sourozenců, změna prostředí v souvislosti se stěhováním, změny v rodinném uspořádání, návštěva školy či školky. Klíčové je, aby tyto změny měly přirozený důvod. Pokud se rodiče rozhodnou jazyk změnit bez přirozených či vážných příčin, může to mít negativní vliv na dítě, jelikož taková situace je pro něj stresující. Rodiče by tedy měli především dbát na psychickou vyrovnanost dítěte a jeho emoční vývoj více, než na jazykové schopnosti.

Harding-Esch a Riley (2008) dodávají, že nejdůležitějším pravidlem pro bilingvní výchovu je to, aby dítě bylo šťastné a spokojené. Dojdou-li rodiče k poznatku, že snaha o bilingvní výuku je pro dítě trápením, měli by své rozhodnutí přehodnotit. Vhodné je děti k bilingvistu motivovat například tím, že díky širším jazykovým schopnostem, mohou komunikovat se všemi členy své rodiny. Dále by se dítěti neměl nikdo vysmívat za výkony v jeho slabším jazyce nebo ho snad uvádět do rozpaků. Stejně tak by dítě nemělo být za jazykové chyby trestáno. Rodiče by dítě neměli vystavovat tlaku, který je na dítě kladen v situacích, kdy rodiče chtějí, aby se dítě „předvedlo“ před jinými lidmi. V neposlední řadě by se rodiče měli vyvarovat srovnávání bilingvního potomka s monolingvními dětmi. Podstatné rovněž je, aby rodiče na dítě mluvili často a hodně, četli knihy, pohádky, vyprávěli příběhy, zpívali písničky atp.



## 4 Bilingvní výuka

V této kapitole se budeme zabývat bilingvní výukou. Objasníme, co znamená pojem bilingvní výuka, seznámíme se s pojmy, které souvisí s tímto tématem a popíšeme zde zásady bilingvní výuky či přípravu učitele na bilingvní výuku.

### 4.1 Bilingvní výuka

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2009, s. 29) definuje pojem takto: *„Bilingvní (bilingvální) výuka - výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský. U nás realizována na několika alternativních školách, v nichž se všechny nebo některé předměty vyučují v cizím jazyku.“*

Gošová (2011) na Metodickém portálu rvp.cz vykládá pojem bilingvní vzdělávání takto: *„Bilingvní vzdělávání se zpravidla realizuje plně nebo částečně v cizím jazyce, přičemž je kladen důraz na rozvoj cizího, ale i mateřského jazyka. Bilingvní vzdělávání může v nejširším slova smyslu znamenat používání dvou jazyků ve škole nebo jiném vzdělávacím kontextu.“*

Je několik pojmů, které souvisí s pojmem bilingvní výuka, my si zde některé z nich uvedeme a vymezíme.

*„Bilingvní škola - Škola, v níž je výuka realizována ve dvou vyučovacích jazycích, a to třeba jen v některých předmětech.“* (Průcha a kol., 2009, s. 28)

*„Bilingual education - dvojjazyčné vzdělávání, podporování dvojjazyčnosti tím, že výuka probíhá ve dvou jazycích (v mateřském jazyce a ve druhém – zpravidla úředním jazyce daného státu).“* (Mareš, Gavora, 1999, s. 23)

*„Bilingual student - bilingvální student, student ovládající dva jazyky, student z dvojjazyčného prostředí.“* (Mareš, Gavora, 1999, s. 23)

*„Biliteracy - bilingvální gramotnost, schopnost číst a psát ve dvou jazycích.“* (Mareš, Gavora, 1999, s. 23)

Česká literatura popisující bilingvní výuku (Plischke, 2008; Švermová a Nečasová, 2011) se zaměřuje na výuku žáků z rodin imigrantů, žáků s odlišným mateřským jazykem či bilingvní výuku na jazykových středních školách a gymnáziích.

Baker (2005) nastínil typy bilingvní výuky a bilingvních škol z hlediska cílů, které si školy kladou, bez ohledu na věk či původ žáků. Baker (2005) rozlišil mezi školami, kde jsou vyučovacími jazyky dva jazyky a v každém z jazyků jsou vyučovány určité předměty a školami, které se pouze snaží pomocí bilingvní výuky integrovat žáka, jehož mateřský jazyk je jiný, než jazyk vyučovací. Tyto typy bilingvní výuky si zde předložíme.

Bilingvní výuky může být chápána jako výuka, kde je bilingvní dítě z rodiny imigrantů. Takové dítě je v menšině a je vyučováno jazykem, který pro něj není dominantní. Zde si škola klade za cíl vyrovnat jazykové rozdíly mezi tímto dítětem a většinovou společností, naučit žáka plynně mluvit ve vyučovacím jazyce. Zde je primárním cílem i učitele včlenit a asimilovat takového žáka do širší společnosti.

Dále Baker (2005) rozlišuje mezi školami, které pouze vyučují dva jazyky a těmi, které vyučují předměty za pomoci dvou jazyků. Některé školy se prezentují jako bilingvní školy právě z důvodu, že se zde vyučují dva cizí jazyky. Avšak vyučovacím jazykem je pouze úřední jazyk daného státu.

Za bilingvní školy se mohou považovat i školy, které nabízejí vyučování pomocí druhého (nedominantního) jazyka. V takovýchto školách je náplň učebního plánu předávána žákům za pomoci druhého jazyka (Baker, 2005).

Existují International schools neboli mezinárodní školy, které podporují bilingvní výuku. V některých zemích jako Kanada, Wales, Lucembursko, Malajsie, Spojené státy a Austrálie je bilingvní výuka částí vzdělávacího systému. Tyto země zprostředkovávají bilingvní výuku pro udržení rozvoje bilingvismu nebo aby podpořily většinové jazyky. Dalším důvodem je tradice bilingvního vzdělávání, která je pěstována na soukromých školách. Na mezinárodních školách, které jsou soukromé a placené, bilingvismus jen vzkvétá a bilingvní výuka je zde velmi žádaná. Tyto soukromé školy mají snahu udržet a rozvíjet individuální bilingvismus svých žáků a umožnit jim tak lepší uplatnění v budoucím zaměstnání, cestovat, žít v cizí zemi nebo osobní rozvoj (Baker, 2005).

Některé školy samy sebe nazývají bilingvními školami proto, že většina jejich žáků jsou žáci z bilingvních rodin či děti přistěhovalců. Jejich mateřský jazyk se liší od jazyka vyučovacího. Tato škola však bilingvismus jako takový nepodporuje ani svou výukou. Nazývá se školou bilingvní pouze z té příčiny, že žáci pocházejí z jiné země nebo jsou z bilingvních rodin (Baker, 2005).

Výhodou bilingvní výuky je to, že dvojjazyčně se může vzdělávat kdokoliv bez ohledu na věk. Ve spoustě zemí je mnoho mateřských škol, základních a jiných, které podporují bilingvní výuku. Bilingvní výuka může být rovněž realizována na vyšších stupních vzdělávání. Například vysokoškolští studenti mají o tuto výuku velký zájem a mohou cestovat a vzdělávat se na univerzitách v jiných zemích, například v rámci programu Erasmus. (Baker, 2005). V oblasti svého zájmu a studia tak studenti získávají informace v cizím jazyce. Mnohdy načerpají nejen jazykové schopnosti a odborné znalosti, ale také se seznámí s jinými kulturami, případně se naučí dalším jazykům.

Pojem bilingvní vzdělávání je podle Bakera (2008) jakýsi pomyslný deštník, pod který se dá ukrýt nejen vzdělávání ve dvou jazycích, ale zahrnuje také trilingvní či multilingvní vzdělávání, tedy vzdělávání ve v třech a více jazycích.

Kropáčová (2006) se zaměřila na významného badatele v oblasti bilingvismu Grosjeana a z jeho knihy *Life with two languages* (1982) uvedla popis způsobů, jakým můžou být bilingvní žáci vzděláváni. Pro potřeby této práce si podle Kropáčové (2006) tyto způsoby dvojjazyčné výuky nastíníme.

Kropáčová (2006, s. 54) tvrdí, že: „*Přichází-li dítě do odlišného jazykového prostředí, může být vzděláváno buď dvojjazyčně nebo jednojazyčně, ve většinovém jazyce nebo v menšinovém jazyce.*“

Jako **dvojjazyčné vzdělávání** označuje takové studijní programy, které nabízejí výuku ve dvou jazycích. Jedná se o jazyky menšinové a většinové. Dítě, které je vyučováno v obou jazycích, pak přechod od menšinového k většinovému jazyku vnímá pozitivně a je mu tak přechod usnadněn, příjemněn. Dítě se cítí spokojenější, pokud se nachází ve společnosti stejných dětí a pokud je ve své snaze naučit se většinovému jazyku podporováno. Personální a materiální zajištění takové výuky ovšem není vždy zcela bezproblémové. Dále je v takovýchto programech věnováno málo pozornosti k zachování mateřského jazyka dítěte a udržení vztahu k jeho původní kultuře (Kropáčová, 2006).

**Imerzní programy** jsou speciální programy, ve kterých se žáci nejprve učí ve svém slabším jazyce a až potom vstupuje do výuky jazyk silnější. Tyto programy vznikly v Kanadě ve francouzsky mluvící části na popud anglicky mluvících rodičů. Rodiče chtěli, abych jejich potomci byli vhodně jazykové vybaveni pro život v jazykově smíšeném prostředí. V těchto programech je velkou výhodou, že je respektován mateřský jazyk dítěte i jeho kultura. Žák se tak nachází ve skupině stejných dětí a pro rodiče jsou tyto programy velmi žádoucí. Imerzní

program dá dítěti velmi dobrý základ pro to stát se dvojjazyčným, i když ne každé dítě se po absolvování takového programu stanu opravdu funkčně dvojjazyčné (Kropáčková, 2006).

Vedle běžných tříd mohou být ve škole vytvořeny takzvané **dorovnávací třídy**. Do dorovnávacích tříd chodí žáci z menšinové skupiny a zde je dítě doučeno většinovému jazyku. 90% výuky tráví žáci v této třídě s učitelem mluvícím jejich mateřským jazykem. Na 10% výuky se přidávají do tříd ke svým spolužákům z většinové skupiny a vyučovacím jazykem je zde jazyk většiny. Takové třídy pomáhají dětem srovnat úroveň jejich slabšího jazyka na úroveň potřebnou pro další vzdělávání ve většinovém jazyce. V těchto třídách se rok od roku počet hodin strávených ve třídě s většinovým jazykem zvyšuje, až je nakonec dítě schopno zcela přestoupit do třídy, kde se vyučuje pouze ve většinovém jazyce. Rodiče nejsou těmto třídám příliš nakloněni. Jejich záměrem je, aby se jejich potomek naučil většinovému jazyku co nejrychleji. V těchto třídách to ale trvá několik let, než jsou žáci schopni plyně mluvit druhým jazykem (Kropáčková, 2006).

Problém může být se zařazením **menšinového jazyka jako vyučovacího předmětu**, případně volitelného předmětu. Úskalí je například v zařazení jazyka do osnov, jelikož tím by se pro žáky navýšil počet hodin týdně. Dále je to vzdělávání učitelů pro takový předmět, jelikož menšinový jazyk vyučuje učitel z většiny. Je tedy patrné, že výuka je formální a od skutečného menšinového je poněkud vzdálena (Kropáčková, 2006).

Jednojazyčné vzdělávání cizojazyčných žáků můžeme realizovat skrze dvě varianty a to je vzděláváním ve většinovém jazyce a vzděláváním v menšinovém jazyce.

**Vzdělávání ve většinovém jazyce** je nejrozšířenější přístup a jistě také nejjednodušší. Žák s menšinovým jazykem je bez ohledu na své jazykové schopnosti umístěn do školy, kde se vyučuje pouze většinovým jazykem. Z počátku se taková třída pro něj může jevit jako cizojazyčná. Kropáčková (2006, s. 56) dodává: „*Tato metoda je nazývána submerze.*“ Takové učení je pro žáka se znalostí menšinového jazyka mnohdy dosti komplikované a negativně může ovlivňovat jeho známky a hodnocení. Žák se v ve většinovém kolektivu může cítit stísněně, jelikož nemůže své myšlenky a pocity vyjadřovat ve svém mateřském jazyce. Tyto programy přispívají k jazykové a kulturní asimilaci, ovšem v dítěti by měl být podporován bilingvismus a mělo by zůstat bikulturním (Kropáčková, 2006).

V programech, které usilují o zachování menšinového jazyka se **vyučování** realizuje právě **v menšinovém jazyce**. Takové vzdělávání vede k jazykové a kulturní diverzifikaci. Tyto programy podporují jednak jazyk a kulturní dědictví menšiny, ale zároveň je zde dítě učeno většinovému jazyku a to formou předmětu cizího jazyka. Ve výuce se podporuje, aby

se dítě stalo skutečně bilingvním a naučí ho žít v multikulturní a multilingvní společnosti (Kropáčová, 2006).

## 4. 2 Učitel a bilingvní výuka

Plischke (2008) píše, že v dnešní době je v západní Evropě běžnou věcí podporovat ve škole žáka s jiným mateřským jazykem. V České republice se na takové jevy nahlíží spíše jako na novou záležitost popřípadě přechodnou záležitost. Plischke (2008, s. 17) uvádí: *„Tuto domněnku lze dle dlouhodobých trendů vývoje migrace oprávněně vnímat jako neoprávněnou, naopak cizinců především v produktivním věku bude v našem státě přibývat, je tedy nutno se připravit na přítomnost jejich dětí ve školách.“*

Ve společnosti je stále spousta učitelů, kteří na školu pohlíží jako na instituci monokulturní a jednojazyčnou. Ve chvíli, kdy se střetnou s realitou, která tomuto náhledu neodpovídá, dochází k napětí a nespokojenosti. Je proto třeba vnímat multikulturní záležitosti pozitivně a na multikulturní výuku se náležitě připravit (Plischke, 2008).

Učitelé by se měli na tuto problematiku patřičně připravit, jelikož záleží obzvláště na učitelově přípravě, jak se s bilingvní výukou vypořádá a jak hodinu nastaví. Tato problematika je relativně novým jevem ve vzdělávání nastávajících učitelů. Naštěstí s možností výskytu žáka s jiným mateřským jazykem počítají některé vysoké školy a pro své studenty výuku, která by je na takovou situaci připravila, realizují. Dalším způsobem, jak připravit učitele na bilingvní výuku je prostřednictvím kurzů, školení, přednášek, odborné literatury, kde každý z učitelů může čerpat množství informací (Plischke, 2008).

Na procesu vzdělávání má učitel nezastupitelnou úlohu. Plischke (2008, s. 21) shrnula výsledky výzkumu Kropáčové (2006) a uvádí, že učitel má nezastupitelnou roli ve vzdělávání bilingvních žáků a učitelé sami považují za nejdůležitější tyto činnosti:

- *„příprava učitele na hodinu,“*
- *„učitel jako rádce a pomocník žáka při překonávání jazykových obtíží,“*
- *„odborná příprava učitele na výuku těchto žáků,“*
- *„zvýšená názornost výkladu učitele,“*
- *„podpora komunikace mezi žáky ze strany učitele,“*
- *„vhodně stanovené výukové cíle přiměřené žákovi,“*
- *„učitelova osobnost při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do žákovského kolektivu.“*

Velkou roli při procesu vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem hrají i kognitivní schopnosti žáka, jeho motivace k učení, postoj ke škole a vzdělání, a to i ze strany rodičů (Plischke, 2008).

Co se týče hodnocení žáků s jiným mateřským jazykem, výzkum Kropáčové (2006) nedodal konkrétní odpovědi na otázku jak jsou přizpůsobeny formy hodnocení. Jeden respondent uvedl, že upřednostňuje slovní zkoušení. Na druhé straně se většina dotazovaných učitelů shodla, že obvykle snižují jazykové nároky na žáka s odlišným mateřským jazykem. Při zkoušení či jiném časovém a psychickém tlaku jsou žáci ve stresu a v důsledku toho se dopouštějí chyb v jazykovém projevu. Zejména v prvotní fázi vzdělávání jsou učitelé v tomto ohledu mírnější. Avšak není obvyklé, aby učitelé snižovali nároky na rozsah a obsah učiva, které musí žák zvládnout (Kropáčová, 2006).

## II EMPIRICKÁ ČÁST

### 1 Cíl a předmět výzkumu

Výzkum byl zaměřen na žáky z bilingvních rodin, kteří hovoří anglicky i česky a zkoumala jsem jakým způsobem jsou tyto žáci včleňováni do hodin anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Dále mě zajímalo, jestli jsou z pohledu bilingvního žáka hodiny přitažlivé a jestli mají bilingvní žáci pocit, že je výuka posouvá kupředu. Zajímalo mě, jestli bilingvním žákům škola nabízí alternativní výuku a jestli toho bilingvní žáci využívají. Nedílnou součástí výzkumu také bylo zjistit, jak jsou bilingvní žáci v hodinách angličtiny hodnoceni a za jaké výkony.

Důležitým faktorem pro výzkum bylo rovněž vystihnout a popsat bilingvní zázemí respondenta.

Kvalitativní výzkum byl realizován na 3 respondentech. Jednalo se o dívky ve věku od 10 do 13 let, které jsou z bilingvních rodin. Metodou pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který jsem vedla s respondentkami a jejich matkami. Při analýze dat jsem postupovala nejprve uchováním a organizací dat, poté jsem data rozdělila do segmentů a následně praktikovala otevřené kódování dat (Hendl, 2005). Jelikož se moje práce neopírá o žádné teorie ani hypotézy, pak byl strategií pro analýzu dat popis případů (Hendl, 2005). K interpretaci analýzy dat jsem využila techniky „vyložení karet“ (Švaříček, Šed'ová, 2007).

## 2 Metodologie výzkumu

Pro tuto práci byl využit kvalitativní výzkum, a proto nebyly na počátku stanoveny žádné hypotézy, ani se neověřuje platnost žádného paradigmatu. Jevy jsou zkoumány do hloubky a zkoumají daný jev. Zkoumání v kvalitativním výzkumu neověřuje žádnou již formulovanou teorii (Švaříček, Šedřová, 2007).

K záměrům této práce byl zvolen výzkumný design případové studie. „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. (...), sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ (Hendl, 2005, s. 104)

U případových studií jsem jako nástroj sběru dat zvolila polostrukturovaný rozhovor. Podle Gavory (2008) je cílem rozhovoru zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě. Proto je při rozhovoru hlavním mluvčím zkoumaná osoba, naopak výzkumník více poslouchá, než hovoří a o respondentovi jeví živý zájem.

Polostrukturovaný rozhovor je na rozdíl od nestrukturovaného částečně připraven. Výzkumník má k dispozici rámcové otázky, ale nadržuje se jim pevně. Otázky přizpůsobuje podle toho, jak se obsah rozhovoru vyvíjí (Gavora, 2008). Pro účely výzkumu jsem zvolila sadu otázek pro případ, že by respondent odbíhal od tématu nebo se sám nerozhovořil. Tyto otázky jsou pouze základní a návodné. Při rozhovoru se respondenti neostýchali hovořit, takže otázky někdy nebylo nutno pokládat. Jindy jsem pokládala otázky, které souvisely přímo s tématem hovoru a tyto vznikaly na místě.

Výzkumné otázky:

Jaký jazyk používáte doma?

Odkud pocházejí rodiče a jakými jazyky hovoří?

Od kolika let jsi v kontaktu s angličtinou?

Jak často mluvíš/ mluvíte anglicky?

Jaké kontakty udržujete se zbytkem rodiny?

Projevuje se u tebe míchání jazyků?

Jakou základní školu jste zvolili a z jakého důvodu?

Jak probíhala výuka AJ od prvního ročníku?

Jak jste byli s výukou spokojeni?

Měl/a jsi individuální plán?



Jak jsi se zapojoval/a do hodin anglického jazyka?  
Naučil/a ses v těchto hodinách něco nového?  
Bavila tě výuka?  
Jaké bylo tvé hodnocení?  
Za co tě učitelé hodnotili?  
Kolik vyučovacích hodin angličtiny jste měli týdně?  
Byl ve škole rodilý mluvčí?  
Jaké další jazyky bys chtěl/a studovat?  
Čím bys chtěl/a být?  
Myslíte si, že je bilingvismus výhodou, nebo nevýhodou?

Sesbíraná data jsem následně přepsala do zpracovatelné podoby. „*Data je nutné přepsat a provést vybraný způsob transkripce (...). Transkripce označuje proces převodu původních dat do lépe zpracovatelné podoby.*“ (Hendl, 2005, s. 228)

Po fázi prepisování došlo k segmentaci textu. Při segmentaci dochází k rozdělení dat do analytických jednotek. Text je podrobně pročitán a hledá se segment, který obsahuje z hlediska cílů výzkumu nějaký význam. Za segment se považuje slovo, věta nebo odstavec (Hendl, 2005).

Následně jsem použila techniku otevřeného kódování podle Švaříčka a Šed'ové (2007). „*Kódování nám pomáhá data popsat. Kód je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje. Kódy mají mít relevanci k výzkumným otázkám, konceptům a tématům. Kódování je ústředním bodem analýzy, (...)*“ (Hendl, 2005, s. 228)

V této práci jsem se neopírala o teoretická tvrzení, ani nebyla stanovena žádná hypotéza. Z tohoto důvodu jsem jako strategii pro analýzu dat zvolila popis případu. „*Pak hledáme množinu témat a oblastí případu, jež mají vztah k výzkumné otázce a které adekvátně pokryjí celý případ. Tímto způsobem jsme vedeni při organizování, výběru a analýze materiálu.*“ (Hendl, 2005, s. 234)

Po analýze nasbíraných dat jsem přešla k interpretaci. Pro interpretaci sesbíraných dat jsem si zvolila techniku „vyložení karet“. „*(...) výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není přitom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které jsme vytvořili – můžeme si vybrat jen některé z nich, a to podle toho do jaké míry se vztahují k naší*

*výzkumné otázky, a také podle toho, jaká je mezi nimi vzájemná souvislost.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 226)*

V případových studiích byla z etických důvodů pozměněna jména respondentů. Podle Gavory (2008) vystupují zkoumané osoby ve výzkumné zprávě jako skutečné osoby, ale z důvodů zachování důvěrnosti jsou jejich jména změněna.

### 3 Výběr respondentů, způsob sběru dat a vyhodnocování

Za účelem výzkumu jsem se rozhodla vést rozhovor s respondenty, kteří navštěvují první stupeň základní školy nebo ho v blízké době absolvovali. Kritériem pro věk respondentů tedy byl věk od 6 do 15 let.

Dalším kritériem pro výběr respondentů bylo, aby pocházeli z bilingvních rodin a mezi jejich jazyky denní komunikace patřili především český a anglický jazyk.

Kritéria byla tedy pevně stanovena a na tomto základě jsem započala svoje hledání. První respondentku jsem objevila sama na základní škole v rámci své praxe. Na další dvě respondentky jsem dostala tip od přátel.

Respondentky byly dívky ve věku od 10 do 13 let. Všechny tři pocházejí z bilingvní rodiny a s anglickým a českým jazykem jsou v těsném kontaktu.

Mnou oslovené respondentky byly ochotné spolupracovat a na tomto základě jsem se jala vykonat rozhovor a sbírat potřebná data k tomuto výzkumu.

Rozhovor byl veden vždy s respondentkou v přítomnosti jednoho z rodičů. Ve všech třech případech se jednalo o matku respondentky. Rozhovory probíhaly v klidném a pro respondenta příjemném prostředí vlastního domova, aby se respondent uvolnil a nebál se mluvit. Rozhovory byly zaznamenávány psanou formou. Respondenti mi neudělili povolení k nahrávání. Později jsem to považovala za výhodnější postup, protože respondenti se dokázali uvolnit a mluvit otevřeněji.

Každý rozhovor trval přibližně dvě hodiny, až dvě a půl hodiny. Sami respondenti by nejspíš vedli rozhovor déle, ale moje koncentrace a schopnost zaznamenávat jejich vyprávění postupně klesala. Díky psanému záznamu rozhovoru jsem pak měla jasno v tom, co mám do této práce uvést. Umožnilo mi to ihned vyloučit nadbytečná slova, která se někdy při doslovné transkripci rozhovorů objevují a ruší čtenáře. Zároveň mi tento způsob záznamu dovolil seřadit postup vyprávění do uceleného příběhu. Respondent totiž mnohdy přeskakoval dějové i tematické linie. V průběhu rozhovoru se vracel k dávno vyřčeným tématům. Struktura použitého přepisu v této práci tedy působí celistvě.

Vyhodnocování analyzovaných dat probíhalo zdlouhavě a bylo pečlivé. K závěrečné interpretaci dat nebylo možné využít všechny kódy, jelikož některé kódy se nevztahovaly k předmětu výzkumu. Po analýze jsem tedy vyloučila nadbytečné kódy, které ani okrajově nesouvisely s tématem práce. Poté jsem data interpretovala a použila především ta data, která významně souvisela s předměty a cíli práce, které jsem si na začátku stanovila.

## 4 Případová studie

Tato část se zabývá samotným šetřením výzkumu a popisuje data získaná při polostrukturovaném rozhovoru s respondenty.

### 4.1 Případová studie č. 1 – Tamara

Jako první byl proveden rozhovor s Tamarou a její maminkou. Tamara v současné době žije v České republice s matkou. Navštěvuje 5. ročník na Fakultní základní škole Hálkova v Olomouci. Chodí do třídy pro nadané žáky.

Tamara mluví česky a anglicky. Angličtina je jejím „otcovským“ jazykem, čeština je jazykem mateřským a dominantním.

Matka Tamary je Češka, otec pochází z anglicky mluvící země. Rodiče se seznámili v USA, kam maminka odjela jako au-pair. Asi po 4 letech se maminka rozhodla s dcerou vrátit do České republiky.

Maminka chtěla, aby dcera zůstala v kontaktu s otcem a s rodinou v USA, proto se rozhodla rozvíjet její jazykové schopnosti a dceru vystavovala češtině i angličtině. Nejprve dceru učila anglicky sama. S tím začala, když bylo Tamaře asi 2,5 roku. Učila ji základní jednoduché věci: barvy, zvířata, říkadla. Poté se rozhodla svěřit další jazykový pokrok do rukou učitelů v mezinárodní mateřské škole International school Olomouc na ulici Rooseveltova. I přes to, že v té době bydlely v jiném městě, rozhodla se maminka přestěhovat s dcerou do Olomouce.

Od tří let navštěvovala Tamara mezinárodní MŠ, kde byla v každodenním kontaktu s angličtinou. Učitelé na děti mluvili celou dobu pouze anglicky, dokonce bylo vyžadováno, aby se i děti mezi sebou bavily v anglickém jazyce, i když Tamara sama přiznává, že toto pravidlo nedodržovala. Mezi učiteli byli dva rodilí mluvčí, zbývající byli Češi.

Od čtyř let se Tamara ve školce začala učit písmena, číslice a začínali s jednoduchými počty. Vyučování probíhalo hravou formou, ale byl zde prostor i na rutinní činnosti, jako např. psaní do písanek.

V pěti letech už byla schopna číst, psát i počítat. Poslední rok ve školce přirovnává k první třídě na základní škole.

Po mateřské škole maminka usilovala o umístění Tamary na Fakultní základní školu (FZŠ) Hálkova v Olomouci. Důvodem bylo, že FZŠ Hálkovu považovala za jednu

z nejlepších základních škol v Olomouci a zároveň se škola zaměřuje na výuku jazyků. Rozhodla se, že zavede Tamaru do pedagogicko-psychologické poradny, kde zjistili, že Tamara patří mezi nadané žáky. Na základě toho byla Tamara zapsána do 1. ročníku na FZŠ Hálkova.

V 1. ročníku se Tamara řídila podle stanoveného rozvrhu, kde měla jednu hodinu týdně anglického jazyka. Maminka uvedla: „*Tamarka už tehdy měla dobrou slovní zásobu, pěknou výslovnost, ale horší to bylo s mluvnici a psaním anglických slov.*“ Dále maminka tvrdila, že v 1. ročníku se postupovalo od začátku, což pro Tamaru bylo zbytečné a nepokrokové z hlediska jazykového vývoje. Proto se s paní učitelkou domluvila na individuálním přístupu k Tamaře. Tamara začala chodit na předmět anglický jazyk do 2. ročníku. Od té doby chodí na angličtinu vždy s o rok staršími žáky. Maminka uvedla, že podle paní učitelky by Tamara mohla chodit i do třídy s o dva roky staršími žáky, což by nyní znamenalo do 7. ročníku. Tamara však nabídku odmítá a tvrdí, že má strach z nového kolektivu a ve známém kolektivu se jí líbí a v hodinách se jí pracuje dobře.

Tamara uvedla, že se obvykle řídí dle rozvrhu své třídy, ale kvůli rozdílnému počtu hodin angličtiny v 5. ročníku (který běžně navštěvuje) a v 6. ročníku (kam chodí pouze na angličtinu), přichází o jednu hodinu matematiky a jednu hodinu českého jazyka týdně. Tyto hodiny si nahrazuje individuálně.

V 6. ročníku mají žáci celkem 3 hodiny týdně anglického jazyka. Tamara dochází na angličtinu do 6. ročníku pouze dvakrát týdně a to z toho důvodu, že jí jedna hodina angličtiny v 6. ročníku koliduje s důležitým předmětem člověk a jeho svět, který si individuálně nechtěla nahrazovat. Dle jejích slov je výklad vlastivědného učiva natolik důležitý, že o něj nechce přicházet.

Tamara popsala, že v hodinách anglického jazyka v 5. ročníku bývá ve třídě s ostatními žáky, ale nezapojuje se. Má v této době prostor na individuální plnění zadaných úkolů z předmětu matematika nebo český jazyk. Většinou samostatně pracuje v lavici na zadaných úkolech a ostatní žáci se věnují angličtině a pokynům učitele. Tyto zmíněné individuální hodiny má dvě týdně. Dalo by se tedy říci, že aktivních hodin angličtiny má dvě týdně a dvě hodiny týdně pasivních.

Podle Tamařiných slov se ale v hodinách angličtiny trochu nudí, protože má velkou slovní zásobu a všemu rozumí. Jako příklad uvedla poslech, kdy paní učitelka pouští poslech pětkrát, tak aby mu mohli porozumět i slabší žáci. Tamara uvedla, že jí většinou stačí pustit poslech jednou nebo dvakrát. Při prvním poslechu rozumí výborně a u druhého poslechu píše odpovědi na otázky.

Tyto schopnosti rádi, dle Tamařiných tvrzení, využívají její spolužáci jak z 5. ročníku, tak z 6. ročníku. Ze začátku školního roku se jí nebáli požádat o překlad slovíček či vět, kterým nerozuměli a nejednou se na ni obracejí, když mají problém se „spellingem“ nebo nějaké slovo neumějí napsat. Tamara je ochotná a spolužákům ráda pomáhá.

V hodinách své schopnosti Tamara využívá například i tak, že opravuje spolužákům výslovnost, či gramatické chyby ve větě. Mají-li za úkol žáci mluvit na dané téma ve dvojici, Tamara je ochotná a pomáhá spolužákovi, se kterým vede rozhovor. Opravuje ho a dává pozor na případné chyby.

Co se týče hodnocení, Tamara tvrdí, že nemusela vynaložit větší úsilí při získání jedniček. Paní učitelka na ni někdy kladla sice větší nároky, než na ostatní žáky, avšak Tamara byla vždy právem ohodnocena známkou „výborně“. Testy byly stejné pro Tamaru, tak pro ostatní žáky. Nedostávala žádné zadání navíc, či nijak upravené.

Prvním jazykem, kterým Tamara začala mluvit, je zároveň jazyk dominantní a to čeština. S angličtinou přišla do kontaktu až poté, co ji matka začala záměrně s tímto jazykem seznamovat, učit ji barvy, číslice a základní slovní zásobu. Posléze byla Tamara v častém kontaktu s angličtinou v mateřské škole. Nicméně jako důkaz o dominanci jazyka slouží i její ujištění, že sny se jí zdají zásadně v češtině. Snění, které snad připomínalo sny v angličtině, mívala pouze párkrát a to v předškolním věku, kdy navštěvovala International school Olomouc. Maminka tvrdí, že Tamara mluvila anglicky ze spaní. Načež Tamara připouští, že když navštěvuje tatínka v USA, sny mívá v angličtině pravidelně.

Jedna z mých otázek také směřovala k bilingvní výchově a zajímalo mě, proč maminka zvolila tento přístup. Maminka přiznala, že nevěděla, jak bude její partnerství s otcem Tamary pokračovat. Chtěla jí umožnit poznat jazyk, zvyklosti a kulturu, z níž pochází její otec. Chtěla, aby Tamara udržovala kontakt s otcem a s celou jeho rodinou. Což se zatím daří a Tamara každé dva roky cestuje na návštěvu k tatínkovi, kde jazyk zdokonaluje v přirozeném prostředí. Pokud se s otcem nevidí, jednou za čas si telefonují, čili angličtinu aktivně používá i v období, kdy není v zahraničí nebo ve škole.

Kromě kontaktu s rodinou, využívá matka s dcerou služby pastora, kterého si oblíbily již při pobytu v USA a s nímž jsou také stále v kontaktu.

Tím, že se Tamaře aktivní užívání angličtiny a češtiny nepřekrývá, neobjevuje se u ní přepínání kódů. Tamara také uvedla, že jí není známo, že by docházelo k míchání slov.

Maminka shledává bilingvní výchovu jako velmi užitečnou a přínosnou pro budoucnost Tamary. Myslí si, že jí to pomohlo nejen v rovině jazykové, ale i v rovině kognitivní. Má pocit, že díky bilingvistice se Tamara lépe učí, snadněji chápe souvislosti.

Uvažuje, že pro Tamaru bude snadnější naučit se dalšímu cizímu jazyku. Maminka dokonce uvažuje nechat Tamaru studovat střední školu v zahraničí, čemuž by se Tamara nebránila.

Sama Tamara tvrdí, že schopnost dorozumět se dvěma jazyky je pro ni velkou výhodou. Podle jejích slov se díky znalosti angličtiny domluví všude a neumí si představit, že by anglicky neuměla mluvit. Cizí jazyky jsou pro ni přitažlivé a jako další cizí jazyk by se chtěla naučit francouzsky a latinsky. Tvrdí, že se zajímá o předměty chemie a biologie, a tak by se do budoucna chtěla stát lékařkou.

## 4. 2 Případová studie č. 2 – Elena

Druhý rozhovor byl delší, jelikož rodina často cestuje, mají hojné zkušenosti s různými systémy vzdělávání a moje respondentka prošla řadou škol i států. Rozhovor jsem vedla s Elenou a její matkou. Elena je 13 letá dívka, která v současnosti navštěvuje Copenhagen International School. Rodina nyní žije v Kodani.

Elena v době mého výzkumu ovládala celkem 6 jazyků: angličtinu, češtinu, švédštinu, italštinu, slovinštinu a dánštinu.

Už od narození Elena vnímala angličtinu, jelikož vyrůstá v národnostně smíšené rodině. Její matka je Češka a s Elenou mluví česky, čili jejím mateřským jazykem je čeština. Maminka přiznala, že se snažila na dceru mluvit spisovně již od útlého věku, a to proto, aby měla Elena spisovný vzor.

„Otcovským“ jazykem je švédština. Otec Eleny je Švéd a s Elenou mluví švédsky. Ani jeden z rodičů ale neovládá dokonale jazyk partnera, proto spolu mluví anglicky. Elena již od dětství slyší tyto tři jazyky a je schopna jimi plynule mluvit.

Vzhledem k tomu, že je u Eleny rozvinuto více jazyků, můžeme Elenou označit za člověka multilingvního. Schopnost dorozumět se více jazyky nabývala Elena na různých místech a v různém časovém období. Angličtinu, češtinu a švédštinu nabývala od narození, maminka uvedla, že s těmito jazyky byla v kontaktu od novorozeneckého věku a všechny tři jazyky si osvojovala zároveň, tedy simultánně. Teprve potom nabyla italského jazyka, slovinského a dánského. Vždy v závislosti na daném prostředí, ve kterém se celá rodina vyskytovala.

Když bylo Eleně dva a půl roku, rodina se přestěhovala do Itálie, kde začala Elena chodit do mateřské školy. Asi od 3 let se tedy Elena krom angličtiny, švédštiny a angličtiny dorozumívala i italsky. Toto období trvalo do jejích 6 let. V 6 letech se Elena i s rodiči

přestěhovala zpět do České republiky. Pobývali v Praze, kde také Elena začala chodit do školy. V místě bydliště navštěvovala základní školu Marjánka v Praze 6. Italštinu v Praze udržovala díky italskému spolku, kam Elena chodila dvakrát týdně po dobu jednoho a půl roku.

Navštěvovala ZŠ Marjánka od 1. do 5. ročníku. V této době už Elena výborně rozuměla anglicky i česky. Maminka vysvětlila, že tuto školu si vybrali záměrně, jelikož v té době se představovala jako škola s důrazem na cizí jazyky. Na veřejnosti se prezentovala novými, lepšími učebnicemi. Byla vidět finanční podpora studia cizích jazyků a celkově to vypadalo, že škola na celou věc klade velký důraz. To rodiče oslovilo a rozhodli se Elenou přihlásit na ZŠ Marjánka.

I přes to, že měli výuku angličtiny již v první třídě dvakrát nebo třikrát týdně, měla Elena pocit, že se toho moc nenaučila. Výuka byla zaměřená na vzdělávání anglicky nemluvicích dětí a Elena byla svou slovní zásobou dosti v předstihu před svými spolužáky. V dalších letech byla časová dotace hodin anglického jazyka podobná, 2 – 3 hodiny týdně. Maminka uvedla, že už si to moc nepamatují, ale dodává: „*Ano, hodin byl dostatek, určitě 3 hodiny týdně měli.*“

Jako alternativu dostali rodiče nabídku, aby Elena chodila na výuku angličtiny s o jeden nebo dva ročníky staršími žáky. Tuto nabídku ale nepřijali, protože přišla v době, kdy věděli, že se budou opět stěhovat do jiné země. Navíc nastal problém s rozvrhem Eleny z hlediska organizace. Z této nabídky tudíž sešlo.

Elena přiznala, že s hodinami angličtiny nebyla moc spokojená. Jako důvod uvedla časté střídání učitelů angličtiny. Během 5 let se vystřídali asi 3 nebo 4 učitelé. Dokonce uvedla, že jeden rok je vyučoval i rodilý mluvčí.

V hodinách anglického jazyka měla Elena k dispozici učebnici pro o 2 ročníky starší žáky. S touto učebnicí pracovala během vyučovacích hodin. Dostávala zadání k samostatné práci, zatímco ostatní žáci pracovali s učitelem, který se jim naplno věnoval.

Elena mi pověděla, že se v hodinách angličtiny většinou nudila. Samostatně pracovala na zadané práci a jen občas učitel výuku zpestřil didaktickými aktivitami (počítačová hra, video atd.). Do hodiny se zapojovala svou pomocí spolužákům. Spolužáci za Elenou chodili a radili se s ní ohledně správného psaní slovíček či vět. Elena uvedla, že dokonce jedna z učitelek byla tak přísná, že žáci se jí báli a ostýchali se na cokoliv zeptat. V tuto dobu raději chodili za Elenou a nechali si poradit od ní. Podle Eleny byla paní učitelka tak přísná, že se žáci báli se na něco zeptat, aby je nepokárala za to, že něco neví.



Hodnocení Eleny v předmětu anglický jazyk bylo vždy výborné. Dostávala stejné testy jako ostatní. Občas se v jejím testu objevila ta samá otázka, jako měli ostatní žáci, jen jinak položená.

Nakonec maminka ohodnotila školu jako vyhovující, jen nebyli spokojeni s výukou angličtiny pro Eleny a spíše to komentovala slovy: „*Měli jsme spíš smůlu.*“ Narážela na hojně střídání učitelů, sestavu třídy a klima třídy, které nebylo nijak bezvadné. Také dodala, že ve srovnání s International School se v české škole více na žáky křičí a obecně panuje chaos.

Jakmile Elena dokončila primární vzdělání na ZŠ Marjánka, odstěhovala se celá rodina do Slovinska. Tam navštěvovala British International School of Ljubljana. Školu navštěvovala od 6. ročníku. Všechny zde vyučované předměty byly vyučovány v angličtině a Elena uvedla, že s tím neměla žádný problém. Doučování nebylo třeba. Předmět slovinský jazyk byl vyučován ve slovinštině. I ten brzy Elena zvládla. Dle jejích slov jí pomohla předchozí znalost češtiny.

British International School of Ljubljana (dále BISL) si pochvalovala jak maminka, tak Elena. Na rozdíl od české školy zde učitelé na žáky nekřičí. Učitel je zde spíše na přátelské úrovni. Maminka měla pocit, že v české škole je od žáků větší odstup, autoritativnější. Podle maminky je to tím, že BISL je školou soukromou a rodiče platí školné. Je možné, že ve slovinské veřejné škole panuje klima stejné jako v České republice. Žáci i rodiče si v BISL svých učitelů i přístupu školy váží. Maminka to komentovala takto: „*Prostředí školy je úžasné.*“ Pro zajímavost obě uvedly, že v BISL se v hodinách pracovalo s notebooky a elektronickými učebnicemi.

Hodnocení žáků je slovní a známkuje se na škále A až F. Hodnocení jsou žáci jak za výsledek práce, tak za snahu, přičemž známka za snahu je důležitější a bere se na ni větší zřetel. Známkuje se zapojení do skupiny, do výuky, do aktivit nachystaných učitelem. Pokud se jedná o hodnocení slovní, maminka uvedla, že toto hodnocení je často velmi detailní.

V BISL byli učitelé hlavně Slovinci, Elena neuvedla žádného rodilého mluvčího.

Po uplynutí asi jednoho a půl roku se rodina opět stěhovala. Přestěhovali se do Dánska. Nyní žijí v Kodani a Elena zde chodí do školy. Navštěvuje stejný typ školy jako v Lublani a to Copenhagen International School. Zde je systém vzdělávání velmi podobný. Všechny předměty jsou vyučovány v angličtině, až na dánský jazyk, který se Elena začala učit až zde. S tímto jazykem také nemá problémy. Jazyk se jí snáze učí díky předchozí znalosti švédštiny, jež je tomuto jazyku podobná. Stejně jako slovinštinu i dánštinu si osvojila až poté, co zvládala mateřské jazyky (angličtina, čeština, švédština).

Zajímavé bylo, když respondenti srovnali tento typ školy se školou v České republice. V dánských školách je snaha o to, aby žáci trávili více času venku. Je naprosto normální, když o přestávkách jsou všechny děti na školním dvoře, běhají a hrají si. Školy v Dánsku jsou tomuto požadavku také stavebně přizpůsobeny. Dvůr je stavebně ohraničen, takže žáci jsou v bezpečí školního pozemku. Maminka Eleny uvedla, že někdy jsou žáci venku dokonce i půl dne, když neprší. Zajímavé je také, že se školy snaží podporovat zdravou stravu dětí a místo cukroví a sladkostí je zásobují ovocem.

Co se týče Elenině povinné školní docházky, je stále vedena jako český žák, jenž studuje v jiných státech. Jednou za 2 roky musí Elena dorazit na přezkoušení na ZŠ Marjánka. Protože skládá dílčí zkoušky z matematiky a dalších předmětů v cizině, má o tom doklad v podobě hodnocení a vysvědčení. Problém je, že ve škole v Dánsku a ve Slovinsku se Elena neučí česky, ani české dějiny či zeměpis české krajiny. Proto musí jednou za dva roky absolvovat přezkoušení z těchto předmětů. Na toto přezkoušení se s ní doma připravuje maminka.

Na otázku, zda se Elena někdy vrátí do české školy odpověděla záporně. Prý by těžko doháněla své spolužáky v předmětech, kde se používají odborné české termíny, kterým nerozumí. I přesto, že má stejné znalosti jako její vrstevníci, tyto znalosti nabyta v anglickém jazyce a trvalo by dlouho, než by si přivykla a naučila se stejné učivo znovu, ale česky. Maminka má pocit, že by Elena byla značně znevýhodněna a její potenciální spolužáci by ji nemuseli přijmout do kolektivu. Povinnou školní docházku tedy dokončí na mezinárodní škole.

Zajímalo mě, jak často mluví Elena kterým jazykem. Dozvěděla jsem se, že ve škole mluví anglicky denně, stejně jako doma. Angličtina se stala jejím dominantním jazykem, což přiznala i sama Elena. Zdají se jí sny pouze v angličtině, rovněž s oblibou sleduje filmy a seriály v anglickém jazyce. Někdy se jí stane, že si musí větu nejprve v duchu říci anglicky, a poté ji řekne nahlas švédsky. Totéž se jí stává s češtinou. Právě proto někdy použije v české nebo švédské větě anglický slovosled.

Vysvětlila mi, že v každém jazyce se tatáž věc řekne jinak. Jako příklad uvedla hodiny a čas. V každém jazyce se prý čas oznámí jiným způsobem, např. česky bychom čas 7:30 oznámili jako „půl osmé“, v angličtině je to „half past seven“, v italštině je to ještě jinak a slovinština má také jiný způsob. Eleně se někdy stane, že například česky řekne: „*Je půl po sedmé.*“ Ale češtinu používá neustále doma v rozhovoru s matkou. Nicméně přiznává, že nezná všechna česká slova, nemá takovou slovní zásobu, jako člověk, který česky mluví denně. Nezná odborné výrazy, maminka na Eleny prozradila, že česky málo čte, mají málo

společných zájmů a nepovídají si tak často, jak by měly. Při našem rozhovoru jsem si nevšimla omezené slovní zásoby či problému s vyjadřováním. Elena mluvila plynule, srozumitelně, bez vad a nevšimla jsem si žádných odchylek v podobě obráceného slovosledu apod. Rozhovor probíhal plynule, myšlenky vyjadřovala jasně a na případné otázky odpovídala bez váhání.

Švédštinu také používá často v rozhovoru s otcem a když má příležitost mluvit s babičkou telefonicky nebo když za ní jede v létě na prázdniny. Tvrdí, že švédsky zvládá mluvit také plynule. Když je ve Švédsku u babičky, mluví pouze švédsky. Umí ve švédštině číst a poměrně dobře i psát.

Přepínání jazykového kódu (codeswitching) je u Eleny na denním pořádku. Ve škole mluví převážně anglicky a dánsky, doma pokračuje v angličtině, pak česky a švédsky. Zajímalo mě, jestli u Eleny dochází i k mixování jazyků, zda používá v jedné větě dva jazyky. Elena tvrdila, že se jí nic takového nestává.

Zaujal mě také postřeh maminky, která mi vyprávěla o dětství své dcery. Elena začala mluvit později, než jiné děti, na což maminka byla připravená. Když byly Eleně asi 2 roky, bála se telefonovat. Elena si totiž každý jazyk, kterým do té doby mluvila (švédsky, česky, anglicky, italsky), spojila s jednou osobou – tvář. Jelikož neviděla nikoho na „druhém konci telefonu“, nevěděla, jakým jazykem se bude mluvit a odmítala telefonovat.

Zeptala jsem se Eleny, čím by chtěla být, až bude dospělá, jaké jsou její plány do budoucna a co ji baví studovat. Odpověděla: „*Znalost jazyků mám zadarmo, tak bych se ráda věnovala vědě.*“ Baví ji předměty jako biologie, chemie, fyzika a způsob, kterým se tyto předměty vyučují na Copenhagen International School.

Ptala jsem se i na další znalost jazyků a jestli by se chtěla ještě nějaký jazyk naučit. Elena mi pověděla, že ji baví francouzština, kterou se učí ve škole. Na školním výletě ve Francii se jí moc líbilo a všichni žáci si během výletu museli vést deník psaný ve francouzštině, dokonce mezi sebou všichni museli mluvit francouzsky. Elena to pokládala za náročný úkol, ale zábavný a efektivní.

Nakonec našeho rozhovoru mi Elena prozradila, že svou schopnost hovořit několika jazyky považuje za velkou výhodu, díky níž se nemusí ve škole věnovat studiu jazyků, ale jiným předmětům. I maminka souhlasila a bilingvní/ multilingvní výchovu považuje rozhodně za přínos pro své děti.

### 4.3 Případová studie č. 3 – Gita

Třetí a zároveň poslední případová studie se zaměřila na Gitu a její maminku. Gita je 10 letá dívka. S rodiči a 7 letou sestrou žije ve Zlíně od svého narození. Gita mluví několika jazyky. Jejím mateřským jazykem je čeština, dále mluví anglicky a rozumí německy. Gita je žákyní 5. ročníku Základní školy ve Zlíně.

Otec Gity je původem z anglicky mluvící země. Mluví pouze anglicky, i když umí říci česky pár vět. Podle slov matky umí říci jen: „*Dobry den. Dekuji. Prosim. A jednu kavu, prosim.*“ Češtinu tedy spíše neovládá. Maminka Gity mu ale pomáhá a tatínek se postupně česky učí.

Matka Gity na dceru mluví hlavně česky, ale umí i německy. Pochází totiž také z bilingvní rodiny. Její otec je Němec a vzal si Češku. Nejprve žili v Německu, když bylo matce Gity asi 12 let, odstěhovala se celá rodina do České republiky, kde také zůstala natrvalo. Bylo to na popud maminky (babičky Gity), která měla celou svou rodinu v České republice a velice se jí stýskalo. Matka Gity mluví německy velmi dobře, ale tento jazyk používá jen v mluvě se svým otcem (s dědečkem Gity). Za svůj dominantní jazyk považuje češtinu. Sama říká, že česky mluví ráda a často. I když žila 12 let jako Němka, spíše se přiklání k české národnosti a cítí se být spíše Češkou. Ve formálním vzdělávání němčiny pak nepokračovala. Chodila do české školy, kde se učila převážně česky a jako druhý jazyk zvolila angličtinu. Anglický jazyk se tedy začala učit až v pubertě a jeho znalosti nabývala formální cestou. Maminka zavzpomínala na tuto dobu, jako na obtížné období. Chyběli jí přátelé, ale na druhé straně byla obklopena svou rodinou, kterou dříve tolik nevidala. Ve škole jí to šlo zprvu těžce, protože do té doby byla pro ni vyučovacím jazykem pouze němčina. Za pomoci učitelů, matky a spolužáků nakonec tuto změnu zvládla.

Rodiče Gity se seznámili ve Skotsku. Matka Gity tam odjela v posledním ročníku svého vysokoškolského studia na pracovní stáž, kde potkala otce Gity. Maminka bohužel nemohla sehnat ve Skotsku stálou práci, a tak se se svým partnerem oba přesunuli do Zlína, kde našli práci.

Gita i její sestra se narodily v České republice. Obě mluví a rozumějí česky. Gita na svou matku a sestru mluví doma česky. Češtinu používá i ve škole, jakožto vyučovací jazyk. Na svého otce doma mluví pouze anglicky, protože češtinu tatínek neovládá. Stejně tak i maminka mluví na svého muže jen anglicky. Mateřským jazykem Gity je čeština, „otcovským“ jazykem je angličtina. Angličtinu i češtinu tedy používá denně již od svého narození. S rodinou otce se Gita stýká asi dvakrát ročně. Vidají se o Vánocích a o hlavních

prázdninách. S prarodiči mluví děvčata pouze anglicky, stejně tak po celou dobu návštěvy ve Skotsku. Na Vánoce zde tráví asi týden, o velkých prázdninách bývají děvčata u babičky a dědy 3 týdny. Jejich rodiče tam vloni strávili pouze 10 dní. Matka zavzpomínala na minulý rok a prozradila, že do Skotska cestovala celá rodina společně, ale děvčata na zpět cestovala sama. Jak Gita poznamenala: „*Poprvé jsme letěly letadlem samy.*“ Rodiče totiž kvůli práci z návštěvy odjeli dříve.

Gita rozumí i německy na velmi dobré úrovni, jak sama potvrdila. Doma s matkou sice německy nemluví, ale přijede-li na návštěvu děda, občas mluví německy on a hovoří německy převážně s matkou Gity. Gita němčinu vnímá a když se na ni dědeček obrátí a hovoří v němčině, Gita rozumí, ale odpovídá pouze česky, jelikož dědeček mluví česky velmi dobře. Gita se svou sestrou občas jezdí s babičkou a s dědečkem na výlety nebo za příbuznými do Německa. V této době hodně slýchá němčinu, ale nemluví. Dědeček neustále propaguje tuto mluvu. Chce, aby mu děvčata rozuměla. Maminka Gity tvrdí, že i ona by byla ráda, kdyby děvčata uměla německy alespoň natolik, aby se domluvila s částí jejich německého příbuzenstva a nepřetrhaly se vazby.

Gita rozumí německy natolik, že je schopná dokonce překládat. Matka s Gitou popisovaly rodinnou sešlost při příležitosti dědečkových šedesátých narozenin. Na oslavu byla přizvána i německá část rodiny a bratr dědečka zde pronášel přípitek v němčině. Gita v této chvíli tlumočila slova svému otci, který německy neumí ani trochu. Gita poznamenala, že věděla o čem je přípitek a nedělalo jí žádný problém otci tlumočit. Naopak ji to velmi bavilo. Zajímalo mě, jestli by byla schopná tlumočit z angličtiny do němčiny. Gita odpověděla: „*Nevěděla bych, jak to říct. Asi bych to neřekla dobře.*“ Zajímalo mě, jestli Gita alespoň občas mluví německy. Odpověděla, že nemluví vůbec. Na otázku proč, odpověděla, že neví. Mluví prý hodně česky a anglicky. Němčinu tolik nepotřebuje. Jako důvod také uvedla, že i když na ni děda mluví německy, ona mu česky odpoví a ví, že jí děda rozumí.

Matka Gity tvrdí, že dcera začala mluvit o něco později, kolem dvou let, stejně tak její sestra. Matka byla ale na tuto skutečnost připravena od svých rodičů, jelikož sama začala jako dítě mluvit o něco později. Gita byla s angličtinou i češtinou v neustálém kontaktu již od narození. Začala tedy mluvit oběma jazyky současně. Stávalo se, že pletla do českých slov slova anglická a naopak. Začátek věty řekla česky a dokončila anglicky. Dnes už se toto prolínání jazyků v jejím vyjadřování děje pouze záměrně, jak Gita poznamenala. Jako příklad uvedla domácí rozhovor, kdy na matku mluví česky a pokud potřebuje, aby sdělovanému rozuměl i otec, přepne do angličtiny. Do české mluvy zapojuje anglická slova pouze tehdy, pokud se jí slovo z angličtiny zdá výstižnější nebo nezná pro danou věc český výraz.

Přepínání jazyků je na běžném pořádku především doma a děje se záměrně. Mixování slov se Gitě stává také. V komunikaci se sestrou přepínají obě řeči vcelku často. Jako důvod uvedly, že se tím trénují. Gita dokonce přiznala, že pokud nechce, aby někdo rozuměl, o čem se sestry spolu baví a jsou mezi českými kamarády, začnou spolu mluvit anglicky. Vyčlení tak nechtěné posluchače z hovoru.

Gita navštěvuje Základní školu ve Zlíně, kde je žákyní 5. ročníku. Tuto školu rodiče vybírali pečlivě, jak uvedla maminka. Škola je zaměřená na výuku jazyků, což rodičům vyhovovalo. Další výhodou bylo umístění školy, které se nacházelo v jejich spádové oblasti. Matka tvrdí, že tuto základní školu považuje nejen ona, ale i okolí za jednu z nejlepších základních škol ve Zlíně. Před nástupem dcery do 1. ročníku se byla matka informovat za ředitelkou školy o možnosti individuálního studijního plánu ohledně angličtiny. Paní ředitelka jí ráda vyšla vstříc, ale bohužel mohla nabídnout individuální studijní plán pro Gitu až od 3. ročníku, což se také uskutečnilo.

Od 1. ročníku má ve škole předmět angličtina. Ačkoliv byly v té době její jazykové schopnosti na vysoké úrovni, bylo třeba formálního vzdělání, jak uvedla matka. Gita se měla naučit v hodinách anglického jazyka číst, psát, hláskovat (spelling). V první třídě ale pro ni nebyla výuka vyhovující. Matka tvrdí, že výuka byla jednou týdně a zaměřená na znalost slovíček, přičemž Gita měla v této době vysokou slovní zásobu ve srovnání se svými spolužáky. V této době iniciativu převzala dočasně sama maminka. Jak matka poznamenala, poskytovala Gitě formálního vzdělání v anglickém jazyce doma. Dvakrát týdně Gita s matkou četla anglické texty přiměřeně náročné. Posléze se zaměřily na spelling a vyjadřovací schopnosti (vyprávění pohádek, převyprávění příběhu, vyprávění událostí atp.). Jak tedy Gita uvedla, v 1. ročníku se účastnila všech hodin angličtiny se svou třídou, dostávala stejné testy. Ačkoliv měla vždy na výbornou, zhodnotila výuku jako nudnou, nezajímavou a v ničem ji výuka nerozvíjela.

Od 2. ročníku se Gitě nadále věnovala matka, avšak i paní učitelka začala spolupracovat, tvrdila maminka. Opět byla dotace předmětu anglický jazyk stanovena na jednu hodinu týdně. Po domluvě s matkou začala Gita nosit do hodin knihy s přiměřeně náročným textem. Mnohdy se jednalo o knihy, které si donesla Gita z domova. Hodiny angličtiny trávila opět ve třídě se svými spolužáky, tentokrát však měla individuální výuku. Četla přinesené knihy, odpovídala na otázky k textům, či malovala dle zadání, pomáhala svým spolužákům s obtížnějšími úkoly, dokonce paní učitelce pomáhala opravovat sešity a slovníčky svých spolužáků. Gita si myslí, že je v kolektivu celkem oblíbená a ve třídě je podle jejích slov kamarádská atmosféra, tudíž si k ní spolužáci rádi a často chodili pro radu. Paní

učitelka na třídu často mluvila anglicky v hodinách angličtiny a pokud někdo nerozuměl, Gita to s dovolením učitelky přeložila. V těchto hodinách paní učitelka hodnotila aktivitu Gity a výsledek zadaného úkolu. Znamku měla vždy na výbornou. Gita uvedla: „*Paní učitelka mě vždycky pochválila za to, že jsem někomu poradila nebo že jsem se snažila.*“

Ve 3. ročníku dostala Gita nabídku k individuálnímu studijnímu plánu. Gita toho využila a začala chodit na hodiny angličtiny s 5. ročníkem. V těchto ročnících je dotace hodin angličtiny stejná, tedy 3 hodiny týdně. Proto nebyl s rozvrhem problém a hodiny angličtiny 3. ročníku nekolidovaly s hodinami angličtiny v 5. ročníku. Gita přišla pouze o jednu hodinu pracovních činností týdně, kterou si nahrazovala individuálně v době, kdy 3. ročník měl angličtinu a ona ne.

Nyní chodí Gita do hodin angličtiny se 7. ročníkem, jak sama uvedla. Ten má stejnou dotaci hodin, jako 5. ročník, čili 3 hodiny angličtiny týdně. Gita naznala, že hodiny jsou pro ni o něco zajímavější než předtím, stále se ale nevyrovnají péči, kterou ji soukromě věnovala matka doma. Přiznala, že si zvykla rychle, našla si kamarády, ale hodiny angličtiny pro ni nejsou moc zábavné. Opět říká, že se nudí. Paní učitelka jí dává stejné testy, stejné otázky v testech, jen jinak (složitěji) formulované. Gita má i nadále známku výbornou. V hodinách je opět známkována za aktivitu, pomáhá spolužákům, zapojuje se jako pomocník učitele, který pomáhá opravovat chyby v řeči svých spolužáků. Někdy rovněž opravuje sešity a slovníčky spolužáků. Když celá třída opakuje učivo, které již Gita ovládá, učitelka jí nachystá individuální práci s mimoučebnicovým textem. Děje se to však zřídka. Gita se přizpůsobuje rozvrhu 7. ročníku. Angličtinu mívá v pondělí 5. hodinu, ve středu 3. hodinu a ve čtvrtek 6. hodinu. V pondělí jí angličtina nekoliduje s žádným předmětem, ve středu přichází o jednu hodinu českého jazyka, který si nahrazuje v pátek 3. hodinu, kdy má 5. ročník hodinu angličtiny. Ve čtvrtek má angličtinu 6. vyučovací hodinu a přichází tak o jednu ze dvou hodin výtvarné výchovy, kterou si nahrazuje v pondělí 3. hodinu, kdy mají žáci 5. ročníku opět anglický jazyk. Na této škole nikdy nebyla vyučována rodilým mluvčím. Paní učitelku na angličtinu má ráda a podle jejích slov je hodná. I přesto má Gita pocit, že ji výuka mnoho nepřináší a spíše se nudí.

Nyní je Gita přijata na zlínské osmileté gymnázium, kam od září nastoupí. Rodiče vyřkli přání, aby pokud možno obě dcery měly vysokoškolské vzdělání a vzhledem k jejich jazykovým schopnostem by byli rádi, kdyby studovaly v zahraničí. Proto rodiče uvedli, že gymnázium je dle jejich pocitů nejvhodnější volbou. Časem se prý porozhlédnou i po mezinárodní střední škole, kde by děvčata získala odborné znalosti v anglickém jazyce.

Problém je, že Zlín jejich poptávku v tomto ohledu neuspokojil. Až Gita trochu dospěje, mohou vybírat i z jiných měst, kde je možnost internátního ubytování.

Gita mi prozradila, že by se ráda stala právníčkou nebo překladatelkou. Svou znalost jazyků považuje rozhodně za výhodu a v budoucnu by se chtěla učit německy, jak sama přiznala, aby udělala dědovi radost a mohla mu posílat pohledy a dopisy psané v němčině. Ještě by se chtěla naučit francouzsky a španělsky. Baví ji překládání a tlumočení, kterého využívá její otec. Ve škole ji baví i český jazyk, vlastivěda a tělesná výchova. Ve svém volném čase totiž hraje volejbal a jezdí na koních.

Znalost více jazyků se jí líbí, jak sama Gita uvedla a ráda mluví oběma jazyky. Za svůj dominantní jazyk považuje češtinu, jelikož ji používá v hovoru s více lidmi a taky se jí více zdávají sny v češtině než v angličtině. Poznamenala ale, že pokud tráví delší čas u prarodičů ve Skotsku, sny mívá hlavně v angličtině.



## 5 Analýza zjištěných údajů

Celkem byly provedeny tři rozhovory s respondentkami, jejichž věk se pohyboval v rozmezí 10 až 13 roků za přítomnosti jejich rodičů, zejména matek. Cílem práce bylo zaznamenat způsob, jakým je bilingvní žák začleněn do výuky anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Dále bylo cílem práce zjistit, jestli bilingvní žák vnímá takovou výuku jako efektivní a jestli výuka stimuluje jeho jazykové potřeby.

Na základě rozhovorů můžeme říci, že všechny tři respondentky mají produktivní schopnost anglického jazyka a to na úrovni rodilého mluvčího. S angličtinou se všechny tři respondentky setkávají od útlého věku. V anglickém jazyce mluví, píšou, čtou a rozumějí mu.

Respondentky z případové studie č. 2 a č. 3 svou schopnost mluvit a rozumět angličtině získávaly od svého narození. Tedy jejich bilingvismus je simultánní neboli souběžný. U respondentky v případové studii č. 1 bylo zjištěno, že její bilingvismus je sukcesivní, tedy znalost druhého jazyka nabyla až po znalosti jazyka prvního.

Na základě rozhovorů je jasné, že ve všech třech případech vybírali rodiče školu, která je oslovila svým důrazem na výuku angličtiny. Ve dvou případech rodiče také jako další důvod svých preferencí uvedli, že školy byly v blízkosti jejich bydliště. V jednom případě se rodina přestěhovala do města, kde se škola nachází. Matku respondentky z případové studie č. 1 zaujala škola natolik, že se rozhodla i s dcerou přestěhovat do Olomouce. Ve městě, kde žily předtím, nebyla dostatečná nabídka škol, respektive mateřských škol, zaměřených na výuku anglického jazyka. Matka také velmi oceňovala přítomnost rodilých mluvčích a neustálou potřebu školy komunikovat v anglickém jazyce.

Pouze jedna respondentka uvedla, že se jí dostávalo formálního vzdělání anglického jazyka v předškolním věku. Důvodem bylo, že žila pouze s matkou, která na dceru mluvila pouze česky a rovněž se respondentka stýkala s českými příbuznými z matčiny strany. Ve dalších dvou případech jsou respondentky v kontaktu s anglickým jazykem denně, od narození. Formální vzdělání anglického jazyka získávaly až při povinné školní docházce.

Všechny tři respondentky získávaly od 1. ročníku základní školy formální vzdělávání anglického jazyka. Všem třem respondentkám škola nabídla individuální studijní plán. Plánu využily pouze dvě respondentky. Tyto respondentky se začlenily do vyučovací skupiny žáků o jeden či dva ročníky výše. Respondentka z případové studie č. 1 docházela do výuky angličtiny s žáky o rok staršími, respondentka z případové studie č. 3. docházela do výuky angličtiny s žáky o dva roky staršími. Rozvrh respondentek byl stejný jako rozvrh jejich

spolužáků - vrstevníků, avšak na hodiny anglického jazyka docházely do vyšších tříd. Respondentka z případové studie č. 2 dostala nabídku stejnou, čili docházet do hodin angličtiny se žáky vyšších ročníků. Tuto nabídku odmítla a hodiny anglického jazyka absolvovala v kmenové třídě. V těchto hodinách pak pracovala individuálně. Individuální činnost spočívala v tom, že jí učitel zadal úkol, na kterém pracovala sama.

Do hodin anglického jazyka byly respondentky začleněny spíše jako pomocníci učitele. V hodinách opravovaly gramatické a výslovnostní chyby v mluvě svých spolužáků. Pomáhaly spolužákům s překladem slov či vět. V jednom případě dokonce respondentka pomáhala učiteli opravovat sešity svých spolužáků. Dvě ze tří respondentek se zapojovaly aktivně do hodin angličtiny. DělalY činnosti a plnily úkoly, které učitel zadal celé třídě. Pouze jedna respondentka měla individuální výuku a pracovala v hodinách samostatně. Pracovala s učebnicí pro o 2 ročníky starší žáky a plnila zadané úkoly s touto učebnicí. Ostatní žáci pak pracovali s učitelem. Tato respondentka byla tedy vyčleněna ze společné práce. Řídila se tedy rozvrhem, který byl identický i pro její spolužáky.

Dvě respondentky, které měly individuální studijní plán, se do výuky angličtiny zapojovaly pouze v hodinách s vyšším ročníkem. Pokud byly na výuce angličtiny se svou původní třídou, individuálně vypracovávaly úkoly z hodin, které zameškaly. Učitel jim vždy pro tuto příležitost nachystal samostatnou práci, aby žákyně nebyly s učivem pozadu.

Všechny tři respondentky byly z anglického jazyka hodnoceny známkou výborně a ve výuce nenastal žádný problém. Testy byly respondentkám předkládány stejné, jako jejich spolužákům. Ve dvou případech děvčata uvedla, že se v jejich testu občas objevila otázka, která byla jinak položena, ale jinak se zadání testu nelišilo od zadání ostatních.

Jazykem výuky byl ve všech třech případech jazyk český a respondentky v tomto ohledu neshledávaly žádnou závadu. Pouze jedna respondentka se ve svých hodinách na 1. stupni základní školy setkala s vyučujícím, který byl rodilý mluvčí. Další dvě respondentky neuvědly, že by se při výuce s rodilým mluvčím setkaly. Jedna ovšem dodala, že s rodilými mluvčími se setkala při předškolním vzdělávání.

Dotace hodin anglického jazyka byla pevně stanovena školou a rozvrhem. Respondentky měly hojný počet hodin anglického jazyka. Jednalo se průměrně o 2 až 3 hodiny týdně. Pochopitelně se dotace hodin rok za rokem zvyšovala v závislosti na věku žáků. Maximální počet hodin uvedly respondentky jako 3 hodiny týdně.

O domácím vyučování anglického jazyka se zmiňovaly dvě respondentky. Jednu respondentku podrobila domácímu vyučování matka v předškolním věku. Poté přenechala odborné vzdělávání na mateřské škole. Druhou respondentku doučovala taktéž matka

v domácím prostředí v období, kdy respondentka chodila do 1. a 2. ročníku. Od 3. ročníku převzala zodpovědnost za formální vzdělání škola. Matky respondentek i nadále spolupracovaly se školou a učitelem.

Dle zjištění ani jedna z respondentek neměla pocit, že by ji výuka posunula v jazykových schopnostech. I když matky respondentek se shodly na tom, že i přes malou efektivitu je taková výuka zapotřebí. Všechny tři respondentky uvedly, že výuka pro ně byla nudná a nezáživná. Hlavním důvodem bylo, že ve výuce pracoval učitel především se žáky, kteří angličtinu neovládali. Tudíž se respondentky nenaučily nic nového. Jak samy uvedly, všechno už uměly. U respondentek bylo nutné, aby se v anglickém jazyce naučily číst a psát. Výuka ale kromě těchto jevů byla zaměřena také na znalost slovíček a na poslechy. Poslechy byly u respondentek zbytečností. Dvě z nich se doma denně dorozumívaly v anglickém jazyce již od svého narození. Rovněž slovní zásoba respondentek byla na vysoké úrovni. Nebylo třeba se zabývat slovní zásobou a významem slov. Daleko efektivnější by pro respondentky bylo, kdyby byly hodiny zaměřené více na četbu anglických textů a porozumění jim. Tak jak se to jen zřídka dělo u respondentky z případové studie č. 3. Výuka respondentky tedy v jejich schopnostech o mnoho neposunula, ale žádná z respondentek neuvedla, že by je výuka brzdila či zastavila jejich jazykový vývoj.

Důležitou roli ve spokojenosti s výukou jedné z respondentek dokonce hrál lidský faktor. Rodiče i respondentka nebyli spokojeni s učiteli, kteří vedli výuku angličtiny. Jednalo se především o charakterové vlastnosti učitele. Respondentka uvedla, že učitelka byla velmi přísná. Učitelé na výuku anglického jazyka se často střídali, takže žáci včetně respondentky nezískali ucelený obraz výuky a neustále se museli přizpůsobovat jinému stylu učení, tempu výuky, hodnocení a jinému učiteli. Dále ve školní třídě nebylo dobré klima. Učitelé na žáky často zvyšovali hlas.

Jedna z respondentek kladla negativní postoj k výuce angličtiny kvůli samostatné přípravě doma, protože škola nabídla rodičům respondentky individuální studijní plán, a tedy možnost přizpůsobit výuku potřebám respondentky, až ve 3. ročníku základní školy. Pro rodiče i respondentku bylo období od 1. do konce 2. ročníku náročné na čas a domácí přípravu. Tato domácí příprava ovšem byla dobrovolná a z jejich pohledu stimulovala opravdové potřeby k vývoji anglického jazyka respondentky.

Rodiče respondentek se shodli na tom, že by byli rádi, kdyby jejich dcery později navštěvovaly nějakou zahraniční školu, kde by vyučovacím jazykem byl jazyk anglický. Respondentky by se díky tomu posunuly ve svém jazykovém rozvoji kupředu. Všechny respondentky jsou totiž v těsném kontaktu s tímto jazykem již nyní, ale dvě z nich

prozatím postrádají ucelené formální vzdělání v anglickém jazyce a jejich slovní zásoba není obohacena o termíny z různých oblastí vzdělávání. Tyto jazykové znalosti respondentky nabývají pouze v jazyce českém. Respondentka z případové studie č. 2 již však o něco pokročila a studuje na zahraniční škole, kde je vyučovacím jazykem angličtina. Sama respondentka uvedla, že získala jazykový přehled v různých oblastech vzdělávání napříč předměty výuky. Lze předpokládat, že se jí v těchto ohledech slovní zásoba zvýšila a nabyla znalosti termínů v různých předmětech výuky. Sama nyní potvrzuje, že se angličtina stala jejím dominantním jazykem, který využívá denně, a to jak ve školním prostředí, tak i domácím.

Vyučovací jazyk tedy může mít vliv na rozvoj jazyka i na dominanci jazyka. Dvě ze tří respondentek, jejichž vyučovacím jazykem je jazyk český, potvrdily, že český jazyk je pro ně dominujícím jazykem v jejich mluvě a zároveň potvrdily, že sny mívají ve většině případů také v češtině. Jedna respondentka dokonce uvedla, že v době, kdy navštěvovala mezinárodní mateřskou školu a byla tak v denním kontaktu s angličtinou, sny se jí zdávaly v angličtině. Ve chvíli, kdy kontakt s anglickým jazykem polevil a čím dál častěji se dostávala do kontaktu s jazykem českým, snění v angličtině ustoupilo a došlo ke snění v jazyce českém.

U všech třech respondentek se objevila snaha o naučení nějakého dalšího jazyka. Ve všech třech případech respondentky vyřkly přání rozšířit své jazykově znalosti o jazyk francouzský, přičemž jedna z respondentek se tomuto jazyku již věnuje. Tento jazyk se učí uměle, tedy v umělém prostředí zrealizovaném školou. Dále respondentky uvedly, že by se chtěly naučit latinsky, německy a španělsky.

V plánech do budoucna se respondentky lišily. Zajímavé je, že všechny respondentky uvedly svá vysněná povolání, která příliš nesouvisí s jejich znalostí jazyka. V jejich odpovědích figurovala povolání jako lékař, právník či vědec. Jedna respondentka ale uvedla dvě vysněná povolání a vedle právničky uvedla i povolání překladatelky. S překládáním již sice měla zkušenost, ne však na profesionální úrovni. V její úvaze tudíž mohlo jít pouze o vyslovení přání, koníčku či zábavného prvku.

Všechny respondentky vyjádřily názor, že bilingvismus je pro ně bezesporu výhodou, ať už z jakéhokoli důvodu. Pro každou z nich se našel jiný důvod. Matky s tímto tvrzením souhlasily a vyjádřily názor, že jsou s bilingvní výchovou svých dětí spokojeny a nelitují, že pro své děti zvolily tento způsob výchovy. Ve dvou případech nebylo vyhnutí, pouze matka jedné respondentky si tento způsob zvolila záměrně. Matka respondentky je dokonce přesvědčena o tom, že znalost více jazyků pomohla její dceři dosáhnout vyššího intelektu a rozvíjí její kognitivní schopnosti.

## 6 Diskuse

Tématem této práce se stal bilingvní žák v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Cílem práce bylo zjistit, jak se daný žák integruje do takového vyučovacího procesu. Po analýze sesbíraných dat jsem srovnala situaci u tří respondentek a vyšlo najevo několik informací, které se vztahují k povaze mé práce.

Z mého výzkumu vyplývá, že všechny školy, které respondentky navštivovaly, měly zájem respondentkám nabídnout individuální studijní plán. V to samé také rodiče doufali, jelikož pečlivě vybírali školu, kam své děti pošlou. Ovšem skutečnost byla taková, že ani jedna ze zmiňovaných tří škol neposkytla respondentkám patřičnou péči a výuku anglického jazyka, která by odpovídala potřebám respondentek.

Ve vyučovacích hodinách byly dívky zaměstnávány buď individuálně, nebo kolektivně, ale nároky výuky neodpovídaly jejich potřebám. Z tohoto výzkumu vyplývá, že všechny respondentky shodně uvedly, že hodiny pro ně nebyly nijak zajímavé a nic nového jim nepřinesly.

I přes snahu učitelů a školy, nebyl mým respondentkám dán dostatečný prostor pro další rozvoj jejich jazykových schopností. Kromě jazyka anglického respondentky plynně ovládají většinový jazyk společnosti, čili jazyk český. Tento jazyk je zároveň jazykem vyučovacím. Možná právě proto si škola nekladla za významný cíl posunout mé respondentky v jejich znalosti angličtiny. Respondentky se musely přizpůsobit většinovému způsobu výuky i většinovému způsobu vzdělávání ve všech předmětech.

Pro mé respondentky by bylo nejvhodnější, kdyby jim škola dopřála bilingvní výuku v anglickém jazyce. To s sebou může nést řadu problémů, protože, jak píše Švermová a Nečasová (2011, s. 28): „*Realizace bilingvní výuky vyžaduje především vlastních specifických kurikulárních dokumentů, které by tuto výuku umožňovaly a zároveň ji i podporovaly. Tato výuka se organizačně a metodicky v mnohém liší od běžné výuky věcných předmětů a cizího jazyka, vyžaduje proto jinou skladbu hodin v učebním plánu a odlišné obsahy a výstupy.*“

Plischke (2008) tvrdí, že bilingvní výuka je v České republice zaměřena především na žáky z přistěhovaleckých rodin, kteří neovládají český jazyk a snahou školy i učitelů je v prvé řadě dorovnat jejich jazykový handicap. Bilingvní výuka žáka s odlišným mateřským jazykem je totiž vnímána jako zátěž při výuce a zároveň si klade větší nároky na čas, energii a přípravu učitele. Dále Plischke (2008, s. 21) dodává: „*Podporu v nejširším slova smyslu však potřebují všichni, kteří jsou v procesu výuky žáků s odlišným mateřským jazykem zainteresováni, tedy učitelé, rodiče i žáci.*“

Z výzkumu tedy vyplývá, že z organizačního hlediska je pro školy jednodušší, když se žák, který ovládá většinový jazyk, přizpůsobí celé výuce a jazyku vyučování. Problematičtější je požadovat opačný proces, kdy se škola plně přizpůsobí potřebám jednoho žáka. Je to pochopitelné a domnívám se, že z hlediska finančního a organizačního je forma bilingvní výuky náročná, obzvláště pokud se jedná o jednoho či několik málo žáků z celé školy. Jak předkládá Kropáčová (2006, s. 58): „*Pro české školství již není problém zajistit kupříkladu vyučování v anglickém jazyce pro větší skupinu dětí s jiným mateřským jazykem, než je český jazyk (viz mezinárodní základní škola s vyučovacím jazykem anglickým na Rooseveltově ulici v Olomouci).*“ Nicméně pro žáka, jenž má jiný mateřský jazyk a je v místě svého bydliště jako jediný, je obtížné realizovat bilingvní výuku (Kropáčová, 2006). Bohužel takovýto žák se musí přizpůsobit jazyku vzdělávání i celému vzdělávacímu procesu

## ZÁVĚR

Předmětem této práce byly především děti vyrůstající v bilingvním prostředí a kde snahou rodičů je své děti v těchto schopnostech podporovat. Cílem této práce bylo zjistit, jak jsou tyto děti integrovány do výuky anglického jazyka na prvním stupni základní školy, jaké jsou na ně kladeny požadavky a jak se jim učitelé či výuka přizpůsobuje.

Dalo by se říci, že každý rodič chce pro své dítě to nejlepší a v případě rodičů mých respondentů tomu nebylo jinak. I přesto, že s velkou pečlivostí vybírali pro své potomky ty nejlepší školy, které je oslnily svými možnostmi a nabídkami, nedočkali se kýženého výsledku.

Z mého výzkumného šetření vyšlo najevo, že ačkoliv se školy pokoušely anglicky mluvícím žákům poskytnout individuální studijní plán, neshodoval se s opravdovými potřebami a nároky bilingvních žáků. Pro tyto žáky by bylo nejvhodnější zavést bilingvní výuku, která by se přizpůsobila jejich požadavkům a vhodně rozvíjela jejich jazykové dovednosti. Nicméně tato forma výuky je pro školu velkou finanční i organizační zátěží a, pokud se v jedné škole nachází pouze jeden žák s takovými požadavky, škola se mu nedokáže přizpůsobit. Má-li daná škola bilingvních žáků několik, pak by neměl být problém zřídit pro bilingvní žáky bilingvní výuku v anglickém jazyce.

Další specifické nároky jsou pak kladeny na přípravu učitele, který musí být nejen vhodně jazykově vybaven, ale musí být vybaven i po stránce odborné k danému předmětu. Rovněž je bilingvní výuka pro učitele náročná na čas, přípravu i energii, kterou by měl učitel na přípravu a realizaci bilingvní výuky vložit.

Pokud je ale bilingvních žáků značná menšina, je pro školu přijatelnější snažit se o úplné začlenění bilingvního žáka do výuky v jazyku většiny. Obzvláště pokud žák ovládá většinový jazyk, je pro školu i učitele snadnější, když se žák přizpůsobí škole a výuce.

Závěrem bych chtěla podotknout, že bilingvní výuka v českém prostředí je realizovatelná, ale odvíjí se od většího počtu žáků a možnosti každé školy. Pokud je bilingvní žák ve škole osamocen, nemá většinou jinou možnost, než se přizpůsobit tamním podmínkám.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Literatura

Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]. 1. vyd. Praha: Academia, 1997, 834 s. ISBN 80-200-0607-9.

BAKER, Colin a in association with Anne SIENKEWICZ. The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals. Repr. Clevedon, [England]: Multilingual Matters, 2005. ISBN 18-535-9466-0.

BLOOMFIELD, Leonard. Language. New York: Henry Holt and Company, 1933.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výskumu. 4. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008, 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GOŠOVÁ, Věra. Bilingvní vzdělávání. Metodický portál rvp.cz [online]. 2011 [cit. 2015-06-20]. Dostupné z:

<http://rvp.cz/vyhledavani?q=bilingvn%C3%AD+v%C3%BDuka&s.x=0&s.y=0>

GROSJEAN, François. Bilingual life and reality [online]. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010 [cit. 2015-02-13]. ISBN 978-067-4056-459. Dostupné z:

[https://books.google.cz/books?id=AYa2fNbOrQC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs\\_ViewAPI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](https://books.google.cz/books?id=AYa2fNbOrQC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true)

HARDING, Edith a Philip RILEY. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

KOPECKÝ, Kamil. K podstatě termínu pasivní bilingvismus. E - Pedagogikum [online]. 2002, (4) [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/index.htm>



KROPÁČOVÁ, Jitka. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 136, xxv s. ISBN 80-244-1511-9.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. Anglicko-český slovník pedagogický: Educational dictionary English-Czech / Jiří Mareš, Petr Gavora. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 215 s. ISBN 80-717-8310-2.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.

Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PLISCHKE, Jitka. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 116 s. ISBN 978-80-244-2162-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-6.

PŘÍHODA, Václav. Ontogeneze lidské psychiky: Vývoj člověka do patnácti let. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

ŠTEFÁNIK, Jozef. Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí : predsudky a skutečnosti. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, 146 p. ISBN 80-888-8041-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVERMOVÁ, Dagmar a Pavla NEČASOVÁ. Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, 121 s. ISBN 978-80-7290-540-9.

## **Internetové zdroje**

Česká škola bez hranic [online]. 2014 [cit. 2015-05-13]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/vice-o-bilingvistu>

Wikipedie [online]. 2014 [cit. 2015-05-21]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/P%C5%99ekladatel>

Multiglot [online]. 2010 [cit. 2015-05-21]. Dostupné z: <http://www.multiglot.eu/dotazy.html>

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Hana Tioková
<b>Katedra:</b>	Katedra anglického jazyka
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jana Kořínková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015
<b>Název práce:</b>	Integrace anglicky mluvících žáků do hodin anglického jazyka na 1.stupni ZŠ
<b>Název v angličtině:</b>	Integration of English-speaking pupils in English lessons at primary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá bilingvismem a integrací bilingvních žáků s jazyky angličtina a čeština do výuky anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Výzkum se zabývá tím, jak jsou tyto žáci zapojováni do výuky angličtiny a tím, jestli výuka odpovídá jejich jazykovým potřebám.
<b>Klíčová slova:</b>	Bilingvismus, bilingvní výchova, bilingvní výuka, bilingvní žák, 1. stupeň ZŠ, výuka angličtiny
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis deals with bilingualism and integration of bilingual pupils, who speaks English and Czech languages, into English lessons at primary school. The research in empirical part is focused on the way of integration bilingual pupils into English lessons. The research also looks into if the teaching follows their language needs.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Bilingualism, bilingual education, bilingual teaching, bilingual pupils, primary school, English lessons
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	žádné
<b>Rozsah práce:</b>	66 s.
<b>Jazyk práce:</b>	český