

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

MARTINA ČEVELOVÁ

VI. ročník- kombinované studium

Obor: Pedagogika - správní činnost

VÍCEJAZYČNÁ VÝCHOVA DÍTĚTE V RODINĚ

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

OLOMOUC 2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 24. 6. 2010

.....
vlastnoruční podpis

PROHLÁŠENÍ

V souvislosti s platností Zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. byla všechna příjmení zkoumaných subjektů pozměněna.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci, zároveň děkuji své sestře Mgr. Monice Čevelové, která mě uvedla do problematiky bilingvní výchovy.

Obsah

Úvod.....	8
1 Pojmy vícejazyčnost a multilingvismus, dvojjazyčnost a bilingvismus a další související pojmy	11
1.1 Monolingvní, bilingvní a multilingvní společnosti.....	14
1.2 Bikulturnost.....	16
2 Druhy bilingvismu.....	19
3 Lidská řeč	23
3.1 Stručná teorie jazyka	25
3.2 Věk vzniku bilingvismu	26
3.3 Osvojování si jazyka obecně a u bilingvních jedinců	27
3.4 Jazykový vývoj bilingvních dětí	29
3.5 Možná rizika vývoje bilingvních dětí	32
3.6 Bilingvismus a inteligence	34
4 Typologie a strategie výchovy u bilingvních rodin	36
5 Bilingvní výchova dětí	39
5.1 Základní pravidla bilingvní výchovy	41
5.2 Míra bilingvismu, přepínání a míchání kódů, interference, dominance, přízvuk a překládání	43
5.3 Škola.....	46
6 Výhody a nevýhody bilingvismu.....	48
7 Kvalitativní výzkum bilingvních a multilingvních rodin	52
7.1 Časové zaměření kvalitativního výzkumu	52
7.2 Výběr vzorku pro výzkum	53
7.3 Metody provádění kvalitativního výzkumu	53
7.4 Průběh výzkumu v rodinách.....	53
8 Případové studie	59
8.1 Případová studie č. 1	59
8.1.1 Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí	59

8.1.2	Stručná identifikace jevu	60
8.1.3	Rodinná anamnéza	60
8.1.4	Osobní anamnéza Tomáše	60
8.1.5	Osobní anamnéza Julie	61
8.1.6	Analýza zjištěných údajů	62
8.1.7	Shrnutí	63
8.2	Případová studie č. 2	64
8.2.1	Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí	64
8.2.2	Stručná identifikace jevu	65
8.2.3	Rodinná anamnéza	65
8.2.4	Osobní anamnéza Hajka	65
8.2.5	Osobní anamnéza Narka	66
8.2.6	Analýza zjištěných údajů	67
8.2.7	Shrnutí	67
8.3	Případová studie č. 3	68
8.3.1	Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí	68
8.3.2	Stručná identifikace jevu	69
8.3.3	Rodinná anamnéza	69
8.3.4	Osobní anamnéza Thomase	69
8.3.5	Osobní anamnéza Hannah	70
8.3.6	Analýza zjištěných údajů	71
8.3.7	Shrnutí	72
8.4	Případová studie č. 4	73
8.4.1	Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí	73
8.4.2	Stručná identifikace jevu	74
8.4.3	Rodinná anamnéza	74
8.4.4	Osobní anamnéza Davida	74
8.4.5	Osobní anamnéza Evy	75
8.4.6	Osobní anamnéza Anny	76
8.4.7	Analýza zjištěných údajů	76
8.4.8	Shrnutí	77
8.5	Případová studie č. 5	77

8.5.1	Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí	77
8.5.2	Stručná identifikace jevu	78
8.5.3	Rodinná anamnéza	78
8.5.4	Osobní anamnéza Víta.....	79
8.5.5	Osobní anamnéza Jana	79
8.5.6	Analýza zjištěných údajů.....	80
8.5.7	Shrnutí	82
8.6	Případová studie č. 6	82
8.6.1	Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí	82
8.6.2	Stručná identifikace jevu	83
8.6.3	Rodinná anamnéza	83
8.6.4	Osobní anamnéza Dmitrije.....	84
8.6.5	Osobní anamnéza Xenie.....	85
8.6.6	Analýza zjištěných údajů:	86
8.6.7	Shrnutí	86
8.7	Případová studie č. 7	87
8.7.1	Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí	87
8.7.2	Stručná identifikace jevu	87
8.7.3	Rodinná anamnéza	88
8.7.4	Osobní anamnéza Barbory	88
8.7.5	Analýza zjištěných údajů.....	89
8.7.6	Shrnutí	90
9	Závěry vytvořené na podkladě kvalitativního výzkumu	91
	Závěr.....	93
	Použitá literatura.....	95

Úvod

V této diplomové práci se budu věnovat vícejazyčné výchově v jazykově smíšených rodinách, vlivu této výchovy na děti a jejich úspěšnému začlenění do většinové společnosti. Tohle téma jsem si zvolila, neboť se mne tato problematika úzce dotýká. Sama jsem vyrůstala v jazykově smíšeném manželství (matka Němka, otec Čech), ale nebyla jsem vychovávána vícejazyčně.

Po narození mých dětí jsem vícejazyčnou výchovu zvažovala, protože jsem však své jazykové znalosti, zejména v oblasti fonetické a gramatické, nepovažovala za dostačující, rozhodla jsem se vychovávat děti v češtině. Přesto jsem chtěla, aby má matka s dětmi mluvila německy, můj partner se však postavil zásadně proti vícejazyčné výchově.

Naopak moje sestra se rozhodla vychovávat své děti trilingvně. Její manžel je Rus a hovoří s dětmi rusky a česky, ona sama s dětmi mluví německy a česky. Měla jsem tedy možnost od počátku sledovat a posuzovat pokroky jejich dětí ve všech třech jazycích a díky kontaktům sestřiny rodiny s jinými vícejazyčnými rodinami sledovat tuto výchovu i v oněch rodinách.

Cílem mé práce je analýza strategií vícejazyčné výchovy v jazykově smíšených rodinách a faktorů, které mohou úroveň jazykových znalostí dětí ovlivnit. Bilingvistice se česká literatura příliš nevěnuje, ve své práci vycházím hlavně z publikace E. Harding-Esch a P. Rileyho - Bilingvní rodina, která byla do češtiny přeložena a vydána v roce 2008. Tato publikace, stejně jako celá řada zahraniční literatury, o kterou se ve své práci opírám, pro mne byly cenným zdrojem teoretických poznatků. Těžištěm mé práce je kvalitativní výzkum, v němž byla hlavní výzkumná otázka formulována takto: Jaké faktory ovlivňují úroveň jazykových znalostí dětí v jazykově smíšených rodinách? Zkoumaným subjektem je sedm jazykově smíšených úplných rodin s celkovým počtem 14 dětí ve věku od 1 roku do 26 let. V práci je využito metody případové studie, přímého pozorování, rozhovoru s rodiči i dětmi, narativního rozhovoru s rodiči.

Práce je členěna do 7 kapitol a celkově shrnuje komplex argumentů podporujících vícejazyčnou výchovu v jazykově smíšených rodinách. Kapitola jedna je pak zaměřena na teoretický výklad bilingvistice a dalších souvisejících pojmů, typy společností a pojem biculturnost, kapitola dvě se zabývá druhy bilingvistice, kapitola tři popisuje jazykový vývoj dítěte obecně a v případě bilingvistice, kapitola čtyři uvádí typologii rodin a strategie vícejazyčné výchovy, v kapitole páté se popisuje konkrétně vícejazyčná výchova a všechny její možnosti, kapitola šestá zaznamenává pohled na výhody a nevýhody vícejazyčnosti a poslední sedmá

kapitola je věnována průběhu kvalitativního výzkumu a jednotlivým případovým studiím. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v závěru. Teoretické i praktické poznatky jsou nakonec srovnávány v závěru celé mé diplomové práce.

Informace prezentované v diplomové práci mohou využít především rodiče rozhodující se vychovávat své děti vícejazyčně, stejně tak jako pedagogové zejména mateřských škol, ale i vyšších stupňů školského systému, kteří se ve svých třídách mohou setkat s bilingvními dětmi a mohou z této práce získat teoretické i praktické poznatky, a tak dětem pomoci s jejich případnými jazykovými problémy. Na vícejazyčné rodiny je třeba nazírat jako na pozitivum, které může společnost obohatit. V souvislosti s migrací obyvatel těchto rodin totiž přibývá. V zájmu společnosti je, aby děti hovořily jazykem majority a mohl se tak mezi rodinami přistěhovalců a společností vytvořit kontakt. Vzájemná interakce je žádoucí především z důvodu vzájemného porozumění a překonání bariér kulturního charakteru. Pedagogika jako věda musí tyto potřeby reflektovat. Smyslem této práce je kromě analýzy strategií vícejazyčné výchovy a faktorů ovlivňujících úroveň jazykových znalostí vytvořit prostor pro překlenutí problémů, se kterými se takové rodiny setkávají, má vést k zamyšlení, jakou podporu lze těmto rodinám nabídnout.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojmy vícejazyčnost a multilingvismus, dvojjazyčnost a bilingvismus a další související pojmy

Pojmy vícejazyčnost (multilingvismus) a dvojjazyčnost (bilingvismus) nejsou v současné době přesně definovány, respektive existuje několik možných definic. Obecně lze říci, že pojem vícejazyčnost si spojujeme se třemi a více jazyky, pojem dvojjazyčnost si spojujeme se dvěma jazyky a pojem jednojazyčnost spojujeme s užíváním jednoho jazyka.

Známa internetová encyklopedie Wikipedie neoborně uvádí, že „*Bilingvismus (dvojjazyčnost) je stav, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území přirozeně hovoří dvěma jazyky (odlišuj od diglosie). Stav, kdy lidé hovoří pouze jedním jazykem, se označuje jako monolingvismus. Pokud lidé mluví více jazyky, hovoříme o multilingvistu*“.¹

Problém tkví v tom, že nikdo nepoužívá svůj jazyk v celém jeho rozsahu, každý používá jen část svého mateřského jazyka, tudíž je téměř nemožné srovnávat jazykové schopnosti jednoho člověka ve dvou či více různých jazycích.

Česká odborná literatura se problematice bilingvismu a multilingvismu věnuje méně než literatura zahraniční.

Zde uvádím několik definic bilingvismu:

„*Bilingvismus (je) schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.... Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní (L.Bloomfield, 1933).*

Bilingvismus začíná v okamžiku, kdy je mluvčí jednoho jazyka schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce (E. Haugen, 1953).

Bilingvismus je zcela relativní jev.... Budeme jím tedy chápat střídavé užívání dvou či více jazyků jedním člověkem (W.F.Mackey, 1962).

Bilingvní či celostní pojetí bilingvismu považuje bilingvního člověka za integrovaný celek, který nelze nijak snadno rozdělit na dvě samostatné části. Bilingvista není sumou dvou úplných či neúplných monolingvistů; jde spíš o jedinečnou a specifickou jazykovou konfiguraci (F. Grosjean, 1992).

¹ Zpracováno s využitím Bilingvismus [online]. 2009, poslední aktualizace 19.1.2010 [cit 2010-03-25]. Dostupné na World Wide Web: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>>.

Bilingvismus označuje schopnosti a komunikaci ve dvou jazycích... V bilingvní společnosti se komunikuje dvěma jazyky. V bilingvní společnosti může být velký počet monolingvních lidí ... za předpokladu, že je v ní i dostatek bilingvních lidí na to, aby v této společnosti zajišťovali funkce vyžadující bilingvní schopnosti. Je tedy třeba rozlišovat mezi individuálním bilingvismem a bilingvní společností (A. Lam, 2001).“²

Vícejazyčný je někdo, kdo uskutečňuje smysluplné projevy ve více než jednom jazyce (*Mehrsprachig ist jemand, der sinnvolle Äusserungen in mehr als einer Sprache zustande bringt -John MacNamara, 1969*). – Vícejazyčný je někdo, kdo ovládá více jazyků tak dobře jako rodilý mluvčí (*Mehrsprachig ist jemand, der mehrere Sprachen so gut wie ein/e MuttersprachlerIn beherrscht -E. Blocher, 1982*). Sama autorka E. Burkhardt Montanari k těmto definicím uvádí, že podle první definice je téměř celý svět vícejazyčný. Dle druhé definice vícejazyční nemusí být ti, kteří se pohybují úspěšně v mnoha jazycích na odborné i soukromé úrovni, existuje tedy mnoho stupňů a odstínů vícejazyčnosti, takže je těžké stanovit hranici.³

Encyklopedie bilingvismu vysvětluje pojem multilingvismus jako používání tří a více jazyků jednou osobou, například v Africe a Asii.⁴

Někteří autoři používají pojem diglosie, zde se podle výše uvedené Encyklopedie bilingvismu jedná o dva jazyky v jedné společnosti.⁵

Podle J. Štefánika je bilingvismus „*schopnosť alternatívneho používania dvoch (alebo viacerých) jazykov pre komunikáciu s ostatnými v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa táto komunikácia uskutočňuje, charakterizuje jazykové vedomie u individua.*“⁶

J. Štefánik dále rozlišuje pojem bilingvista, kterého označuje jako jednotlivce používajícího alternativně dva či více jazyků při komunikaci s ostatními a někdy se zdůrazňuje, že takový člověk musí používat tyto jazyky v každodenním životě, a pojem bilingvní prostředí, ve kterém se ke komunikaci střídavě používají dva jazyky.⁷

K trilingvismu J. Štefánik uvádí, že rozdíl oproti bilingvismu je pouze v počtu jazyků, nikoliv ve způsobu osvojování, dále upozorňuje, že samotné definice bilingvismu v mnohých případech zahrnují i lidi, kteří hovoří a používají dva či více jazyky.⁸

² HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 40.

³ BURKHARDT MONTANARI, E. *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen : Ein Ratgeber*. Frankfurt a. M., 2000, s. 15.

⁴ BAKER, C. , JONES, S.P. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, 1998, s. 17.

⁵ Tamtéž, s. 5.

⁶ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutočnosti*. Bratislava, 2000, s. 128.

⁷ Tamtéž, s. 128.

⁸ Tamtéž, s. 56.

J. Štefánik dále zmiňuje pojmy mateřský jazyk, který definuje jako „1. Jazyk, ktorý si jednotlivec osvojí od svojej matky, 2. silnejší z dvoch (alebo viacerých) jazykov, ktoré jednotlivec ovláda, 3. prvý jazyk, ktorý si jednotlivec v živote osvojí bez ohľadu na to, od koho, 4. jazyk, ku ktorému má jednotlivec najbližší najužší vzťah, 5. jazyk, ktorý jednotlivec najčastejšie používa.“, a menšinový jazyk, což je „Jazyk, ktorý je z hľadiska počtu jeho používateľov, frekvencie používania v spoločnosti alebo spoločenskej prestíže v niektorom štáte na nižšej úrovni.“, dále užívá pojmu multilingvismus ve smyslu „Ovládanie a používanie troch a viac jazykov.“ a pojem multilingvista, což je „Jednotlivec majúci schopnosť používať na dorozumievanie tri a viac jazykov.“⁹

V české odborné literatuře uvádí Pedagogický slovník definici pojmu bilingvismus jako: „[...]obecně schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak i druhého jazyka. Z pedagogického hlediska je bilingvismus důležitý zvláště v těch kategoriích, kde se souběžně používají dva jazyky, a kde se proto také vyučují ve školách např. německo-francouzský bilingvismus ve Švýcarsku.“¹⁰, a pojmu 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 jazyce, např. na gymnáziích s dvojjazyčnými třídami nebo gymnáziích připravujících žáky k mezinárodnímu bakalariátu.“¹¹

J. Kropáčová ve svém díle Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem cituje T. Skutnabb-Kangas, která definuje bilingvního mluvčího: „[...] bilingvní mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo vícejazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit (či mluvčího samotného) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilý mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopen se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami (kulturami) či jejich částmi.“¹²

L. Šulová a Š. Bartanusz ve svém příspěvku uvádějí definici bilingvismu: „Dvojjazyčný jedinec je ten, který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, v určitém bilingvním či monolingvním společenství podle sociokulturních nároků, komunikační kompetence, stejně jako individuálními kognitivními nároky vyžadovanými danou společností, na stejné úrovni jako rodilý mluvčí. Bilingvní jedinec má také možnost kladně se identifikovat s oběma

⁹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava, 2000, s. 132.

¹⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha, 2008, s. 25.

¹¹ Tamtéž, s. 7.

¹² KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 25.

komunitami nebo jenom s částí lingvistické skupiny a její kulturou. Ideálním představitelem bilingvního jedince by byl z hlediska společnosti a jedince samého ten, kdo by byl schopen optimální realizace svého Já i sociální kompetence stejně dobře jako rodilý člen dané společnosti.¹³

Pojem mateřština definuje K. Kamiš „mateřštinu lze definovat z ontogenetického hlediska jako řečovou činnost probíhající v raném dětství, v níž si dítě prvotně osvojuje schopnost verbálně komunikovat.“¹⁴

Z uvedených definicí bilingvismu je mi nejbližší definice T. Skutnabb-Kangas neboť jsou v ní reflektovány veškeré aspekty vícejazyčné problematiky. Nicméně přesná a jednoznačná definice bilingvismu dle mého názoru neexistuje.

1.1 Monolingvní, bilingvní a multilingvní společnosti

S bilingvismem souvisí i různé typy společností, kterými se budeme zabývat pouze informativně. Bilingvní společnost existuje v několika typech, a to v případě střetu různých jazykových skupin z ekonomických či obchodních důvodů, soužití jazykové menšiny s většinovou společností v důsledku politických a historických změn. Zde je možné zmínit příklad bývalého Sovětského svazu, kde politické poměry způsobily, že i když nebyl ruský jazyk do roku 1990 úředně deklarován jako oficiální jazyk na území SSSR, prakticky jím byl. V roce 1914 prohlásil V. I. Lenin, že není třeba ruštinu deklarovat jako úřední jazyk, vycházel z předpokladu, že není dobré si její znalost vynucovat násilím: „I my jsme samozřejmě pro to, aby každý obyvatel Ruska měl možnost naučit se velikému ruskému jazyku. Jenom jedno nechceme: donucování. Nechceme honit lidi do ráje klackem. Vždyť, ať už jste nám pověřili sebevíc krásných frází o „kultuře“, povinný státní jazyk je spojen s donucováním, vtluokáním.“¹⁵

Realita však byla jiná, SSSR byl silně centralizovaný stát, kde rozhodující moc měla Moskva, proto se ruština stala úředním jazykem, i když do roku 1990 nedeklarovaným. Na území SSSR existovalo 120 národních jazyků. V zemích jako Gruzie, Arménie atd. se hovořilo kromě rodného jazyka také rusky. Obyvatelé těchto zemí se stali bilingvními. Tento bilingvismus však z větší části nebyl přijímán obyvateli pozitivně, lze ho charakterizovat jako tzv. „bilingvismus vnucený“. Vnitřní odmítání druhého jazyka ovlivnilo také kvalitu znalosti, např. lexikální a fonetickou stránku jazyka. Obyvatelé neměli potřebu správně

¹³ ŠULOVA, L., BARTANUSZ, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, 2003, s. 172.

¹⁴ KAMIŠ, K. Uplatňování bilingvismu v českém jazyce na základní škole. In *Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec, 2000, s. 339.

¹⁵ LENIN, V. I., *Sebrané spisy, sv. 20*, Praha, 1957, s. 69.

vyslovovat, intonovat a rozšiřovat slovní zásobu. Méně vzdělané vrstvy obyvatelstva se např. dopouštěly zdvořilostních přehmatů, neznámému člověku tykaly apod.

Ve světě se setkávají monolingvní či multilingvní společnosti mezi sebou a potřeba vzájemné komunikace může ovlivnit jejich jazyky natolik, že vznikne jazyk společný. J. Štefánik uvádí případ Švédska, kde se stává, že na některých místech představují rodilí Švédové svým počtem menšinu v porovnání s přistěhovaleckými komunitami a jejich jazyky, při vzájemné komunikaci pak vzniká nová varianta švédštiny, která slouží jako lingua franca, společný jazyk obsahující i prvky z jiných jazyků. V tomto případě lze tedy tvrdit, že menšinový jazyk ovlivňuje jazyk většiny a možným výsledkem je, že jednotlivci neovládají ani jeden z jazyků na úrovni rodilých mluvčích. Jde však o výjimečnou situaci nevypovídající o skutečnosti, že tito jednotlivci by si jazyk ve vhodných podmínkách nemohli osvojit na potřebné úrovni.¹⁶

Populaci lze rozdělit na monolingvní, bilingvní a multilingvní, určit přesné rozšíření a poměr národů na celém světě je poměrně složité. E. Harding-Esch a P. Riley dále uvádějí, že více než polovina světa je bilingvní, mezi oficiálně monolingvní národy počítají Francouze, Němce, Čechy a Japonce, mezi oficiálně bilingvní země zařazují Kanadu, Belgie a Finsko a za oficiální multilingvní národy považují Švýcarsko, Indii. Ovšem dále upozorňují, že oficiální nálepky nemají se skutečným výskytem bilingvismu mnoho společného.¹⁷ J. Štefánik zdůrazňuje, že počet jazyků (okolo 5000) mnohonásobně převyšuje počet států na světě (přes 200), z čehož vyplývá, že bilingvismus a multilingvismus jsou rozšířenější než monolingvismus, respektive více než polovina světové populace je bilingvní a v mnohých společnostech jako Afrika, Indie a Jižní Amerika je bilingvismus považován spíše za normu než za výjimku. Jako trilingvní společnosti uvádí země jako Indie, Afrika, Asie, některé oblasti Evropy, jinou možností je systém jeden rodič – jeden jazyk a třetí jazyk – jazyk prostředí v souvislosti s Rómy na jižním Slovensku, kteří hovoří rómsky, slovensky a maďarsky.¹⁸

Shrňme-li výše uvedené, na celém světě existuje jen málo společností čistě monolingvních, převažují především národy bilingvní a multilingvní, často tak dochází k vzájemnému střetu mezi jazyky, a tohle setkávání může poté ovlivnit i podobu jazyka v monolingvním státě, např. mnoho Čechů běžně používá výrazu „ok“, který je původně anglický.

¹⁶ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí-předsudky a skutečnosti*, Bratislava, 2000, s. 71-72.

¹⁷ Tamtéž, s. 46-49.

¹⁸ Tamtéž, s. 11, 15, 56.

1.2 Bikulturnost

V této podkapitole se zaměřím na rozbor pojmu bikulturnost. Všeobecně kultura a způsob života společnosti, ve které žijeme, nemálo ovlivňuje naše návyky, zvyky, způsob oblékání a životosprávu, hodnoty, myšlenky a pocity. Většinu kulturních aspektů přijímáme automaticky a podvědomě tím, že žijeme v určité kulturní společnosti a vše nějak souvisí s jazykem.

J.Štefánik zdůrazňuje, že identitu člověka spoluvytváří komplex mnoha faktorů zejména místo, kde se člověk narodil, prostředí, ve kterém vyrůstal, sociální kontakty ovlivňující tvorbu osobnosti, zvyky a tradice. Jazyk je pouze jedním z těchto faktorů, i když nejdůležitějším, protože bez znalosti jazyka se některé sociální vazby nemohou vytvořit. U bilingvních jedinců existují jedinci považující se za příslušníky obou kultur, kterým nedělá problémy přizpůsobit se kultuře podle země, v jaké se momentálně nacházejí, neboť v podstatě přijímají stejné role jako jiní monolingvní vrstevníci v rámci své společnosti. U některých bilingvistů se však mohou vyskytnout problémy s uvědomováním si vlastní identity, kulturního a etnického zařazení se a pocitu příslušnosti k určité skupině, zejména u přistěhovaleckých skupin, kde období nadšení z nové země vystřídá pocit frustrace, hněvu až izolace pramenící z nedostatečné znalosti jazyka, problémů s adaptováním se na nové podmínky a z možného negativního přijetí okolí. Pokud se těmto lidem nedaří integrace do nové společnosti, mohou se u nich objevit i psychické problémy. Tyto problémy však nejsou způsobeny ovládnutím dvou jazyků, ale kombinací různých faktorů a postojů daného jednotlivce.¹⁹

J. Průcha hovoří o bikulturaci (biculturation) jako o souběžném osvojení dvou jazyků a kultur, a za příklad uvádí laponské etnikum ve Finsku nebo Norsku. Podporou tomuto vývoji je přístup skandinávských zemí, podle něhož mají děti z rodin imigrantů zaručeno ze zákona souběžné vzdělávání ve svém rodném jazyce, tedy několik hodin vyučování týdně. Prosadilo se pojetí, že tyto etnicky odlišné skupiny tím, že si uchovávají vlastní jazyk a kulturu a souběžně přijímají jazyk a kulturu majoritní společnosti, přispívají k obohacení dané země.²⁰

Bikulturní člověk tedy v sobě tedy nosí dvě kultury, ale to, že je člověk bilingvní, ještě neznamená, že je bikulturní, a naopak. V zemích, kde existuje několik jazyků, je většina populace bilingvní, ale patří k jedné převládající kultuře. Na druhé straně existuje mnoho bikulturních monolingvních lidí, například obchodníci a akademici žijící ve Velké Británii i v Americe, Irové, Skoti a Velšané, pro které je angličtina jediným jazykem, ale přitom si uchovávají vlastní kulturu.

¹⁹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí-predsudky a skutečnosti*, Bratislava, 2000, s. 73-75.

²⁰ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie-praxe-výzkum*. Praha, 2001, s. 45.

U lidí, kteří žijí ve dvou komunitách, lze nalézt různé kombinace dvou kultur. Chovají se přirozeně, ale dvojitá příslušnost je občas prozradí. Problematické to je jen tehdy, pokud mezi oběma komunitami vládne napětí.

Pokud je člověk náhle vhozen do nové kultury, zažívá tzv. kulturní šok, jehož symptomy lze charakterizovat jako úzkost ze ztráty všech známých znaků a symbolů společenského kontaktu, ztráta podpory, propadání frustraci a úzkosti, kdy následkem je zavržení prostředí vyvolávajícího tento stav. Tento stav rovněž brání naučení se novému jazyku. U dětí je kulturní šok menší a rychleji odeznívá.²¹ Toto je např. opět případ rodiny Schmidt (případová studie číslo 6). Devítiletý Dmitrij se přestěhoval spolu s rodiči z Ruska do SRN a jeho matka situaci, do níž se Dmitrij dostal, popsala takto: „Kamarádský kluk se ocitl ve vakuu. Není důležité, jak je člověk chytrý, bez jazyka je nikdo. Člověk ztrácí svou důstojnost, své sebevědomí, svou úctu.“ Dmitriji z tohoto „vakua“ pomohl prázdninový pobyt ve švýcarské rodině. Tato rodina mu pomohla během měsíce překonat jazykovou bariéru a začlenit se do společnosti. Lze říci, že s osvojením němčiny přestal mít Dmitrij problém s životem v nových kulturních podmínkách. Jeho rodiče však dodnes tento kulturní šok nepřekonali. Oba sice mluví i píšou německy dobře, ale oba mají v němčině přízvuk, který jejich identitu před většinovou společností prozrazuje. Oba mají pocit, že se doposud do většinové společnosti nezařadili, což se projevuje v praktických oblastech života, jako je např. zaměstnání. Vysokoškolsky vzdělaná Ludmila, původní profesí učitelka, zastává jen podprůměrně finančně hodnocenou práci v organizaci, zajišťující servis handicapovaným lidem.

Lidé nejsou ve svém životě jen monokulturní, v různých etapách svého života patří k různým skupinám a každá z těchto skupin má vlastní normy a hodnoty. Ve většině případů se každý v páru musí přizpůsobit kultuře, z které vzešel jeho partner.²² Tento jev je patrný např. v rodině Koljadkinových (případová studie č. 1). V rodině se slaví podle ruské tradice např. Nový rok a Velikonoce. Monika, která pochází ze smíšeného česko-německého manželství, si do nynější rodiny přinesla ze své původní rodiny německé vánoční tradice z oblasti Krušných hor.

Při vzájemném soužití představitelů dvou či více kultur nebo při kontaktu kultury rodiny s kulturou prostředí dochází často k vzájemnému prolínání kultur, ale i k určitému tření. Patrné je to, např. v otázce postavení ženy v rodině. V české rodině je postavení muže i ženy více či méně rovnocenné, v arménské rodině Antonyan (případová studie č. 2) je postavení ženy tradičně podřízené muži, který je hlavou rodiny. Projevuje se to, např. tím, že žena, jejíž manžel není

²¹ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 64-67.

²² Tamtéž, s. 68.

přítomen, nesmí pozvat domů jiného muže, i když jsou přítomny děti. V českém kulturním prostředí toto podřízení se arménským tradicím působí poněkud indiferentně.

Problematikou integrace bilingvních dětí do vícera kultur jsem se zabývala i ve svých případových studiích. Obecně lze říci, že každá kultura má svá specifika a v některých případech soužití setkávajících se kultur nečiní bilingvistům problémy, v jiných tyto kultury nelze v jednom člověku „spojit“.

2 Druhy bilingvismu

Stejně tak jako definic, existuje i mnoho různých členění bilingvismu. E. Harding-Esch a P. Riley ve své knize *Bilingvní rodina* uvádějí členění na elitářský a lidový bilingvismus. „*Elitářský bilingvismus se popisuje jako: Privilegium vzdělaných lidí ze středních tříd většiny společností. (Pauston, 1975). Lidový bilingvismus je výsledkem: Podmínek, v nichž žijí etnické skupiny v rámci jedné země, jejichž bilingvismus je nedobrovolný a pro přežití nezbytný (Tosi, 1982).*“²³

V této publikaci se dále uvádí již zastaralé členění na složený a koordinovaný bilingvismus: „*Ervin a Osgood (1954) formulovali hypotézu na základě podnětu Weinreicha (1953), který na základě studia situací, kde docházelo ke konfliktu jazykových systémů, rozlišil mezi koordinovaným, složeným a subordinovaným bilingvismem.*

1. *Koordinovaný bilingvismus platí pro lidi s dvěma funkčně nezávislými systémy.*
2. *Složený bilingvismus platí pro lidi se dvěma lingvistickými znaky.*
3. *Subordinovaný bilingvismus platí pro osoby s jedním dominantním jazykem, kteří mají dva lingvistické znaky, ale pouze jeden význam, který náleží k dominantnímu jazyku.*²⁴

S. M. Ervin a C. E. Osgood upravili schéma U. Weinreicha a označili osoby náležející k prvnímu typu jako koordinované bilingvisty a osoby náležející k druhému a třetímu typu jako složené bilingvisty čili „*Dítě vychované v dvojjazyčné rodině, kde stejní lidé používají ve stejném prostředí dva různé jazyky, bude víc náležet ke „koordinovanému“ typu než dítě vychovávané jedním jazykem doma a jiným mimo domov. V prvním případě si bude dítě osvojovat oba jazyky ve stejném kontextu, zatímco v druhém případě si bude každý jazyk osvojovat v jiném kontextu.*“²⁵ W. E. Lambert upravil původní definici o věkové kritérium a „*koordinované bilingvisty definoval jako: [...] jedince vychovávané od dětství v bilingvní domácím prostředí, zatímco představitel složeného typu si osvojil druhý jazyk později než v dětství, obvykle po deseti letech věku a většinou mimo rodinu.*“²⁶ V závěru kapitoly se říká, že „*koordinovaný bilingvista se může stát složeným a naopak podle toho, jak oba své jazyky používá. MacNamara (1970) uvádí: Způsob, jakým si člověk své jazyky osvojil, neurčuje doživotně podobu jeho sémantických systémů.*“²⁷

J. Kropáčová ve své práci *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem* rozlišuje bilingvismus aditivní a substrakční, kdy „*O aditivní bilingvismus se jedná v případě, kdy*

²³ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 42.

²⁴ Tamtéž, s. 58.

²⁵ Tamtéž, s. 58.

²⁶ Tamtéž, s. 59-60.

²⁷ Tamtéž, s. 60.

si příslušník většinové společnosti a tedy mluvčí většinového jazyka osvojuje druhý jazyk. Má – velmi obecně řečeno – dvě možnosti. Buď se učí nějaký jazyk světový, např. angličtinu, němčinu, francouzštinu, nebo jazyk některé z menšin žijící na území státu. V těchto případech nedochází k ohrožení znalosti jazyka prvního nebo dokonce k jeho nahrazení novým jazykem. U subtrakčního bilingvismu je situace opačná. Nejčastějším případem je, že si dítě z menšiny začne osvojovat většinový jazyk na úkor jazyka menšinového, především během školní docházky. Pro jeho mateřštinu tak vzniká „nebezpečí“, že bude dlouhodobě odsunuta do pozadí, zatímco druhý, většinový jazyk se po osvojení stane pro dítě dominantním (je lépe využitelný ve společnosti).²⁸ O subtrakční bilingvismus jde např. u rodiny Schmidt (případová studie č. 6), kdy dcera Xenie, která se s rodiči přestěhovala z Ruska do SRN v době, kdy jí byly čtyři a půl roku, nahradila jazyk své rodiny (ruský jazyk) jazykem většiny (německý jazyk). Německý jazyk se stal pro Xenii dominantním. Ruský jazyk byl odsunut do pozadí, což se projevilo zejména ve fonetické a lexikální oblasti jazyka.

E. Harding-Esch a P. Riley rozlišují tzv. aditivní (sčítací) bilingvismus a subtraktivní (odčítací) bilingvismus. U aditivního bilingvismu dítě ovládá dva jazyky jako rodilý mluvčí a zároveň jsou mu vytvořeny předpoklady pro učení se dalším jazykům. Bilingvismus subtraktivní je negativní a projevuje se zejména semilingvismem, kdy dítě nemluví dobře ani jedním jazykem, oba jazyky směšuje.²⁹

J. Štefánik rozlišuje bilingvismus individuální a společenský, kdy individuální bilingvismus vzniká v rodinách jazykových menšin, společným soužitím lidí mluvících různými jazyky a lze říci, že společenský bilingvismus je tvořen individuálním a nemůže bez něho existovat, zatímco individuální bilingvismus nemusí vždy zákonitě vést ke společenskému bilingvismu.³⁰

Dle věku člení J. Štefánik bilingvismus na infantní („*Taký typ bilingvizmu, v ktorom druhý jazyk si dieťa začne osvojovať hneď od narodenia, prípadne ešte pred dosiahnutím tretieho roku veku.*“), dětský (u starších dětí od tří let věku), adolescentní („*Taký typ bilingvizmu, v ktorom druhý jazyk si jednotlivec osvojí až v puberte.*“) a dospělý, což je „*Taký typ bilingvizmu, v ktorom druhý jazyk si jednotlivec osvojí až v dospelosti.*“.³¹ Zde se nabízí další členění na přirozený (vzniká v přirozeném dvojjazyčném prostředí) a školní bilingvismus

²⁸ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 27-28.

²⁹ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 177.

³⁰ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí-předsudky a skutečnosti*. Bratislava, 2000, s. 18-19.

³¹ Tamtéž, s. 128.

(učení se jazyku ve škole, v jazykovém kurzu, samostudiem), kdy je jazyk mimo školní prostředí využíván méně.³²

J. Kropáčová dále uvádí rozlišení na bilingvismus simultánní (současný) a sukcesivní (postupný), kdy u simultánního bilingvismu si jedinec osvojuje jazyky současně a u sukcesivního až po dostatečném osvojení jazyka prvního. U dětí osvojujících si druhý jazyk ještě do věku tří let se jedná rovněž o simultánní bilingvismus.³³ E. Harding-Esch a P. Riley k tomuto uvádějí, že děti se mohou stát bilingvními či multilingvními v jakémkoli věku, obecně lze říci, že s věkem schopnost učit se jazyk slábne. Upozorňují na hypotézu kritického období, kdy „[...] jsou lidé naprogramováni k osvojení jazyka od narození do puberty. Po pubertě ztrácí mozek svou plasticitu a naše schopnost osvojit si jazyk „přirozenou cestou“ odpovídajícím způsobem klesá.“, což potvrzuje i to, že mladší lidé často získají přízvuk rodilého mluvčího, a starší málokdy cizí přízvuk ztrácejí. Autoři ovšem dále upozorňují, že tato hypotéza čelí od svého vzniku kritice. Dle D. M. Singletona (1988) samotný věk není pro osvojení jazyka důležitý, záleží spíše na motivaci a příležitostech. U člověka osvojujícího si nový jazyk má poměrně zásadní význam i jeho postoj k této jazykové komunitě, pokud je pozitivní, dítě snadněji navazuje sociální kontakty.³⁴

J. Štefánek poukazuje na tzv. asymetrický bilingvismus („*schopnosť lepšie hovoriť nejakým jazykom ako mu rozumieť*“), čímž označuje situaci, kdy jedinec je rozdílně schopen jazyku porozumět a mluvit jím. K tomuto dochází u dětí, které jazyku vyučuje jedna osoba, zpravidla rodič, a ony jsou zvyklé na jeden způsob vyjadřování, tempo, melodii a přízvuk, děti podstatně lépe jazykem mluví, než mu rozumějí.³⁵ S tímto souvisí i členění na bilingvismus produktivní a receptivní. U produktivního bilingvismu jedinec ovládá všechny čtyři jazykové dovednosti (mluvit, rozumět, psát a číst). Receptivní bilingvismus zahrnuje případ, kdy jedinec jazyku rozumí, ale nemluví, nebo rozumí buď v písemné, nebo mluvené podobě.³⁶

L. Šulová a Š. Bartanusz rozlišují bilingvismus časný a pozdní, kdy za hranici považují čtyři roky věku dítěte, dále definují diglotismus jako následný bilingvismus – kdy dochází k osvojení druhého jazyka až po naučení a přijetí prvního. Jako bilingvismus souběžný označují osvojení si dvou jazyků, které se neliší od osvojení pouze jednoho jazyka.³⁷

³² KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 30.

³³ Tamtéž, s. 30.

³⁴ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 90-91.

³⁵ ŠTEFÁNEK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí-předsudky a skutečnosti*. Bratislava, 2000, s. 21.

³⁶ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 31.

³⁷ ŠULOVÁ, L., BARTANUSZ, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, 2003, s. 175.

Shrneme-li předchozí informace, tak bilingvismus mnozí autoři rozlišují podle věku, kdy dochází k osvojení jazyků např. bilingvismus infantní, adolescentní a dospělý, podle způsobu osvojování např. bilingvismus simultánní a sukcesivní, dále podle dovednosti v používání jazyka např. bilingvismus produktivní a receptivní, podle místa, kde dochází k osvojování jazyka např. bilingvismus přirozený a školní a podle společenských podmínek např. bilingvismus individuální a společenský.

3 Lidská řeč

Nyní se vrátím zpět a zaměřím se na jazykový vývoj obecně a vzhledem k tomu, že se ve výzkumné části budu zabývat zejména raným bilingvismem, je důležité zmínit další nezbytné teoretické podklady.

Vývoj dětské řeči odpovídá vývoji jazyka u člověka vůbec. Na svět přichází novorozenec s křikem, což je reflexní reakce na změnu dýchání. Kolem šestého až sedmého týdne se křik začíná diferencovat, tento křik s tvrdým hlasovým začátkem je výrazem nelibosti, napětí a odporu. Kolem třetího měsíce projevuje dítě svou spokojenost měkkým hlasovým začátkem, broukáním a vrněním. Tyto první hrdelní zvuky se označují jako zvučky, jedná se pouze o hru mluvidel, nikoliv počátek vlastní řeči. Významně se na vzniku řeči podílí také sluch, zejména v období žvatlání, kdy dítě hluché tímto stádiem již neprochází. V průběhu prvního roku začíná dítě i rozumět jednoduchým slovům, kolem svých prvních narozenin dítě již vyslovuje jednoduchá slova složená většinou z retných souhlásek, například máma, táta, je to počátek aktivní řeči. V průběhu druhého roku se postupně řeč stává nástrojem myšlení, mluvním projevům často rozumí pouze nejbližší okolí. Postupně vzrůstá slovní zásoba, obsah a rozsah slovníku závisí na specifických řečových schopnostech, na temperamentu, na intelektuální vyspělosti dítěte a péči okolí. U tříletého dítěte se zdokonaluje gramatika. Řeč se neustále vyvíjí jak po stránce obsahové, tak také formální, zvukové. Dítě si nejdříve osvojuje hlásky a slova s nejméně náročnou zvukovou a artikulační strukturou.³⁸

Péče o řeč by měla začít od nejujtějšího dětství v tzv. předřečovém (prelingvistickém) období, kdy mluvení na dítě, ačkoliv řeč ještě nechápe, je důležitým podnětem k jeho vlastním zvukovým pokusům. Spojení mezi konkrétní věcí a jejím slovním označením se vytváří u dítěte hravou nenásilnou formou za doprovodu laskavého a milého slova. Nad každým slovním pokusem dítěte je třeba projevit radost, při špatném použití v žádném případě neopravujeme, na zvědavé otázky je třeba trpělivě odpovídat, vysvětlovat, rovněž vyprávění pohádek má nesmírný vliv na rozvoj řeči, i předčítání v sobě zahrnuje základní psychologickou vazbu – spolubytí. Nikdy dítě do mluvení nenutíme a nevystavujeme ho zbytečnému hluku, nejpřirozenějším zvukovým podnětem je zvuk lidského hlasu.³⁹ Stejným způsobem by měla probíhat i výuka dalším jazykům v bilingvní výchově. Všeobecně se doporučuje začít hovořit na dítě již v těhotenství, neboť zvuk matčina hlasu a zejména jeho tón usnadňují dítěti jeho adaptaci na životní podmínky. Taktéž je důležité zmínit úlohu sluchu, protože sluch ovlivňuje schopnost komunikace, pokud dítě neslyší, nezvládne se naučit ani mluvit. Kromě melodie,

³⁸ VYŠTEJN J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun, 1995, s. 16-22.

³⁹ Tamtéž, s. 48-56.

tempa, intenzity a citového zabarvení hlasu zpočátku rozhoduje i mimika obličeje. Doporučuje se mluvit na novorozence a kojence po celý den, popisovat činnost, kterou rodiče zrovna provádějí a zpívat, zkrátka nabízet dítěti různé signály a takto podporovat jeho pozdější schopnost mluvení.

L. Šulová ve své práci rovněž komentuje vývoj tzv. předřečových projevů v průběhu prvního roku života, kdy uvádí, že závisí na kvalitě osobnosti rodičů, jejich zájmu o dítě, na množství času, který s dítětem tráví, na podnětnosti prostředí vůbec a na celkové rodinné atmosféře, dále poukazuje na vliv dědičnosti a tzv. protosociálnost (schopnost dítěte přijímat signály lidí, kteří o ně pečují, se zvýšenou citlivostí), dále cituje H. Papouška, který tvrdí, že dítě je disponováno v kojeneckém věku rozeznat fonémy všech jazyků světa, tuto schopnost pak ztrácí ve věku kolem osmi měsíců. L. Šulová dále podotýká, že v rovině předřečových projevů se uplatňuje tzv. synchronní či asynchronní chování matky a dítěte, k této synchronnosti je matka disponována zvýšenou citlivostí vůči projevům dítěte a dítě již zmiňovanou protosociální výbavou. Za základní vývojové stádium pro vývoj řeči považuje L. Šulová patnáctý až třicátý šestý měsíc života dítěte, tzv. období symbolické a předpojmové inteligence (dle terminologie J. Piageta). Tato autorka dále tvrdí, že zátěž na řečový vývoj bilingvních dětí je větší, jejich řečový vývoj je téměř vždy opožděn.⁴⁰

J. Černý uvádí, že v prelingvistickém období si dítě osvojuje zejména základní fonetické dovednosti a učí se chápat slovo jako znak (za skupinou zvuků je ukrytý určitý význam). Okolo osmnácti měsíců dítě začíná spojovat slova do vět, vše ve směru od nejjednoduššího ke složitějšímu. Později se zdokonaluje gramatika, nejprve dítě používá tvary třetí osoby jednotného čísla přítomného času, větu holou a teprve časem (do dosažení pěti let) zvládne rozvinutý současný jazyk.⁴¹

V mé práci použité periodizace se téměř shodují, každý autor je doplňuje o jiné podrobnosti, ovšem s tvrzením L. Šulové o opoždění řečového vývoje bilingvních dětí nemohu plně souhlasit. Je možné, že bilingvní děti mohou mít zpočátku menší slovní zásobu v každém z jazyků v porovnání s jejich monolingvními vrstevníky, mohou být omezeny i jejich formulační schopnosti, ale z vlastních zkušeností vím, že záleží na více faktorech, zejména na povahových rysech, inteligenci a temperamentu daného dítěte, na míře péče rodičů a jazykovém vývoji dítěte atd.

⁴⁰ ŠULOVÁ, L. *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* [online]. In *E-psychologie*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 49-52. [cit. 23. 1. 2010]. Dostupné na World Wide Web: < <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova/pdf> >.

⁴¹ ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc, 1998, s. 41-42.

3.1 Stručná teorie jazyka

V této kapitole se zmíním obecně o jazyku, ale velmi stručně. Ve světě lze v současné době napočítat tři až sedm tisíc jazyků. Přesné číslo se nedaří zjistit, neboť nejsme schopni rozlišit jazyk od dialektu, a velké skupiny málo rozšířených jazyků se nepodařilo dosud prozkoumat. Pojem jazyk je sociální a politická nálepka, kterou označujeme oficiálně uznávaný dialekt. Dialektem rozumíme ustálenou formu národního jazyka, kterou používá jen část národa v geograficky vymezeném regionu nebo část národní společnosti tvořící sociálně či profesionálně samostatnou vrstvu.⁴² Na mnoha místech mluví lidé dvěma dialekty, které, pokud jsou dialekty oficiálně uznány za jazyky, se považují za bilingvní, ale z jazykového hlediska je bilingvista každý, kdo se vyjadřuje dvěma různými způsoby.⁴³

Prvotní jazykovou formou je jazyk mluvený, existoval dávno před formou psanou, některé jazyky ani psanou formu nemají. Řeč je rychlá, pomíjivá a bezprostřední, psaní je pomalé, stálé a zanechává záznam. Je možné být bilingvní v obou formách projevu, ale nastává i situace, kdy se bilingvní jedinec naučí číst a psát jen v jednom jazyce.⁴⁴

Jazyk je poměrně složitý a má tři úrovně struktury: zvuk, gramatiku a význam. Zvuk je syrový materiál jazyka a jeho vzorce v konkrétních jazycích. Každý jazyk využívá jen malou část zvuků, které je schopen lidský řečový aparát vyprodukovat. Výslovnost je ukazatelem sociální skupiny, liší se podle situace. Vztah mezi zvuky a významy je většinou dán konvencí.⁴⁵

Gramatikou označujeme databázi, algoritmus, protokol či soubor pravidel určujících formu a význam slov a vět v jazyce.⁴⁶ V každém jazyce se slova tvoří dle morfologických pravidel a věty podle pravidel syntaktických. Komunikace bez gramatických pravidel je nemožná, mluvčí i posluchač potřebují pro vyjadřování společná pravidla. Gramatická pravidla mohou být signalizována i rytmem, tónem a slovosledem.⁴⁷

Významem rozumíme doslovné významy vět a promluv v reálných situacích. Pravý význam slova se neomezuje jen na historický či etymologický význam, ale slova znamenají to, co jimi zamýšlejí mluvčí. Jedno slovo může mít různé významy. Pro bilingvistu je v této věci důležité, že sice mluví daným jazykem, ale pokud neví spoustu věcí samozřejmých pro ostatní lidi mluvící tímto jazykem, stejně se nedomluví.⁴⁸

⁴² Zpracováno s využitím Leccos - dialekt [online]. [cit 2010-05-15]. Dostupné na WWW: <<http://leccos.com/index.php/clanky/dialekt>>.

⁴³ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 26-27.

⁴⁴ Tamtéž, s. 28.

⁴⁵ Tamtéž, s. 29.

⁴⁶ PINKER, S. *Slova a pravidla: složky jazyka*. Praha, 2008, s. 404.

⁴⁷ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 30.

⁴⁸ Tamtéž, s. 31-33.

Studiem rozdílů mezi zvládním mateřského a dalšího jazyka, včetně metod urychlení a usnadnění těchto procesů, se zabývá psycholingvistika.⁴⁹

V této podkapitole jsem krátce zmínila teorii jazyka, zejména rozdíly mezi řečí psanou a mluvenou a strukturu jazyka, tedy informace, které se dle mého mínění týkají i vícejazyčné výchovy.

3.2 Věk vzniku bilingvismu

O tom, zda existuje ideální věk pro osvojení si jazyků, se vedou rozsáhlé diskuse s různými závěry. Obecně lze říci, že lidé se mohou stát bilingvními v různém věku, ale liší se způsobem bilingvismu, výsledky a stupněm obtížnosti. V bilingvních rodinách se otázka věku neřeší, děti se této výchově vyhnout nemohou, neboť rodinná komunikace probíhá ve dvou či více jazycích.

U sukcesivního bilingvismu může být problémem přechod z jednoho systému do druhého, což ale spíše souvisí s požadavky institucí než s ideální věkovou hranicí. Na druhé straně se dospívající učí mnohem rychleji než malé děti, zejména pokud jsou motivováni. Bez ohledu na věk bude dítě, které se náhle ocitlo v cizí zemi a novém školním prostředí, potřebovat k osvojení nového jazyka přibližně šest až dvanáct měsíců, tedy stejnou dobu jako jeho rodiče.⁵⁰

Velmi malé děti se učí dva jazyky simultánně stejně, jakoby se učily jeden. Děti mladší osmi let nepotřebují žádnou formální výuku, ale doporučuje se návštěva mateřských center, jeslí nebo školek podporujících u dítěte výuku jednoho jazyka a v neposlední řadě podnětné a jazykově bohaté sociální prostředí, podporující výuku druhého jazyka. E. Harding-Esch a P. Riley dále upozorňují, že nedávný výzkum prokázal, že u zvláště malých dětí znamená pokrok v jednom jazyce i zlepšení v druhém, i když třeba až po nějaké době. Dále uvádějí, že „[...] existují důkazy o pozitivním přenosu, kdy dítě dovednosti naučené v jednom jazyce přenáší v případě potřeby do druhého jazyka“ a dále varují rodiče, že „[...] mluvit s dítětem v jazyce, který sami dobře neovládají, nemusí být tak prospěšné, jak si myslí. To je samozřejmě relativní a jen rodiče sami mohou posoudit, jak dobře daný jazyk ovládají.“⁵¹

S oblastí věku úzce souvisí problematika tzv. hypotézy kritického období, kdy zastánci této teorie (W. Penfield, 1973, E. H. Lenneberg, 1968) tvrdí, že během lidského života existuje věkové období, kdy se člověk lehce učí cizí jazyky, po jeho uplynutí si jednotlivci nedokáže osvojit jazyk na dobré úrovni. Horní hranice takového období je obvykle stanovena na 12 – 13

⁴⁹ ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyk*. Olomouc, 1998, s. 207.

⁵⁰ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 209-210.

⁵¹ Tamtéž, s. 212.

let. Další výzkumy však existenci kritického období nepotvrdily, naopak se ukázalo, že i ve vyšším věku se lze cizímu jazyku naučit na dobré úrovni. Jiní lingvisté a psycholingvisté např. T. Scovel, B. Major a S. Oyama zmiňují tuto věkovou hranici v oblasti zvukové podoby jazyka zejména ve výslovnosti. Otázka možné existence takové hranice zůstává nadále otevřená a je předmětem dalších výzkumů. Již nyní je však zřejmé, že děti si osvojují inventář hlásek i prozodické jevy, jako intonace, melodie, přízvuk, důraz a rytmus, v druhém jazyku lépe než dospělí.⁵²

V důsledku změny vzorce užívání obou jazyků může dojít i k situaci, kdy dítě jeden z jazyků přestává používat, ale tento spící jazyk lze znovu oživit zejména dlouhodobým pobytem v zemi, kde je dítě odkázáno pouze na tento jazyk, popř. zvýšenou frekvencí užívání tohoto jazyka v domácím prostředí.⁵³ Tohle je také případ rodiny Veselých (případová studie č. 7), kdy dcera Barbora ruský jazyk přestala používat, ale po návratu do země a díky ruské chůvě se její ruština opět zdokonalila.

3.3 Osvojování si jazyka obecně a u bilingvních jedinců

Nejprve se v této podkapitole krátce zmíním o teorii osvojování si jazyka obecně a poté se zaměřím na způsob osvojování si jazyků u bilingvních jedinců.

Mnoho jazykovědců dospělo k názoru, že schopnost naučit se jazyku je alespoň zčásti geneticky zakódována, což dokazuje jednotnost jazykového vývoje u dětí. V současnosti vrcholí o mechanismech postupného osvojování jazyka spor mezi strukturalisty a funkcionalisty. Strukturalisté tvrdí, že dítě si vytváří vlastní gramatická pravidla, jimiž zobecňuje to, co kolem sebe slyší, čili dítě si osvojuje kód. Funkcionalisté vnímají dítě jako nositele sdělení, věří, že okolí je pro dítě zdrojem významů.⁵⁴

E. Harding-Esch a P. Riley ve své knize dále uvedli pár postřehů ohledně osvojování si jazyka, a to:

- Naučit se jazyk není otázkou opakování - jazyk je systematický a dynamický celek, opakovat lze jen část celku, nikoli systém samotný.
- Opravování nemá na proces učení žádný vliv - někdy se bez opravy naučíme něco správně a jindy opakujeme starou chybu bez ohledu na četnost opravování.
- Učení není úhledný, přímočarý proces - učení je plně posunů dopředu, ale i vzad, zapomínání a vzpomínání.
- Chyby nejsou známkou neschopnosti se něco naučit, jsou nedílnou součástí procesu učení.

⁵² ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí-predsudky a skutečnosti*. Bratislava, 2000, s. 52-53.

⁵³ HARDING-ESCH, E, RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 213.

⁵⁴ Tamtéž, s. 35.

- Učení je zvětšování rozsahu významů, které má člověk k dispozici - pouze smysluplné aktivity dávají příležitost k učení.
- Učit se jazyk není totéž co učit se o jazyce - stejně jako může být člověk expertem na gramatiku, aniž by určitým jazykem mluvil, může někdo plyně hovořit, aniž by něco věděl o gramatice daného jazyka.
- Učení je výsledkem motivace a příležitostí - umožnit dítěti učení v jazykově podnětném prostředí znamená seznámit ho s širokou škálou slovní zásoby a funkcí jazyka.
- Jazyk je sociální jev a naučit se ho je tedy sociální aktivita - jazyk se lze naučit jen v interakci s jinými lidmi.⁵⁵

Dále oba autoři poukazují na rozdíl učení se jazyku doma a ve škole, kdy uvádějí, že škola má za cíl vzdělávat, zatímco doma sledují vzájemné interakce mnohem rozmanitější cíle, škola poskytuje celostní vzdělání spojené především se čtením a psaním, doma je osvojována řeč, která se systematicky nevyučuje. Celou problematiku autoři uzavírají tím, že „*Nemá-li dítě v jednom z jazyků formální vzdělání, nemusí to být na škodu, pokud na něj rodiče doma navážou.*“, neboť oba kontexty se prolínají a navzájem ovlivňují.⁵⁶

V případě učení se více jazykům se E. Harding-Esch a P. Riley ve své knize zabývají otázkou, zda se učíme druhý jazyk stejně jako první. Na tuto otázku odpovídají, že při učení si spolu s jazykem osvojujeme představy, myšlenky a koncepty, při učení se druhému jazyku nám tyto předchozí zkušenosti mohou buď pomoci, nebo naopak uškodit, z čehož vyplývá, že naše znalost prvního jazyka silně ovlivňuje to, co se dovídáme o jazyce druhém. V této souvislosti je zmiňována hypotéza transferu, která vysvětluje silnou interferenci, která slábne s tím, jak všechny prvky přenesené z prvního jazyka postupně nahrazujeme prvky druhého jazyka.

Oba autoři dále upozorňují na práce L. Wong-Fillmore a D. Keller-Cohen, které opustily lingvistický přístup a zaměřily se na chování dítěte při učení. Ukázaly, že v prvním tzv. interakčním stádiu dítě navazuje sociální vztahy s mluvčím druhého jazyka, používá především pevné vzorce a nonverbální komunikaci. Ve druhém stádiu dítě již komunikuje a analyzuje tyto vzorce a vytváří nové věty. Ve třetím stádiu dítě ověřuje správnost používaných forem. Citují D. Keller-Cohen (1979), která trvá na tom, že „*Předchozí zkušenost s jazykem pomáhá dítěti naučit se druhý jazyk, protože je pro něj zdrojem heuristiky vyhledávání a organizace lingvistických dat a vědomostí v tomto jazyce.*“⁵⁷

⁵⁵ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 36-38.

⁵⁶ Tamtéž, s. 38

⁵⁷ Tamtéž, s. 92-94.

J. Štefánik dále upozorňuje, že to může vypadat tak, že si malé děti osvojují jazyky rychleji než dospělí, ale pravda je někde jinde. Základní rozdíl mezi dětmi a dospělými spočívá v rozdílném prostředí, kde dochází k osvojení jazyka – u dětí se jedná o přirozené prostředí – mateřská škola, dětská hřiště, tedy místa, kde se setkává s mnoha dalšími vrstevníky, kteří se tak stávají přirozeným jazykovým vzorem, starší děti a dospělí se vyučují jazykům v umělém prostředí, tedy ve škole s využitím učebních pomůcek popřípadě kurzech v jazykových školách. Jednoduchým porovnáním se zjistí, že počet hodin strávených výukou jazyka u malých dětí převyšuje výuku dospělých. Dospělí se do kontaktu s rodilými mluvčími dostanou jen zřídka. Dalším rozdílem je úroveň jazyka – dítě potřebuje ke své komunikaci jazyk, který odpovídá jeho potřebám a odráží dosavadní životní zkušenosti, jazyk dětí je tedy podstatně jednodušší a tedy lehčeji osvojitelný. Vědecké výzkumy (B. Mc Laughlin, 1978) dále dokazují, že při stejném počtu hodin kontaktu s cizím jazykem dosahují starší děti a dospělí lepších výsledků než malé děti mimo jiné z důvodu vyspělejšího myšlení, vyšších logických postupů, lepší paměti atd. Ve prospěch malých dětí hovoří přece jen zvuková podoba jazyka zejména správná výslovnost.⁵⁸ Zde lze připomenout i rodinu Schmidt z případové studie č. 6, kdy rodiče, přestože jsou vystaveni německému jazykovému prostředí již 18 let, mají v němčině stále cizí přízvuk, zatímco jejich děti nikoliv. Děti se snáze přizpůsobují artikulační a intonační podobě jazyka, ovšem za určitých okolností je dospělý jedinec taktéž schopen zvládnout fonetickou podobu jazyka. Příkladem toho, že jazyk se lze kvalitně naučit i v dospělosti je moje matka, která do ČR přišla v roce 1963 a česky hovoří velmi dobře bez německého přízvuku. Důvodem dobrého osvojení jazyka byl intenzivní kurz českého jazyka, prakticky „vhození“ do pouze českého prostředí, bezpochyby také jazykové nadání a touha v životě něco dokázat. Je to tedy především otázka talentu a posléze motivace.

3.4 Jazykový vývoj bilingvních dětí

Jazykový vývoj u bilingvních dětí probíhá podobně jako u monolingvních s tím rozdílem, že bilingvní děti si osvojují dva či více jazyků. E. Harding-Esch a P. Riley ve své knize *Bilingvní rodina* rozlišují čtyři věkové kategorie vzniku bilingvismu: nemluvně, dítě, dospívající a dospělý. Bilingvismus nemluvnat spojují se simultánním osvojováním si obou jazyků. Na základě prováděných výzkumů se tento typ ukázal jako jeden z nejčastějších a nejúspěšnějších. Dále upozorňují, že bilingvní děti začínají mluvit o něco později než monolingvní děti, i tak jsou ale v normě uplatňované pro jednojazyčné děti. Pojmem *dětský bilingvismus* oba autoři označují sukcesivní osvojení dvou jazyků. Dále v této souvislosti upozorňují, že malé děti se jazyk snadno

⁵⁸ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí-predsudky a skutečnosti*. Bratislava, 2000, s. 50-52.

učí, ale stejně tak i snadno zapomínají, za podstatné považují jazyk užívat a všeobecně potřebu ho užívat. Pod pojem pozdní bilingvismus zařazují adolescentní bilingvismus, kdy si jedinec osvojí druhý jazyk až po pubertě, a dospělý bilingvismus, kdy k osvojení druhého jazyka dochází po dvacátém roce života.⁵⁹

J. Štefánik ve své knize *Jeden člověk, dva jazyky* používá prakticky stejné členění. Rozlišuje bilingvismus infantní (dítě si osvojí druhý jazyk do tří let věku), dětský (u starších dětí od tří let věku), adolescentní (osvojení druhého jazyka až v pubertě) a dospělý (osvojení druhého jazyka v dospělosti).⁶⁰

L. Šulová a Š. Bartanusz rozlišují bilingvismus časný, kdy si dítě osvojí dva jazyky do čtyř let věku, a pozdní, v knize *Psychologie pro mateřské školky* citují v kapitole *Dítě vyrůstající v bilingvní rodině* členění G. Saunderse, který rozlišuje v jazykovém vývoji bilingvního dítěte několik etap:

- 1. stádium: od objevení řečových aktivit do dvou let. Dítě vyslovuje do osmnácti měsíců hlavně izolovaná slova. Do dvou let trvá období dvouslovních asociací. V tomto stádiu dítě vlastní jediný lexikální soubor, který obsahuje slova vypůjčená z obou jazyků. Dítě není schopno podat náhradu zvoleného slova v druhém jazyce - jedná se o stádium „indeterminovaného kódování.
- 2. stádium: začíná přibližně od dvou let. Dítě si postupně rozšiřuje aktivní slovní zásobu ve dvou jazycích a postupně se začíná učit používat jazyk podle toho, s kým hovoří. Může se však stát, že bude nadále tvořit věty, které obsahují prvky z obou jazyků, protože stejný pojem si neosvojí najednou v obou jazycích. Také se stává, že v tomto období dítě pojmenovává stejný předmět v obou jazycích - to poukazuje na to, že si začíná uvědomovat, že existují dva rozdílné jazyky.
- 3. stádium: jasné rozlišování dvou jazyků, jak slovníku, tak gramatiky. Toto stádium trvá delší dobu, délka této doby závisí na mnoha faktorech zejména na osobnosti dítěte a jeho schopnosti, postoji rodičů a době působení každého jazyka.⁶¹

E. Harding-Esch a P. Riley tvrdí, že v obecné rovině jsou rychlost a vzorce rozvoje jazyka u monolingvních a bilingvních dětí stejné, obě skupiny začínají nejdříve produkovat zvuky, které se snadno vyslovují, ty složitější vyslovují později. To, že rodiče bilingvních dětí tvrdí, že tato skupina začíná mluvit později, přikládají jejich subjektivním pocitům.⁶² Oba autoři

⁵⁹ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 60-64.

⁶⁰ Tamtéž, s. 24.

⁶¹ ŠULOVÁ, L., BARTANUSZ, Š. *Dítě vyrůstající v bilingvní rodině*. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, 2003, s. 175-176.

⁶² HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 73-74.

ve své práci citují třífázový model V. Volterra-Taeschner (1978), který dle nich nejpřesvědčivěji vystihuje vývoj bilingvních dětí.

V první fázi tohoto modelu má dítě jeden lexikální systém, který zahrnuje slova z obou jazyků, ale odpovídající páry slov zatím nebyly vytvořeny. Dítě se řídí zásadou jedno slovo-jeden koncept, což znamená, že dítě používá buď jen jedno slovo z páru, nebo má každé slovo z páru jiný význam. Stejný jev se projevuje i v jazykové rovině, dítě má jednotný systém zvuků z obou jazyků.

Ve druhé fázi dítě začíná mít oddělenou slovní zásobu, ale používá stejná základní gramatická pravidla pro oba jazyky, v tomto stádiu také děti často vkládají slova z jednoho jazyka do vět ve druhém jazyce. Důkazem vytvoření dvou různých slovníků je schopnost překládat z jednoho jazyka do druhého.

Ve třetí fázi existuje slovní zásoba i gramatika pro oba jazyky odděleně, děti si spojují konkrétní jazyk s konkrétními lidmi.⁶³

I J. Vyštejn se ve svém díle zabývá otázkou, kdy se dítě může začít učit dalšímu jazyku. Uvádí, že někteří odborníci argumentují tím, že by se dítě mělo nejprve naučit svůj mateřský jazyk a jiní, že dávají přednost bilingvní výchově v rodině, která by měla začít co nejdříve. J. Vyštejn dále uvádí, že velmi záleží na volbě metody výuky, rozeznává metodu přímou a nepřímou: „*Nepřímá metoda se vyznačuje tím, že nový jazyk se navozuje až po zafixování mateřského jazyka. Uplatňují se zde jazyková pravidla, učení se z paměti, překládání apod. Přímá metoda, tzv. mateřská, spočívá v tom, že si dítě další jazyk osvojuje obdobným způsobem jako svoji mateřštinu. Je důležité, aby cizí jazyk užívalo dítě soustavně s určitými osobami, za podpory vzájemné citové vazby. Jestliže třeba matka mluví určitým jazykem a otec jiným, pak se dítě bez obtíží a komplikací naučí mluvit oběma jazyky, jako by šlo o dvojí mateřštinu[...]* Dvojjazyčná výchova – bilingvismus, konaná důsledně a přirozeně mateřskou metodou-přímou (direktní), má nesporné výhody pro optimální zvládnutí jazyka ve všech jeho zvukových nuancích. V této době totiž dítě dovede zachytit a přesně napodobit modulační faktory, které jsou charakteristické pro daný jazyk, což se dospělému člověku zřídka kdy zcela podaří“.⁶⁴

E. Harding-Esch a P. Riley dále uvádějí, že děti své dva či tři jazyky užívají správně asi od tří let, v tomto věku začínají také existenci dvou jazyků komentovat. Ze sociolingvistického hlediska jsou děti neochotné přijmout členění jazyků do příhrádek, nerozumí pojmům angličtina, němčina atd. a často se vyjadřují v tomto směru opisem např. tak, jak mluvím s tátou. Lze tedy

⁶³ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 76-79.

⁶⁴ VYŠTEJN, J., *Dítě a jeho řeč*. Beroun, 1995, s. 24-25.

řící, že období mezi třemi a pěti lety je zásadní pro sociální vývoj všech dětí, a u těch bilingvních se navíc přidává i jazykový rozměr.⁶⁵

J.Štefánik se ve své knize opírá o názory V. Příhody a jiných autorů, kteří tvrdí, že dítě osvojující si současně dva jazyky, je od sebe dokáže zřetelně oddělit již od samého počátku, z čehož poté vyplývá, že by nemělo docházet k jejich míchání. Takových dětí je však poměrně málo, nejčastěji dochází k postupnému oddělování jazykových informací, kde se autor v procesu simultánního osvojování jazyků u bilingvních dětí odvolává na předchozí členění do tří stádií dle V. Volterra-Taeschner.⁶⁶

Shrneme-li předchozí kapitolu, shodují se všichni citovaní autoři v tom, že u malých dětí v jazykově smíšených rodinách dochází k simultánnímu osvojování jazyků, liší se pouze věková hranice, kdy ještě dochází k simultánnímu osvojování, a to autoři J. Štefánik a P.Riley s E. Harding-Esch uvádějí hranici tří let a L.Šulová s Š. Bartanuszem se přiklání k věku čtyř let. Srovnávat rychlost a rozvoj jazyka mezi monolingvními a bilingvními dětmi je ošemetné. Podrobněji se touto otázkou zabývám dále v kapitole 6 *Výhody a nevýhody bilingvismu*.

3.5 Možná rizika vývoje bilingvních dětí

Položme si jako rodiče otázku, kterou si pokládá mnoho lingvistů a psychologů: „Je bilingvismus pro naše děti spíš přínosem nebo je může nějakým způsobem poškodit?“

L. Šulová a Š. Bartanusz uvádějí, že mezi největší riziko vývoje bilingvních dětí lze počítat nejednotný a nepromyšlený postup okolí spojený s obavami a úzkostí o řečový vývoj dítěte. *„Dítě je tak vystaveno úzkostným požadavkům a předčasným nárokům ze strany rodičů, kteří mu však sami svým chováním (příkladně živelným přeskokováním z jazyka do jazyka) vůbec nepomáhají. Je velmi důležité sledovat, jak dítě subjektivně prožívá status přítomných dvou jazyků, zda je na své jazyky pyšné a s případnou minoritou či jiným etnikem se hrdě identifikuje, či zda se za svou příslušnost stydí. Jistě je významný sociokulturní a ekonomický kontext, ve kterém se bilingvismus vyvíjí. Důležitý je též respekt vůči psychogenetickým faktorům řečového vývoje jako takového.“*⁶⁷

Subtraktivní bilingvismus se projevuje zejména semilingvismem, kdy dítě nemluví dobře ani jedním jazykem, oba jazyky směšuje, újmou kulturního charakteru, kdy se objevují především potíže s identifikací dítěte a další problémy jako například dyslexie, koktání,

⁶⁵ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*, Praha, 2008, s. 81-82.

⁶⁶ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí-předsudky a skutečnosti*. Bratislava, 2000, s. 88-90.

⁶⁷ ŠULOVÁ, L., BARTANUSZ, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, 2003, s. 177.

problémové chování, a problémy na úrovni kognitivní jako například opoždění v učení, pomalejší řešení úkolů atd.⁶⁸

Ohledně vzniku koktavosti u bilingvních jedinců citují E. Harding-Esch a P. Riley Britskou společnost pro koktavost (The British Stammering Association), která jim potvrdila, že neexistují v současné době žádné důkazy potvrzující souvislost mezi bilingvismem a koktáním. Oba autoři dále uvádějí, že mezi oběma jevy může existovat nepřímá souvislost, kdy v kontaktu s lidmi může bilingvní dítě stresovat řada faktorů jako například výběr jazyka, komunikace slabším jazykem před lidmi atd., a tento stres může vést ke koktání. Zde důsledně varují před opravováním, protože tím se dítě soustředí na to, jak mluví, nikoliv na to, co chce sdělit. Dále radí, že pokud se dítě zadržává jen v jednom jazyce, může to být dáno pouze nerovnováhou ve znalosti obou jazyků. Pokud se ovšem k zadržování přidá ještě viditelné napětí, tiky v obličeji nebo pohyby těla, jedná se o vážnější problém a je třeba navštívit odborníka - logopeda.⁶⁹

Dle E. Harding-Esch a P. Rileyho je dokonalé rozlišování obou jazyků od samého počátku nepravděpodobné, kdy tzv. semilingvismus (smíšenou promluvu) je třeba chápat jako součást procesu postupné separace jazyků. Většina smíšených promluv jsou slova vsunutá do věty v druhém jazyce, je to spíše známkou toho, že si dítě osvojuje v obou jazycích gramatiku. Dítěti lze v případě semilingvismu pomoci důsledným oddělováním obou jazyků. Dále oba autoři přirovnávají jazyky k hudebním nástrojům – „*Když necvičíme, můžeme při znovuobjevení hry čekat dočasnou neobratnost.*“⁷⁰

E. Harding-Esch a P. Riley dále ve své knize Bilingvní výchova uvádějí, že v otázce oddělení obou jazyků bilingvních dětí se vytvořily dvě školy – jedni tvrdí, že děti procházejí počátečním smíšeným stádiem a oba jazyky kombinují, druzí věří, že děti od začátku oba jazyky oddělují. Smíšenou promluvu vysvětlují nejpravděpodobněji tím, že dítě tento typ mluvy slyší ve svém okolí. Dle výzkumu R. I. Watsona (2002) bilingvisté nezpracovávají oba jazyky jako oddělené systémy, z čehož vyplývají i rady rodičům, že některé děti oba jazyky nikdy nemíchají, jiné vzácně ano, míchání je součástí procesu, kdy si děti jazyk utřídí, většina dětí jazyky míchá zpočátku.⁷¹

J. Kropáčová ve svém díle volně přeložila z německého originálu pojem dvoustrannou polojazyčnost, což znamená, že jedinec získává v obou jazycích jen omezenou kompetenci a fakticky tak odpovídá pojmu semilingvismus. Autorka rovněž odhaluje příčiny nedokonalého osvojení jazyků – rodina neužívá jeden jazyk konsekventně, rodiče, mluvící každý svým

⁶⁸ Tamtéž, s. 177.

⁶⁹ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 178-180.

⁷⁰ Tamtéž, s. 182-184.

⁷¹ Tamtéž, s. 74-75.

jazykem, řádně neoddělují oba jazyky, nízká motivace k učení se jazyku nové země a současně malá prestiž mateřského jazyka.⁷²

L. Šulová a Š. Bartanusz doporučují rodičům, aby si ujasnili dopředu svůj postup a tento pak důsledně dodržovali ideálně bez stresových situací a co nejohleduplněji k dětským potřebám, a rozhodně byli trpěliví.⁷³

Na otázku položenou v úvodu této podkapitoly existuje z mého pohledu nejednoznačná odpověď, na základě mého výzkumu bych řekla, že bilingvismus neublížil žádnému z dětí, ale přece jenom jedná se o malý vzorek celé populace a nelze tento výsledek vztahovat na všechny. Domnívám se ale, že než bilingvismus jako takový, výuku ovlivňuje rodina, dítě samotné a prostředí, ve kterém žije, rizik existuje celá řada.

3.6 Bilingvismus a inteligence

Dle mého mínění bilingvismus přímo inteligenci neovlivňuje, může ale dopomoci k dalšímu rozvoji dítěte. Inteligence však na rozvoj bilingvismu vliv má, což dokazuje i to, že i mluva monolingvního jedince může leccos naznačit o jeho inteligenci.

E. Harding-Esch a P. Riley upozorňují, že prokázat souvislosti mezi bilingvismem a inteligencí nelze, neboť tyto dovednosti nelze definovat, měřit popřípadě srovnávat. Uvádějí, že výzkum sice nepotvrdil pozitivní či negativní důsledky bilingvismu, ale znalost dvou či více jazyků má nepopíratelnou praktickou a sociální výhodu.

Dle E. Harding-Esch a P. Rileyho starší studie ukazují, že bilingvní děti mají nižší IQ než děti monolingvní, ovšem testy inteligence vykazují metodologické slabiny jako např. nepřihlížení ke stupni dvojjazyčnosti, testy byly verbální a jazyk byl jazykem monolingvní většiny. V roce 1962 publikovali Peal a W. E. Lambert první významnou studii, ve které vybraný vzorek bilingvistů prokázal lepší výkon ve verbální i nonverbální inteligenci než monolingvisté. Oba jazykovědci pak došli k závěru, že úspěch zaručili bilingvistům dovednosti jako duševní pružnost a tvorba pojmů. V současné době lze říci, že bilingvní děti mají schopnost se soustředit na podstatu úkolu (E. Bialystock, 2001). Tvrzení, že bilingvisté jsou lepší v pojmové analýze a záměrné regulaci mentálních procesů, nebylo empiricky doloženo.⁷⁴

J. Kropáčová uvádí, že názor o negativnosti bilingvismu (zejména vliv na myšlení, obtíže při vývoji, může vést až k schizofrenii) panoval do 60. let 20. století. V 50. letech 20. století se začal vývoj názoru měnit v důsledku prokázání metodické nedostatečnosti dosavadních

⁷² KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 34-35.

⁷³ ŠULOVÁ, L., BARTANUSZ, Š. *Dítě vyrůstající v bilingvní rodině*. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, 2003, s. 177-178.

⁷⁴ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 94-98.

výzkumů a v 60. letech 20. století výzkumy prokázaly lepší výsledky bilingvistů na poli verbální i nonverbální inteligence a později i v oblasti tvořivosti, myšlení a inteligenci. Dnes odborníci zdůrazňují, že dvojjazyčnost lidský vývoj neovlivňuje, ale může pozitivně podpořit jeho jazykový vývoj, znalost jazyka je zejména výhodou na trhu práce, mezi dvojjazyčností a inteligencí neexistuje žádná přímá souvislost. Výsledky výzkumů tedy nejsou jednoznačné, jsou závislé na kvalitě výzkumu a osobě výzkumníka.⁷⁵

E. Harding-Esch a P. Riley ve svém díle uvádějí: „*Nedávný výzkum bilingvních dětí významně podpořil názor, že při minimální podpoře rodičů mají bilingvní děti oproti monolingvním lepší kognitivní předpoklady k učení se jazykům, protože jsou schopné mnohem dříve oddělit slova od toho, co reprezentují.*“ To ale neznamena, že by bilingvní děti měly pro jazyk větší nadání, ve skutečnosti je tato výhoda pouze dočasná. Pro dítě vychovávané bilingvně je důležité zejména dostatečné množství přímé interakce v obou jazycích, počet jeho návštěv země, kde se mluví druhým jazykem, dostatek sociálních kontaktů mezi jeho vrstevníky v obou jazycích, další vlastnosti dítěte například schopnost nonverbální komunikace. Dalším důležitým ukazatelem je tempo jazykového vývoje, které se u jednotlivých dětí liší nezávisle na bilingvistu.⁷⁶

Během svého výzkumu jsem si všimla, že zkoumané děti nemají problémy s učením se dalším cizím jazykům. Většina dětí uváděla, že pro ně není obtížné se další cizí jazyk učit, ale zároveň v nich nijak zvlášť ve srovnání se svými spolužáky nevynikají. V této otázce se tedy přikláním k názorům prezentovaným E. Harding - Esch a P. Rileym, že výhoda bilingvních dětí při osvojování si dalšího cizího jazyka je pouze dočasná.

⁷⁵ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 48-49.

⁷⁶ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 199-200.

4 Typologie a strategie výchovy u bilingvních rodin

Stejně jako existuje řada definic a druhů bilingvismu uvádí různí autoři různé rodinné typologie a strategie bilingvní výchovy např. E. Harding-Esch a P. Riley ve své knize Bilingvní rodina rozlišují pět typů bilingvních rodin ⁷⁷:

- První typ:

Rodiče	Mluví různými jazyky, každý z nich do určité míry ovládá jazyk partnera
Komunita	Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity
Strategie	Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním jazykem

- Druhý typ:

Rodiče	Mají odlišný mateřský jazyk
Komunita	Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity
Strategie	Oba rodiče mluví s dítětem nedominantním jazykem, dítě je vystaveno dominantnímu jazyku pouze mimo domov a zejména se vstupem do mateřské školy

- Třetí typ:

Rodiče	Mají stejný mateřský jazyk
Komunita	Dominantní jazyk není jazykem rodičů
Strategie	Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem

- Čtvrtý typ:

Rodiče	Mají odlišný mateřský jazyk
Komunita	Dominantní jazyk se liší od obou mateřských jazyků rodičů
Strategie	Rodiče mluví s dítětem od narození vlastním jazykem

- Pátý typ:

Rodiče	Mají stejný mateřský jazyk
Komunita	Dominantní jazyk komunity je stejný jako jazyk rodičů
Strategie	Jeden z rodičů mluví s dítětem jazykem, který není jeho mateřštinou

L. Šulová a Š. Bartanusz rozlišují rodiny podle různých kritérií:

- *Podle jazyků, kterými hovoří členové rodiny:*
 1. *Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, avšak znají je oba a střídají je mezi sebou a svými dětmi.*
 2. *Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, ale doma hovoří s dětmi jen jedním z nich.*
 3. *Rodiče mají společný jazyk, ale existují jiné osoby v rodině, které hovoří jiným jazykem (prarodiče, vychovatelky, přátelé).*

⁷⁷ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 50-52.

- *Podle vztahu mezi jazykem užívaným v rodině a jazykem užívaným ve společnosti:*
 1. *Rodina je bilingvní a jazyk komunity se shoduje s jedním z užívaných jazyků v rodině, který je tím nutně posílen.*
 2. *Rodina i komunita jsou bilingvní shodnými jazyky.*
 3. *Rodina je jednojazyčná, ale jazyk rodiny se neshoduje s jazykem užívaným ve společnosti. Jazyk společnosti doléhá do rodiny mnoha vlivy – média, škola, návštěvy, styk s úřady. Tato situace nastává v případě kolektivního bilingvismu (Romové) či v případě migrace rodiny do jazykově odlišné společnosti.*
 4. *Rodina je monolingvní, ale životní nutnost (většinou povinná návštěva školy) vedla některé její členy (často ty nejmladší) k přijetí jazyka okolní společnosti. Tak se může stát, že spolu více komunikuje jedna generace nově přijatým jazykem a komunikace se starší generací i původní jazyk upadají.⁷⁸*

Oba autoři tvrdí, že volba jazyka je ve vícejazyčných rodinách součástí výchovy a rodina má možnost si zvolit z několika variant:

- Všichni hovoří jazykem otce.
- Všichni hovoří jazykem matky.
- V rodině se hovoří oběma jazyky podle určitého modelu – neúmyslný či neuvědomovaný model- dominantní jazyk nakonec převládne, a úmyslný či vědomý model – snaha udržet oba jazyky, kdy rodina užívá následující strategie:
 1. Podle osoby (tzv. Grammontovo pravidlo), což znamená jedna osoba – jeden jazyk – dítě mluví odlišnými jazyky na dvě klíčové osoby – na rodiče.
 2. Podle místa- dítě si osvojuje jazyk určité lokality.
 3. Podle času a aktivity – například bilingvní školy v Kanadě, časové přepínání jazyka je však neúčinné pravděpodobně proto, že nevyplývá ze spontánního chování.⁷⁹

E. Montanari ve svém díle uvádí dokonce osm typů strategie bilingvní výchovy, a to:

- Jedna osoba – jeden jazyk, každý rodič mluví s dítětem svou řečí, oba rozumějí, co říká ten druhý.
- Rodiče mají odlišný mateřský jazyk, jazyk okolí se shoduje s jazykem jednoho rodiče, ale doma tímto jazykem nemluví, hovoří jazykem druhého rodiče.
- Rodiče mají stejný mateřský jazyk, liší se od jazyka prostředí, s dítětem hovoří svým jazykem.

⁷⁸ ŠULOVÁ, L., BARTANUSZ, Š Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, 2003, s. 172-173.

⁷⁹ Tamtéž, s. 174-175.

- Rodiče mají odlišný mateřský jazyk, na dítě hovoří každý svým jazykem, k tomu ještě odlišný jazyk prostředí.
- Jeden z rodičů se obrací na děti jazykem, který se sám naučil později, druhý z rodičů hovoří mateřským jazykem, který je stejný jako jazyk prostředí.
- Každý z rodičů hovoří několika jazyky, na děti hovoří stejným způsobem, jazyky se střídají.
- Rodiče mají odlišný nebo stejný mateřský jazyk, dítě se setkává s druhým jazykem doma nebo v bilingvních jeslích, mateřských školách a školách.
- Ostatní- do této skupiny jsou zařazováni ti, které nelze zařadit do skupin předchozích.⁸⁰

E. Montanari doporučuje zejména Grammontovo pravidlo a strategii jazyk rodiny – jazyk prostředí, které se osvědčují v případech dostatečných podnětů pro dítě.⁸¹

Jako velmi přehledné a nepřiliš složité se jeví grafické znázornění v případě autorů E. Harding-Esch a P. Rileyho, grafické znázornění bude používáno i v mých případových studiích. Členění L. Šulové a Š. Bartanusze se mně osobně zdá příliš složité a rozvláčné, pro účely této práce nevhodné. Rozlišení autorky E. Montanari se mi jeví jako propracovanější a podrobnější verze uváděná autory E. Harding-Esch a P. Rileyem.

⁸⁰ MONTANARI, E. *Mit zwei Sprachen gross werden : mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München, 2002, s. 35.

⁸¹ Tamtéž, s. 50.

5 Bilingvní výchova dětí

Vychovávat děti bilingvně se rozhodnou především rodiče z jazykově smíšených manželství, tedy kdy každý z partnerů hovoří jiným jazykem a hlavním účelem je, aby se děti dokázaly domluvit se svými příbuznými. Dále se o tuto výchovu pokoušejí rodiče, z nichž jeden např. dlouho pobýval v zahraničí a ovládá jazyk této země a pro své dítě by považoval za výhodu, kdyby tento jazyk zvládlo také. Rovněž se do této situace dostávají rodiny, které jsou nuceny migrovat za prací např. rodina Antonyan (případová studie č. 2), kdy se v rodině hovoří jiným jazykem než je jazyk okolní společnosti.

Dle E. Harding-Esch a P. Rileyho se na rozhodnutí vychovávat své děti bilingvně nejvíce podílí vlastní jazyková vybavenost rodičů, volba jazyka užívaného v domácím prostředí, způsob používání jazyků, kdo se bude o děti starat, pocity vůči vlastnímu jazyku, kontakty s širší rodinou, výběr jazyků a dostupnost jazykových pomůcek. Většina bilingvních rodičů pokračuje v bilingvní výchově i u svých dětí, může to být ale i opačně, a to zejména v případech, kdy rodiče chtějí na danou zemi či období zapomenout.⁸²

Kvalitu bilingvní výchovy dále ovlivňuje vzájemná rodičovská komunikace, kdy existuje několik možností:

- Rodiče mezi sebou hovoří jazykem většiny, dětem by chtěli předat svůj mateřský jazyk, např. Koljadkinovi (případová studie č. 1), kdy otec hovoří s matkou většinou česky (matka ovládá i ruštinu, kterou spolu hovoří méně často v závislosti na tématech hovoru), ale jeho mateřským jazykem je ruština. Zde je třeba zdůraznit, že v těchto případech je nutné věnovat bilingvní výchově více energie a důsledně trvat na zvolené strategii vůči komunikaci s dětmi. V rodině Koljadkinových nastal problém zejména u mladší dcery Julie, dnes pětileté, která rusky dobře rozumí, ale v komunikaci s otcem upřednostňuje češtinu.
- Rodiče spolu hovoří mateřským jazykem, např. rodina Antonyan (případové studie č. 2), kdy spolu rodina hovoří arménsky a děti se setkali s jazykem komunity až v předškolním zařízení a dodnes mají drobné jazykové obtíže, které se s přibývajícím věkem zlepšují.
- Rodiče spolu hovoří jiným jazykem, než je jejich mateřský, odlišný je i jazyk komunity, zde nastává velmi složitá situace, v mých případových studiích tento stav nenastal.
- Rodiče mezi sebou hovoří dvěma jazyky, např. oba dále hovoří svou mateřštinou – tento model je používán rovněž u rodiny Koljadkinových (případová studie č. 1), kde otcovým mateřským jazykem je ruština a matčíným čeština, oba rozumějí a hovoří jazykem svého partnera, pravidla komunikace pak určí rodič, který promluví jako první, matka zde na děti hovoří ještě jazykem

⁸² HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 99.

německým, kterému otec rozumí pouze v souvislosti s výchovou dětí, neboť je jazyku vystavován od narození dětí.

Obecné pravidlo výuky jazyka zní, že čím víc se jazyk používá, tím lépe se potom ovládá, tudíž dovednosti v každém ze dvou či více jazyků budou odpovídat poměru, v jakém byly užívány. „*Vytvořit dvojjazyčnou domácnost znamená pro oba rodiče dělit se rovným dílem o výchovu dětí včetně procházek, koupání, čtení pohádek před spaním, ale i rozhodnutí, jakou školu bude dítě navštěvovat.*“⁸³

Na kvalitě bilingvní výchovy se dále odráží postavení jazyků v rodině a ve společnosti. Nerovnost jazyků z hlediska veřejného mínění je dána užitečností, prestiží, postoji k mluvčímu, ovšem sociální výhody bilingvismu převažují nad „kvalitou velkého“ jazyka. Rodiče, kteří se rozhodnou udržet společností neceněný a opovrhovaný jazyk, musí počítat s tím, že budou čelit nepochopení a předsudkům. Tohle neplatí u jazyků s vysokou prestiží, jako jsou světové jazyky, jazyky s ekonomickou, náboženskou či kulturní hodnotou. Střední prestiž mají jazyky s menším významem. Jazyky s nízkou prestiží jsou vnímány jako zastaralé, vymírající, jazyky nevzdělanců. Okolí hodnotí rodinu podle relativního postavení jazyka.⁸⁴ S tímto problémem se setkala většina rodin z mých případových studií, xenofóbní poznámky zmiňuje matka Pavla Brázdová (případová studie č. 5) v souvislosti s používáním německého jazyka (přestože se jedná o jazyk světový, přijetí českým obyvatelstvem není vždy pozitivní v rámci historicky daných česko-německých vzájemných vztahů), dále matka Monika Koljadkinová (případová studie č. 1) při používání ruského jazyka (zde se jedná o rovněž českou společností nedoceněný jazyk díky nedávnému historickému vývoji a v souvislosti s opovrhováním ukrajinskými občany, neboť ruština je od ukrajinštiny pro laika špatně rozpoznatelná).

Důležitým předpokladem bilingvní výchovy je mimo jiné dostupnost jazykových materiálů. Tato je ve všech hlavních evropských jazycích poměrně dobrá, lze je zakoupit přímo popř. si je nechat dovést. Ovšem dostupnost materiálů v řídce se vyskytujícími jazyce může být problémem a platí to i v případě, kdy jsou rodiče odříznuti od vlasti. Je třeba podotknout, že záleží hlavně na společně stráveném čase a jeho kvalitě.⁸⁵ Na dostupnost jazykových materiálů si stěžovala pouze jedna z rodin ve zde použitých případových studiích, jednalo se o rodinu Antonyan (případová studie č. 2), kdy literatura v arménštině je velmi těžko dostupná. Většina z rodin má kontakty na svou rodinu v rodné zemi, popřípadě v dnešní době jsou knihy ve světových jazycích dostupné i v knihovnách, prodejnách, institutech, kulturních centrech a na internetu včetně zvukových materiálů. Problémem je dětská literatura, zvláště pro menší

⁸³ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 101-102.

⁸⁴ Tamtéž, s. 106-107.

⁸⁵ Tamtéž, s. 108-109.

děti, v prodejnách jsou většinou dostupné pouze cizí překlady českých knih a rodiče naráží na relativně malý výběr mezi knihami, které jsou v jazyce originálu.

5.1 Základní pravidla bilingvní výchovy

Mezi základní pravidla bilingvní výchovy lze počítat důsledné dodržování zvolené strategie a vytvoření jazykově bohatého prostředí. E. Harding-Esch a P. Riley kladou důraz zejména na šťastné dítě, tedy pro rodiče je štěstí dítěte velmi silnou pohnutkou. Dalším neméně důležitým pravidlem je, že by se dítěti neměl nikdo posmívat za jeho výkony v jazyce, což znamená zákaz srovnávání s dětmi monolingvními. Velmi potřebné je s dítětem mluvit, vytvořit jazykově bohaté prostředí. A v neposlední řadě důslednost, která vyžaduje značné úsilí a trpělivost.⁸⁶

Mezi jednoznačné výhody dnešní doby lze počítat internet, televizi a další technické přístroje, kdy internet pomáhá rodičům dvojjazyčných dětí několika způsoby. Jednak umožňuje komunikaci prostřednictvím e-mailu se vzdálenou částí rodiny, a jednak slouží jako zdroj informací o studijních materiálech. Rovněž se prostřednictvím internetu lze radit s odborníky či jinými bilingvními rodinami, cenná je tedy funkce sociální a informační. Problematiku využívání satelitů či kabelových televizí, které umožňují příjem televizních kanálů v několika jazycích, lze rozebrat z hlediska vývoje jazykových dovedností a rozšíření kulturních znalostí. Televize je rozhodně zdrojem obohacení jazyka, ale dítě musí mít o pořady zájem, což bývá problémem, neboť dětské pořady většinou nesplňují všechny výhody televize, a to zejména vystavení dítěte rozmanitým přízvukům, hlasům, žánrům a funkcím jazyka. I s těmito výhradami lze však říci, že televize je bohatý zdroj podnětů k dalšímu zpracování pro dítě i tím, že kombinuje zvuk a obraz. Další výhodou je, když dítě sleduje pořady s rodiči a přáteli, se kterými následně pořad rozeberou, povídají si o něm a diskutují. Televize slouží rovněž jako zdroj informací o kultuře národa, a to zejména pokud rodiče nehovoří jazykem, který dítě slyší v televizi.

Další výhodou je rozšiřující se dostupnost technických vymožeností, zejména videotechnika, přehrávače DVD či Blue Ray disků apod., což velmi pozitivně zvyšuje potenciál možnosti komunikovat v obou jazycích na stejné úrovni, neboť komunikaci významně ovlivňují televizní pořady, seriály, filmy, reklamy a další fráze.⁸⁷

Návštěvy u bilingvních rodin mohou být z lingvistického hlediska problémem, neboť narušují rodinné zvyky. Pokud je host bilingvní v rodině používaných jazycích, je vše v pořádku. V opačném případě se po dobu návštěvy uplatňují určité strategie, a to:

⁸⁶ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 110-111.

⁸⁷ Tamtéž, s. 206-207.

- Všichni členové přecházejí do jazyka hosta.
- Členové rodiny spolu mluví jako dosud, ke komunikaci s návštěvou použijí její jazyk.
- Členové rodiny spolu komunikují jako doposud, ale pokud hovoří o hostu, přecházejí do jeho jazyka.
- Simultánní překlad návštěvě.

Samozřejmě, že záleží také na dalších faktorech, jako je délka návštěvy (v případě delší doby je první strategie nevhodná, narušuje rodinný systém, zda je hostem dítě či dospělý popř. člen rodiny). Nejvíce namáhavá je strategie čtvrtá, která se používá, pokud jsou přítomni monolingvní členové z obou stran rodiny.⁸⁸

V případě bilingvní výchovy může nastat situace, kdy dítě odmítá jedním ze zvolených jazyků hovořit. Obecně je důležité rozlišit mezi odmítáním mluvit v konkrétní situaci a dlouhodobým odmítnutím. Za krátkodobý problém se považuje zejména přítomnost dalších lidí, kteří daným jazykem nemluví, což může u dětí vést ke stydlivosti, popřípadě se jedná o projev zdvořilosti. Rozhodně by se děti také neměly nutit, aby se předvedly, jak daným jazykem hovoří. Za dlouhodobým odmítáním mluvit stojí receptivní bilingvismus, tedy dítě mnohem lépe rozumí, než se vyjadřuje, ale také například hledání vlastní identity popřípadě soupeření se starším sourozencem, což je stav, který se po různě dlouhém čase vrátí zpět do původních kolejí. U receptivního bilingvismu nelze hovořit o úmyslném odmítnutí mluvit, ale je pouze na rodičích, aby uvážili situaci, a buď to přijali s tím, že dítě, pokud to bude potřeba, se domluví, anebo dítě po zvážení jazykového prostředí v používání jazyka povzbuzovali a udrželi.

Závěrem lze říci, že dítě s negativním postojem k jazyku se jazyk stejně nenaučí, to ale není důvodem pro změnu jazykového vzorce rodiny – zde se jeví receptivní bilingvismus jako přijatelný kompromis.⁸⁹

E.Montanari doporučuje, pokud dítě má tendenci odpovídat v jiném jazyce, než rodič požaduje, několik strategií:

- Strategie „Jak prosím?“ – je úspěšná zejména, pokud dítě něco požaduje, rodič se ptá v požadované řeči stále dokola „Jak prosím?“, dokud dítě neodpoví správně, rodič tak ukazuje, že má zájem o to, co bylo řečeno a zároveň tím vybízí ke změně jazyka.
- Strategie „Já nerozumím“.

⁸⁸ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 186-187.

⁸⁹ Tamtéž, s. 188-190.

- V případě selhání předchozího napomůže přátelská a jednoznačná prosba, aby dítě hovořilo požadovaným jazykem.
- Překládání - překladem rodič dítěti ukazuje správné formy požadovaného jazyka a je na dítěti, jestli svou promluvu změní nebo ne.
- Vlastní cesta – která strategie rodičům a dítěti vyhovuje - po vyzkoušení všech možností, dítě svými odpověďmi dá najevo směr vyhovující přímo jemu.⁹⁰

Dělat chyby je nedílnou součástí procesu učení v bilingvních rodinách. Rodiče bilingvních dětí by měli vědět, že opravování chyb u dětí je kontraproduktivní. Znamená to, že řeč je v takovém případě přerušována a může dítě od používání jazyka odradit., čím širší a kvalitnější škálu podnětů dětem poskytneme, tím jim budeme pomáhat se lépe učit.⁹¹

Lze si také položit otázku, kdy je vhodné naučit bilingvní děti psát. Obecně platí, že čím lépe dítě čte, tím lépe mu půjde psaní a pravopis, přisuzuje se mu ovšem menší význam než mluvení, což často vede k situaci, kdy mnoho rodičů považuje správný pravopis ve druhém jazyce za méně důležitý a také se obávají, aby dítě, které celý den tráví ve škole výukou jednoho jazyka, příliš nepřetěžovali. Faktem je, že dítě, pokud jazyk dále studuje, nebo si to vyžádají jiné důvody, je schopno daný deficit dohnat. Dobrou motivací je dopisování si s rodinou, chyby by se měly opravovat pouze formou hry.⁹²

Dle J. Kropáčové předchází procesu psaní dlouhodobá příprava závislá především na aktivitě rodičů, kdy zvládnutí písemného projevu je spojeno se zvládnutím dovednosti číst. Dítě je vhodné motivovat k dobrovolnému písemnému projevu, neupozorňovat na chyby. Dle B. Kielhöfera a S. Jonekeit se má dítě učit číst ve slabším jazyce až poté, co si osvojí psaní v silnějším jazyce, což je asi po dvou letech.⁹³

5.2 Míra bilingvismu, přepínání a míchání kódů, interference, dominance, přízvuk a překládání

V této podkapitole se budu zabývat technickými problémy a postupy u bilingvismu – zejména mírou bilingvismu, přepínáním a mícháním kódů, interferencí, přízvukem a překládáním.

Míru bilingvismu nelze určit, stejně jako existuje mnoho definic, existuje i tolik sociálních otázek. Většina definic vychází z idealizovaných představ o bilingvismu. Míra

⁹⁰ MONTANARI, E. *Mit zwei Sprachen gross werden : mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München, 2002, s. 56-60.

⁹¹ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 190-191.

⁹² Tamtéž, s. 198.

⁹³ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 46-47.

ovládnutí jazyka se ale velmi liší jak u rodilých mluvčích, tak i u nerodilých. Dle L. Bloomfielda nelze určit stupeň dokonalosti, na kterém se nerodilý mluvčí stává bilingvním-toto rozlišení je relativní. Je těžké najít lidi ovládající jazyk skutečně dokonale ve všech možných oblastech. Tento přístup vychází z relativních možností, ale W. F. Mackey (1962) uvažuje o bilingvistu z hlediska relativního užívání, a to jako střídavé používání dvou či více jazyků jedním člověkem a U. Weinreich (1953) hovoří o střídavém užívání dvou jazyků v praxi. U bilingvistů se liší jejich vzorce dvojjazyčnosti podle toho, co v každém z jazyků dělají, o čem mluví i podle sociálních kontaktů. Existují oblasti, o nichž dokáží bilingvisté hovořit pouze v jednom jazyce např. Koljadkinovi (případová studie č. 1)-hovoří rodina o daních pouze v jazyce českém, totéž je patrné u rodiny Wilson (případová studie č. 3)- kde syn Thomas raději mluví o škole v češtině atd.

Přepínání kódů je situace, kdy bilingvní jedinec přechází z jednoho jazyka do druhého v rámci výrazu, věty nebo promluvy.⁹⁴ Dítě vychovávané bilingvně nemá problémy s přepínáním mezi jednotlivými jazyky, jedná se o přirozenou součást jazykového vývoje. Způsob, kterým dítě přepíná kódy je již od raného věku spojen s určitými situacemi a lidmi. Zajímavým poznatkem v této oblasti je, že pokud se často mezi jazyky přepíná, pak z dlouhodobého hlediska hrozí méně oddělování na úrovni gramatiky. Jazykový vývoj dítěte to nemusí narušit, pokud má dostatek kontaktů s monolingvisty obou jazyků.⁹⁵ E. Harding-Esch a P. Riley dále tvrdí, že k přepínání kódů dochází pouze v bilingvních situacích, kde bilingvisté mluví spolu a dokáží využít obou jazyků. Existuje několik typů přepínání kódů:

- Právě přepínání kódů – mluvčí nemůže najít správný výraz v jazyce, kterým mluví, buď proto, že si nemůže vzpomenout, nebo v daném jazyce slovo neexistuje.
- Spouštěcí mechanismus – slovo, které je podobné v obou jazycích, nebo vlastní jméno či název výrobku přiměje bilingvistu přejít do druhého jazyka.
- Na důkaz solidarity s člověkem, s nímž hovoří a změna jazyka z důvodu utužení vztahu.
- Vyloučení z konverzace - to však nevypovídá o negativním postoji k danému člověku.
- K posílení argumentů a výhře v komunikaci – například tím, že matka použije jazyk školy, což představuje pro dítě autoritu.⁹⁶

⁹⁴ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 43.

⁹⁵ HARDING-ESCH, E, RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 195-197.

⁹⁶ Tamtéž, s. 83-87.

Další závěry obou autorů ukazují, že „*Mají-li lidé jeden jazyk dominantní, omezuje se přepínání na jedno či dvě slova. Na druhé straně lidé, kteří mluví zcela plynně oběma jazyky, jsou schopni přepínat složitějším způsobem uprostřed věty.*“⁹⁷

Míchání kódů je stav, kdy se výrazy nebo jejich části přizpůsobují tvarově i zvukově pro použití ve druhém jazyce, vyskytuje se především v raných fázích jazykového vývoje, poté ustupuje.

Příčin míchání a přepínání kódů je několik, zejména neznalost slova v jednom jazyce popřípadě se jedinci dané slovo během konverzace nevybaví, citace či přímá řeč, určení adresáta popřípadě vyloučení někoho z konverzace, výstižnější výraz, oficiálnost, psychický stav mluvčího.⁹⁸ J.Štefánik k vyjádření přepínání a míchání kódů použil schéma J. F. Hamers a H. A. Blanca z roku 1989, kdy u přepínání kódů vypadá takto : /Jx/Jy/Jx/Jy/Jx atd. a u míchání takto : Jx/(JxJy)/Jx/(JxJy)/Jx atd., kde J=jazyk. Jako příklad přepínání kódů uvádí J.Štefánik větu „Daddy, you said nech sa páči to me;“, a jako příklad míchání kódů větu „ Idem sa s tebou fajtovat;“.⁹⁹

K dalšímu ovlivňování mezi jazyky dochází prostřednictvím interference (též transference), což znamená přenos hlásek nebo slov, pravidel či struktur z jednoho jazyka do druhého na zvukové úrovni pod vlivem dominantního jazyka. Příčiny interference jsou spatřovány v podobnosti obou jazyků, složitosti struktur, vývojovém stádiu jazyka, aktuálním psychickém stavu mluvčího a konkrétní situaci.¹⁰⁰ U. Weinreich definuje pojem interference jako odchylku od norem kteréhokoli z jazyků, které se objevují v řeči bilingvistů v důsledku jejich znalosti více než jednoho jazyka. K interferenci může dojít v jakékoli rovině jazyka, například v rovině fonetiky má podobu cizího přízvuku, což dokazuje v mé práci rodina Brázdových (případová studie č. 5), kdy se u obou dětí – Víta a Jana objevuje přízvuk mateřského jazyka. Interference v rovině slovní zásoby se projevuje jako neschopnost volit správně mezi příbuznými výrazy, v rovině gramatické jako např. řazení slov podle pravidel dominantního jazyka. Interference je tedy jedním z ukazatelů dominantního jazyka, což je případ, kdy jazyky bilingvisty nejsou v rovnováze. Dominanci jednoho jazyka nelze považovat za něco zvláštního. Dalším projevem dominance je upřednostňování jednoho z jazyků, v tomto jazyce se bilingvista vyjadřuje nejraději, ale neznamená to, že by ho ovládal lépe, představa je někdy zcela subjektivní.¹⁰¹

⁹⁷ HARDING-ESCH, E, RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 87.

⁹⁸ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 44-45.

⁹⁹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí-predsudky a skutečnosti*. Bratislava, 2000, s. 122.

¹⁰⁰ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 42-43.

¹⁰¹ HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 50-54.

Před úplným oddělením obou jazyků dochází u některých dětí k tomu, že mají v jednom z jazyků cizí přízvuk. Obvykle k tomu dochází v případech, kdy se jeden jazyk rozvíjí rychleji než druhý. Není to důvodem ke znepokojení, přízvuk se časem upraví, pokud dítě bude mít dostatek příležitostí k používání obou jazyků. U sukcesivního bilingvismu si děti do věku dvanácti až čtrnácti let osvojují druhý přízvuk správně za předpokladu, že se pohybují v dvojjazyčném prostředí. Dospělí většinou nejsou schopni osvojit si dokonalý přízvuk.¹⁰²

K překládání často dochází v situacích, které vyžadují znalost dalších oblastí, kvalita překladu samozřejmě závisí na věku dítěte, předchozích zkušenostech, na situaci a mezilidských vztazích. Obecně lze říci, že tato činnost děti baví, znamená pro ně společenské uznání.¹⁰³

5.3 Škola

Tato práce se nezabývá metodami a zásadami bilingvního školního vzdělávání, ale považuji za důležité zmínit to, že rodiče rozhodují o tom, jakou školu budou jejich děti navštěvovat, a výrazně se podílejí na vytvoření bilingvní a bikulturní identity dítěte. V předškolním věku záleží především na dostatku příležitostí používat oba jazyky v nejrozmanitějších situacích. Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, je důležité informovat učitelku o rodinné bilingvní výchově. Je to také okamžik, kdy si dítě zdokonalí jazyk, kterým se hovoří v mateřské škole. Rodičům se doporučuje začít doma používat víc druhý jazyk, aby se dovednosti v obou jazycích vyvíjely rovnoměrně.

V prvních letech na základní škole se pozornost soustředí na rozvoj čtení. Pokud děti odmítají doma učit se číst ve druhém jazyce, je lepší je nenutit, ale dále jim předčítat pohádky a příběhy. Dalším problémem pro bilingvní děti je povinná výuka cizích jazyků – v našich podmínkách především angličtiny, kdy se jazyk může shodovat s tím, kterým je dítě vychovááno, kdy se pak v hodinách může nudit.

Dále lze v této souvislosti zmínit, že dítě bude pravděpodobně dávat přednost jazyku, ve kterém prožije pubertu, adolescenci a vztahy dospívání (tedy školní léta na druhém stupni základní školy, střední a popřípadě i vysokou školu), dá se tedy předpokládat, že tento jazyk bude dominantním.¹⁰⁴ Tento případ lze opět doložit příkladem z praxe – viz rodina Schmidt (případová studie č. 6), kdy zvláště dcera Xenia považuje za svou dominantní řeč němčinu.

E. Montanari ve své knize upozorňuje na výhody vícejazyčných forem výuky ve školách, kdy vyzdvihuje zejména, že dítě dále rozvíjí oba jazyky současně, učí se číst, psát a počítat v obou jazycích, má dvojjazyčné znalosti a dovednosti, zažívá interkulturní dialog, ve třídách je

¹⁰² HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha, 2008, s. 195-197.

¹⁰³ Tamtéž, s. 88-89.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 202 –205.

přijímána kulturní mnohoznačnost, dítě může své interkulturní zkušenosti probírat s kamarády a spolužáky, rodiče jsou ve školách dobře přijímáni, rozumějí jazyku, mohou pomoci s domácí přípravou dětí, což všechno činí vzdělávání jednodušší. Mezi nevýhody tohoto typu výuky autorka počítá většinou značnou vzdálenost takové školy od místa bydliště, z dojíždění vyplývající menší prostor pro volnočasové aktivity, finanční náročnost, nedostatek volných míst v těchto školách, odpovídající jazyková kombinace- jsou upřednostňovány pouze určité jazyky, dítě ztrácí kontakty s dětmi v okolí svého bydliště.¹⁰⁵

¹⁰⁵ MONTANARI, E., *Mit zwei Sprachen gross werden : mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München, 2002, s. 156-157.

6 Výhody a nevýhody bilingvismu

Vzhledem k rozporuplnosti výsledků výzkumů je otázka určení výhod a nevýhod bilingvismu dost obtížná.

Shrnutím nejčastějších tvrzení J. Kropáčová mezi hlavní výhody počítá:

- děti vychovávané bilingvně se snadno naučí oba jazyky, snáz se učí další jazyky,
- děti dokáží dříve oddělit zvukovou a významovou stránku slova,
- bilingvní děti dosahují určitého stupně v sémantickém vývoji o dva až tři roky dříve než děti jednojazyčné,
- bilingvisté si dříve uvědomují arbitrární povahu jazyka (vazba mezi slovem a významem je slabší),
- bilingvisté mají více strukturovanou inteligenci, jsou tvořivější,
- bilingvisté jsou sociálněji vůči ostatním lidem mluvícím jinými jazyky, lépe se orientují v dalších kulturách
- obdiv dospělých k bilingvním dětem.¹⁰⁶

J. Kropáčová shrnula dále hlavní nevýhody bilingvismu, mezi které počítá:

- Obtíže s jazykovým vývojem například omezená slovní zásoba, nezafixované gramatické struktury, špatný slovosled, pravopisné chyby, koktavost, odmítnutí jazyk používat.
- Interference a míchání jazyků, opoždění vývoje vůči monolingvním vrstevníkům.
- Nedostatečná jazyková znalost způsobuje problémy v mezilidské komunikaci a vztazích vůbec.
- U jedince s nižším průměrem inteligence může bilingvismus způsobit jeho přetížení.
- Děti mají pocit chybějící kulturní identity, případně nemají mateřský jazyk či nejsou nikde doma.
- Bilingvismus se může stát terčem posměchu ostatních monolingvních dětí.¹⁰⁷

Na základě mnou prováděného kvalitativního výzkumu jsem dospěla k závěru, že obrovskou výhodou pro děti vychovávané bilingvně je zejména snadnější začlenění do společnosti, jak v dětském věku, tak i v budoucnosti, i v případě, kdy znalost druhého jazyka je spíše pasivní, neboť umějí na své dosavadní zkušenosti lépe navázat, mají lepší přízvuk a celkově se lépe přizpůsobují novému způsobu života v multikulturní společnosti.

Jako další výhodou spojenou s touto dobou, kdy dochází k velké migraci cizinců i do naší země, spatřuji především možnost domluvit se s jejich dětmi, které často vstupují do mateřských

¹⁰⁶ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, s. 50.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 50-51.

škol a škol se špatnou nebo nulovou znalostí českého jazyka a uvítají možnost komunikace ve svém rodném jazyce. Nepopírám, že tohle je výhodou i pro bilingvní děti vychovávané v českém prostředí, jelikož mají možnost zdokonalit se ve druhém slabším jazyce.

Dovolím si zde nesouhlasit s tím, že všichni dospělí obdivují bilingvní děti. Z vlastní zkušenosti vím, že velmi záleží na společenském postavení, věku a inteligenci dospělých jedinců a samozřejmě také na postavení daného jazyka ve společnosti. Když vzpomenu vlastní rodinnou situaci, kdy já pocházím ze smíšeného manželství – otec Čech, matka Němka, mohu říci, že moje matka nás nevychovala v německém jazyce, protože měla špatnou odezvu ze strany otcevy matky – mojí babičky. Moje babička se narodila v době první světové války, prožila druhou světovou válku, pocházela z venkova, byla jednodušším typem člověka a se snachou pocházející z bývalé NDR se nikdy nedokázala smířit a dokonce i v době, kdy o ni moje matka pečovala ve stáří, se k ní chovala velmi neurvale a povýšeně ve smyslu její národnosti. Z těchto důvodů nepřipadala bilingvní výchova v naší rodině do úvahy.

Z nevýhod, které popsala ve své knize J. Kropáčová, bych se přiklonila k tomu, že skutečně posměch a závist monolingvních dětí i v naší jazykům přející době hrozí a děti umějí být často k sobě nepříjemní, tato pro nás „výhoda“ se může stát i terčem šikany, ale opět záleží na výchově těchto posmívajících se dětí. Např. Tomáš (případové studie č. 1) byl spolužákem, jenž ho slyšel s matkou mluvit německy, srovnáván s Adolfem Hitlerem. Naštěstí se v tomto případě jednalo jen o momentální zlobu a nikoliv o šikanu. Rovněž se domnívám, že bilingvismus může mít negativní vliv na jedince s nižší inteligencí popřípadě s nějakými mentálními poruchami. V mém okolí je opět případ desetiletého chlapce, který žije ve smíšeném česko-anglickém manželství (rodina není zahrnuta do případových studií, nesouhlasila vzhledem k synovým problémům se zařazením do výzkumu), rodiče se rozhodli pro bilingvní výchovu – otec mluví anglicky, matka česky v době, kdy ještě nevěděli o synově postižení, a výsledkem všech okolností včetně bilingvní výchovy je, že chlapec do současné doby nepoužívá žádný z jazyků, nekomunikuje vůbec, rodičům ale základní slova rozumí, je schopen se přizpůsobit situacím a na první pohled je „normální“, ale nemluví. Chyba v rodičovské výchově však není, neboť rodina stejným způsobem vychovává dalšího čtyřletého syna, který je velmi komunikativní a oba jazyky ovládá na úrovni odpovídající jeho potřebám.

Na základě mých poznatků vyplývajících z provedeného výzkumu se domnívám, že děti vychovávané bilingvně jsou vedeny i k uctívání tradic obou či více kultur, svůj dominantní jazyk považují za jazyk mateřský a doma se cítí být tam, kde žije jejich rodina. Problém by mohl nastat spíš u starších dětí, které již mají a potřebují kromě rodiny své vrstevníky či jiné kamarády a při náhlé změně prostředí (tedy země) se mohou cítit, že nejsou nikde doma. Zároveň si

ale myslím, že takto se cítí všechny starší děti, i pokud se přestěhují jen do jiného místa v rámci jedné země.

Je pravdou, že nedostatečná jazyková znalost způsobuje problémy v komunikaci a vztazích vůbec, ale tyto problémy nemají jen bilingvní děti, bojují s tím zejména děti a dospělí, kteří se učí další jazyk ve školách. Naopak se domnívám, že bilingvní děti mají mnohem lepší znalost hovorového jazyka a chybějící slovní zásobu doženou rychleji. A co se týká těch nejmenších dětí, ty se většinou domluví vždycky, vzpomínám si na své rané dětství, kdy jsem německý jazyk neovládala, a při návštěvách příbuzných jsme si my děti vždycky dokázaly k sobě najít cestu, přestože jsme si nerozuměly.

Opoždění vývoje oproti monolingvním jedincům rovněž nepovažuji časově za podstatné, např. Tomáš (případová studie č. 1) začal mluvit souvisle větami ve třech jazycích ve věku kolem druhého roku, kamarád mého syna, vychovávaný monolingvně, začal takto mluvit až ve věku dvou a půl let jedním jazykem, kdy už se to rodičům zdálo divné a zintenzivnili svou jazykovou péči častější četbou (shodou okolností tento chlapec dokázal být bez plen již v roce a půl). Dle mého názoru utvořeného na základě pozorování si tento chlapec a jeho rodiče vytvořili svůj vlastní slovník posunkový a zjednodušený verbální, a chlapci tento typ komunikace do určité doby stačil. Jakmile přestal stačit, rozmluvil se téměř hned a v současné době hovoří stejně jako můj čtyřletý syn, který své první slovo pronesl v deseti měsících a jednoduché věty dokázal tvořit ve věku jednoho a půl roku.

Obtíže s jazykovým vývojem se většinou upraví vždy v případě dlouhodobého pobytu v zemi, kde se dalším jazykem hovoří, popřípadě během návštěvy příbuzných. Tyto děti mají výhodu v tom, že pokud se jednou v dospělosti rozhodnou žít v jiné zemi, jejíž jazyk ovládají třeba i pasivně díky bilingvní výchově, budou mít začátky jednodušší, než někdo kdo jazyk neovládá vůbec, takový člověk by se podle mě ani nerozhodl to zkusit a byl by tak ochuzen o další životní možnosti. Ovšem je potřeba říci, že jazykové znalosti se zařazením do svého okolí, se pobytem v cizí zemi upraví všem, tedy i těm, co se jazyk naučili ve školách a jinak ho aktivně neužívají. Problém však může nastat v případě nedostatečné jazykové znalosti, kde už záleží na povahových rysech a temperamentu daného jedince.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Kvalitativní výzkum bilingvních a multilingvních rodin

Teoretická příprava byla východiskem pro kvalitativní výzkum bilingvních a multilingvních rodin. Během výzkumu autorka sledovala, jak se teoretické poznatky odrážejí v praxi, jaké důvody vedly rodiče k rozhodnutí vychovávat své děti vícejazyčně a jaké k tomu užívaly strategie. Cílem výzkumu bylo analyzovat strategii vícejazyčné výchovy v jazykově smíšených rodinách a vysledovat faktory, které mohou úroveň jazykových znalostí dětí ovlivnit. Výstupy výzkumu by měly být přínosem rodičům z jazykově smíšených rodin, kteří se na vícejazyčnou výchovu dětí chtějí předem připravit a měly by jim pomoci při rozhodování, jakým způsobem budou vícejazyčnou výuku ve své rodině realizovat, přínosem jedincům, jichž se tato výchova přímo dotýká, a zejména pedagogům mateřských a základních škol, kteří se ve svých třídách mohou setkat s bilingvními dětmi a mohou z této práce získat teoretické i praktické informace, a tak dětem pomoci s jejich případnými jazykovými problémy. V zájmu společnosti je, aby děti hovořily jazykem majority a mohl se tak mezi rodinami přistěhovalců a společností vytvořit kontakt. Vzájemná interakce je žádoucí především z důvodu vzájemného porozumění a překonání bariér kulturního charakteru. Pedagogika jako věda musí tyto potřeby reflektovat. Smyslem této práce je rovněž vytvoření prostoru pro překlenutí problémů, se kterými se takové rodiny setkávají, má vést k zamyšlení, jakou podporu lze těmto rodinám nabídnout.

Vzhledem k tomu, že se jedná o výzkum kvalitativní, byla hlavní výzkumná otázka formulována takto: **Jaké faktory ovlivňují úroveň jazykových znalostí dětí v lingvisticky smíšených rodinách?**

Data získaná prostřednictvím výzkumu budou shromažďována duplicitně - v počítači autora a v písemných poznámkách. Přístup ke zkoumané populaci bude zajištěn předchozí domluvou.

7.1 Časové zaměření kvalitativního výzkumu

Výzkum byl zahájen v první polovině roku 2009 a předpokládaný termín ukončení byl stanoven na první polovinu roku 2010 včetně časové rezervy. Vzhledem k osobním kontaktům autorčiny sestry, která vychovává své děti vícejazyčně, měla autorka možnost setkávat se s většinou rodin pravidelně, a to ještě před započatím výzkumu, mohla tedy pozorovat jazykový vývoj dětí kontinuálně. Hlavní aktivity výzkumu jako pozorování a pobyt s dětmi probíhaly,

jak v období pracovního týdne, tak i o víkendech. Děti byly sledovány během plnění jejich školních povinností (pokud jsou školou povinné) i během volnočasových aktivit.

7.2 Výběr vzorku pro výzkum

Zkoumaným subjektem bylo celkem 7 úplných rodin – otec a matka, s maximálním počtem tří dětí od 1 roku do 26 let. Většina rodin žije na území České republiky, konkrétně na území Středočeského kraje a v okolí hlavního města Prahy, jedna rodina žije na území SRN. Ve všech rodinách je aspoň jeden z rodičů vysokoškolsky vzdělaný. Bližší identifikace (čili typologie rodiny) je uvedena přímo u jednotlivých případových studií. Výběr rodin byl proveden záměrným výběrem tak, aby odpovídal všem shora uvedeným typologiím. Výzkumný vzorek sestává ze 14 rodičů a ze 14 dětí ve věku od 1 roku do 26 let.

7.3 Metody provádění kvalitativního výzkumu

Ve výzkumu byla použita metoda případové studie, ve které jde o zachycení složitosti případu, popis vztahů v jejich celistvosti. Případové studie jsou zaměřené na hledání relevantních ovlivňujících faktorů a na interpretaci vztahů, lze je použít pro ilustraci jevu, porozumění, exploraci, popis nebo jako meta-studii. Konkrétně se bude jednat o studii jedné nebo několika komunit, kdy se popisují a analyzují vzorce hlavních aspektů života komunity (rodinný život, volný čas, škola) a provádí se jejich komparace. Obvykle se jedná o popis, ale lze testovat i určité hypotézy nebo zkoumat specificky zaměřené otázky.¹⁰⁸

Informace byly získány přímým pozorováním vícejazyčné výchovy ve vybraných vzorcích rodin, rozhovory s rodiči a dětmi (otevřené, polostrukturované), narativním rozhovorem s rodiči, kde hlavním je vyprávění dotazovaného na určité téma, průběh byl zaznamenán v poznámkách autora, odkud byly vybrány pouze podstatné, a pro nás zajímavé pasáže. Rodiče byli předem seznámeni s otázkami, jež jim byly kladeny a před narativním rozhovorem s nimi byly probrány tematické okruhy, kterých se rozhovor bude týkat.

Pro doplnění znalostí o dané problematice bylo využito studium odborné literatury, pobyt s dětmi během jejich volnočasových aktivit a v rodinném prostředí. Výsledky dosažené jmenovanými metodami budou shrnuty v jednom závěru.

7.4 Průběh výzkumu v rodinách

Materiály získané během samotného výzkumu, především se jedná o pozorování, rozhovory s rodiči, v některých případech s dětmi a narativní rozhovory s rodiči, jsou zachyceny v písemných poznámkách autorky. Z těchto rukou psaných materiálů bylo čerpáno

¹⁰⁸ HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*, Praha, 1999, s. 159.

při zpracování případových studií. Poznámky obsahují i další dotazy, které během pozorování dětí vyvstaly a byly následně rodičům položeny. Při stanovení kritérií jsem se opírala o teoretické poznatky a o pozorování rodin, v nichž je bilingvní výchova realizována. Na základě tohoto jsem určila následující kritéria, o nichž se domnívám, že bilingvní výchovu zásadním způsobem ovlivňují a z případových studií seřazených v následující kapitole vybírám podstatné informace.

- **Užší rodina** - jakým jazykem mluví s dětmi matka, jakým otec. Kdo tráví s dětmi více času a zdali má tento faktor vliv na úroveň jazykových znalostí dětí.

U většiny zkoumaných rodin trávila v raném věku dětí s dětmi více času matka. Pouze v případě rodiny Koljadkinových (případová studie č. 1) trávil se starším synem více času otec. Z výzkumu vyplynulo, že dokud děti nezačaly navštěvovat předškolní zařízení, fixovaly jazyk toho člena domácnosti, se kterým trávily delší dobu, lépe, než jazyk druhého partnera (případová studie 1, 3, 5). Toto však platilo pouze tehdy, byly-li jazyky striktně rozlišovány. V případové studii č. 4 se v rodině projevila převaha českého jazyka nad německým, i když matka, která trávila s dětmi většinu času, s nimi mluvila německy. Důvodem byl fakt, že v přítomnosti otce přecházela do češtiny, která byla zároveň jazykem prostředí. Zde je na místě podotknout, že úroveň jazykových znalostí dětí není konstantní. Jakmile se děti začnou účastnit předškolní a školní docházky, dostávají se do širšího vlivu prostředí a poměr úrovně znalosti jednotlivých jazyků se mění.

- Ovlivňuje úroveň jazykových znalostí dětí fakt, že jazyky, kterými rodiče s dětmi mluví, **nejsou jejich mateřskými jazyky?**

V případových studiích č. 1 a č. 5 nejsou jazyky, kterými matky s dětmi mluví jejich mateřské. I když v obou případech matky jazyk dobře ovládají, přesto se u dětí projevují jisté problémy. V případové studii č. 1 se jedná zvláště o jistotu v používání jazyka u dětí. Je patrné, že si děti nejsou vždy jisté, zdali se dostatečně dobře vyjádřili. V případě staršího Tomáše si lze povšimnout, že získává jistotu pomocí četby, mladší Julie zatím pouze absorbuje německý jazyk pomocí DVD (matka od října 2009 hovoří s Julií česky, což je matčina mateřština) a používání jednotlivých německých vět na matce zpětně testuje. V případové studii č. 5 se jedná o fonetickou stránku jazyka.

- Jakou roli hraje při vícejazyčné výchově kontakt s tzv. **širší rodinou** - prarodiči a jinými příbuznými?

Pokud děti tráví delší dobu s příbuznými, jež jsou nositeli jiného jazyka, než jazyka prostředí, rozšiřuje se tím jejich slovní zásoba a zejména schopnost tímto jazykem pohotově mluvit. Zároveň jsou nuceny si zvykat na artikulační návyky jiných mluvčích, takže dochází

k rozšíření ve sluchově percepční oblasti jazyka (případové studie č. 2, 3). Jestliže je pobyt s širší rodinou spojen s cestou do země, kde tato rodina žije, potvrzuje si tímto dítě reálnou existenci jazyka, možnosti jeho skutečného využití a tedy i smysluplnost hovořit tímto jazykem (případové studie 1, 3, 4)

- **Kontakt s vrstevníky** – jakým způsobem ovlivňuje jazykové znalosti dětí?

Kontakt dětí s vrstevníky značně ovlivňuje jejich slovní zásobu, dospělí mluvčí používají jiné výrazy a to se odráží na slovní zásobě dětí, které vyrůstají izolovaně od stejně hovořících vrstevníků (případová studie č. 3 – David si stěžuje, že děti mají v angličtině slovní zásobu dospělých lidí, u dětí z případové studie č. 6 podpořil kontakt s vrstevníky rychlejší zvládnutí jazyka Xenie a u Dmitrije pobyt mezi dětmi v evangelické rodině ve Švýcarsku, Tomáš z případové studie č. 1 se rusky rozmluvil po měsíčním pobytu se Sašou). Kontakt s vrstevníky, kteří jsou připraveni přijmout mezi sebe vstřícně děti, jež ne vždy hovoří daným jazykem správně, je pro takové jedince přínosem. V opačném případě spíše dochází k vytvoření bloku – případ Dmitrije (případová studie č. 6) v německé škole, Davida (případová studie č. 4) na táboře mezi bavorskými dětmi.

- **Jazyk prostředí, ve kterém dítě vyrůstá** – jestli se jazyk prostředí shoduje s jedním z jazyků rodiny a v případě, že ano, jestli se tento faktor odráží na úrovni znalosti jazyka prostředí. V případě, že se jazyk prostředí neshoduje s jazykem žádného z rodičů, jaká je úroveň znalostí tohoto jazyka u dětí?

U dětí z případových studií č. 4, 5 se jazyk prostředí shoduje s mateřským jazykem otce, v těchto případech se jedná o jazyk český. Lze konstatovat, že děti z těchto studií ovládají český jazyk na úrovni rodilých mluvčích, a to ve všech jazykových oblastech. U dětí z případových studií 2, 3 a 6, pro jejichž rodiče je jazyk prostředí cizím jazykem, úroveň znalosti jazyka prostředí kolísá a to zejména v souvislosti s jazykovým nadáním (případová studie č. 3 – mladší Hannah je jazykově nadanější než její bratr). Úroveň znalosti jazyka prostředí souvisí i se zralostí dětí, která je podmíněna jejich věkem (případová studie č. 2 – šestiletý Narek chybuje více než jeho starší bratr Hajk. V tomto případě, však rozdíl mezi znalostmi bratrů není zapříčiněn různou mírou jazykového nadání. Desetiletý Hajk před zápisem do 1. třídy v češtině chyboval více než je tomu nyní). Na úroveň znalosti jazyka má také vliv věk dítěte, v němž se v cizím jazykovém prostředí ocitlo (případová studie č. 6 – Xenie přijela do SRN ve 4 letech a německy se naučila rychleji než její bratr Dmitrij, kterému bylo v té době 9 let. Dnes je pro oba dominantním jazykem němčina, ale Xenie na rozdíl od svého bratra má problémy se svým mateřským jazykem- ruštinou, což se projevuje zejména ve fonetice).

- **Role školy** – škola je nositelem celé škály informací, jaký je její vliv na jazykovou výbavu zkoumaných dětí?

Všechny dotázané rodiny se shodly na tom, že škola hraje v úrovni jazykových znalostí u zkoumaných dětí zásadní úlohu. Vzhledem k širokému spektru předmětů se značně rozšiřuje slovní zásoba dětí, která je díky nutnosti učit se užívána nejen pasivně, ale i aktivně (např. případová studie č. 3 přírodopisné termíny, které si Thomas osvojil, nezná v žádném z dalších jazyků). Děti, které se učí ve školách, jejichž vyučovacím jazykem je jazyk prostředí se tento jazyk učí spolu s rodilými mluvčími a jsou nuceny zvládat jej na stejné úrovni. Školy přistupují k těmto dětem různě, některé nabízejí možnost ptát se po dobu 2 let na význam slov, kterým dítě nerozumí (případová studie č. 3), dále nabízejí pro tyto děti doučovací kroužky. Avšak na některých školách mají na cizí státní příslušníky stejné požadavky jako na rodilé mluvčí (případová studie č. 2, Hajk je hodnocen za chyby stejně jako jeho čeští spolužáci).

- Jak se odráží četba **knih**, sledování **televize**, **DVD** a poslech **CD** na úrovni znalostí jednotlivých jazyků u pozorovaných subjektů?

Četba knih jednoznačně ovlivňuje úroveň jazykových znalostí dětí, zejména rozšiřuje slovní zásobu a zlepšuje vyjadřovací schopnosti (případová studie č. 1 Tomáš velmi rád čte a svou matku občas překvapí výrazy, o nichž se matka domnívá, že je Tomáš nemůže znát, stejně tak má četba vliv i na Hannah – případová studie č. 3. Hannah ráda čte a díky tomu se, dle mínění matky, lépe vyjadřuje). Podobně se na zlepšování jazykové úrovně dětí podílí i televize, DVD a CD. Zvukové dokumenty se liší od knih zejména v tom, že děti získávají návyk poslouchat jiné mluvčí, zvykají si na jiný způsob artikulace, intonace apod. U obrazových dokumentů je zvuk doprovázen ještě obrazem, což je velmi podstatné, zvláště u menších dětí - případová studie č. 1, matka hovoří s Julií od října 2009 česky a tudíž televize, DVD jsou pro Julii jedinými zdroji německého jazyka a díky obrazovému ztvárnění si je Julie schopná dle kontextu odvodit význam slov, která nezná. Podstatnou roli přitom hraje i možnost opakování jednotlivých filmů. Jako pozitivní hodnotí, v tomto smyslu, roli televize i rodina Bergerových (případová studie č. 4 - starší David nerad čte, ale rád sleduje televizi a DVD). Televize, DVD, CD a četba knih není sto zastoupit plně každodenní kontakt s rodilými mluvčími, s vrstevníky dětí a pobyt v zemi, ale jednoznačně napomáhá k udržování jazyka alespoň na pasivní úrovni.

- Vliv krátkodobého a dlouhodobého **pobytu v zemi**, jejímž jazykem dítě mluví.

Jakýkoliv pobyt v zemi, jejímž jazykem dítě mluví, pozitivně ovlivňuje úroveň jazykových znalostí dětí. Dítě si tím také potvrzuje, že mluvit daným jazykem není samoučelné – tudíž potvrzuje si jeho reálné využití v praxi, seznamuje se prostřednictvím jazyka blíže s kulturou

a tradicemi země. V případové studii č. 6 se díky dvoutýdennímu pobytu v Moskvě změnil vztah dětí k jejich původní mateřštině - ruštině. Julie (případová studie č. 1) se během měsíčního pobytu u babičky v Rusku rozmluvila. Zde je možno zmínit i osobní zkušenost Johanny Bergerové (případová studie č. 4), která byla sama vychovávána bilingvně v SRN. Svůj první pobyt v Československu v roce 1988 vnímala jako zázrak, protože se ocitla v zemi, kde se čeština běžně používala.

- **Vztah dítěte k daným jazykům.**

Zkoumané děti, pokud jim to věk dovozoval, se o své vícejazyčnosti vyjadřovaly kladně. (Vít – případová studie č. 5 její přínos ocenil během tlumočení pro sprátené gymnázium, David – případová studie č. 4 si uvědomil svou výjimečnost během školního výletu do Vídně, Tomáš - případová studie č. 1 ji ocenil při tlumočení ve škole, když do třídy přišel spolužák, hovořící rusky a také během školního lyžařského zájezdu v Rakousku). Matka Tomáše – případová studie č. 1 se však také zmínila o období, kdy Tomáše učila německy číst a tento často reagoval s povzdechem („Ach jo, proč nemůžu být jenom Čech“?)

Pro některé ze zkoumaných dětí je však vícejazyčnost nutností, bez které se neobejdou (případové studie č. 2, 3, 6, děti by se nedomluvily s většinou společností). V době pobytu v RF byla i Barbora z případové studie č. 7 postavena do situace, kdy musela hovořit jak česky, tak i rusky. Jakmile, však tato nutnost pominula, Barbora rusky téměř zapomněla. Lze říci, že u dětí, které nejsou prostředím nuceny hovořit určitým jazykem, je úroveň znalosti těchto jazyků nižší (případová studie č. 1 – děti žijí v ČR a oba rodiče česky mluví, s příbuznými a vrstevníky se děti nesetkávají často, případová studie č. 4 – děti žijí v ČR, příbuzní hovoří všichni česky, v SRN nepobývají tak často, případová studie č. 5 – děti žijí v ČR, v SRN nepobývají často, s vrstevníky, hovořícími německy se nesetkávají.)

- Jakým způsobem se odráží **vztah společnosti k daným jazykům** na výchově vícejazyčného jedince?

Některé zkoumané rodiny se zmiňovaly o negativních reakcích ze strany okolí na cizí jazyk, kterým děti mluvily (případová studie č. 5 – matka hovoří o xenofobních poznámkách lidí, kteří takto reagovali na německý jazyk, podobnou reakci zažila i matka z příp. studie č. 1, když se rodina venku bavila rusky, v případové studii č. 4 je dvanáctiletému Davidovi nepříjemné, když s ním matka v českém jazykovém prostředí hovoří německy). Naopak nikdy podobné poznámky neregistroval otec David z případové studie č. 3, který s dětmi mluví anglicky a rodiče z případové studie č. 2, kteří hovoří se svými dětmi arménsky. Stejně tak i rodiny z příp. studie č. 1, č. 4 i č. 5 slyšely na adresu vícejazyčné výchovy i pozitivní odezvy.

Lze říci, že společenská prestiž jazyka ovlivňuje do určité míry rozhodnutí, zda vychovávat bilingvně či nikoliv. U zkoumaných rodin ale otázka prestiže jazyka nebyla jedinou motivací pro vícejazyčnou výchovu (matka z případové studie č. 1 chtěla se svými potomky mluvit německy, protože sama, ač pochází ze smíšeného manželství, byla vychovávána monolingvně a vnímala jako velký problém, že se v dětství nemohla domluvit se svými příbuznými, nechtěla, aby se tento problém opakoval i u jejich dětí, z tohoto důvodu také podporovala otce, který s dětmi mluvil rusky, na druhou stranu matka připouští, že její rozhodnutí mluvit s dětmi německy bylo podpořeno i praktickými možnostmi využití tohoto jazyka) Matka z případové studie č. 5 uvádí citové i praktické důvody.

- Odráží se zvolená **strategie** na úrovni jazykových znalostí dětí?

Zvolená strategie vychází z možností rodiny a jako taková nemá žádný vliv na úroveň jazykových znalostí dětí. U zkoumaných rodin se jedná o 3 typy strategií:

- 1) *matka a otec hovoří každý jiným jazykem a k tomu se přidává jazyk prostředí (případové studie č. 1, 3)*
- 2) *rodina versus jazyk prostředí (případové studie č. 2, 6, 7)*
- 3) *matka hovoří jedním jazykem a otec hovoří jazykem, který se shoduje s jazykem prostředí (případové studie č. 4, 5)*

Z výzkumu v uvedených rodinách vyplynulo, že na úroveň jazykových znalostí dětí mají spíše vliv jiné faktory, jako např. jak jsou rodiče důslední v používání zvoleného jazyka, jakými prostředky trvají na používání jazyka ze strany dítěte. Např. matka z případové studie č. 1 používala u Tomáše otázky, o nichž se zmiňuje ve své publikaci E. Montanari: „Mit zwei Sprachen groß werden“. Když se Tomáš pokoušel odpovídat matce na německy položenou otázku česky, nutila jej změnit jazyk přátelsky řečeným – Wie bitte?, a trvala na tom, že nerozumí. Tomáš, ač nerad, se pak většinou podřídil. Když však zformuloval větu německy a v ní použil nějaký český výraz, nabídla mu matka správný německý ekvivalent a Tomáš pak sám zopakoval celou větu německy. Nyní mluví matka s Tomášem kvůli přípravě do školy mnohem více česky, ale přesto Tomáš respektuje zvolený jazyk komunikace pro danou chvíli - jestliže ho matka oslovila německy, Tomáš německy odpovídá. Matka z případové studie č. 5 netrvala na odpovědích ze strany dětí ve zvoleném jazyce, přesto jsou děti schopny s rodilým mluvčím hovořit, ale s matkou mluví německy jen tehdy, pokud od ní něco požadují. I ona se však zmínila o překladu, jako úspěšném prostředku, jež nabízela dětem, když v daný okamžik nebyly schopny nalézt odpovídající výraz.

8 Případové studie

8.1 Případová studie č. 1

8.1.1 Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí

Rodina Koljadkinových je běžně fungující rodina, kde tráví většinu volného času s dětmi, díky svému specifickému zaměstnání, matka, otec se vrací ze zaměstnání večer. Matka komunikuje s dětmi po příchodu ze školy a školky česky. Na první pohled není patrné, že se jedná o multilingvní rodinu. Tomáš však vytahuje z aktovky literaturu, kterou použil na školní projekt o vodě a jejím významu. Knihy jsou v němčině, češtině i ruštině. Po domácí přípravě do školy, při které je mu matka k dispozici, a jež probíhá v češtině, se ptá, zdali si může zahrát na počítači. Matka limituje hru na hodinu, Tomáš si vybírá strategickou hru „CIV CITY ROME“ v ruském jazyce. Julie si maluje a poté přináší matce knihu s pohádkou o Sněhurce v němčině a žádá ji, aby jí ji přečetla, a zpívá „Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land“.... Matka dceři vyhoví.

Děti mezi sebou komunikují česky, Tomáš se na matku obrací v němčině i češtině, jazyky nemíchá, mluví v ucelených větách, vždy v jednom nebo druhém jazyce. Julie oslovuje matku spíše česky, jen když je vtažena do německé knihy, komentuje části děje německy. Po příchodu otce ze zaměstnání ho děti vítají v ruštině a dále se hovor odehrává většinou česky. Zvláště Julie mluví s otcem téměř výhradně česky.

Matka Monika - 39letá žena, vysokoškolsky vzdělaná, povoláním tlumočnice německého a ruského jazyka. Je komunikativní, otevřená a přátelská. Pochází ze smíšeného česko-německého manželství, kde matka je Němka, otec Čech. Vyrůstala v České republice a nebyla vychovávána bilingvně. Její mateřštinou je čeština, němčinu dobře ovládá (působila 2 roky jako au-pair v Německu). Umí také velmi dobře rusky, protože v Rusku 3 roky pobývala.

Otec Anton - 37letý muž, vysokoškolsky vzdělaný, původním povoláním herec, nyní rozhlasový redaktor. Svým založením je spíš introvert. Jeho mateřštinou je ruština. Česky se vyjadřuje bez obtíží, má bohatou slovní zásobu a během svého projevu se téměř nedopouští chyb. Jeho přízvuk v češtině není typicky ruský, ale je patrné, že se jedná o cizince.

Tomáš - 11letý chlapec, za přítomnosti cizích osob je zpočátku uzavřený, poté normálně komunikuje. Češtinu považuje za svůj dominantní jazyk, jinak je schopen mluvit a číst německy a rusky. Ve škole se učí angličtinu, která však vzhledem ke stupni znalostí zatím neplní komunikativní funkci. Tomáš má však, dle slov matky, problém s tempem práce, je pomalejší a špatně se soustředí na témata, která ho nezajímají (školní výuka). Naopak velmi dobře se

soustředí na témata jemu blízká a má na svůj věk velký přehled např. v oblasti historie (Řím, 2. světová válka). Jeho písemný projev je různorodý, chlapci byla v 8 letech diagnostikována dysgrafie.

Julie - 5letá dívka, velmi komunikativní a otevřená. Mluví česky, zatím se však dopouští občasných gramatických chyb, zvláště v rodech podstatných jmen a zájmen. Německy rozumí, ale ne vždy německy odpoví, rusky rozumí taktéž bez větších obtíží, ale komunikuje raději česky.

8.1.2 Stručná identifikace jevu

Jedná se o trilingvní rodinu, kde u syna dominuje český jazyk, jazyk ruský a německý jsou slabšími jazyky, u dcery dominuje český jazyk a oba další jazyky jsou zatím spíše pasivní (pasivní bilingvismus).

8.1.3 Rodinná anamnéza

Rodiče Tomáše a Julie jsou česko - ruský manželský pár, žijící v České republice. Monika s Antonem se seznámili během studijního a pracovního pobytu Moniky v Rusku. Pár žil nejprve v Rusku, kde otec pracoval jako herec a matka jako lektorka češtiny. Až po narození syna Tomáše se celá rodina usadila v České republice. Otec se začal učit česky po odstěhování do České republiky. Během dvou let, kdy se věnoval péči o syna, se naučil velmi dobře česky a poté začal pracovat v rozhlase. Rodiče spolu komunikovali rusky.

8.1.4 Osobní anamnéza Tomáše

Otec mluvil na syna pouze rusky. Matka mluvila se synem zpočátku česky a asi v 5 měsících Tomášova věku se rozhodla s Tomášem mluvit německy. Dodržovala striktně zvolený jazyk (němčinu) až do doby nástupu Tomáše do školy. Česky s Tomášem mluvili ostatní příbuzní, s nimiž dítě nebylo v častém kontaktu. Jeho čeština, však byla podpořena tím, že ve 2 letech ho pravidelně začala hlídat paní, která na něj mluvila pouze česky. Kromě Tomáše, zmíněná paní hlídala ještě jiné, přibližně stejně staré děti. Tomáš se tak ocitl ve skupině, kde čeština byla dorozumívacím jazykem.

Matka se snažila podpořit jazykovou výchovu svého dítěte častým kontaktem s jinými německy mluvícími dětmi a navštěvovala s Tomášem pravidelně skupinu, kde si spolu německy mluvící děti hrály. Dále Tomášovi četla německé knihy a později využívala i přínosu videa. Jeho němčina a ruština se vyvíjely rovnoměrně do tří a půl let, jelikož i otec věnoval velkou péči výuce jazyka (pohádky, videofilmy). Rodinu tehdy poměrně často navštěvovali příbuzní i přátelé z Ruska, ale cesty do SRN a Ruska byly velmi sporadické. Tomáš byl v SRN pouze dvakrát a to kratší dobu a v Rusku třikrát delší dobu.

S nástupem do české mateřské školy se postupně stávala čeština dominantním jazykem. Matka i otec se ale stále snažili dítě nadále vychovávat v němčině a ruštině, což se dařilo až do nástupu Tomáše do školy. Jak se ukázalo, Tomáš měl problémy se ve škole soustředit a byl pomalejší. Kvůli tomu bylo nezbytné se s Tomášem do školy pečlivě připravovat. Příprava se odehrávala v češtině a byl jí věnován veškerý čas.

V té době se Tomášovi také narodila sestra Julie. Bylo stále těžší zachovat v rodině zvolený model – matka německy, otec rusky a čeština – jazyk prostředí. Dle posudku pedagogicko-psychologické poradny, kam se matka posléze obrátila, má Tomáš v češtině nadprůměrné vyjadřovací schopnosti. Tomášovi však byla diagnostikována dysgrafie.

V němčině a ruštině je schopen komunikovat se svými vrstevníky, i když je patrné, že jeho momentální znalosti, hlavně z hlediska slovní zásoby, nejsou na úrovni rodilého mluvčího. Tomáš však v němčině bez problému čte i velmi rozsáhlé knihy a je schopen převyprávět obsah textu, v němčině hraje i počítačové hry strategického charakteru, ve kterých je komunikace nezbytná. Písemnému projevu matka zatím nevěnovala žádnou péči. Vzhledem k problémům, které dítě mělo s písmem v češtině, odsunuli rodiče výuku azbuce až na přelom čtvrté a páté třídy. V současné době je Tomáš schopen číst jednoduché rusky psané dětské knihy a naučil se psát všechna ruská písmena. Výukou ruského pravopisu se rodiče ještě nezabývali. K rozšíření jeho ruské slovní zásoby přispěl i fakt, že má Tomáš nového, zatím pouze rusky mluvícího spolužáka, se kterým se spřátelil.

8.1.5 Osobní anamnéza Julie

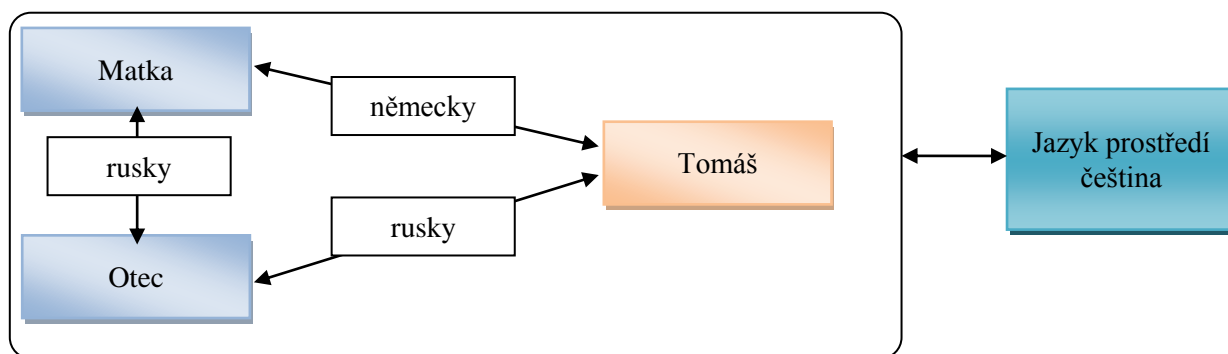
Tomášova sestra Julie vyrůstala v trochu odlišných podmínkách. Otec mluví s dětmi častěji česky, než dříve, takže ruština je u Julie spíše pasivním jazykem. Také rodiče spolu mluví častěji česky než dříve. Matka zvolila stejný jazykový model ve výchově jako u Tomáše, mluvila s Julií německy, protože však Julie jazyky míchala, i když všem jazykům dobře rozuměla, rozhodla se matka v říjnu 2009 dočasně mluvit s Julií pouze česky, a to zejména z důvodů přenášení pravidel jednoho gramatického systému do druhého. Zároveň však zajistila pasivní přijímání německého jazyka – prostřednictvím CD a DVD. Od nástupu do mateřské školy se dominantním jazykem Julie stala čeština, ale i v ní dělala Julie chyby. Často používala mužský rod místo ženského a naopak. Např. „Tomík udělala a já jsem udělal“ či – „musím to dát Eliškovi“ – nikoliv Elišce. Matka Julii opravovala. Je třeba říci, že Julii nepůsobí žádné problémy větu zopakovat, necítí se být opakováním demotivována. Julie měla i problémy s českou výslovností, neuměla správně vyslovit souhlásky: „z, s, ž, š, č, r, ř“, což se však za pomoci odborné logopedické péče až na poslední souhlásku podařilo odstranit. Od října 2009, kdy matka začala s Julií mluvit pouze česky, se její čeština velmi zlepšila, jen zřídka se dopouští

chyb v používání rodů. Není si jistá pouze v rodech zájmen. Její němčina je však momentálně spíše pasivní, když matka německy mluví, rozumí jí, reaguje na požadavky adekvátně, ale odpovídá spíše česky. Její ruština byla podpořena měsíčním prázdninovým pobytem u babičky v Rusku, u které Julie bez přítomnosti rodičů bydlela spolu se svým bratrem. Rusky rozumí, reaguje na podněty a některé fráze používá především rusky, ale v komunikaci s otcem upřednostňuje češtinu.

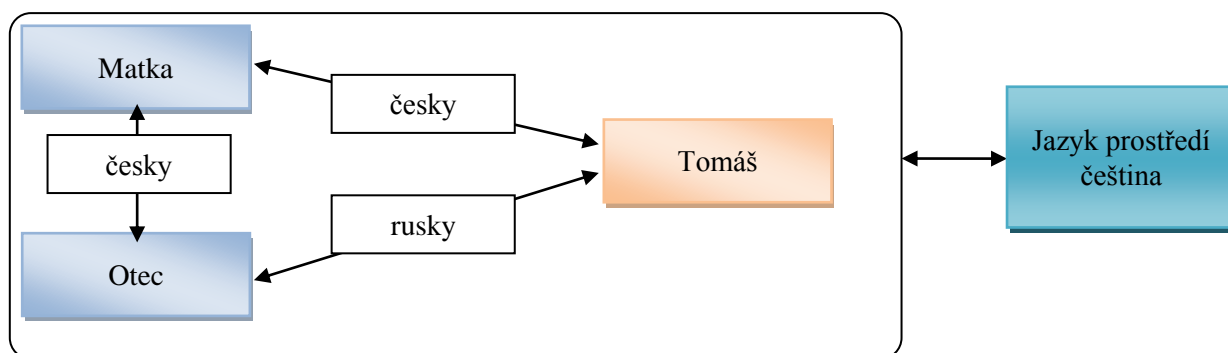
Julie se už na rozdíl od Tomáše nesetkávala s německy mluvícími dětmi, rodina se odstěhovala z hlavního města a již tuto možnost nemá, SRN dosud nenavštívila, s německými příbuznými se setkávala sporadicky.

8.1.6 Analýza zjištěných údajů

Zpočátku rodina komunikovala dle principu:

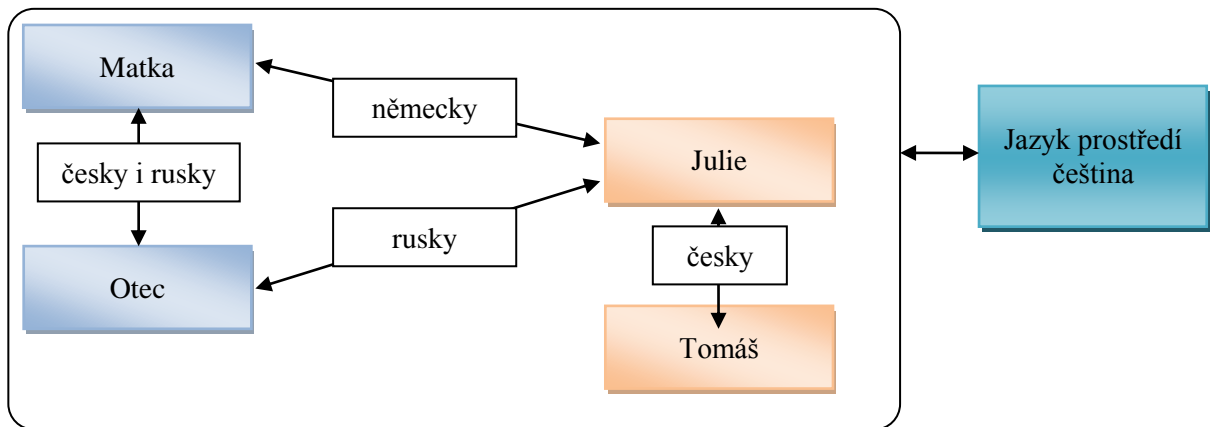


Se vstupem Tomáše do školy se model změnil, jelikož přípravě do školy byla věnována podstatná část druhé poloviny dne.



Tomáš sice němčinu i ruštinu v běžné komunikaci nepoužívá, ale vzhledem k jeho zájmu o četbu si oba jazyky udržuje na dobré úrovni.

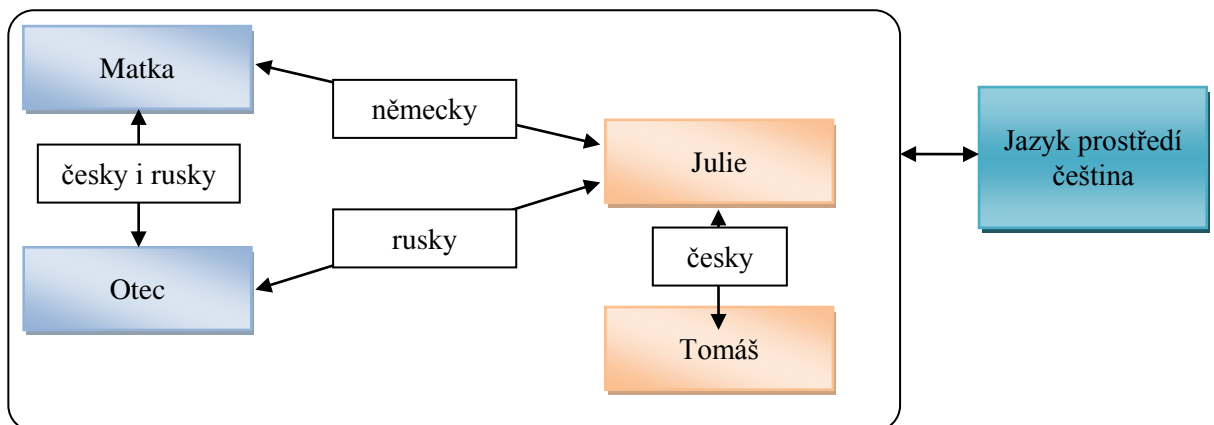
Po narození Julie se v rodině komunikovalo:



Po vstupu Julie do MŠ se postupně od tohoto modelu začalo upouštět a od října 2009 se v rodině komunikuje více méně česky.

8.1.7 Shrnutí

V současné době je rodina spíše pasivně trilingvní. Matka se rozhodla pro komunikaci v češtině z důvodu upevnění gramatické struktury tohoto jazyka u dcery a plánuje po dokončení logopedické práce nad hláskou ř a po zafixování používání správného rodu zájmen návrat k původnímu modelu komunikace.



Matka hodlá využít k návratu k tomuto modelu prázdnin, kdy rodina bude v kontaktu se zahraničními příbuznými.

U otce je v současné době dominantní jazyk prostředí, tedy čeština, rovněž tak u syna. Přesto bych jazykovou výchovu syna hodnotila lépe než dcery, kdy příčinou je zejména podíl otce na jeho výchově v raném věku, a styk s německy mluvícími přáteli, respektive kontakt s vrstevníky. Dcera Julie již nebyla vystavena tak podnětnému jazykovému prostředí, rovněž její vývoj v mateřském jazyce neprobíhal zcela hladce, i když v poslední době došlo ke značnému zlepšení, čemuž odpovídá její současná jazyková vybavenost – aktivně jazyk prostředí, pasivně jazyk německý a ruský.

8.2 Případová studie č. 2

8.2.1 Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí

Rodina Antonyan je úplná rodina, v níž nejvíce času tráví s dětmi, vzhledem ke kratší pracovní době, matka. Starší syn Hajk (10 let) přichází po vyučování k matce do zaměstnání a odtud odjíždí společně pro mladšího syna Narka (6 let) do mateřské školy. Během jízdy matka komunikuje s Hajkem arménsky, tento jí odpovídá taktéž arménsky, jen když se hovoří o škole, přechází matka i Hajk krátce do češtiny. Když matka vyzvedává mladšího Narka z mateřské školy, mluví na něho chvíli arménsky, ale v přítomnosti paní učitelky začne matka mluvit česky. Po cestě k domovu hovoří matka i obě děti arménsky. Po příchodu domů se děti v televizi dívají na pořad „Kouzelná školka“, poté matka pomáhá staršímu synovi s domácími úkoly. Během domácí přípravy mluví matka s Hajkem česky, pouze když se dostávají k obtížnějšímu tématu, přechází matka do arménštiny. Během toho, co Hajk píše domácí úkoly, mladší Narek si maluje. Poté, co matka připraví večeři, hraje si s Narkem s legem. Komunikace probíhá v arménštině. Hajk si mezitím pustí film „Zorro“ v češtině a sleduje jej, mladší Narek se k němu posléze přidává. Děti mezi sebou komunikují arménsky.

O víkendu jede matka s dětmi na hokejový zápas staršího syna. Během jízdy komunikuje s dětmi arménsky, ale při příchodu do haly mluví na děti česky. Důvodem změny jazyka je fakt, že se ostatní děti domnívaly, že na Hajka křičí. Po příjezdu domů komunikuje s dětmi otec arménsky.

Matka Gohar – 30letá žena, studovala v Arménii vysokou školu, obor sociologie – psychologie, studium neukončila, jelikož se v roce 1998 přestěhovala za manželem do ČR, který zde v tu dobu studoval. Je komunikativní, přátelská a velmi temperamentní. Vyrůstala ve východní části Arménie, v oblasti, kde se mluvilo silným dialektem. Do 4. ročníku navštěvovala ruskou školu, od 5. ročníku arménskou. V její původní rodině se mluvilo arménsky a rusky, protože bratr navštěvoval ruskou školu. Ruštinu slyšela také z televize, protože, i když v té době byl jeden arménský kanál, veškeré filmy byly v ruštině. Doma se dle jejích slov hovořilo spisovnou arménštinou. Při příjezdu do ČR česky neuměla, dnes má v češtině dobrou slovní zásobu, ale dělá gramatické chyby. Nyní pracuje jako prodavačka.

Otec Arsen – 34letý muž, vysokoškolsky vzdělaný, vystudoval žurnalistiku na UK v Praze, nyní pracuje jako manažer. Svým založením je spíš introvert. Jeho mateřštinou je arménština. Česky se vyjadřuje velmi dobře, ale má v češtině cizí přízvuk. Nyní používá v zaměstnání převážně ruštinu.

Hajk – 10letý chlapec, v přítomnosti dospělých osob je uzavřený, v přítomnosti dětí normálně komunikuje. Jeho mateřským jazykem je arménština. Česky hovoří dobře, občas se

dopouští gramatických chyb a někdy má problém nalézt vhodná slova, ale v oblasti fonetiky je jeho čeština bezchybná. Hajk navštěvuje čtvrtý ročník základní školy s rozšířeným vyučováním jazyků, takže se od třetího ročníku intenzivně učí ještě angličtinu.

Narek – 6letý chlapec, přátelský, otevřený, velmi citově založený. Mluví arménsky i česky. Česky hovoří dobře, jen si někdy není jist, hledá výrazy a dopouští se gramatických chyb. Pod vlivem emocí polyká koncovky.

8.2.2 Stručná identifikace jevu

Jedná se o multilingvní rodinu, díky pobytu v ČR se děti staly bilingvní, matka i otec jsou nyní trilingvní (arménština, ruština, čeština). U všech členů rodiny je dominantním jazykem arménština, čeština je druhým jazykem, která se působením českého prostředí neustále rozvíjí. Ruštinu používá otec v zaměstnání a matka ji využívá spíše pasivně při sledování ruských televizních kanálů.

8.2.3 Rodinná anamnéza

Kočarjanovi jsou arménský manželský pár, který žije v České republice. Gohar se do ČR přistěhovala za svým manželem v roce 1998. Obě jejich děti se narodily až v České republice. Všichni členové domácnosti mezi sebou komunikují arménsky. Vzhledem k velmi úzkým rodinným vazbám, které jsou v Arménii tradiční, má rodina pravidelný kontakt s širší rodinou. Otcovi rodiče i sourozenci žijí v České republice, ve stejném městě jako Gohar a Arsen. Děti tedy nekomunikují arménsky pouze s rodiči, ale i s prarodiči a jinými příbuznými. Arsenův bratr má stejně staré děti, proto mají Hajk s Narkem možnost stýkat se svými vrstevníky – bratranci často. Děti s bratranci hovoří arménsky. Matka s dětmi tráví poměrně hodně času v českém prostředí. Starší syn Hajk hraje hokej a má 2x týdně trénink, kam jej matka spolu s Narkem doprovází. S mladším synem navštěvuje pravidelně kamarády ze školky nebo spolu chodí na hřiště.

8.2.4 Osobní anamnéza Hajka

Hajk se narodil v roce 2000. V rodině se do jeho 4 let komunikovalo pouze arménsky, s češtinou se seznámil blíže až ve 4 letech, kdy začal chodit do české mateřské školy. V té době Hajk téměř nehovořil česky, znal jen základní slovíčka. První dva měsíce v mateřské škole pouze mlčel, pasivně však rozuměl, byl schopen reagovat na požadavky učitelky. Kvůli jazykové bariéře měl Hajk ve školce konflikty s dětmi. Neuměl poprosit jiné dítě o hračku, a tak si hračku jednoduše vzal. Jak se jeho čeština rozvíjela, našel si ve školce kamarády a rodiny se začaly mezi sebou stýkat, což se pozitivně odrazilo i na Hajkově češtině. Asi v 5 a půl letech se dostal do péče logopeda, u něhož však neprobíhal klasický logopedický trénink, ale spíš se zabýval

rozšiřováním slovní zásoby. Na logopedii docházel 1x týdně, logoped za pomoci obrazového materiálu pracoval na zlepšení jeho vyjadřovacích schopností.

Zaškolení zkomplikoval fakt, že Hajk nebyl během posledního roku pobytu v mateřské škole zařazen do oddělení pro předškolní děti, a tak nebyl na vstup do školy nijak zvlášť připravován. Matka se snažila Hajka připravit sama, což se jí v jiných než jazykových oblastech zdařilo. Při zápise do prvního ročníku Hajk stále ještě nemluvil česky bez chyb. Měl dostatečně rozvinutou slovní zásobu, ale dělal gramatické chyby. Po nástupu do školy bylo patrné, že své myšlenky překládá z arménštiny. Zejména se to projevovalo při vyprávění. Ve druhém ročníku doporučila paní učitelka návštěvu Pedagogicko-psychologické poradny kvůli problémům s psaním. Ze závěru poradny vyplynulo, že se nejedná o poruchu učení, ale o to, že Hajk tzv. „neslyší“ češtinu.

Nyní v češtině dělá pouze občas chyby, plete si v minulém čase u sloves koncovku mužského a ženského rodu. V českém písemném projevu mu působí problémy psaní háčeků a délek. Při mluvení i při psaní spěchá, což se projevuje polykáním koncovek při mluvení, při psaní nenapíše všechna písmena, např. ve slově „lžička“ vynechá „č“ apod. Občas hledá správný výraz, např. ...to je to..., dopouští se i syntaktických chyb typu „ta je to dobrý“ (hra). Hajk si rozšiřuje slovní zásobu, kromě kontaktu s dětmi ve škole, na hokeji a s kamarády, i četbou. Česky čte dobře, rychle a čtenému dobře rozumí. Česky mluví bez cizího akcentu.

Postupem času se měnilo i Hajkovo vyjadřování v arménštině. Matka tvrdí, že se Hajk dříve vyjadřoval arménsky lépe, ve třetím ročníku základní školy začal mít problém vybavit si arménská slovíčka, rychleji se mu vybavovala česká slovíčka, zvláště byla-li řeč o škole. Arménsky mluví bez cizího přízvuku, zatím ještě neumí psát a číst. Rodiče se chystají podpořit jeho arménskou alfabetizaci návštěvami arménské nedělní školy, kde by se měl Hajk naučit arménská písmena.

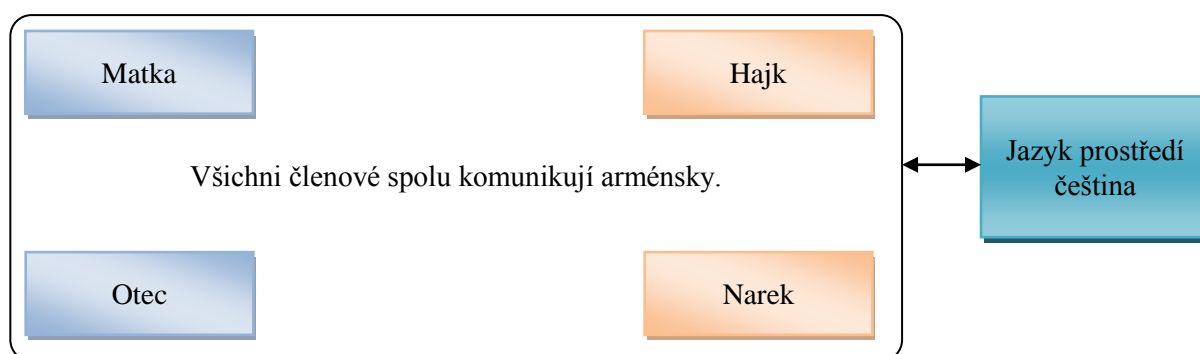
8.2.5 Osobní anamnéza Narka

Narek se narodil v roce 2004. V rodině se nadále mluvilo arménsky. Narek se dostal do kontaktu s českým jazykovým prostředím dříve než jeho starší bratr. Když mu byl rok, začala matka spolu s ním doprovázet Hajka na hokejové tréninky, kde během čekání konverzovala matka s jinými rodiči, kteří měli s sebou také mladší děti. V té době začal Hajk chodit na logopedii, ve 2,5 letech se logoped začal věnovat i Narkovi. Procvičoval s ním prostřednictvím obrázků jednotlivá slova. Na jeho doporučení začal Narek ve 2,5 letech navštěvovat mateřskou školu, což po 14 dnech rodiče vzdali, protože jeho adaptace neprobíhala dobře, Narek plakal a zlobil. Znovu se rodiče rozhodli Narka umístit v mateřské škole ve věku 3 let a 8 měsíců. Tentokrát proběhla adaptace bez problémů. V té době totiž Narek rozuměl lépe

česky než při prvním pokusu o návštěvu MŠ. Nyní Narek hovoří česky srozumitelně, ale dopouští se chyb. V souvislosti se zápisem do školy začala matka s Narkem znovu navštěvovat logopeda. Původně matka usilovala o odklad školní docházky v souvislosti s nedostatečnou znalostí češtiny, ale pedagogové základní školy matku přesvědčili, že je Narek dostatečně zralý ke vstupu do školy a ubezpečili ji, že bude schopen svůj jazykový handicap překonat. V češtině si plete rody, chybí mu slovní zásoba a má problémy i se správnou výslovností. Arménsky mluví dobře, ale občas dělá chyby, zejména při tvoření minulého času. Podobu minulého času odvozuje od podoby přítomného (místo „kerelem“ – snědl jsem, říká „utelem“ jím). Matka se snaží napomoci rozvoji jeho češtiny tím, že vyhledává kontakt s českými rodinami, které mají stejně staré děti. Arménsky komunikuje Narek s příbuznými.

8.2.6 Analýza zjištěných údajů

Komunikační model rodiny Antonyan vypadá takto:



Tento model je po celou dobu konstantní, k jeho narušení dochází pouze za přítomnosti třetí česky hovořící osoby, v tomto případě se matka podřizuje okolí a komunikuje s dětmi česky (viz paní učitelka ve školce – u mladšího Narka, hokejový trénink – u staršího Hajka).

8.2.7 Shrnutí

Rodina je nyní bilingvní. Dominantním jazykem obou dětí je arménština, i když zatím pouze mluvená. Matka předpokládá, že v brzké době začne starší syn navštěvovat nedělní školu, kde se naučí arménsky číst a psát. Čeština je slabším jazykem obou dětí, u staršího dítěte je na relativně dobré úrovni, i když se dopouští chyb. Vzhledem k tomu, že Hajk žije v českém jazykovém prostředí a navštěvuje českou školu, lze předpokládat, že se jeho čeština bude neustále zlepšovat, o čemž svědčí i jeho dosavadní jazykový vývoj. V češtině, na rozdíl od svého mateřského jazyka, zvládá kromě řeči i psaní a čtení.

Mladší Narek komunikuje až na občasné chyby arménsky dobře, v češtině je schopen se vyjádřit, ale poměrně hodně chybuje. Protože však rodina plánuje i nadále zůstat v České republice, lze očekávat, že se během školní docházky, kdy bude z jazykového hlediska vystaven více podnětnému prostředí, jeho čeština výrazně zlepší.

8.3 Případová studie č. 3

8.3.1 Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí.

Rodina Wilsonových je úplná rodina. Během pracovního týdne tráví většinu času s dětmi otec, který je osobou samostatně výdělečně činnou a svůj pracovní režim může přizpůsobit potřebám dětí. Celá rodina se schází doma v 17.30 hod. Dvanáctiletý Thomas a jeho desetiletá sestra Hannah píší domácí úkoly. Thomas německy žádá matku, aby ho vyzkoušela z přírodopisu. Matka mu vyhoví a zkouší ho z přírodopisu v češtině, oba se často smějí, protože se jim české přírodopisné výrazy zdají směšné. Hannah píše úkol z matematiky. U večere mluví David s dětmi anglicky, Katrin s dětmi německy, děti mezi sebou německy, rodiče mezi sebou česky. Dětem nedělá problém tzv. „přepínání“ z jazyka do jazyka. Jazyky nemíchají a striktně dodržují jazykový model rodiny. Po večeri odchází Thomas hrát počítačovou hru „FIFA“, hra je komentována anglicky a Hannah si čte českou knihu „Správná parta“. Hannah odchází spát a starší Thomas sleduje s rodiči v televizi zpravodajskou relaci „Události“. Po ukončení relace s otcem probírá v angličtině témata, která ho v pořadu zaujala.

Matka Katrin - 43letá žena, vysokoškolsky vzdělaná, vystudovala v SRN obor Historie – Slavistika, během studia v letech 1989- 1991 pobývala v Praze. Po ukončení studia si našla v ČR zaměstnání, pracovala jako redaktorka v rozhlase, zde se seznámila se svým manželem, nyní pracuje jako referentka na Velvyslanectví SRN. Její mateřštinou je němčina. Česky hovoří dobře, ale v její češtině je patrný německý přízvuk. Mluví i anglicky. Angličtinu však používá pouze, když rodinu navštěvují přátelé či příbuzní z Velké Británie a v zaměstnání. Je otevřená a přátelská.

Otec David – 44letý muž, vysokoškolsky vzdělaný, vystudoval v Oxfordu obor Romanistika – Germanistika. Do České republiky přišel David v roce 1991 jako učitel angličtiny na ČVUT. Zde se naučil česky a poté začal pracovat v zahraničním vysílání Českého rozhlasu. Od roku 2006 pracuje jako samostatný novinář pro stanice BBC, Vltava, Rádio Praha. Jeho mateřštinou je angličtina, David hovoří velmi dobře česky, německy a francouzsky. Němčinu používá ke komunikaci s příbuznými, dříve však všechny jazyky využíval aktivně při práci v rozhlase. Je komunikativní, otevřený a přátelský.

Thomas – 12letý chlapec, zpočátku ostýchavý, později komunikuje. Němčina je jeho dominantním jazykem, v tomto jazyce čte i píše. Němčinu používá ke komunikaci s matkou a sestrou. Nyní navštěvuje Gymnázium Thomase Manna, kde jsou některé předměty vyučovány v němčině, jiné v češtině. Thomas ovládá češtinu dobře, vzhledem k tomu, že po celou dobu školní docházky navštěvuje českou školu, v češtině rovněž čte i píše. Čtení však nepatří k jeho oblíbeným činnostem, což se projevuje tím, že se občas dopouští chyb a nemá velkou slovní zásobu. Tentýž problém pozoruje matka i v němčině. Angličtinu používá hlavně ke komunikaci s otcem a při hraní počítačových her.

Hannah – 10letá dívka, komunikativní, otevřená. Německy hovoří s matkou a bratrem. Navštěvuje základní školu s rozšířenou výukou němčiny, takže němčinu využívá i ve škole. V tomto jazyce čte i píše. Česky se vyjadřuje bez obtíží, má velkou slovní zásobu. Vzhledem k tomu, že většinu výuky absolvuje v češtině, česky čte i píše. Četba patří k jejím zájmům. Anglicky hovoří s otcem a kamarádkou. Anglicky číst umí, ale v angličtině čte nerada.

8.3.2 Stručná identifikace jevu

Jedná se o trilingvní rodinu, kde jsou ke komunikaci užívány aktivně 3 jazyky. U dětí je dominantním jazykem němčina, kterou používají i ke komunikaci mezi sebou.

8.3.3 Rodinná anamnéza

Katrin a David jsou německo-anglický manželský pár, žijící v České republice. Katrin s Davidem se seznámili během doby, kdy oba byli zaměstnáni v Českém rozhlasu. V roce 1997 uzavřeli sňatek. Otázku kde budou žít - ve Velké Británii či v SRN začali řešit až před nástupem staršího Thomase do školy. Kvůli pracovním příležitostem se nakonec rozhodli žít v České republice. Rozhodli se tak proto, že v ČR byly jejich možnosti vyrovnané, oba jsou zde cizinci, oba dobře ovládají jazyk hostitelské země. Od doby, kdy se seznámili, spolu hovoří česky, nehledě na to, že David umí velmi dobře německy. V době, kdy se jim narodily děti, se pokoušeli změnit jazyk společné komunikace. Dohodli se, že každý bude mluvit svým rodným jazykem, tedy David anglicky a Katrin německy. Tento model však v jejich rodině nefungoval a tak spolu mluví pouze česky.

8.3.4 Osobní anamnéza Thomase

Katrin mluvila s Thomasem pouze německy a David pouze anglicky. Vzhledem k tomu, že matka byla s Thomasem na mateřské dovolené a trávila s ním tak většinu času, byla a dosud zůstala Thomasovým dominantním jazykem němčina. V němčině přesto dělal gramatické chyby. V předškolním věku si např. pletl pády, místo dativu používal akuzativ a opačně. Také používal pro všechny rody pouze jeden člen a to člen pro střední rod - „das“. Některé chyby přetrvávají

dodnes, např. místo pomocného slovesa „sein“ pro vyjádření minulého času pohybových sloves použije sloveso „haben“ – místo „Ich bin gegangen“, řekne „ich habe gegangen“. Thomas až do tří let mluvil o sobě ve třetí osobě. „Thomas ist müde.“ místo „Ich bin müde“. Zde je zajímavé srovnání s jeho sestrou, která se naučila jako jedno z prvních slov, slovo „Ich“ – já. Z hlediska německé výslovnosti mluví Thomas bez akcentu, jen jeho „r“ neodpovídá „r“, které používá jeho matka, ale více se podobá českému „r“. Matka tvrdí, že má Thomas menší slovní zásobu než jeho monolingvní vrstevníci, což připisuje i tomu, že Thomas nerad čte, přestože číst v němčině umí.

Jelikož oba rodiče mezi sebou komunikují česky, slyšel Thomas češtinu od nich. Asi v 1 a půl roce začal Thomas chodit na jeden den v týdnu do jeslí. Asi ve dvou letech překvapil své rodiče tím, že rozumí a umí česky mluvit. Katrin se tehdy svého manžela ptala, zdali chce koláč a Thomas po odpovědi Davida řekl: „Já taky.“ Tehdy si poprvé uvědomili, že jim jejich dítě rozumí. Rodina se nevyhýbala ani kontaktu s česky mluvícími dětmi, takže Thomas češtinu slyšel nejen od rodičů. Po nástupu do MŠ se jeho čeština stále zlepšovala, i když bylo patrné, že upřednostňuje komunikaci v němčině. Rodiče zvolili pro syna základní školu s rozšířenou výukou němčiny, kterou vedle českých dětí navštěvují i německé. Škola těmto dětem poskytovala doučování v češtině. Thomas se cca 2 roky mohl ve škole ptát na význam slov, kterým nerozuměl, také tyto 2 roky chodil na doučování češtiny. Česky mluví dobře, bez cizího přízvuku, ale má menší slovní zásobu než jeho čeští spolužáci. Nyní navštěvuje prvním rokem Gymnázium Thomase Manna, kde výuka některých předmětů probíhá v češtině, jiných v němčině.

David byl době, kdy jeho děti byly v předškolním věku, velmi vytížen v zaměstnání a nemohl se jim věnovat tak intenzívně jako matka, tudíž jejich angličtina nebyla tak rozvinutá jako němčina. Obě děti však s otcem mluví pouze anglicky a nenapadlo by je obrátit se na otce v jiném jazyce. Od nástupu Thomase do školy změnil David zaměstnání a má možnost se dětem více věnovat. Jejich angličtinu považuje za lehce „zakonzervovanou“, v tom smyslu, že děti slyší angličtinu pouze od něj a mluví tedy jinak než anglické děti. David popisuje jejich jazyk spíše jako jazyk dospělých, mají i jiný přízvuk a v angličtině mluví mnohem spisovněji než jejich vrstevníci. Thomas anglicky nečte, i když číst umí. David učí obě děti anglicky psát.

8.3.5 Osobní anamnéza Hannah

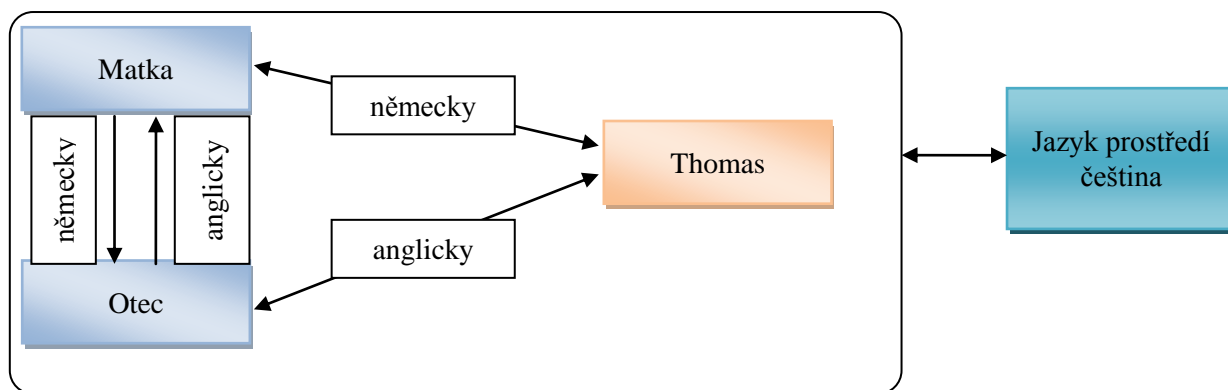
Mladší Hannah, dle matčiných slov, zvládala osvojování němčiny, angličtiny i češtiny snáze, dokonce mluvila lépe než její starší bratr. Hannah je zřejmě jazykově nadaná a s žádným jazykem nemá problémy. Matka se domnívá, že také měla lepší základy v češtině než její bratr. Hannah stejně jako její bratr měla chodit na 1 den do jeslí, protože však v jeslích plakala,

rozhodla se matka pro au- pair. Jednou týdně tedy Hannah hlídala studentka, původem z Krnova, která mluvila krásnou češtinou. Často s Hannah prohlížela knihy, ukazovala jí zvířátka a rozvíjela tímto její češtinu. Studentka k nim docházela po dobu 2 let, poté Hannah nastoupila do české mateřské školy. V současné době navštěvuje českou školu s rozšířenou výukou němčiny. Tato škola poskytuje dětem, jejichž rodným jazykem není čeština, doučování. Hannah však češtinu ovládá na takové úrovni, že se těchto hodin účastnit nemusí. Nyní lze říci, že její slovní zásoba v češtině odpovídá slovní zásobě stejně starého českého dítěte, ale je-li na návštěvě v rodině někdo, kdo mluví česky i německy, vyžaduje Hannah, aby matka s návštěvou komunikovala pouze německy. Obě děti tráví minimálně tři týdny ročně u prarodičů v SRN a ve Velké Británii. Děti mezi sebou za všech okolností komunikují pouze německy, i když jsou např. jen s otcem ve Velké Británii. Její němčina je také, zřejmě díky oblíbené četbě, na úrovni jejich monolingvních vrstevníků. Jen angličtinu považuje její otec, stejně jako u bratra za „lehce zakonzervovanou“. Kromě otce, hovoří Hannah anglicky se svou bilingvní kamarádkou. Rodiče však pozorují, že obě dívky spolu hovoří anglicky většinou 4 měsíce po prázdninách, které obě strávily v anglickém prostředí, po těchto 4 měsících přecházejí zase do češtiny.

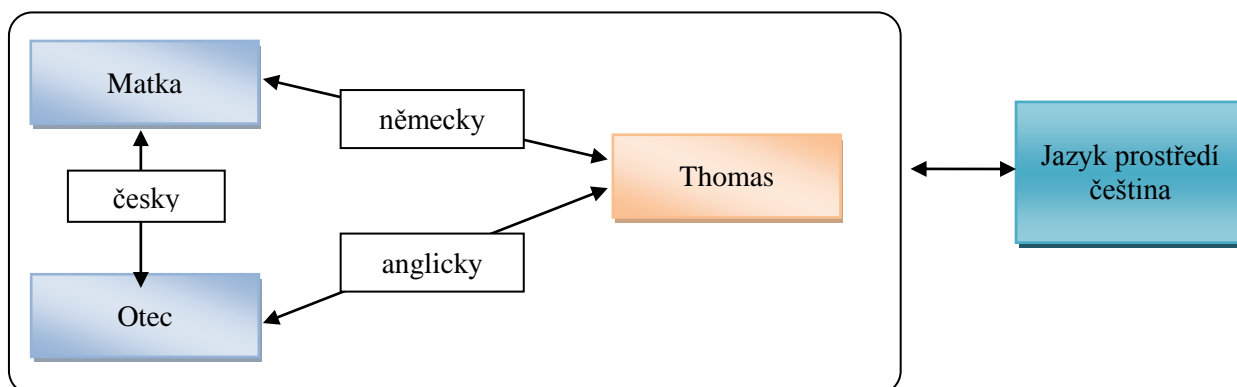
Jak Hannah, tak i Thomas, když mluví anglicky či německy používají určité výrazy jen česky. Jsou to výrazy spojené se školou. Např. „Wo ist meine žakovská“? K této skupině výrazů patří například školní předměty, slovo sešit či svačina.

8.3.6 Analýza zjištěných údajů

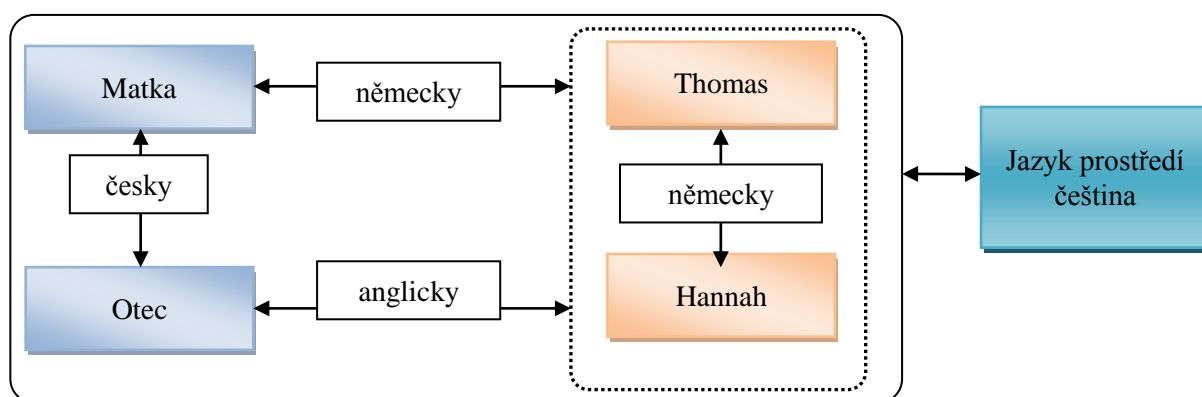
Do narození dětí spolu pár komunikoval česky, po narození dětí se pokoušel o zavedení modelu:



Tento model však v rodině nefungoval a tak se rodiče rozhodli pokračovat v komunikaci v češtině.



Po narození mladší dcery Hannah se k tomuto modelu přidala ještě komunikace mezi sourozenci.



8.3.7 Shrnutí

Nyní je rodina trilingvní. Všechny jazyky jsou aktivně užívány, i když ne ve stejné míře. Češtinu děti rozvíjejí ve větší míře prostřednictvím školní výuky, televizních programů, kroužků, které navštěvují ve svém volném čase. Během pracovního týdne jsou většinou obklopeni češtinou. Němčinu mají také ve škole, ale v menší míře. U staršího Thomase se poměr mezi češtinou a němčinou ve škole částečně změnil, protože jsou některé předměty vyučovány taktéž v němčině. Doma spolu sourozenci komunikují německy. Přestože spolu tráví, díky rozdílným kroužkům již méně času, je jejich němčina přirozená a zažitá, o čemž svědčí i fakt, že nedošlo ke změně jazyka mezi sourozenci v souvislosti s tím, že matka začala chodit do zaměstnání, kde je plně pracovně vytížena a děti začaly pobývat více s anglicky mluvícím otcem. V té době bylo mladší Hannah 6 let. U obou dětí lze zaznamenat interference v oblasti lexikální, mají sklon používat během promluvy v němčině české výrazy, související s jejich školním životem jako např. žákovská, sešit atd.

8.4 Případová studie č. 4

8.4.1 Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí.

Rodina Bergerových je úplná rodina. Většinu času tráví s dětmi matka, která je toho času se třetím dítětem na mateřské dovolené. S dětmi komunikuje matka německy, tyto jí však většinou odpovídají česky. Téměř tříletá Anna opakuje jednotlivá slova i v němčině a sama je i používá k pojmenovávání různých předmětů. Jakmile chce říci větu, přejde do češtiny. Pětiletá Eva také velmi dobře německy rozumí, protože adekvátně reaguje na požadavky matky, matce však odpovídá česky. Dvanáctiletý David po příchodu ze školy píše domácí úkoly, zde se rozhovor mezi matkou a Davidem odehrává v češtině. Následně se David matky česky ptá, zdali se může dívat na televizi. Matka mu dává svolení. David si vybral německý program pro náctileté. Z jeho zaujetí je patrné, že mluvenému dobře rozumí. Na německy formulovanou žádost matky však reaguje česky. Děti mezi sebou komunikují pouze česky. Po příchodu otce z práce přestává matka mluvit s dětmi německy a mluví pouze česky.

Matka Johanna – 38letá, vysokoškolsky vzdělaná, povoláním filmová režisérka, nyní na mateřské dovolené. Je otevřená, přátelská a komunikativní. Za svou mateřštinu považuje němčinu, přestože pochází z české rodiny. Rodiče emigrovali v roce 1968 do SRN, kde se Johanna v roce 1971 narodila. Rodiče mluvili s Johannou pouze česky, ovšem tolerovali jí, že odpovídá německo-česky. Taktéž netrvali na tom, že Johanna bude umět psát. Konzultovali celou situaci s psychologem, který jim tvrdil, že nutit dítě hovořit a psát druhým jazykem může vést k potížím, např. koktání či tikům.

Dalším důvodem proč rodiče Johanny netrvali na důsledné alfabetizaci, byly politické poměry v Čechách. Nepředpokládali změnu těchto poměrů, český jazyk byl pro ně za těchto okolností „mrtvým“ jazykem. Johanna se jako dítě za češtinu styděla a také se styděla za rodiče, protože měli v němčině přízvuk. Od tří let navštěvovala mateřskou školu, ale sama ve škole pociťovala nedostatek jazykového citu v němčině. Situace se změnila ve 13 letech, kdy navštěvovala doučování z němčiny a poté si zvolila němčinu jako maturitní předmět. Se svou starší sestrou, která se narodila v České republice a česky mluví bez cizího přízvuku, Johanna mluvila německy. Poprvé navštívila Československo v roce 1988, svůj pobyt vnímala jako zázrak, poprvé se octla v zemi, kde se čeština skutečně běžně používala. V roce 1993 se rozhodla studovat na FAMU v Praze. Přiměla ji k tomu zejména dobrá reputace školy. Od té doby žije v České republice. V češtině má dobrou slovní zásobu, ale dělá gramatické chyby, např. „nematuruješ z šest nebo sedm předmět...“ a v češtině má německý přízvuk.

Otec Filip – 41letý muž s neukončeným vysokoškolským vzděláním, podnikatel. Je otevřený a komunikativní. Bilingvní výchovu vnímá pozitivně. Německy nehovoří, mluví velmi dobře anglicky.

David – 12letý chlapec, je komunikativní a otevřený. Čeština je jeho dominantním jazykem. Jestliže je přítomna návštěva hovořící pouze německy, německy komunikuje bez obtíží. David navštěvoval školu s rozšířenou výukou jazyků, kde měl od první třídy angličtinu. Nyní studuje na víceletém gymnáziu, kde se učí kromě angličtiny ještě francouzštinu.

Eva – 5letá dívka, velmi komunikativní, přátelská a otevřená. Navštěvuje mateřskou školu. Mluví česky, má však ještě problémy s výslovností některých hlásek. Česky se vyjadřuje bez obtíží. Německy dobře rozumí, ráda sleduje německé pohádky a poslouchá německá CD, ale pokud není v německém prostředí, upřednostňuje ke komunikaci češtinu.

Anna – 3letá dívka, komunikativní, přátelská. Ráda opakuje po matce německá slova, ale jejím dominantním jazykem je čeština.

8.4.2 Stručná identifikace jevu

Jedná se o bilingvní rodinu, kdy u dětí dominuje český jazyk, nejstarší syn David je v případě potřeby (německé prostředí) okamžitě schopen přejít do němčiny, kde až na formulaci složitějších souvětí nemá potíže komunikovat. Mladší Eva je schopná komunikace v němčině, avšak s většími obtížemi, protože je však společenská, své obtíže překonává a je schopná se dorozumět. Nejmladší Anna se německy vyjadřuje zatím pomocí jednotlivých slov. V češtině je schopná formulovat věty.

8.4.3 Rodinná anamnéza

Rodiče Davida, Evy a Anny jsou český manželský pár, který žije v České republice. Přestože Johanna byla vychovávána česky, za svou mateřštinu považuje němčinu. Bergerovi se seznámili během studií a v roce 1997 uzavřeli sňatek. Od počátku bylo jasné, že se usadí v České republice. Do SRN jezdí 5x ročně. Většinou zůstávají týden. Johanna s Filipem spolu komunikují česky. Johanna mluví s dětmi německy, ale za přítomnosti otce přechází do češtiny.

8.4.4 Osobní anamnéza Davida

Nejstarší syn Bergerových - David chodil do české mateřské školy, navštěvoval českou jazykovou školu, kde se učil anglicky, nyní studuje na víceletém gymnáziu. Má dobrou německou výslovnost, ovšem s lehkým nádechem cizího přízvuku, německy komunikuje. Je pro něj problematičtější formulovat v němčině složitější souvětí. Německy nečte ani nepíše, ale rád sleduje německé pořady v televizi, rozumí dobře. Během jeho jazykového vývoje se střídala různá stádia. S češtinou prakticky nikdy problém neměl, má rozvinutou slovní zásobu,

podpořenou čtením a i odpovídající písemný projev. V době, kdy navštěvoval mateřskou školu, matce odpovídal na německy položené otázky česky. Matka podléhala vlivu prostředí a přecházela do češtiny sama. Bylo jí trapné mluvit s dětmi v obchodech i jiných zařízeních německy. Na druhé straně vyhledávala matka společnost německy mluvících dětí a s dětmi často jezdila do SRN. Po každém delším pobytu v SRN se jeho němčina citelně zlepšila.

Před nástupem do školy chtěla matka přihlásit Davida do německé školy, ale otec byl proti. Požadoval, aby dítě mělo jeden hlavní mateřský jazyk a vědělo, kam patří. Nechtěl, aby se opakoval příběh matky, která se cítí být Češkou, ale česky mluví s chybami a přízvukem, a za Němku se nepovažuje, i když němčina, jak uvádí, je její mateřštinou.

S nástupem Davida do školy a povinnostmi, které z toho vyplývají, byl David po většinu dne obklopen češtinou, úkoly a příprava do školy probíhaly v češtině. Ve třetí třídě se matka rozhodla, že naučí syna číst. Ve čtení se střídala se synem, každý četl jednu stranu. Bohužel si David čtení v němčině moc neoblíbil a upřednostňuje česky psané knihy. Matka také probírala se synem základy německé gramatiky. Používala k tomu učebnici „Deutsch als zweite Muttersprache“, v čemž hodlá dále pokračovat. David má problémy s výslovností některých německých hlásek – např. „ü“.

V rámci zlepšení jeho němčiny, poslala matka Davida, když mu bylo 9 let do německého letního tábora, což se později ukázalo jako špatné rozhodnutí. Německé děti se Davidovi posmívaly. Později se rozhodla pro tábor, organizovaný Sokolem, který byl určen pro bilingvní děti, jejichž druhým jazykem je čeština. Tábor vedou čeští vedoucí, ale je v Rakousku. Kromě toho tam jezdí i děti, jejichž prvním jazykem je němčina. Zde využil David jak svou češtinu, tak i němčinu.

Dnes David odpovídá matce na německy položenou otázku převážně česky, jestliže je však přítomna osoba, která hovoří pouze německy, mluví David německy. Svůj bilingvismus vnímá jako výhodu. Nedávno byl na školním výletě s třídou ve Vídni, kde David svou němčinu dobře uplatnil. Přesto je mu nepříjemné, když matka s ním v českém jazykovém prostředí hovoří německy.

8.4.5 Osobní anamnéza Evy

Eva se narodila v roce 2004. Nyní navštěvuje českou mateřskou školu a preferuje jako prostředek ke komunikaci češtinu, s matkou mluví většinou česky, německy však velmi dobře rozumí, reaguje adekvátně na vyslovený požadavek. Eva se na význam slov, kterým v němčině nerozumí, matky ptá. Nerada však opakuje po matce německé věty. V období kolem 3 let ráda německy zpívala. Vzhledem k tomu, že je velmi společenská, je schopná se v SRN domluvit, i když jí chybí slovíčka a dovednost formulovat věty. V češtině má problémy s výslovností,

zejména těchto hlásek: „l, ř, š, ž“. Podařilo se jí již napravit výslovnost hlásky „č“ a nyní pracuje na hlásce „r“. Eva ráda sledovala německé i české pohádky, nyní však odbornice na logopedii požádala matku, aby se Eva dívala a poslouchala především české pohádky.

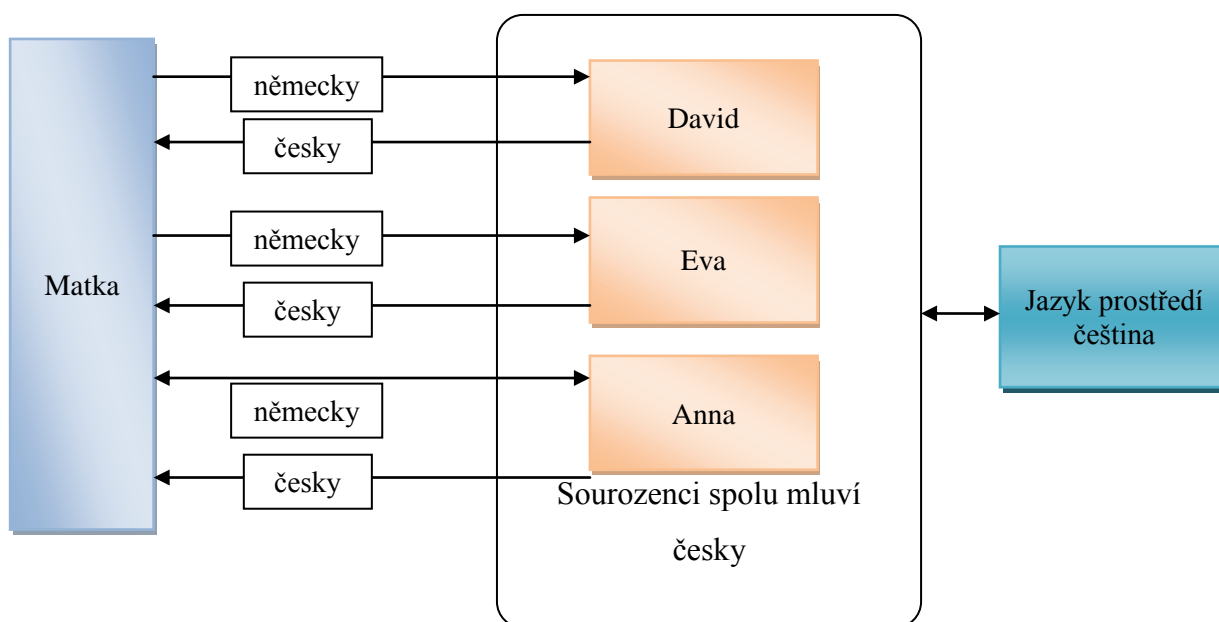
Eva s Davidem začali mluvit později, téměř ve dvou letech.

8.4.6 *Osobní anamnéza Anny*

Anna je zatím s matkou doma. Ke komunikaci s matkou používá jednotlivá německá slova, z nichž je patrné, že má Anna dobrý německý přízvuk. Jakmile potřebuje vyjádřit složitější myšlenku, přechází do češtiny. Když jí matka řekne tutéž větu německy, Anna ji ochotně opakuje. Matka s ní nějakou dobu navštěvovala skupinu německy mluvících dětí, kde si Anna s dětmi hrála. Momentálně se skupina rozpadla, neboť většina jejich členů se z České republiky odstěhovala. Anna doposud nenavštěvuje mateřskou školu, a tak je větší část dne vystavena komunikaci s matkou v němčině. Se sourozenci komunikuje česky. S českou výslovností a formulací vět nemá žádné problémy. Její čeština odpovídá češtině monolingvních vrstevníků.

8.4.7 *Analýza zjištěných údajů*

V otcově nepřítomnosti komunikuje rodina:



V otcově přítomnosti komunikuje celá rodina pouze česky.

8.4.8 Shrnutí

Členové rodiny jsou v různé míře bilingvní. Všichni sourozenci upřednostňují v komunikaci češtinu, což je patrné i u nejmladší Anny – věty formuluje v češtině. Nejstarší David využívá svůj druhý jazyk, němčinu, ke sledování televize a ke komunikaci s německy mluvícími lidmi. V jeho případě je řeč plynulá, má jen obtíže s formulací složitějších souvětí. Mladší Eva je spíše pasivně bilingvní. Lze však předpokládat, že pokud bude ve větší míře vystavena německy mluvícímu prostředí, bude jazyk aktivně užívat. Nejmladší Anna používá aktivně německá slovíčka, ale jejím dominantním jazykem je čeština (v této tvoří věty).

8.5 Případová studie č. 5

8.5.1 Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí.

Rodina Brázdových je úplná rodina, kde během pracovního týdne tráví rodiče čas s dětmi až ve večerních hodinách. Po příchodu ze zaměstnání hovoří matka s dětmi německy, tyto jí česky odpovídají. Když však starší Vít hlásí horší známku z matematiky, přechází do němčiny. Je patrné, že se snaží změnou jazyka zlepšit svou situaci a získat u matky bonus. Matka žádá německy Víta, aby cvičil hru na klarinet, tento česky protestuje, poté cvičí. Mladší Jan prosí matku o vysvětlení školní látky, matka mu látku vysvětluje v němčině. Jan rozumí, reaguje, ale doplňující otázky klade v češtině. Po Vítově hře na klarinet, žádá matka Jana o hru na piáno. Vít odchází do svého pokoje, kde hraje hry na počítači v němčině a angličtině. Jan se k němu později přidává. Otec po příchodu ze zaměstnání hovoří s dětmi česky.

Vít i Jan mezi sebou komunikují česky, Vít se obrací na matku z větší části česky, i když tato ho oslovila německy, sám ji oslovuje německy pouze tehdy, když chce pro sebe získat nějakou výhodu – svolení jet na víkend se spolužáky na rytířské klání, či omluvit špatnou známku. Když mluví německy, zvolený jazyk dodržuje, nepoužívá ve své promluvě české výrazy, stejně tak se neuchyluje k německým výrazům, když hovoří česky. Jan v podstatě dodržuje stejný model jako starší Vít.

Matka Pavla – 40letá žena, vysokoškolsky vzdělaná, vystudovala obor němčina- ruština, původním povoláním odborný asistent v Ústavu jazykové a odborné přípravy UK, nyní úvěrový analytik v zahraniční firmě. Je komunikativní, ale působí přísným dojmem. Pavla pochází z české rodiny, která v roce 1980 emigrovala do SRN. V té době bylo Pavle 10 let, jejím sestřím Petře 8 let, Radce 7 let. Rodiče nadále vychovávali Pavlu i její dvě mladší sestry česky. Za jejich pomoci a za přispění českého skautského oddílu si osvojila český pravopis, pravidelně česky četla a sporadicky sledovala české filmy a rozhlas. Její sestry češtinu používaly, ale jen

prostřední si osvojila pravopis, nejmladší česky už pouze mluví, protože do školy začala chodit až v německém prostředí. Pavla mluví velmi dobře německy, ale v její němčině je patrný cizí přízvuk. Čeština je jejím mateřským jazykem. Kromě češtiny a němčiny ovládá angličtinu, ruštinu, latinu a řečtinu. Po maturitě v Bavorsku začala Pavla studovat v Praze. V současnosti využívá Pavla v zaměstnání angličtinu a němčinu. V roce 2009 se začala učit švédsky.

Otec Jiří – 40letý muž, vysokoškolsky vzdělaný, sociolog, který kromě sociologie studoval ještě ruštinu a politologii, povoláním manažer. V rámci studia strávil 2 roky v Leningradě. Hovoří česky, rusky, německy a anglicky. S dětmi mluví česky, ale k bilingvní výchově má pozitivní přístup.

Vít – 16letý chlapec, otevřený, komunikativní. Český jazyk považuje za svůj dominantní jazyk, ale nepůsobí mu těžkosti s matkou hovořit německy, pokud je to pro něho výhodné. Německy bez problémů čte. V současné době navštěvuje 1. ročník 4letého gymnázia, kde má prvním rokem němčinu. Jeho znalosti jazyka se využilo i při tlumočení se spřáteleným německým gymnáziem. Školní výuka německého jazyka mu přinesla zlepšení v pravopise. Svůj bilingvismus vnímá pozitivně.

Jan – 13letý chlapec, spíš uzavřené povahy. Čeština je stejně jako u staršího Víta jeho dominantním jazykem, matce odpovídá na německy položenou otázku většinou česky, jen pokud matka trvá na německé odpovědi, odpoví Jan německy. Vyjadřuje se dobře a k věci. Německy také čte a píše. Vzhledem k jeho matematickému nadání, má sklon vnímat jazyk jako systém. Němčinu využívá kromě četby také k vyhledávání informací na internetu.

8.5.2 Stručná identifikace jevu

Rodina je bilingvní, u obou dětí je dominantní český jazyk, německý jazyk je jazykem slabším. Když jsou děti vystaveny nutnosti komunikovat německy, jsou schopny tento jazyk okamžitě použít.

8.5.3 Rodinná anamnéza

Rodiče Víta a Jana jsou český manželský pár, jenž žije v České republice. Pavla s Jiřím se seznámili po návratu Pavly do ČR (1990), během studií na Filozofické fakultě UK v roce 1992. O rok později uzavřeli sňatek a zvažovali, kde se usídlí. Nutnost dostudovat byla důvodem zůstat v ČR. Během studií se jim narodil starší syn Vít. Oba rodiče se vždy pohybovali ve vícejazyčném prostředí, Jiří po nástupu do zaměstnání v roce 1994 pracoval ve firmě, kde potřeboval angličtinu a Pavla se živila překlady i během mateřské dovolené. Nyní oba pracují ve firmách, kde komunikace v cizích jazycích je běžnou záležitostí.

8.5.4 Osobní anamnéza Víta

Ještě před narozením prvního syna Víta se Pavla rozhodla na něj mluvit pouze německy, měla k tomu praktické, ale také citové důvody. Vít mluvil s matkou jen německy. V této době byl poměr mezi němčinou a češtinou 95 % NJ - 5 % ČJ. Když byly Vítovi 2 roky, rodina se přestěhovala z Prahy na venkov, kde se na jeho výchově začala podílet paní na hlídání hovořící česky a později mateřská škola. Přestože matka na Víta důsledně mluvila německy, učila ho německá říkadla a večer mu předčítala z německých knih, během jednoho měsíce čeština převážila němčinu tak, že poměr mezi jazyky byl vyrovnaný cca 50 % NJ - 50 % ČJ. Dítě slyšelo češtinu od otce, paní na hlídání, v MŠ a češtinu mezi sebou používali ke komunikaci i jeho rodiče a prarodiče. Němčinu slyšel většinou pouze od matky. Než začal chodit do školy, jezdil často do SRN. V Bavorsku pobýval pravidelně 3 týdny o letních prázdninách a během roku tam rodina často jezdila navštěvovat prarodiče o víkendech. S prarodiči sice mluvil Vít česky, ale během těchto pobytů přicházel do kontaktu s německy mluvícími přáteli rodiny, rychle se adaptoval a mluvit německy mu nečinilo potíže.

V první třídě ZŠ začal matce odpovídat česky, místy se vztekal, když matka trvala na německé odpovědi. Bilingvní výchovu matce narušovaly xenofobní poznámky ze strany okolí, nikoliv příbuzných, ale cizích lidí na ulici, kteří rodinu vůbec neznali. Poměr mezi jazyky v té době byl 70 % ČJ - 30 % NJ. V rámci školní výuky se dítě učilo psát a číst česky, na konci první třídy v červenci 2001 matka využila možnosti umístit dítě na 6 týdnů do bavorské první třídy, kde prázdniny začínají později. Tam se Vít naučil číst na úrovni německého prvňáčka. V té době si obou jazyků vysloveně užíval. Ve třetím ročníku matka prohlubovala jeho zájem o četbu společným čtením knih o Harry Potterovi v němčině. Vít přečetl první stranu a matka zbytek kapitoly. Ve čtvrtém ročníku se Vít začal ve škole učit angličtinu, kde záhy zúčtoval schopnost poradit si se syntaxí a částí slovní zásoby z němčiny. Ve 4. – 5. ročníku se matka pokoušela naučit Víta německy psát, z časových důvodů se toto však nepodařilo. Psát bez chyb se Vít naučil až během prvního ročníku na gymnáziu. Jeho němčinu lze charakterizovat jako tzv. „kuchyňskou“, což se projevuje na slovní zásobě, ustrnulostí v jazykovém vývoji, formuluje obtížněji delší věty. Z hlediska fonetiky je patrný cizí přízvuk. V jeho němčině si lze povšimnout i vlivu češtiny, např. řekne „auf einen Spaziergang gehen“ – místo „spazieren gehen“, či „einen Spaziergang machen“. Na druhou stranu je schopen v němčině bez problémů číst a použít jazyk v praxi při tlumočení (návštěva ze spřáteleného německého gymnázia).

8.5.5 Osobní anamnéza Jana

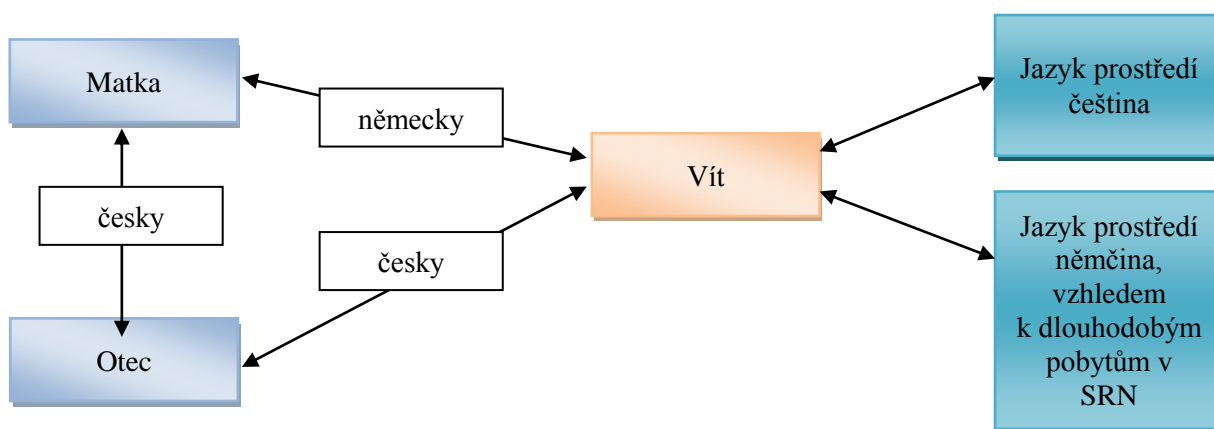
Stejně jako se starším bratrem komunikovala matka s Janem německy, jeho jazykový vývoj byl však ovlivněn tím, že asi v roce začala Jana hlídat 4 hodiny denně paní hovořící česky.

Po příchodu matky Janovi chvíli trvalo, než začal s matkou mluvit německy. V té době byl poměr mezi oba jazyky asi 60 % ČJ - 40 % NJ. S příchodem do mateřské školy se poměr změnil 80 % ČJ - 20 % NJ. Jan v komunikaci jednoznačně upřednostňoval češtinu. S bratrem mluvil pouze česky. Oba jazyky nekomolil. Ve třetím ročníku začala matka učit Jana číst německy, k čemuž bylo potřeba vynaložit značné úsilí, jelikož Jan nečte dobrovolně ani v češtině. Matka k tomuto účelu zvolila zjednodušenou četbu pro německé školáky. V šestém ročníku se Jan dobrovolně přihlásil na nepovinnou němčinu. Zde se projevil jeho matematické nadání, snažil se vytvořit si v jazyce systém. Naučil se psát, dobře refleктоval rozdíly mezi jazyky jako např. slovosled, německé odlučitelné předpony, minulé časy. Všiml si i rozdílu v délce souvětí, větný podmět v němčině správně porovnával se školní angličtinou. Svou němčinu využívá především k vyhledávání informací na internetu a také ji používá k hraní počítačových her. Rád také poslouchá německá CD a dívá se na německé filmy. O prázdninách 2009 byl sám v SRN na 14 dní navštívit tetu, které se krátce před tím narodilo miminko. Po příjezdu domů matka registrovala rozšířenou slovní zásobu v oblasti péče o kojence. Vzhledem ke svému uzavřenému charakteru je Jan spíše pasivním konzumentem jazyka, i když z hlediska gramatiky se nedopouští chyb. Stejně jako u jeho bratra, je Janova němčina ustrnulá ve vyjadřování, volí jednodušší větné konstrukce a je patrné, že slovní zásoba není v dostatečné míře podpořena četbou. V oblasti fonetiky je v němčině slyšet cizí přízvuk.

8.5.6 Analýza zjištěných údajů

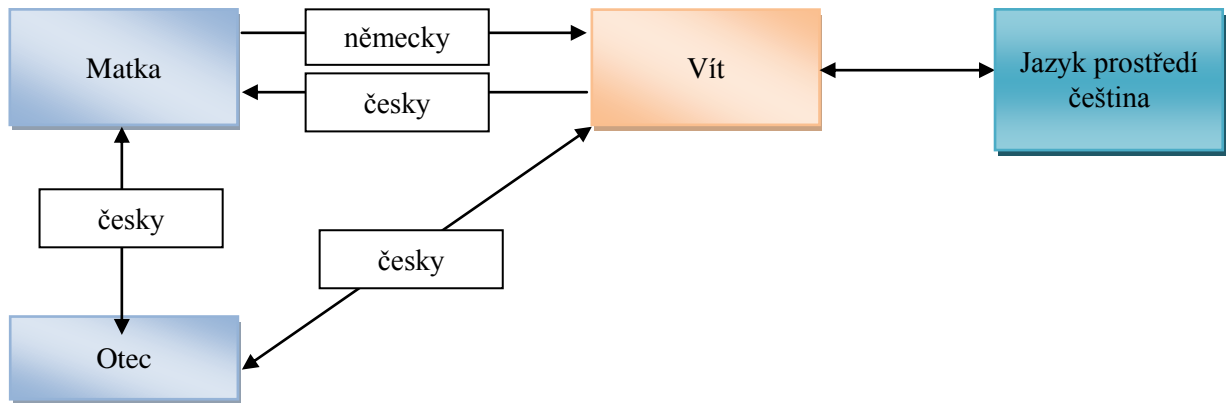
Do 2 let Víta:

Poměr mezi jazyky u Víta 95 % NJ - 5 % ČJ



Po přestěhování na venkov od 2 let Víta do zahájení školní docházky

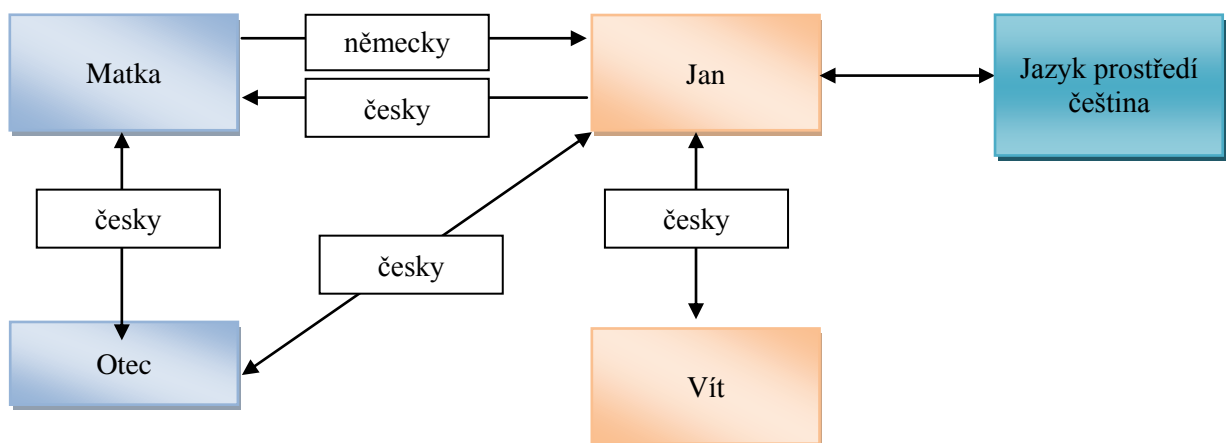
Poměr mezi jazyky 50 % NJ – 50 % ČJ



Po nástupu Víta do 1. ročníku ZŠ zůstává grafické znázornění stejné, ale zvyšuje se podíl vlivu prostředí na jazykovou výchovu a poměr mezi jazyky činí 70 % ČJ - 30 % NJ. V současné době matka označuje poměr mezi jazyky 80 % ČJ - 20 % NJ.

U mladšího syna Jana, přestože matka zvolila stejný model jako u staršího Víta, byl od počátku jeho jazykový vývoj ovlivněn tím, že jej 4 hodiny denně hlídala česká paní.

Grafické znázornění tedy sice vypadalo takto:



Ovšem poměr mezi jazyky do nástupu do mateřské školy byl 60 % ČJ - 40 % NJ. Docházka do mateřské školy ovlivnila tento poměr 80 % ČJ - 20 % NJ. Tento poměr mezi jazyky zůstal zachovaný až do současnosti.

8.5.7 Shrnutí

I když Pavla mluví s oběma syny od narození pouze německy a je velmi důsledná v používání zvoleného jazykového modelu, od nástupu dětí do školy netrvala na důsledném používání němčiny z jejich strany, což vedlo k tomu, že dnes chlapci na matku mluví česky a němčinu používají k získání výhod nebo omlouvání prohřešků. Dále využívají němčinu na internetu, k hraní počítačových her a sledování německých filmů. Poté, co přišli na větší rozsah německé verze internetové encyklopedie - wikipedia, se naučili zužitkovat němčinu pro případnou přípravu do školy. V německém prostředí začínají mluvit německy během půl hodiny, za pár hodin jsou schopni řešit běžné všední situace. Oba synové čtou v němčině. Vítek čte sám od sebe, dobře a rád, Jan už tak rád nečte, to se týká rovněž jeho češtiny, upřednostňuje filmy a zvukové dokumenty. Jejich dvojjazyčnost má i sociální dopad, na svůj věk vykazují chlapci nadprůměrnou toleranci a trpělivost vůči návštěvám, které ve styku s matkou nebo otcem používají další, jim nesrozumitelné cizí jazyky. Již během návštěvy mateřské školky byli schopni podpořit asimilaci cizího spolužáka.

8.6 Případová studie č. 6

8.6.1 Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí

Rodina Schmidtových je úplná rodina, starší syn Dmitrij (26 let) již s rodiči nebydlí, rodiče pouze navštěvuje, mladší dcera Xenia (22 let) studuje a domů přichází ve večerních hodinách. Matka komunikuje s dětmi rusky, Dmitrij a Xenia spolu mluví německy. Po příchodu Xenie domů si matka sedá s Xeníí a věnují se ruské gramatice. Xenie hovoří rusky dobře, jen občas se dopouští syntaktických chyb. V její ruštině je patrný německý přízvuk. Dmitrij přichází se svou německou přítelkyní na návštěvu a rodina okamžitě začíná hovořit německy. Dmitrij i Xenie komunikují německy bez jakýchkoli obtíží. Xenie spolu s přítelkyní odchází pomoci matce do kuchyně s přípravou večeře a Dmitrij mluví s otcem. Oba přecházejí do ruštiny. Dmitriji nedělal přechod do ruštiny žádné problémy, komunikuje plynně a má v ruštině správný přízvuk.

Matka Ludmila – 50letá žena, vysokoškolsky vzdělaná, původní profesí učitelka. Nyní pracuje jako referentka v organizaci, která distribuuje zdravotnický materiál. Je vůči cizím lidem uzavřenější, ale přátelská. Vyrůstala v Rusku, kde pobývala do svých 33 let. Pochází však z německé rodiny. Německy do doby emigrace do SRN neuměla. Její mateřštinou je ruština. Dnes německy hovoří dobře, nemá problémy vyjádřit se, má poměrně bohatou slovní zásobu, ale v němčině má ruský přízvuk.

Otec Alexandr – 50letý muž, středoškolsky vzdělaný, původně pracoval jako řidič, nyní je zahradníkem. Je otevřené povahy. Pochází taktéž z německé rodiny, která žila v Rusku. Jeho rodiče mluvili německy, děti jim však rusky odpovídaly. Rusky mluví dobře, ale je patrný německý přízvuk. V němčině se dopouští chyb ve větné skladbě a má ruský přízvuk.

Dmitrij – 26letý muž, středoškolsky vzdělaný, nyní studuje matematiku na Vysoké škole technické, je otevřené povahy. Jeho mateřštinou je ruština. V Rusku žil do svých 9 let. Po emigraci do SRN si osvojil německý jazyk do té míry, že tento se stal dnes pro něho dominantním jazykem.

Xenie – 22letá žena, středoškolsky vzdělaná, nyní studuje na Vysoké škole mezinárodní ekonomiky obor zaměřený na východní Evropu. Xenie se narodila v Rusku a zde žila do svých 4 let, její mateřštinou je ruština. Po emigraci do SRN se velmi rychle adaptovala. Dnes je jejím dominantním jazykem němčina, rusky hovoří dobře, jen hledá slova a dopouští se občasných syntaktických chyb, mluví s německým přízvukem. Německy mluví srovnatelně s jejími monolingvními vrstevníky. Xenie hovoří také dobře anglicky a nyní se chce učit španělsky.

8.6.2 Stručná identifikace jevu

Jedná se o bilingvní rodinu, která se stala bilingvní v důsledku emigrace do SRN. U rodičů dominuje ruský jazyk, u obou dětí je dominantním jazykem jazyk prostředí – němčina.

8.6.3 Rodinná anamnéza

Rodiče Dmitrije a Xenie jsou ruský manželský pár, pocházející z německé menšiny, která odešla do Ruska za prací za dob vlády Kateřiny II. Rodina Dmitrije a Xenie emigrovala do SRN v roce 1992, a to zejména z důvodů pohnuté historie etnických Němců na území Ruska, která se osobně dotkla jak rodiny Ludmily, tak rodiny Alexandra. Původní němečtí osídlenci se usadili v Rusku a na Ukrajině v oblasti Povolží, Kavkazu, Krymu. Po začátku 2. světové války byli všichni etničtí Němci deportováni v tzv. „dobyččácích“ - vagónech pro přepravu skotu na Sibiř, do Kazachstánu apod. Neměli možnost sbalit si jakákoliv zavazadla, polovina z nich umřela. Práceschopní jedinci pracovali v pracovních táborech tzv. „трудармиях“. Ti, kteří přežili, byli donuceni žít pod komandanturou, byli nuceni se hlásit a nemohli se vzdálit z místa bydliště. Teprve v roce 1956, tři roky po smrti J. V. Stalina byla zrušena komandantura a obyvatelům byly vydány občanské průkazy. Některá omezení však zůstala. Etničtí Němci neměli právo se vrátit na území, kde původně žili, nemohli studovat na vysokých školách, toto nařízení bylo později zrušeno.

Dědeček Ludmily se v roce 1947 vrátil z pracovního tábora (трудармия) a od té doby nechtěl mluvit německy, v roce 1956 se rodina ihned přestěhovala do ruské vesnice.

Dále hovořila pouze rusky, protože nechtěla na sebe a své kořeny upozorňovat. Dědečka Alexandra zastřelili Rusové v roce 1941 jako vraha národa.

I když se rodina v Rusku prakticky asimilovala, ruská společnost je vždy pokládala za Němce. Když SRN nabídlo svým původním obyvatelům návrat do vlasti, rozhodli se rodiče, že této možnosti využijí hlavně kvůli možnostem pro své děti. Přáli si pro své děti jiný osud. V té době bylo Dmitriji devět let a Xenii čtyři a půl roku. Děti ani rodiče německy neuměli, celá rodina komunikovala pouze rusky. Nyní oba rodiče němčinu ovládají, matka lépe než otec, jejich děti považují němčinu za svůj dominantní jazyk.

8.6.4 Osobní anamnéza Dmitrije

Dmitrij žil do svých 9 let v Rusku a jeho mateřštinou byla ruština. V roce 1992 rodina emigrovala do SRN. Dmitrij neuměl v té době vůbec německy, přesto však musel ihned nastoupit do německé školy. Jeho matka popsala tuto situaci takto: „Kamarádský kluk se ocitl ve vákuu. Není důležité, jak je člověk chytrý, bez jazyka je nikdo. Člověk ztrácí svou důstojnost, své sebevědomí, svou úctu“.

Rodiče se snažili Dmitriji pomoci, učili se s ním slovíčka, ale protože sami německy pořádně neuměli, výsledek byl minimální. Ve škole byl Dmitrij vystaven posměškům ze strany spolužáků, což vedlo k tomu, že byl mnohem uzavřenější. Obrat nastal až ve chvíli, kdy se Dmitrij, díky evangelické církvi, dostal spolu s jinými dětmi do švýcarské rodiny na prázdniny. Kvůli jazykové bariéře, kterou se Dmitrij tak trápil, matka už natolik pochybovala o správnosti svého rozhodnutí přestěhovat se do SRN, že tento pobyt považovala za poslední šanci. Dmitrij se skutečně naučil za měsíc pobytu v této rodině německy natolik, že byl schopen se plnohodnotně účastnit vyučování a dokonce si našel německé kamarády. Od té doby se jeho němčina neustále vyvíjela. Během toho, co se Dmitrij jazyk učil, získával ihned správný německý přízvuk a po dvou letech bylo patrné, že jeho němčina se začíná vyrovnávat němčině jeho monolingvních vrstevníků. Zatímco němčina dětí i rodičů se stále zlepšovala, ruština dětí silně zaostávala. Jednoho dne rodiče zjistili, že jim jejich děti někdy nerozumějí a naopak. Dmitrij mluvil rusky s těžkostmi, jeho sestra Xenie téměř vůbec ne. Běžným hovorům děti rozuměly, ale jakmile se hovor odehrával v abstraktnější rovině, přestávaly rozumět. „Unsere "Küchensprache" haben sie noch verstanden, wenn es um etwas "höheres" ging, hatten sie und wir keine Chancen“.

(Našemu domácímu jazyku ještě rozuměly, když se jednalo o něco důležitějšího neměli oni ani my žádnou šanci)¹⁰⁹ Kromě toho, však ztratil Dmitrij zájem o všechno, co souviselo s Ruskem a jeho kulturou. Rodiče se proto odhodlali k dvoutýdennímu

¹⁰⁹ Vlastní překlad autorky.

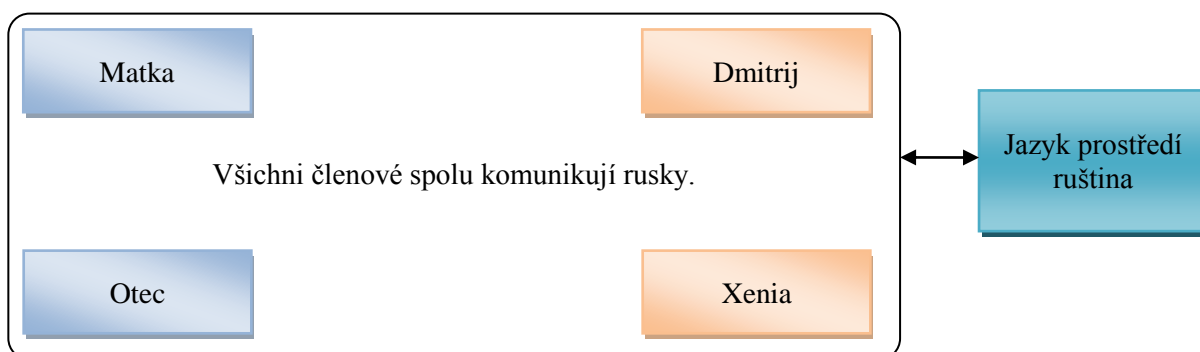
pobytu v Moskvě. Během pobytu se obě děti rozmluvily a tehdy patnáctiletý Dmitrij začal dokonce používat rčení a slangové výrazy. Dalším úspěchem bylo, že si děti zemi zamilovaly. Od té doby jsou hrdé na to, že ovládají jazyk této země, poslouchají ruskou hudbu, hledají si ruské přátele a jedí rády ruská jídla. V současné době Dmitrij mluví rusky velmi dobře. Studuje a má spolužáky z Ruska, kteří ho nepřímo nutí rusky číst i psát a tak se jeho znalosti stále rozvíjejí. Přesto však prohlašuje, že jeho mateřštinou je němčina. S rodiči komunikuje rusky, se svou sestrou mluví německy. I když je jeho ruština na dobré úrovni, jeho dominantním jazykem je němčina.

8.6.5 Osobní anamnéza Xenie

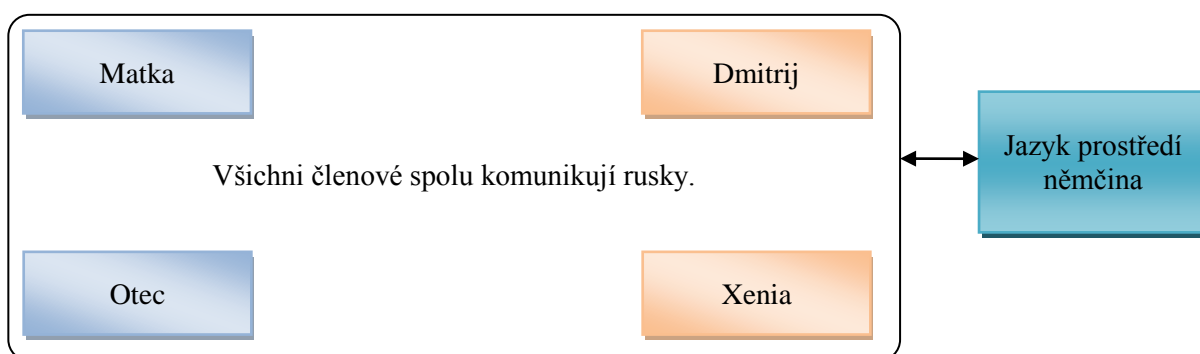
Xenie se narodila v Rusku, v jejích čtyřech a půl letech se rodina přestěhovala do SRN. Do té doby mluvila Xenie pouze rusky. V SRN ji rodiče nezapsali ihned do mateřské školy, nevěděli, na koho se mají obrátit. Xenie byla proto často u babičky, která emigrovala do SRN již dříve. Zde si hrála s chlapcem ze sousedství. Od něho a jeho matky se naučila německy, v 5 letech se naučila německy číst, v 6 letech, když šla do předškolní třídy, se bez problémů domluvila s jinými dětmi. S rodiči i prarodiči mluvila rusky, rusky mluvila zpočátku i se svým bratrem. Němčina se však záhy stala jejím silnějším jazykem. Postupem času s bratrem začala mluvit německy a přestávala mluvit rusky úplně. Stejně jako její bratr prošla Xenie stádiem, kdy ztratila zájem o vše, co souvisí s ruskou kulturou. Tehdy jedenáctiletá nemohla poslouchat ruské písně, všechno, co souviselo s Ruskem, ji popouzelo. Po odletu na dvoutýdenní pobyt do Moskvy, došlo stejně jako u staršího Dmitrije i u ní ke zlomu. Začala mluvit rusky na vyšší úrovni než předtím a Rusko si oblíbila. Později se naučila rusky číst i psát. Od doby, kdy se cesta uskutečnila, uplynulo už 11 let. Xenie mluví rusky se silným akcentem a těžkostmi, ale snaží se. Nyní s matkou procvičuje ruskou gramatiku a cíleně se věnuje ruské literatuře. Studium oboru zaměřeného na východní Evropu na Vysoké škole mezinárodní ekonomiky, ji ve studiu ruštiny a ruské kultury silně motivuje. V roce 2008/2009 strávila Xenie rok v Austrálii, kde se velmi dobře naučila anglicky. Nyní plánuje rozšířit své jazykové schopnosti o španělštinu. Německy mluví bez akcentu, v ruštině má silný německý přízvuk. Němčinu považuje za svůj dominantní jazyk, ruština je jazykem slabším. Jazyky nemíchá, jen slova, která nezná, říká německy.

8.6.6 Analýza zjištěných údajů:

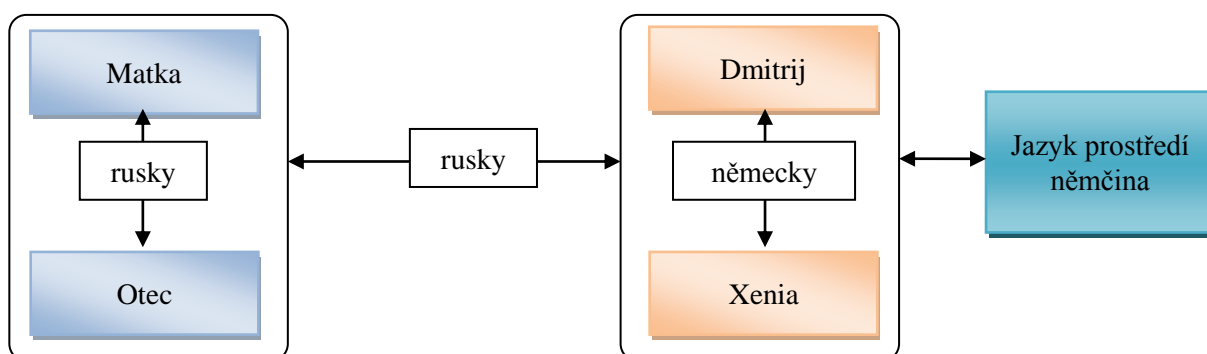
Zpočátku rodina komunikovala pouze rusky.



Po emigraci v roce 1992 se tento model změnil. Rodina komunikovala rusky, ale jazykem prostředí byla němčina.



Během času došlo u dětí ke změně jazyka, kterým komunikovaly. Místo ruštiny zaujala němčina.



8.6.7 Shrnutí

Rodina je bilingvní. U rodičů zůstala dominantním jazykem ruština, u dětí zaujal místo dominantního jazyka - jazyk prostředí – němčina. Ruština dětí procházela různými stádii –

od znalosti téměř k zapomnění (v případě Xenie). Znalost němčiny u dětí se vyvíjela přímo úměrně délce pobytu v SRN. Vzhledem k relativně nízkému věku, ve kterém se děti stěhovaly, si osvojily němčinu poměrně rychle a oba mluví bez cizího přízvuku. Ruština Dmitrije je na lepší úrovni, protože byl v době emigrace devítiletý a lze předpokládat, že došlo k lepšímu zafixování jazyka, který později oživil pobyt v Moskvě. Xenie se stěhovala z Ruska jako čtyř a půlletá a jazyk většiny si velmi rychle osvojila. Prakticky však došlo téměř k nahrazení ruského jazyka jazykem německým, což se projevuje především v oblasti fonetické a lexikální. Jelikož rodiče nadále komunikovali s dětmi rusky, děti ruštinu přece jen nezapomněly, i když u Xenie je ruština výrazně slabší než němčina.

8.7 Případová studie č. 7

8.7.1 Popis sledovaných osob v přirozeném prostředí

Rodina Veselých je úplná. Oba rodiče komunikují s dcerami česky, dcery mezi sebou mluví taktéž česky. Jen dle knih a videokazet v knihovně lze usuzovat, že v této rodině byl před časem užíván vedle českého jazyka také ruský.

Matka Michaela – 38letá žena, středoškolsky vzdělaná, studovala VŠ, ale z rodinných důvodů neukončila, povoláním asistentka. Je velmi komunikativní, otevřená a přátelská. Její mateřštinou je čeština. Hovoří rusky a anglicky.

Otec Vladimír – 50letý muž, vysokoškolsky vzdělaný, povoláním obchodní ředitel IT firmy. Je otevřený, přátelský. Jeho mateřským jazykem je čeština. Hovoří také rusky, anglicky a francouzsky.

Barbora – 17letá dívka, studuje na šestiletém gymnáziu. Je uzavřená, ale přátelská. Její mateřštinou je čeština. Vyrůstala však 6 let v Rusku a byla bilingvní na všech úrovních jazyka. Dnes se vyjadřuje rusky s obtížemi, bez problémů rusky čte, rusky rozumí. Ve škole studuje angličtinu a francouzštinu.

Kateřina – 12letá dívka, studuje na víceletém gymnáziu. Je komunikativní, přátelská a otevřená. Jejím mateřským jazykem je český jazyk. Pobývala v Rusku pouze rok po svém narození. Rusky nemluví ani nerozumí. Je monolingvní.

8.7.2 Stručná identifikace jevu

Nyní se jedná o monolingvní rodinu, která v důsledku diplomatické mise v Ruské federaci byla bilingvní. Mladší dcery se vzhledem k jejímu věku bilingvní výchova nedotkla.

8.7.3 Rodinná anamnéza

Michaela a Vladimír jsou český manželský pár, který se seznámil v roce 1990 v České republice. V listopadu 1993 odjíždí spolu s dcerou Barborou na diplomatickou misi do Moskvy. Zde pobývají do srpna 1997, v říjnu téhož roku se v ČR narodila mladší dcera Kateřina. V únoru 1998 opět odjíždí do Moskvy, kde pobývají do června 1998. Poté se rodina vrací do České republiky a zůstává zde 1 rok. V červnu 1999 odjíždí opět na diplomatickou misi do Sankt Petěrburgu, kde rodina pobývá do června 2000. Jejich starší dcera Barbora byla tedy téměř 6 let vychovávána v Rusku. Rodina po celou dobu komunikuje mezi sebou česky, i když oba rodiče rusky dobře mluví. Starší dcera byla konfrontována s ruštinou pouze v době, kdy rodina pobývala v Rusku.

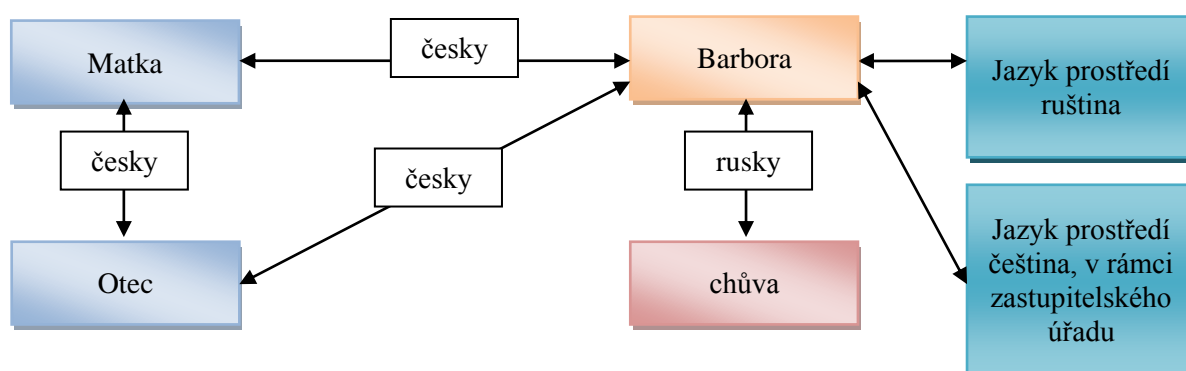
8.7.4 Osobní anamnéza Barbory

Barbora se narodila v České republice a ve věku 1 roku odcestovala s rodiči do Ruské federace. Oba rodiče pracovali na Velvyslanectví České republiky v Moskvě. Doma mluvili s dcerou česky, ale do 4 let hlídala Barboru 2 x týdně ruská chůva. Jinak se Barbora pohybovala převážně v českém prostředí v rámci zastupitelského úřadu. Od 4 do 5 let Barboru hlídala ruská chůva každý den po dobu 9 hodin. V té době se dítě naučilo výborně hovořit rusky, bylo schopné porozumět čtenému textu – pohádkám a také sledovalo ruské pohádky na videu. V 5 letech Barbora s rodinou odcestovala zpět do České republiky, kde navštěvovala mateřskou školu, v tomto roce se jí narodila sestra (1997). Během tohoto období neměla Barbora žádný kontakt s ruským jazykem. V únoru 1998 rodina odjela do Moskvy, kde zůstala do června téhož roku, ovšem v té době je matka na mateřské dovolené s mladší dcerou Kateřinou, tudíž měla Barbora kontakt s ruským jazykem pouze prostřednictvím televize. V červnu 1998 opustila rodina Ruskou federaci, Barbora po dobu jednoho roku hovoří pouze česky a ruštinu nepoužívá. V červnu 1999 odjela rodina zpět do Ruské federace, Barbora je znovu hlídána ruskou chůvou. Matka pozorovala, že se Barbora během 14 dnů rusky rozmluvila a během měsíce se dostala na stejnou úroveň jako před opuštěním RF. 1. září 1999 nastoupila Barbora v Petěrburgu do ruské školy. Vyučovacím jazykem zde byla ruština. Jednalo se však o specializovanou školu, kde se od druhého pololetí první třídy vyučovala i angličtina. Český jazyk se Barbora učila v domácích podmínkách. Vyučovala ji rodilá mluvčí, která působila jako lektorka češtiny na univerzitě. V lednu 2000 upozornila lektorka na přílišnou rusifikaci dítěte. Dítě se začalo česky hůře vyjadřovat, chyběla zejména pohotová slovní zásoba. Po tomto varování začali rodiče vytvářet doma české prostředí. Následoval masivní nákup českých knih, CD a videokazet. Kvůli svému pracovnímu vytížení neměli rodiče možnost trávit více času se svými dětmi, ale chůva byla požádána, aby pouštěla dětem pouze české pohádky, což dodržovala. V únoru

2000 byla zahájena ve škole výuka angličtiny v rozsahu 3 vyučovacích hodin týdně. Během tohoto půl roku pozorovali rodiče u dcery výrazný pokrok v angličtině, který připisovali schopnosti vnímat jazykové odlišnosti díky bilingvní výchově. V červnu 2000 se rodina vrátila do ČR, poté již Barbora do styku s ruštinou nepřišla. Při návratu do ČR musela Barbora překonávat i sociální bariéru. Přestože její čeština byla bez cizího přízvuku a Barbořiny znalosti se nijak nelišily od znalostí jejích monolingvních vrstevníků, informace, že strávila nějakou dobu v Rusku, vedla k tomu, že se stala terčem posměchu ostatních dětí. Tento problém se vyřešil během jednoho roku. Dnes, tj. po uplynutí 10 let, je schopná v ruštině utvořit větu, ale ve špatných gramatických tvarech, především se jedná o špatné gramatické koncovky, dokáže číst a čtenému rozumí, je schopná psát. V ruštině má v současné době cizí přízvuk. Rodiče se po návratu do České republiky nijak nesnažili o uchování ruského jazyka.

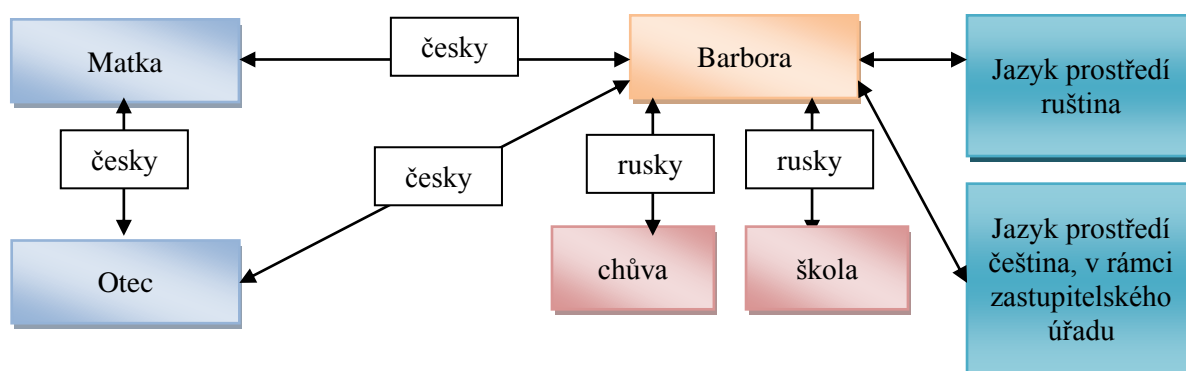
8.7.5 Analýza zjištěných údajů

Při pobytech v Ruské federaci se komunikace odehrávala dle modelu:



Tento model platil zejména v období od Barbořiných 4 – 5 let, kdy s ní chůva trávila 9 hodin denně.

V období od června 1999 do června 2000, kdy Barbora začala chodit do školy, ovlivnila Barboru také výuka v ruštině.



V době, kdy pobývala rodina v České republice, hovořila Barbora pouze česky.

8.7.6 Shrnutí

Používání ruského jazyka v Barbořině případě bylo vázáno výhradně na ruské prostředí. Jakmile rodina Ruskou federaci opustila, přestala Barbora rusky hovořit. Dnes lze její ruštinu charakterizovat jako pozůstatky jazyka, který kdysi velmi dobře ovládala. Není vyloučeno, že pokud se ještě někdy ve větší míře s jazykem setká, bude schopná jej relativně rychle obnovit, tuto situaci popisovala matka i při návratu do Ruska v červnu 1999. Tehdy ovšem nebyla mezi obdobími, kdy rusky nehovořila, tak dlouhá prodleva.

9 Závěry vytvořené na podkladě kvalitativního výzkumu

- Jazyky, které užší rodina užívá ke komunikaci, jsou prvními jazyky, kterými je dítě, hlavně v raném období obklopeno. Na základě výzkumu bylo zjištěno, že děti lépe mluvily jazykem toho člena domácnosti, se kterým trávily delší dobu. Jakmile se však děti začaly účastnit předškolní a školní docházky, dostaly se do širšího vlivu prostředí, tak se poměr úrovně znalosti jednotlivých jazyků změnil ve prospěch jazyka prostředí.
- Jestliže rodiče komunikují s dětmi jazykem, jenž není jejich mateřský, musí tento jazyk velmi dobře ovládat, i přesto však mohou jejich potomci mít určité obtíže (fonetika, nejistota ve vyjadřování). Pokud není jazyk, jímž rodič s dítětem komunikuje jeho mateřským, lze zaznamenat jistý vliv tohoto faktu na úroveň jazykových znalostí dětí, který se může projevit pouze v jedné nebo hned v několika rovinách jazyka. Přesto děti těchto rodičů ovládají dotčené jazyky na vyšší úrovni než jejich vrstevníci, kteří se těmto jazykům učí během školní výuky.
- Kontakt se širší rodinou je pro děti jednoznačně prospěšný, rozšiřují si jeho prostřednictvím slovní zásobu a zvyšuje se jejich schopnost pohotově se vyjadřovat. Kromě toho jsou nuceny zvykat si na artikulační návyky jiných mluvčích, takže dochází k rozšíření ve sluchové percepční oblasti jazyka.
- Pokud je kontakt s vrstevníky bezkonfliktní, ovlivňuje příznivě slovní zásobu vícejazyčných dětí a schopnost vyjadřovat se. Děti se učí výrazy, které jsou typické pouze pro děti. Element hry pomáhá vícejazyčným dětem překonat případnou jazykovou bariéru.
- Jazyk prostředí ovládají děti na úrovni rodilých mluvčích, jestliže jeden z jejich rodičů s nimi hovoří tímto jazykem. U ostatních dětí znalost jazyka prostředí kolísá v souvislosti s jazykovým nadáním, dále v souvislosti se zralostí dětí a s věkem dítěte, v němž se v cizím jazykovém prostředí ocitlo.
- Škola má na úroveň jazykových znalostí dětí velmi významný vliv, a to zejména díky širokému spektru předmětů, s jejichž pomocí se značně rozšiřuje slovní zásoba dětí a roli dětí ve vyučovacím procesu – děti jsou nuceny stát se aktivními účastníky tohoto procesu.
- Přestože četba knih, sledování televize, DVD a poslech CD nejsou schopny zastoupit plně každodenní kontakt s rodilými mluvčími, s vrstevníky a pobyt v zemi, ovlivňují úroveň znalostí dětí velmi podstatným způsobem. Rozšiřují slovní zásobu, zlepšují vyjadřovací schopnosti a děti získávají návyk poslouchat jiné mluvčí, zvykají si na jiný způsob artikulace, intonace.

- Pobyť v zemi dĚtem pomáhá uvĚdomit si reálné využití jazyka v praxi, seznamují se tak blíže s kulturou a tradicemi země. Prakticky si ovĚřují dosud nabytÉ jazykové znalosti. Pobyť v zemi dĚti motivuje k dalšímu osvojování jazyka.
- Svou vícejazyčnost vnímají dĚti vesměs kladně. Ukázalo se však, že ty dĚti, pro něž je díky pobytu v cizojazyčném prostředí komunikace v jiném jazyce nutností, tento jazyk ovládají většinou lépe než ty dĚti, pro něž je komunikace v jiném jazyce pouhou alternativou. Samozřejmě je nutno brát v potaz jejich zralost vzhledem k věku.
- Pokud není vícejazyčnost pro rodinu nutností (pobyť v cizí zemi apod.) ovlivňuje rozhodnutí rodičů, zda vychovávat potomky bilingvně či nikoliv do určité míry společenská prestiž jazyka. Lze konstatovat, že pokud jazyk, který rodina užívá, je z hlediska společenského prestižní, výchova potomka v tomto jazyce je snazší.
- Zvolená strategie se nijak neodráží na úrovni jazykových znalostí dĚtí, spíše tyto znalosti ovlivňují možnosti rodiny (styk s příbuznými, cestování, přístup k literatuře, DVD apod.). Lze však říci, že důsledné dodržování zvolené strategie pomáhá dĚtem, zvláště v období, kdy jsou malé, v jasném rozlišování jazyků. Jestliže rodiče zvolené strategie dodržují a jazyky bezdůvodně nemíchají, vymezuje to jejich dĚtem jasný prostor pro ten, který jazyk.

Závěr

Teoretické a praktické poznatky týkající se vícejazyčné výchovy jsou poměrně bohaté, zejména v zahraniční literatuře se setkáváme v publikacích s odpověďmi na podstatné otázky problematiky vícejazyčnosti. Ve svém kvalitativním výzkumu jsem na tyto otázky hledala odpovědi s cílem vytvořit analýzu strategií vícejazyčné výchovy v jazykově smíšených rodinách a faktorů, které mohou úroveň jazykových znalostí dětí ovlivnit. Je třeba si však přiznat, že vzorek rodin není co do počtu vyhovující, přestože jsem se snažila nalézt všechny možné strategie a typy rodin.

Téma vícejazyčné výchovy jsem si zvolila, neboť se mne tato problematika úzce dotýká a také proto, že si uvědomuji potřeby dnešní multikulturní společnosti, kdy je otázka vícejazyčné výchovy z hlediska úspěšné socializace jedinců více než opodstatněná. Rovněž se domnívám, že v našem českém prostředí (nejčastěji ve velkých městech) existuje vlivem migrace za pracovními příležitostmi mnoho jazykově smíšených rodin a jejich počet vzhledem k uvolnění hranic a otevření evropského prostoru bude nadále růst.

Hlavní cíl diplomové práce byl splněn vytvořením uceleného přehledu poznatků v oblasti vícejazyčné výchovy, vypracováním analýzy strategií této výchovy v jazykově smíšených rodinách a rozбором faktorů, které mohou úroveň jazykových znalostí dětí ovlivnit.

Jednotlivé kapitoly zahrnují komplex argumentů podporujících vícejazyčnou výchovu v jazykově smíšených rodinách. Úvodní kapitola je pak zaměřena na výklad pojmů vícejazyčnost (bilingvismus) a dalších souvisejících pojmů, monolingvní, bilingvní a multilingvní společnosti a bikulturnost, kdy bylo zjištěno, že pojmy není jednoduché sjednotit, neboť je těžké najít míru bilingvismu. Kapitola dvě, zabývající se druhy bilingvismu, popisuje základní členění dle věku, způsobu osvojování jazyků, dovednosti v používání jazyka, místa, kde dochází k osvojování jazyka a společenských podmínek. Kapitola tři popisuje jazykový vývoj dítěte obecně a v případě bilingvismu možná rizika vývoje u bilingvních dětí a vliv vícejazyčnosti na jejich inteligenci. V souvislosti s provedeným kvalitativním výzkumem jsem neprokázala negativní vliv bilingvismu na osobnost dítěte, na školní výsledky, výrazné opoždění řečového vývoje bilingvních dětí či vznik řečových vad. V kapitole čtyři, v níž je uvedena typologie rodin a strategie vícejazyčné výchovy jsem vyhodnotila jako velmi dobré grafické znázornění autorů E. Harding-Esch a P. Rileyho, grafické znázornění jsem poté použila i v případových studiích. V kapitole páté, jež popisuje vícejazyčnou výchovu a všechny její možnosti, jsem shrnula základní pravidla vícejazyčné výchovy a kvalitativním výzkumem potvrdila nutnost důsledně dodržovat zvolenou strategii, kontakt s tzv. širší rodinou a vrstevníky, četby literatury, sledování

televize, DVD a práci s internetem jako podpůrných prostředků. V kapitole šesté jsem hledala odpověď na otázky výhod a nevýhod vícejazyčnosti, Vícejazyčnost považuji v souvislosti s výzkumem v jazykově smíšených rodinách za výhodu, kterou spatřuji v obohacení možností jedinců jednak v současnosti, ale i v budoucím pracovním životě, dále pak v případě dětí imigrantů za základní předpoklad pro úspěšné začlenění se do většinové společnosti. Poslední kapitola byla věnována výběru vzorku, metodám, průběhu kvalitativního výzkumu a závěrům vyvozeným z jednotlivých případových studií. Zkoumaným subjektem bylo sedm jazykově smíšených úplných rodin s celkovým počtem 14 dětí ve věku od 1 roku do 26 let. V práci bylo využito metody případové studie, přímého pozorování, rozhovoru s rodiči i dětmi, narativního rozhovoru s rodiči. Domnívám se, že kombinací těchto metod se mi podařilo docílit objektivního popisu jednotlivých rodin, zvláště se v mých případových studiích osvědčila metoda přímého pozorování.

Hlavní přínos této diplomové práce vidím ve zprostředkování informací teoretického i praktického charakteru rodičům, kteří se rozhodují vychovávat své děti bilingvně, stejně tak jako pedagogům zejména mateřských škol, ale i základních škol, kteří se ve svých třídách mohou setkat s bilingvními dětmi a mohou se prostřednictvím této práce seznámit s problematikou vícejazyčné výchovy v rodinách a pomoci tak dětem s jejich případnými jazykovými problémy. Pro pedagogiku jako vědu je nezbytné reagovat na potřeby nové společnosti v souvislosti s vyškolením pedagogických pracovníků s cílem pomoci usnadnit socializaci přistěhovalců vůči většinové společnosti z důvodu vzájemné interakce a překonání bariér kulturního charakteru. Smyslem této práce bylo mimo jiné vytvořit prostor pro překlenutí problémů, se kterými se jazykově smíšené rodiny setkávají a nabídnout jim podporu.

Z celé práce lze vyvodit závěr, že vícejazyčná výchova dětí v jazykově smíšených rodinách je pro děti přínosem za předpokladu podpory okolí, důsledného dodržování zvolené strategie, přičemž významnou roli hraje i užívání podpůrných prostředků. Tato práce taktéž zdůrazňuje nutnost multikulturní výchovy v celé naší společnosti, neboť společenské změny spojené s otevíráním hranic budou stále častěji ovlivňovat složení společnosti v naší zemi.

Použitá literatura

- BAKER, C., PRYS JONES, S. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Bangor: School of Education University of Wales, 1998. 744 s. ISBN 1-85359-362-1.
- Bilingvismus* [online]. 2009, poslední aktualizace 19. 1. 2010 [cit 2010-03-25]. Dostupné na World Wide Web: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>>.
- BURKHARDT MONTANARI, E. *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen : Ein Ratgeber*. 1.vyd. Frankfurt am Mein: Brandes&Apsel Verlag, 2000. 106 s. ISBN 3-86099-194-9.
- ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1998. 248 s. ISBN 80-85839-24-5.
- Dialekt* [online]. Leccos, poslední editace 14. 3. 2010[cit 2010-05-15]. Dostupné na WWW: <<http://leccos.com/index.php/clanky/dialekt>>.
- HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Přel. P. Le Roch a A. Zavadilová, 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 1999. 277 s. ISBN 80-244-00307.
- KAMIŠ, K. Uplatňování bilingvismu v českém jazyce na základní škole. In *Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: TU Liberec a ČAPV, 2000. s. 337-344. ISBN 80-7083-468-4.
- KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 136, xxv s. ISBN 80-244-1511-9.
- LENIN, V. I., *Sebrané spisy, sv. 20*. Přípr. Ústav dějin KSČM, Praha: SNPL, 1957. 623 s.
- MONTANARI, E. *Mit zwei Sprachen gross werden : mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel, 2002. 191 s. ISBN 3-466-30596-9.
- PINKER, S. *Slova a pravidla: složky jazyka*. Přel. J. Genzor, 1. vyd. Praha: Academia, 2008. 455 s. ISBN 978-80-200-1641-6.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie-praxe-výzkum*. 1.vyd. Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. 146 s. ISBN 80-88880-41-6.

ŠULOVÁ, L., BARTANUSZ, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

ŠULOVÁ, L. *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* [online]. In *E-psychologie*, 2007, roč. 1, č. 1. 54 s. [cit. 23. 1. 2010]. Dostupné na World Wide Web: < <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova/pdf>>.

VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. 1. vyd. Beroun: Baroko&Fox, 1995. 62 s. ISBN 80-85642-25-5.

Další literatura k tématu

BAKER, C. *A Parent's and Teacher's Guide to Bilingualism : No. 1*. 2nd ed. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, New York North York Artarmon c2000. 218 s. ISBN 1-85359-455-5.

BOECKMANN, K. B. *Zweitsprachigkeit und Identität*. Klagenfurt: Drava, 1988. 237 s. ISBN 3-85435-111-9.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 7. vyd., V SNP, a.s., vyd. 2. rozš. a dopl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005. 862 s. ISBN 80-7235-272-5.

KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 2008. 116 s. ISBN 978-80-244-2162-9.

MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 2., upr. vyd., Ve Vydavatelství UP 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 42 s. ISBN 80-244-0749-3.

OKSAAR, E. *DE-Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: G. Narr, 1987. 325 s. ISBN 3-87808-380-7.

PETRUCIOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. 66 s. ISBN 80-7368-083-1.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm.vyd. Olomouc:UP v Olomouci 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Čevelová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Vícejazyčná výchova dítěte v rodině
Název v angličtině:	Multilingual Upbringing of Child in Family
Anotace práce:	<p>Předmětem diplomové práce je vícejazyčná výchova v rodině. V teoretické části je pozornost věnována základním pojmům, jednotlivým typologiím a strategiím výchovy v rodině včetně zdůraznění faktorů podporujících vícejazyčnou výchovu. Praktická část zahrnuje kvalitativní výzkum, jehož cílem je analyzovat strategie vícejazyčné výchovy v rodinách. Prostřednictvím metody případové studie, rozhovoru a pozorování byly zpracovány a odůvodněny jednotlivé faktory ovlivňující vícejazyčnou výchovu.</p>
Klíčová slova:	Vícejazyčnost, vícejazyčná výchova, bilingvismus, multilingvismus, bikulturnost, druhy bilingvismu, strategie vícejazyčné výchovy, jazykový vývoj bilingvních dětí.
Anotace v angličtině:	<p>The subject of the thesis is the multilingual upbringing in family. In the theoretical part the attention is paid to conceptions related to the bilingualism, individual typologies and strategies of upbringing in family, including accent to factors supporting multilingual upbringing.</p> <p>The practical part includes the qualitative research, of which aim is to analyse strategies of multilingual upbringing in families. By means of the case study method, dialogue and observation, individual factors influencing multilingual upbringing were processed and justified.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Multilingualism, multilingual upbringing, bilingualism, biculturalization, types of bilingualism, multilingual upbringing strategies, linguistic development of bilingual children
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	96 s.
Jazyk práce:	Český jazyk

