



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Bilingvismus v předškolním vzdělávání

Bilingualism in preschool education

Vypracovala: Zuzana Třicátníková
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu své kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4.7. 2024

.....
Zuzana Třicátková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za její vstřícnost a čas, který mi věnovala, odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce.

Dále bych chtěla poděkovat paní učitelkám a rodičům, za jejich čas a ochotu při mém pozorování a rozhovorech.

Poděkování patří také mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala a byla mi oporou.

Anotace

Diplomová práce se zabývá bilingvismu v předškolním vzdělávání. Konkrétně pak tím, jaké metody a strategie jsou využívány k podpoře tohoto fenoménu a zda je jejich užití vhodné a efektivní s ohledem na předškolní věk dětí.

Práce je uspořádána do dvou částí. V první části, která je teoretická se věnuji převážně podstatě bilingvismu v souvislosti s bilingvní rodinou, bilingvním jedincem, a také bilingvním vzděláváním. Čtenář je tak seznámen s informacemi od těch nejzákladnějších až po ty, které tuto problematiku rozšiřují, jako právě poslední kapitola teoretické části. Informace prezentované v teoretické části jsou následně aplikovány v části praktické, která se skládá z pozorování, jehož cílem bylo zaznamenat metody a strategie využívané v konkrétním zařízení a následně je popsat. Praktická část dále zahrnuje strukturované rozhovory, které mají funkci komplementární a napomáhají k určení efektivity vypořádaných postupů při výuce.

Klíčová slova: Bilingvismus, bilingvní vzdělávání, předškolní vzdělávání, metody a strategie

Abstract

The thesis focuses on bilingualism in preschool education. Specifically, it examines the methods and strategies used to support this phenomenon and assesses whether their application is appropriate and effective for preschool-aged children.

The thesis is divided into two parts. The first theoretical part primarily addresses the nature of bilingualism in the context of bilingual families, bilingual individuals, and bilingual education. This section provides the reader with information ranging from the most basic concepts to more advanced topics, culminating in the final chapter of the theoretical part. The information presented in the theoretical section is subsequently applied in the practical part, which consists of observations aimed at documenting the methods and strategies employed in a specific institution and then describing them. The practical section also includes structured interviews, which serve a complementary role and help determine the effectiveness of the observed teaching methods.

Keywords: Bilingualism, bilingual education, preschool education, methods and strategies

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	8
1. Jazyk a jeho osvojování.....	8
1.1. Jazyk a komunikace.....	8
1.2. Princip osvojování jazyka	9
1.2.1. Osvojování mateřského jazyka.....	9
2. Vývoj řeči a její stádia	11
2.1. Stádia vývoje řeči dítěte.....	11
3. Bilingvismus	14
3.1. Vymezení pojmu „bilingvismus“	14
3.2. Typy bilingvismu.....	16
3.2.1. Typologie dle Weinreicha.....	16
3.2.2. Typologie dle věku jedince.....	16
3.2.3. Dělení bilingvismu dle Hudákové	17
3.2.4. Bilingvismus z hlediska používání jazyků.....	18
3.3. Bilingvismus, monolingvismus, plurilingvismus a multilingvismus.....	19
3.4. Možné přínosy a úskalí bilingvismu	20
4. Bilingvní rodina	22
4.2. Typologie bilingvní rodiny	22
4.3. Bilingvní výchova a její metody.....	23
4.4. Strategie bilingvní výchovy	24
5. Bilingvní jedinec.....	26
5.1. Vývoj jazyka bilingvního jedince	26
5.2. Jazykové zvláštnosti	27
5.3. Mýty a předsudky o bilingvismu	28
5.3.1. Mýty spojené s dětským bilingvismem	32
6. Bilingvismus a vzdělávání	35
6.2. Charakteristika slabých a silných forem bilingvního vzdělávání.....	38
6.2.1. Slabé formy bilingvního vzdělávání.....	39
6.2.2. Silné formy bilingvního vzdělávání.....	40

6.3. Předškolní vzdělávání a cizí jazyk.....	41
6.4. Podoby předškolního bilingvního vzdělávání v České republice	42
Praktická část.....	44
1. Cíl a metodologie praktické části.....	44
2. Charakteristika mezinárodní mateřské školy	45
2.1. Popis prostředí	45
2.2. Historie programu a filozofie mateřské školy	46
3. Pozorování a jeho výsledky.....	47
3.1. Charakteristika pozorování a jeho cíle.....	47
3.2. Charakteristika výzkumného vzorku	47
3.3. Analýza a interpretace dat	48
4. Rozhovory s pedagogy a rodiči	54
4.1. Charakteristika respondentů - vyučující	54
4.2. Analýza a interpretace dat - vyučující	55
4.3. Charakteristika respondentů - rodiče	62
4.4. Analýza a interpretace dat - rodiče.....	63
4.5. Vyhodnocení pozorování a provedených rozhovorů.....	66
4.5.1. Vyhodnocení postupů při práci s bilingvními dětmi a jejich příklady	66
4.5.2. Vyhodnocení rozhovorů	70
5. Závěr	72
Summary	73
Bibliografie	74
Seznam tabulek	77
Seznam grafů	78

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá metodami spolu se strategiemi, které jsou využívány v předškolním vzdělávání při práci s bilingvními dětmi a zároveň zahrnuje poznatky týkající se jejich efektivity v tomto procesu.

Jako studentka učitelství pro první stupeň základní školy jsem absolvovala předmět Anglický jazyk a jeho didaktika, při kterém jsem se začala zajímat o to, v jakém věku je nejlepší začít s osvojováním cizího jazyka. Tato otázka mě přivedla k bilingvistice a samotné bilingvní výchově dítěte, která pokračuje bilingvní výchovou v předškolních zařízeních.

V České republice existuje určité množství publikací a knih zaměřených na toto téma. Jejich počet však není tak rozsáhlý, jako například v anglicky mluvících zemích, kde bilingvistika častější. Kvůli omezenému množství zdrojů jsem se rozhodla na toto téma zaměřit podrobněji prostřednictvím diplomové práce, kterou právě čtete.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. Nejdříve jsem krátce charakterizovala jazyk a jeho osvojování, vývoj řeči spolu s jejími stádii. Práce se dále zabývá hlavními koncepty a teorií spojenou s bilingvistikou. Charakterizuje bilingvní rodinu, bilingvního jedince a věnuje se samotnému bilingvnímu vzdělávání a jeho možnostem v České republice. Praktická část této práce se zaměřuje na využití teoretických poznatků v praxi pomocí pozorování a analýzy práce pedagogů s bilingvními dětmi v mezinárodní mateřské škole. Zahrnuje také rozhovory s učiteli a rodiči, které praktickou část doplňují o pohled z jiné perspektivy, a tak přispívají k vyhodnocení účinnosti zvolených postupů a strategií podporující jazykový rozvoj bilingvních dětí v kontextu předškolního vzdělávání.

Teoretická část

1. Jazyk a jeho osvojování

1.1. Jazyk a komunikace

V této kapitole se zaměříme na definici jazyka a komunikace. Definice jazyka, jak ji předkládá Čermák, a komunikace podle Vybírala a Hausenblase, poskytují základní rámec pro pochopení těchto fenoménů. Tímto způsobem si vytvoříme komplexní obraz o tom, jak nám jazyk a komunikace umožňují vzájemně si rozumět a spolupracovat.

Jazyk je společenský jev, kterým se lidstvo odlišuje od ostatních druhů na planetě. Je to systém, který nám umožňuje vyjádřit myšlenky, pocity, sdílet informace a navzájem si porozumět.

Čermák (2011, s. 13) hovoří o jazyce, jako o základním nástroji lidské komunikace, jehož dorozumívací roli dokáže ovládnout obecně každý přirozený jazyk. Následující definice pojednává o rysech, které jsou pro jazyk zásadní. „Jazyk je takto v mozku uložený systém jednotek, pravidel a modelů k tvorbě promluv. Tento systém slouží primárně ke kódování a dekódování sdělované informace mnoha druhů a porozumění takovým promluvám.“

Celkově lze říci, že jazyk je systém komunikace, který využívá určité znaky a pravidla pro formulaci myšlenek a sdílení informací. Je to prostředek, který nám umožňuje porozumět si navzájem, přenášet vědomosti a obohacovat naši společnost a budoucí generace. Jedná se o jednu z nejdůležitějších schopností, kterou jako lidé máme.

Různé kultury a regiony mají své vlastní jazyky, které se liší slovní zásobou, výslovností, nebo také gramatikou. V současnosti existuje tři až sedm tisíc jazyků po celém světě, od nejrozšířenějších jako například angličtina, španělština až po ty méně rozšířené, které používají malé skupiny lidí.

S jazykem neodmyslitelně souvisí výše zmíněný pojem komunikace, neboť je jejím základním prostředkem. Jak již bylo řečeno, jazyk a jeho systém pravidel a znaků nám umožňuje formulovat informace, myšlenky. Tímto je vytvářen základ pro proces sdílení informací, který nazýváme komunikace. Často se tak můžeme setkat s výrokem, že je jazyk základním stavebním kamenem lidské komunikace. Tyto dvě složky, jazyk a komunikace, se bezprostředně ovlivňují, vzájemně se doplňují a jedna bez druhé ztrácí svůj význam a účinnost.

Slovo komunikace pochází z latinského *communicare* „společně něco sdílet, činit něco společným“. Dnes je definována například jako „proudění informací z jednoho bodu k druhému bodu“. (Vybíral, 2009, s. 25) Můžeme tedy říci, že komunikace je určitý proces výměny informací, pocitů, myšlenek mezi dvěma i více lidmi, organizací či skupinou. Je základním nástrojem k tomu, jak všechny tyto informace, pocity a myšlenky sdílet, a tak si vzájemně porozumět. Na základě latinského původu slova definoval Hausenblas (1971) komunikaci jako „společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“ (s. 11). Z

této definice lze vyčíst, že nejde pouze o proudění informace, ale že se na komunikaci můžeme podílet už jen svou přítomností.

1.2. Princip osvojování jazyka

Průběhem a učením se jazyku se zabývaly významné osobnosti našich dějin, kterými jsou například Platón či sv. Augustin, který již v 5. století n.l. popisuje jednotlivé fáze řečového vývoje (broukání, žvatlání, jednoslovná fáze atd.). Největší rozmach ve výzkumu osvojování jazyka přišel až s rozvojem nových vědních oborů, tedy ve druhé polovině 19. století.

V dnešní době zde máme mnoho výzkumných metod, teorií a přístupů, které se touto problematikou zabývají. (Lachout, 2017)

Před koncem 50. let 20. století se zakládal vývoj dětské řeči na teorii behavioristického přístupu, který staví na myšlence, že veškeré naše chování je naučené a závisí na tom, co se děje v našem okolí. Učení se jazyku bylo chápáno jako reakce na verbální a neverbální podněty, kterým je jedinec vystaven. Podle B.F. Skinnera se jednalo o proces operantního podmínování. Jeho teorie se zakládá na myšlence, že se učíme jazyku nápodobou, opakováním frází a slov, která slyšíme. Učení je pak posíleno pozitivní reakcí okolí. A to tak, že je dítě při správně zvoleném slově odměněno, či pochváleno. Tato pozitivní reakce podnítlí dítě k dalším verbálním projevům. Vývoj řeči je tak závislý na vnější motivaci, ze strany dospělého. (Průcha, 2011)

Postupně dospěla společnost k závěru, že tato teorie není pro tak složitý proces, jako je osvojování jazyka, dostatečná, což dalo impuls k vzniku nových teorií. Na počátku 60. let 20. století přichází lingvista Noam Chomsky s koncepcí, která vedla k „revoluci“ v teorii jazyka, a to s koncepcí generativní transformační gramatiky, ve které se na jazyk nepohlíží pouze jako na jev, který je získáván pouze učením, „ale jako na produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka“. (Průcha, 2011, s. 18) Chomského koncepcie tedy předpokládá biologický, vrozený, geneticky založený mechanismus osvojování jazyka. Tento mechanismus je původně vystihován pojmem Language Acquisition Device (LAD) neboli zařízení pro osvojování jazyka, nebo zjednodušeně Language Faculty – jazyková schopnost. S touto jazykovou schopností se rodí každé dítě. Nesmíme zároveň opomenout fakt, že se každý rodíme s předpokladem osvojit si kterýkoliv jazyk, který na světě existuje. Záleží pouze na tom, s jakým jazykem se setkáme po narození, aby se náš vrozený program aktivoval. Díky tomu se také můžeme setkat s tím, že je LAD nazývána Universal Grammar (UG) – univerzální gramatika. (Průcha, 2011) Tato koncepcie měla řadu podporovatelů, ale také byla značně kritizována. Její kritika však měla za následek řadu výzkumů týkajících se dětské řeči v různých obdobích vývoje a v různých jazycích, což vedlo k rozšíření celkových poznatků o stádiích osvojování jazyka.

1.2.1. Osvojování mateřského jazyka

Mateřský jazyk, nebo také „mateřština“, je termín, kterým označujeme jazyk, se kterým se setkává dítě jako s prvním. Ve kterém se učí mluvit a buduje slovní zásobu. Tento jazyk je

dítěti zpravidla předávají rodiči od raného dětství. Jedná se o základ, který hraje klíčovou roli při vývoji sociálních dovedností, rozvoji myšlení a jedinec se tak zároveň identifikuje se svým kulturním prostředím.

Pokud se jedinec naučí více jazyků, často jsou porovnávány právě s mateřským jazykem. Tyto jazyky pak mohou ovlivnit nejen vyjadřování, ale také myšlení. Můžeme pak mluvit o vícejazyčnosti, ve které se mateřský jazyk zpravidla identifikuje jako jazyk používaný v prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal, zatímco ostatní jazyky jsou brány jako jazyky cizí. Jedním z mnoha přístupů, které jsou vzhledem k osvojování jazyka zastávány, je předpoklad, že máme pro osvojování mateřského jazyka vrozené genetické predispozice. Proto jsme schopni si po narození, díky příslušnému jazykovému podnětu, osvojit jakýkoliv jazyk. Nastane-li však absence tohoto podnětu, schopnost mluvit se začne pomalu vytrácet. Stalo se tak na příkladu tzv. vlčích dětí. Při takovéto absenci se stane případné osvojování jazyka značně nedokonalé, až nemožné. S těmito informacemi musíme tedy připustit, „že svou nezastupitelnou roli hraje při osvojování jazyka vedle Chomskym formulovaných genetických predispozic, také vliv okolního prostředí“. (Lachout, 2017, s. 64)

Průcha (2011) definuje jazykový podnět jako „komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt“ (s. 93). Tyto jazykové podněty jsou zdrojem postupného budování znalostí v jazyce, jemuž je dítě vystaveno. Vlastnosti těchto podnětů jsou dále závislé na konkrétním prostředí a charakteristice osob, které jsou zodpovědné za verbální podněty, kterým je dítě vystaveno. Při objasnění okolností vývoje řeči hrají jazykové podněty klíčovou roli. Proto se řada výzkumů zaměřující se na tento fenomén, jeho fungování a charakteristiku, zabývá zejména počátečním obdobím vývoje dítěte a předškolním věkem. (Průcha, 2011)

2. Vývoj řeči a její stádia

Pod pojem řeč spadají nejen komunikační schopnosti a dovednosti, ale také porozumění a produkce verbálního a neverbálního projevu.

„Jedná se o artikulovaný, nejčastěji zvukový projev člověka sloužící ke komunikaci“ (WikiSkripta, 2024)

Řeč zahrnuje vlastnosti, které jsou klíčové pro správný průběh komunikace.

Celý tento proces probíhá již v raném dětství. Některé zdroje udávají, že vývoj dětské řeči začíná již v prenatálním období viz. níže. Tento proces pokračuje dále až do dospělosti.

Samotný vývoj řeči je dále ovlivněn řadou faktorů, mezi které můžeme zařadit genetické dispozice, prostředí obklopující jedince a interakce v něm probíhající. „Dnes se v psycholingvistickém bádání uznává, že počátek vývoje dětské řeči nastává nejen v prvních hodinách po narození jedince, ale kořeny tohoto vývoje lze dokonce identifikovat již v prenatálním období.“ (Průcha, 2011, s. 35) Zároveň je třeba brát v potaz, že je řečový vývoj záležitostí individuální, proto je na místě tento proces posuzovat s ohledem na zdravotní stav a psychomotorický vývoj dítěte.

2.1. Stádia vývoje řeči dítěte

Celý tento proces můžeme rozdělit do dvou vývojových etap. Jedná se o přípravné období a období vlastního vývoje řeči. V prvním, tedy přípravném období též nazývaném jako předřečové, dochází k postupnému osvojování jazyka, řečových návyků a k rozvoji funkcí, které jsou pak nápomocny při vlastní řečové produkci. (Šulová, 2005)

Do tohoto období zařazujeme fázi křiku. Jedná se o způsob komunikace, který je vrozený a zároveň univerzální. Novorozenec tak dává najevo, že není jedna z jeho základních potřeb uspokojena. Díky křiku mohou rodiče, či jiné pečující osoby rychle reagovat a nenaplněným potřebám dítěte se věnovat. Pomocí křiku se vytváří základ pro následující jazykový vývoj. Po této fázi přichází fáze broukání, která trvá zhruba v období mezi 2. až 4. měsícem věku dítěte. Broukání je charakterizováno produkcí zvuků, které se podobají samohláskám. Jedná se o počátky vokalizace, která se postupně rozvíjí ve složitější formy komunikace. (Thorová, 2015)

Po této fázi přichází takzvané pudové žvatlání, které trvá zhruba od 4. měsíce do 6. měsíce věku dítěte. Pudové nebo-li instinktivní žvatlání je výsledkem procesu, ve které se postupně k samohláskám přidávají souhlásky. Dítě začíná slabikovat a tyto slabiky zdvojit a dává tak vzniknout tzv. pudovému žvatlání. Pro tuto fázi je klíčová nápodoba řečových podnětů, které mají ve svém okolí spolu s nápodobou pohybů rtů.

Toto období přechází v napodobivé žvatlání. Děje se tak kolem 8. měsíce věku dítěte. Jedná se o velmi nápadné napodobování řeči a snahu napodobit nejen zvuky, ale také intonaci, rytmus a více se přiblížit správné struktuře daného jazyka a položit tak základ pro tvorbu prvních slov. Zároveň se jedná o poslední fázi předřečového období. (Thorová, 2015)

Počátek vlastní řečové produkce je obvykle vymezen mezi 8. až 15. měsícem věku dítěte. V jednom roce dítě chápe a rozumí značné části slovních významů, samo však ovládá a aktivně užívá pouze zlomek z toho, který činí něco kolem 10 jednoduchých slov. Dítě produkuje tzv. holofráze, což jsou jednotlivá slova, která mají za cíl vyjádřit celou větu, či myšlenku. Jedná se o typický projev objevující se v této fázi jazykového vývoje. Zhruba ve 12. měsíci dochází k rozšíření slovní zásoby, která může vzrůst z několika desítek slov na několik stovek. (Vágnerová, 2012)

Období mezi 15. až 36. měsícem je označováno jako období batolete. Dítě se dostává do tzv. symbolického předpojmového myšlení. Je schopno pojmenovat pomocí slov a jednoduchých vět své základní potřeby a vyjádřit souhlas či nesouhlas. Přednostně pak v období prvního negativismu mezi 2. a 3. rokem věku dítěte. Také je zde snaha o vyjádření autonomie pomocí jednoduchého řečového projevu jako například „ já sám“. Předpojmy jsou slova, která dítě užívá předtím, než si plně osvojí slovo daného jazyka. Příkladem může být předpojem pro slovo slepice, které by mohlo být např.: „pipi“. (Šulová, 2005)

Kromě předpojmů dítě v tomto období užívá také svá vlastní slova tzv. idiomorfy. Za idiomorf je považováno jedinečné a často nesprávné slovo, které dítě používá pro označení určitého objektu, osoby, činnosti, zvířete další události. Idiomorfy nespádají do dohodnutého slovníku daného jazyka. Jedná se však o běžnou fázi v této etapě, která pomine jakmile si dítě osvojí správná slova. Mezi 2. a 3. rokem dítě pozvolna přechází od předpojmů a idiomorfů k plnohodnotným slovům, přes dvouslovné výrazy až k prvním větám. Tvorba těchto vět je ovlivněna jak slovní zásobou, která se rychle rozšiřuje, tak i gramatikou osvojovaného jazyka. „Právě batolecí věk platí za citlivé období pro osvojování základů gramatiky.“ (Vágnerová, 2012)

V předškolním období, děti rády hovoří jak s vrstevníky, tak i s rodiči a tím zdokonalují a procvičují své řečové dovednosti. (Šulová, 2005) V této fázi se můžeme setkat s termínem egocentrická řeč, který popsal Piaget. Termín se týká takzvané „řeči pro sebe“. Dítě často mluví samo pro sebe bez toho, aby bylo třeba posluchače, což je jeden z častých způsobů komunikace dětí v předškolním věku. Tento typ řeči však nevyužívají ke komunikaci s ostatními, ale jako nástroj pro uspořádání vlastních myšlenek. Do tohoto období byla stěžejní otázkou dítěte věta: „Co to je?“. V této fázi je nahrazena, nám dobře známou větou „(A)Proč?“. Díky těmto otázkám si nejen rozšiřují své znalosti, ale také slovní zásoby, která nyní může čítat již kolem 5000 slov. Dále se zdokonaluje i gramatika. Děti přechází z jednoduchých vět na složitější větné celky a vyjadřování se stává komplexnější. (Vágnerová, 2012)

Všechny prvky mluveného projevu spolu s osvojenými znalostmi jazyka se upevňují až s nástupem školní docházky, tedy v mladším školním věku. Předtím by mělo dítě ovládat jazyk na dobré komunikační úrovni a ovládat morfologické, syntaktické stránky řeči spolu se

správnou artikulací. Z egocentrické řeči dítě přechází na řeč vnitřní, což se dá lépe popsat jako neslyšná artikulace, či šeptání pro sebe. Dochází k velkému rozvoji slovní zásoby a zdokonalování gramatiky. Progres nastává také ve vyprávění a popisu událostí. Kromě toho se také výrazně zlepšují dovednosti spojené se čtením a psaním, které jsou klíčové pro jejich úspěch ve vzdělávání. (Vágnerová, 2012)

3. Bilingvismus

3.1. Vymezení pojmu „bilingvismus“

Vedle osvojování mateřského jazyka máme také proces osvojování, při kterém si osvojujeme hned dva jazyky. Tento proces nazýváme bilingvismus. Bilingvismus neboli také dvojjazyčnost je pojem vyjadřující schopnost jedince dokonale ovládat dva jazyky. Je tak patrné i ze samotného názvu, jež je složeninou latinského původu. Bilingvismus – bi = dvakrát, lingua = jazyk/řeč (Linhart, 2017)

I přes velký pokrok týkající se této problematiky, nejsme stále schopni určit, nebo rozpoznat hranice, které by jasně stanovily, zda je, či není jedinec bilingvní.

Můžeme se domnívat, že se v případě bilingvismu jedná o snadno definovatelný pojem. Existuje značné množství definic, stejně jako lingvistů, kteří se tímto fenoménem zabývají. Mnoho odborníků, kteří tuto problematiku zkoumají, užívá definice, které nejlépe vyhovují jejich vlastnímu chápání a pojetí bilingvismu. Můžeme se tedy setkat s tím, že si budou různé definice odporovat. (Skutnabb-Kangas, 1981)

Jednu z prvních definic bilingvismu zapsal Bloomfield (1933). „Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího... Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z rodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relevantní“ (s. 56). Tato definice implikuje, že jedinec musí být v obou jazycích stoprocentní, jinak se nejedná o bilingvismus. Což je velice nepravděpodobné, s ohledem na rozsah jazyků. Lze snadno předpokládat, že se nenajde nikdo, kdo by používal svůj mateřský jazyk v celém jeho rozsahu. Totéž můžeme říci i v případě bilingvních jedinců.

Poměrně volnější definici zastává Haugen (1953, in Harding-Esch & Riley, 2008), který tvrdí: „Bilingvismus začíná v okamžiku, kdy je mluvčí jednoho jazyka schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce“ (s. 40)

Titone (1994) definuje bilingvismus jako „stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce“ (s. 119). Můžeme se také setkat s pojetím, které považuje bilingvní jedince za celek skládající se ze dvou monolingvních jedinců. Z této představy vzešlo i několik výzkumů, které se zabývaly porovnáváním bilingvních s monolingvními. Tyto výzkumy však vedly k nepřesným informacím. Bilingvní jedinci byli hodnoceni na základě standardů, které odpovídaly monolingvním, a tak dotazovaní, kteří odpovídali ve svém slabším jazyce, měli, jak lze předpokládat, horší výsledky.

Nový vhled do této problematiky přinesl Grosjean, který přichází s analogií ze světa atletiky, ve které poukazuje na skutečnost, že sportovec, který se zaměřuje na dvě disciplíny zároveň, může být jen výjimečně stejně úspěšný, jako dva sportovci, kteří se zaměřují pouze na jednu konkrétní disciplínu. První sportovec musí rozložit své síly, aby ve své kombinované disciplíně

podal co nejlepší výkon. Proto hodnocení, kdo je lepší sportovec, nedává příliš smysl. (Czechkid, 2007)

Poslední definici, kterou bych v této kapitole ráda zmínila, je definice právě zmíněného Grosjeana (1992, in Harding-Esch & Riley, 2008), ve které apeluje na naše smýšlení ohledně bilingvních jedinců, a to tak, že zmiňuje důležitost uvědomění si, že „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“ (s. 40).

Z tohoto lehkého výčtu nám vyplývá, že i když nemá bilingvismus jednotnou definici, tak si můžeme utvořit představu, že se jedná o schopnost efektivního a smysluplného užívání dvou jazyků v každodenním životě.

Stále můžeme uvažovat nad tím, jak definovat kritéria, která by samotnou podstatu bilingvismu vystihla nejlépe. Tove Skutnabb – Kangas (1981) je autorkou čtyř kritérií, která nám mohou být v této problematice nápomocna. Jedná se o kritérium původu, kompetence, funkce a kritérium identifikace.

1. kritérium původu – Ze sociologického hlediska se jedná o situaci, kdy jedinec užívá, už od počátku ke komunikaci současně dvou jazyků. Tyto jazyky se učí od rodilých mluvčích. Jedná se většinou o rodiče.

2. kritérium kompetence – Z lingvistického hlediska můžeme říci, že se jedná o stav, kdy jedinec ovládá jazykové kódy jako zkušený rodilý mluvčí. Zvládá tyto kódy se stejnými dovednostmi a je schopen produkovat bezchybné a smysluplné výpovědi ve druhém jazyce. Zároveň má alespoň určitou míru jistoty v poznávání a ovládání gramatických struktur druhého jazyka.

3. kritérium funkce – Z hlediska sociolingvistů se jedná o schopnost, se kterou je jedinec schopen používat oba jazyky ve všech lingvistických funkcích.

4. kritérium identifikace – Zde narážíme na pojmy vnitřní a vnější identifikace. Vnitřní identifikace neboli stav, kdy se jedinec identifikuje s oběma jazyky, s tím spojenými komunitami a jejich kulturami, popřípadě jejich částmi. Vnější identifikace je naopak stavem, kdy musí být jedinec přijat rodilými mluvčími, když užívá druhý jazyk, který je jejich rodným jazykem.

Autorka bilingvního jedince vnímá jako mluvčího, který je schopen užívat dva jazyky v jednojazyčné, či dvojjazyčné komunitě v souladu s jejími sociokulturními požadavky. Tento jedinec je schopný se identifikovat s oběma jazykovými skupinami a jeho komunikační a kognitivní schopnosti jsou v obou jazycích na úrovni rodilého mluvčího. (Skutnabb-Kangas, 1981)

3.2. Typy bilingvismu

S rostoucím zájmem o bilingvismus se rozrůstá i seznam typologií, které nám pomáhají bilingvismus lépe identifikovat a díky daným kritériím lépe rozlišit jeho formy. V této kapitole si představíme ty neznámější z nich.

3.2.1. Typologie dle Weinreicha

Jako první zde uvedu typologii, která byla vytvořena na základě studie, jejíž cílem bylo zachytit rozdíly ve vnímání a myšlení bilingvních jedinců, které souvisí s kontextem, ve kterém byl bilingvismus osvojován. Typologie nám rozděluje bilingvismus do tří skupin.

1. koordinovaný bilingvismus – Jedinec je schopný ovládat oba jazyky na úrovni mateřštiny (nebo téměř na této úrovni), má uloženy dva funkční a nezávislé systémy významů a vyjadřování.

2. složený bilingvismus – Týká se jedinců, kteří mají pouze jeden systém významů, ale disponují dvěma systémy vyjadřování.

3. subordinovaný bilingvismus – Do tohoto typu zahrnujeme jedince s jedním dominantním jazykem a jedním systémem významů, který náleží dominantnímu jazyku. Spolu s ním mají dva systémy vyjadřování, z nichž jeden je dominantní a druhý systém vyjadřování je tomuto dominantnímu podřazený. Můžeme říci, že u tohoto typu bilingvismu je druhý jazyk osvojen méně a je „podřízen“ jazyku prvnímu, který je ve vědomí jedince pevně ukotven. (Harding-Esch & Riley, 2008)

Weinreichovo dělení bilingvismu, pracuje s předpokladem existence dvou oddělených jazykových systémů u jedince jež je představitelem koordinovaného bilingvismu. Toto dělení je dnes považováno za zastaralé a zjednodušené, přestože mělo v minulosti značný vliv. Ze současných studií vyplývá, že většina bilingvních jedinců nespadá čistě do kategorií koordinovaného nebo složeného bilingvismu, ale do tzv. šedé zóny. Typologii upravili Ervin a Osgood (1954, in Harding-Esch & Riley, 2008), kteří spojili druhý a třetí typ do jedné kategorie – složeného bilingvismu, kde jeden jazyk je používán doma a druhý mimo domov, což neodpovídá koordinovanému bilingvismu, kde jsou oba jazyky používány ve stejném kontextu.

3.2.2. Typologie dle věku jedince

Z hlediska ontogeneze dítěte se můžeme setkat s následujícím dělením bilingvismu.

1. bilingvismus nemluvnat - Dítě vnímá od narození dva odlišné jazyky a s příchodem řeči těmito jazyky mluví. V některých případech tohoto raného bilingvismu, kdy se mluví jedním jazykem doma, kde je dítě většinu svého času, vnímá dítě druhý jazyk, jazyk vnějšího světa, receptivně. Často necítí potřebu tento druhý jazyk užívat, dokud se nedostane do prostředí, kde je to nutné, kupříkladu s nástupem do mateřské školy. Pokud dítě necítí potřebu jazyk

využít, může se stát, že bude zpočátku mluvit pouze jazykem, který se užívá v domácím prostředí. Jedná se však o naprosto přirozenou věc.

2. dětský bilingvismus – Označuje typ bilingvismu, kdy dochází k postupnému osvojování dvou jazyků. Dítě začíná osvojováním jednoho jazyka, po jehož osvojení si následně začne osvojovat jazyk druhý. Může se tak stát při nástupu do mateřské školy, kde se komunikuje jiným jazykem.

3. pozdní bilingvismus – Můžeme se také setkat s označením adolescentní a dospělý bilingvismus. Adolescentní bilingvismus se užívá v případech, kdy se jedinec stal bilingvním v období puberty. Dospělý bilingvismus se užívá tehdy, kdy se jedinec stal bilingvním ve dvaceti a více letech. Zatímco se dětský bilingvismus vyznačuje obvykle „dokonalou výslovností na úrovni rodilých mluvčích, později získanou dvojjazyčnost většinou provází cizí přízvuk.“ (Harding-Esch & Riley, 2008, s. 64)

3.2.3. Dělení bilingvismu dle Hudákové

Dále bych ráda uvedla následující dělení dle Hudákové (2001), která se v této typologii zaměřuje na různé aspekty bilingvismu z hlediska času, počtu osob, úrovně osvojeného jazyka a způsobu osvojení spolu s prostředím, ve kterém proces probíhá.

1. kolektivní a individuální – Toto kritérium staví na počtu jedinců, kteří jsou zapojeni do tohoto jevu.

V kolektivní bilingvismus, jak už název napovídá, se jedná o případ situace, kdy jsou všichni členové, nebo aspoň většina komunity bilingvní. Naopak v případě bilingvismu individuálního je bilingvní pouze jeden jedinec.

2. hledisko dominance jazyka – Kritérium zabývající se úrovní jazykové kompetence v obou jazycích.

Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků, je za předpokladu, že jazyky nejsou vyvážené, nejsou osvojeny ve stejné míře, a ve stejných úrovních (čtení, psaní, komunikace ...). Jeden z jazyků je dominantní. Protipólem je bilingvismus vyvážený, při kterém jsou jazyky na stejné úrovni.

3. bilingvismus simultánní a sekvenční – Kritérium zabývající se časem, ve kterém je jedinec jazyku vystaven.

Pokud mluvíme o simultánním typu, jedinec se učí oba jazyky současně od narození. Ve druhém případě, sekvenčním bilingvismu, se jedná o postupné učení se jazykům. Tedy učení se druhému jazyku ve chvíli, kdy už první ovládá.

4. umělý a přirozený bilingvismus – S ohledem na prostředí a způsob při osvojování si jazyků.

Umělý bilingvismus je výsledkem vyučování ve škole. Na rozdíl od bilingvismu přirozeného, který je výsledkem, když se jedinec učí oba jazyky při přirozené komunikaci a bez vyučování. (Hudáková, 2001)

3.2.4. Bilingvismus z hlediska používání jazyků

Harding- Esch a Riley (2008) uvádí kritérium, které na bilingvismus nahlíží z hlediska užívání jazyka. Představen jen nám bilingvismus produktivní a bilingvismus receptivní, který je jeho protipólem.

Pokud hovoříme o produktivním bilingvistu, který můžeme též nazývat bilingvistem aktivním, jedná se o člověka, který má takovou jazykovou kompetenci, že je schopný jak rozumět, tak hovořit dvěma jazyky. V těchto jazycích umí následně i číst a psát. Významnou variantou bilingvismu je již zmíněný bilingvismus receptivní. O této variantě hovoříme, je-li jedinec neochotný v daném jazyce mluvit, nebo jím mluvit neumí, ale i přes to jazyku rozumí. Jedná se o velice častou, a proto také důležitou formu, která je obvykle vnímána jako „neochota mluvit“ s následným odůvodněním, že bilingvismus nefunguje. Dvě nejčastější příčiny receptivního bilingvismu jsou změna jazykového prostředí a bilingvní vzorec rodiny. V prvním případě mohou být příkladem rodiny, které imigrovaly do jiných zemí. Děti měly svůj první jazyk osvojen pouze částečně a postupně ubývalo možností, jak jazyk procvičit a zdokonalit, kromě rozhovorů, které vedly se staršími příbuznými. Následně se naučily jazyku druhému a první přestaly používat. Typickou bilingvní situací je, že rodiče komunikují s dětmi v prvním jazyce a děti odpovídají v jazyce druhém. Často se tak stává, že rodiče podlehnou tlaku a začnou užívat druhý jazyk. Nakonec mohou ztratit schopnost mluvit v prvním jazyce. Při takovéto ztrátě je snadné tuto schopnost znovu obnovit, a to kontaktem s rodilým mluvčím. Jedná se o poměrně rychlý proces, pokud mluvíme o dospělých jedincích. U dětí tomu tak bohužel není. Přestože jazyku rozumí, nejsou schopny v něm komunikovat a spadají do stavu receptivního bilingvismu. (Harding-Esch & Riley, 2008)

Další příčinou je bilingvní vzorec, kdy mezi sebou rodiče mluví odlišným jazykem, než kterým komunikují s dítětem. V těchto situacích dítě rozumí, o čem rodiče hovoří, ale v „jejich“ jazyce s nimi vůbec nekomunikují a pokud ano, tak jen zřídka. Jedná se znovu o receptivní bilingvismus, kdy dítě nemá problém rozumět jazyku, ale přitom tento jazyk nepoužívá. Což je mezi bilingvními rodinami velice častý vzorec. Může se tedy na první pohled zdát, že dítě tímto jazykem mluvit nedovede. Ovšem v případě, kdy se rodiče rozhodnou přestěhovat do země, kde je „jejich“ jazyk využíván, dítě se mu naučí poměrně snadno a rychle.

Příkladem receptivního bilingvismu, je situace, která se odehrává v rodině Rileyho, který je jedním z autorů knihy. V Rileyho případě je tomu tak, že matka s dětmi mluví jiným jazykem, než mluví on sám. Ovšem jazyku matky, který je zároveň jazykem jeho dětí, rozumí. „Tento

druh receptivního bilingvismu, je pro mnoho forem úspěšného bilingvismu velmi důležitý.“ (Harding-Esch & Riley, 2008, s. 54)

3.3. Bilingvismus, monolingvismus, plurilingvismus a multilingvismus

Jednou z klíčových vlastností, která je pro člověka charakteristická, je užívání jazyka. Tato schopnost nám napomáhá ke komunikaci, pojmenovávání věcí, pojmenování různých jevů a tím chápat svět, který je kolem nás.

Můžeme vymezit dva způsoby, kterými si jazyk osvojujeme. Monolingvní osvojování a bilingvní osvojování. V souvislosti s těmito termíny a jazykovou pestrostí, kterou nám dnešní svět nabízí se můžeme setkat s poměrně rozsáhlejším výčtem termínů, kterými jsou již zmíněný monolingvismus společně s bilingvismem, dále také multilingvismus a plurilingvismus. (Lachout, 2017)

V jedné z předešlých kapitol jsme definovali pojem bilingvismus. Bilingvismus je schopnost užívat dva jazyky, zpravidla se jedná o jazyk mateřský a druhý cizí jazyk, kdy může cizí jazyk zastoupit jazyk mateřský, a to ve stejné míře. Bilingvní jedinec dokáže v těchto jazycích smysluplně a efektivně komunikovat, číst, psát atd. V psycholingvistickém vymezení „je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka“ (Průcha a kol., 2003, s. 25)

Mnoho autorů ve svých publikacích uvádí, že je nyní bilingvismus velmi aktuálním tématem, jelikož patří k většině zemí a je schopností, kterou ovládá nespočet lidí ve světě. Základem tohoto pojmu je tedy dovednost aktivního užívání dvou jazyků, nebo pomocí těchto jazyků komunikovat na přibližně stejné úrovni.

V případě monolingvismu, či jednojazyčnosti, se jedná o schopnost užívat pouze jeden jazyk. „Jedinec používá v rámci komunikace s okolím pouze jednoho jazykového kódu, tedy jinými slovy pouze jednoho jazyka, zpravidla označovaného jako jazyk mateřský.“ (Lachout, 2017, s. 17)

Opakem monolingvismu je plurilingvismus, nebo-li vícejazyčnost. Tento pojem se vztahuje ke schopnosti ovládat dva a více jazyků, kterými jedinec hovoří v rámci dané společnosti. „Jedná se tedy o soubor jazykových variant, kterých mluvčí užívá, přičemž v sobě jazykový repertoár zahrnuje jak jazyk mateřský, tak i jazyk/y další, případně varianty těchto jazyků.“ (Lachout, 2017, s. 19)

Příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě plurilingvismus vysvětluje jako soubor jazykových variant, které daný jedinec využívá. „Jde o jazykový repertoár“, který v sobě zahrnuje jak mateřský jazyk, tak i jakýkoliv další jazyk či jeho možné varianty. Plurilingvismus je pojmem dynamickým. Soubor schopností, které jedinec má, se tedy může lišit například v důsledku dalšího vzdělání. (MŠMT, 2007)

Myšlenka plurilingvismu je také podporována Evropskou unií, která udává, že by každý občan měl kromě svého mateřského jazyka ovládat další dva cizí jazyky. V českých školách je tato představa podporována výukou dvou cizích jazyků. V převážné většině je na prvním místě zastoupena angličtina a poté němčina, či jiný cizí jazyk, jako například španělština, francouzština, nebo ruština. Přesto však v České republice převládá typ vícejazyčnosti, kterým je dvojjazyčnost, nám už dobře známá také jako bilingvismus. Procento žáků, kteří by měli kompetence dosahující plurilingvního mluvčího, je opravdu malé. (Lachout, 2017)

Posledním pojmem této podkapitoly je multilingvismus, nebo také mnohojazyčnost. Mohlo by se zdát, že je tento termín stejný, jako předešlý plurilingvismus. Ve výše zmíněné příručce se uvádí, že je tímto termínem myšlena „přítomnost více než jedné jazykové varianty v určité zeměpisné oblasti“, například jazyk určité sociální skupiny, dialekt, nebo také sociolekt. „Jedinci žijící v takové oblasti mohou být monolingvní a hovořit pouze svou variantou jazyka.“ (MŠMT, 2007)

3.4. Možné přínosy a úskalí bilingvismu

Z historického hlediska se názor na bilingvismus od toho dnešního značně lišil. Dnes je bilingvismus velice běžný až žádaný. Počátkem 20. století zastávala převážná část odborníků spíše negativní názor. Údajně bilingvismus omezoval mentální kapacitu a tím přímo ovlivňoval intelektuální vývoj dítěte. (Lachout, 2017)

Panovalo také podezření, že má bilingvismus za následek psychosomatické problémy, nebo také psychické onemocnění typu schizofrenie, či zvýšenou dráždivost nervové soustavy. Předpokládaly se obtíže v jemné a hrubé motorice, a také často zmiňované zpomalení řečového a rozumového vývoje. (Bacharová & Šauerová, 2015)

Mezi laickou veřejností existují některé názory, které jsou proti bilingvismu, navzdory pozitivním zkušenostem, které vidíme ve světě. Podle těchto názorů má bilingvismus za následek například poruchy učení a pozornosti. Bilingvní jedinci nejsou údajně schopni oddělovat od sebe jazykové kódy, a tak dochází k jejich častému míchání. Kvůli těmto předsudkům se můžeme setkat s velkým množstvím párů, které u svých potomků s bilingvismem váhají a mají obavy, zda svému dítěti neublíží.

Úskalí bilingvismu

Jeden z názorů, který je proti bilingvismu, staví na myšlence, že v důsledku osvojování hned dvou jazykových systémů je smyslový mechanismus dětí značně přetěžován. Toto přetížení má za následek opoždění jazykového vývoje. Toto tvrzení však nebere v potaz, že se dítě učí dvěma jazykům najednou. Přirozeně bude osvojování těchto dvou jazyků trvat déle.

Weinreich (1977, in Lachout, 2017) dále uvádí tvrzení, která nám říkají, že dítě není schopno, v případě bilingvní výchovy, ovládat obstojně ani jeden ze dvou jazyků. Bilingvní jedinci nemají žádný mateřský jazyk, nedokáží být jazykově kreativní, nemají představivost a jsou citově otupělí. Trpí pocitem méněcennosti, nemají svou identitu a v neposlední řadě jsou

inteligentně zaostali. Tento výčet již nemá takovou hodnotu jako ve své době. Je tomu tak díky výzkumům a studím, ze kterých můžeme nyní čerpat. Dnes nám tento výčet může sloužit jako porovnání pokroku, kterého jsme v této problematice dosáhli.

Přínosy bilingvismu

V současnosti můžeme říci, že bilingvismus má na jedince pozitivní vliv. Tito jedinci dosahují lepších výkonů při testech verbální a nonverbální inteligence, mají také lepší představivost a intelektové schopnosti. Výhody tohoto fenoménu, které uvádí Jabůrek jsou například: „Větší vědomí arbitrárnosti jazyka. Rychlejší oddělení významu od formy. Větší schopnost kreativního myšlení. Větší kognitivní a jazyková variabilita. Větší schopnost při tvoření představ.“ (Jabůrek, 1998, s. 8)

K tomuto výčtu přidává Lachout (2017) dalších tvrzení, která mohou podtrhnout pozitivní aspekty bilingvismu. Rozšiřuje vědomí jednotlivých jazyků a následně usnadňuje učení, či osvojování dalších jazyků. Kapacita lidského mozku pojme větší množství jazyků, není omezena pouze na jeden či dva jazyky. Druhý jazyk se v tomto procesu osvojí snadněji a komplexněji než v případě monolingvního jedince. Dítěti je také umožněn snadnější přístup v poznávání jiných kultur. Bilingvní jedinci jsou zpravidla tolerantnější k ostatním kulturám, svému okolí a jsou více otevření. S tím může souviset další, bilingvismus podporující tvrzení, které zní, že bilingvisté bývají přizpůsobivější a flexibilnější než monolingvisté. Dále uvádí, že je u bilingvistů pozorována lepší schopnost s ohledem na používání jazyka a zvětšený zájem o jazyky obecně. V neposlední řadě jsou bilingvisté zdařilejší při řešení úloh, které vyžadují selektivní pozornost. Vyplývá to ze skutečnosti, „že takoví jedinci musí při používání dvou, respektive vícera jazyků minimalizovat jejich vzájemné působení“ (s. 90), tito jedinci si pak tvoří „kontrolní mechanismy“, které uplatňují i při jiných aktivitách.

4. Bilingvní rodina

Zabýváme-li se bilingvismem, nemůžeme opomenout pojem, který s tímto tématem bezprostředně souvisí. Tímto pojmem je bilingvní rodina, která se nejvíce podílí na formování a vývoji jedince. Ovlivňuje jeho výchovu a tím ovlivní i to, zda bude výchova probíhat bilingvně, tedy ve dvou jazycích, nebo monolingvně, pouze v jednom jazyce. Nejčastěji tak v jazyce komunity, ve které rodina žije. Bilingvní rodinou označujeme rodiny, jejichž členové komunikují, rozumějí a používají více než jeden jazyk. Tyto jazyky pak zaujímají svou roli v jejich každodenním životě.

Z hlediska konstelace se může jednat o rodinu ve které každý z rodičů ovládá jiný jazyk, nebo členové rodiny ovládají odlišný jazyk, než kterým se mluví v zemi, ve které žijí. V odborné literatuře nalezneme typologii, která rozděluje rodiny hned do několika skupin, a to podle jazyka rodičů a jazyka komunity, ve které rodina žije.

4.2. Typologie bilingvní rodiny

Harding-Esch a Riley (2008), kteří se zabývají dvojjazyčností, uvádí typologii, která obsahuje pět typů bilingvních rodin. Tyto typy jsou klasifikovány podle mateřského jazyka rodičů, který může být stejný či rozdílný, podle dominantního jazyka komunity, ve které rodina žije a podle volby jazyka, ve kterém je dítě vychováváno. Těchto pět typů jsem pak doplnila o názorné příklady pro lepší porozumění.

První typ: Rodiče mluví odlišnými jazyky, přesto do určité míry ovládají jazyk svého partnera. Dominantním jazykem komunity, je jazyk jednoho z rodičů. Na své dítě mluví, již od narození, každý z rodičů vlastním jazykem.

Příklad: Matka hovoří česky, otec hovoří anglicky. Rodina žije v České republice, jazykem komunity je tedy čeština. Rodič mluví na své dítě jeho vlastním, mateřským jazykem. Otec anglicky, matka česky.

Druhý typ: Rodiče mají odlišný jazyk. Jeden z jazyků je zároveň dominantním jazykem komunity. V domácnosti rodiče využívají ke komunikaci s dítětem nedominantního jazyka. Dominantnímu jazyku je dítě vystaveno mimo domov.

Příklad: Mateřský jazyk matky je čeština. Otcův mateřský jazyk je angličtina. Dominantní jazyk komunity je mateřským jazykem matky, tedy čeština. V rodině se ke komunikaci využívá angličtina. Dítě tak v domácím prostředí využívá angličtinu a mimo domov je vystaveno češtině. Bývá tomu tak přibližně kolem třetího věku dítěte, kdy přichází do mateřské školy.

Třetí typ: Rodiče mají stejný mateřský jazyk, kterým mluví s dítětem. Dominantní jazyk komunity není jazykem rodičů.

Příklad: Mateřským jazykem obou rodičů je čeština. Rodina žije v Londýně, dominantní jazyk komunity je tedy angličtina. S dítětem rodiče komunikují v češtině. Dítě je tak jazyku komunity vystaveno mimo domov.

Čtvrtý typ: Rodiče mluví odlišnými jazyky, které se také liší od dominantního jazyka komunity. S dítětem rodiče komunikují v jednom mateřském jazyce.

Příklad: Matka hovoří česky, otec hovoří italsky. Dominantním jazykem komunity je angličtina. Rodiče s dítětem komunikují jedním ze svých mateřských jazyků. V tomto případě pouze česky, nebo pouze italsky.

Pátý typ: Jazyk rodičů je stejný a zároveň se shoduje s dominantním jazykem komunity. Jeden z rodičů mluví na dítě jiným jazykem, než je jeho mateřský jazyk. Tento typ je v dnešní době velice rozšířený. Zde se však objevuje problematický aspekt, kdy rodič, který užívá při komunikaci s dítětem místo svého mateřského jazyka, jazyk cizí, může do dítěte promítnout své vlastní nedostatky jazykové kompetence. Budoucí odstranění těchto nedostatků bývá ve většině případů značně náročné, jelikož se jedná o chyby, které jsou v dítěti hluboce zakořeněné.

Příklad: Rodina žije v České republice, mateřským jazykem rodičů a zároveň jazykem komunity je čeština. Jeden z rodičů komunikuje s dítětem ve svém mateřském jazyce a druhý rodič využívá ke komunikaci cizí jazyk např. angličtinu. (Harding-Esch & Riley, 2008)

4.3. Bilingvní výchova a její metody

Dvojjazyčná neboli bilingvní výchova je termín, který bychom mohli definovat jako proces, při kterém vědomě působíme na dítě s cílem jeho všeobecného rozvoje. V pedagogickém slovníku nalezneme definici, která toto tvrzení upřesňuje. „Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“ (Průcha a kol., 2003, s. 277)

Pokud se zde zabýváme bilingvní výchovou, pak bychom tuto definici doplnili o dovětek, že v případě bilingvní výchovy tento výchovný proces probíhá ve dvou jazycích, a kromě pozitivního vývoje si klade za cíl rozvíjet jazykové kompetence daného jedince tak, aby získal schopnost efektivně užívat oba tyto jazyky.

Důvody, díky kterým se rodič rozhodne vychovávat své dítě dvojjazyčně je hned celá řada. Mezi ty nejčastější bychom mohli zařadit potřebu komunikace. Zpravidla se jedná o komunikaci v rodině např.: v případě smíšených manželství, kdy každý z rodičů mluví jiným jazykem. Může se také jednat o rodinu, která žije v zahraničí a díky bilingvní výchově mohou potomci navazovat a udržovat kontakt s příbuznými, kteří žijí v rodné zemi rodičů.

Dalším důvodem je zachování kulturního odkazu, kulturního dědictví, norem, tradic a zvyků, té země, ze které rodič/e pochází. Děti tak porozumí mentalitě národa svých rodičů, pochopí, z jaké země pocházejí, jak jejich rodiče vyrůstali a mohou tak společně sdílet kulturní identitu. Častým důvodem pro volbu bilingvní výchovy je také lepší perspektiva s ohledem na vzdělání

a kariéru v budoucnosti dítěte. Rodiče tak rozhodují i přes to, že ani jeden z nich není rodilým mluvčím druhého jazyka a že setrvávají v rodné zemi. (Garnsworthy, 2019)

Rozhodnutí, zda vychovávat dítě dvojjazyčně, či ne, je obtížné a rodič musí zvážit řadu otázek, které bilingvní výchovu provázejí. Jednou z klíčových otázek je dozajista jazyková dovednost. Není neobvyklé, v případě bilingvních rodičů, že se rozhodnou pro bilingvní výchovu i u svého dítěte. Rozhodnutí může ale také hrát v neprospěch bilingvní výchovy. V případě, že nemají rodiče dobré vztahy s příbuznými, nebo chtějí na rodnou zemi zapomenout. Dále je na zvážení náročnost této výchovy. Například, pokud jsou rodiče zvyklí užívat jazyk komunity a chtěli by předat dítěti jejich původní jazyk, bude to náročné, co se týče času a úsilí, které budou muset do této výchovy vložit. Stále častěji narážíme na případy, kdy partneři užívají ke komunikaci jazyk, který není mateřtinou ani jednoho z nich. Například, jeden z rodičů mluví francouzsky a druhý německy. Mezi sebou komunikují anglicky. Pokud by se každý z rodičů rozhodl užívat ke komunikaci s dítětem svůj mateřský jazyk, jednalo by se o trilingvní jazykový vzorec rodiny. Ať už by se tato rodina rozhodla jakkoliv, jazykový vzorec jejich rodiny bude složitý a náročný. Obecně lze říci, že čím více se jazyku věnujete a aktivně ho užíváte, tím více se zlepšujete v jeho ovládnutí. Stejně bychom mohli hovořit i v případě, že jazyky užíváme dva. S logickým předpokladem, že se naše schopnosti v ovládnutí každého jazyka budou odvíjet od míry, v jaké jsme jazyku vystaveni. Lépe řečeno, pokud budeme převážnou část dne hovořit anglicky a jen občasné nastane příležitost k využití němčiny, naše jazykové dovednosti v angličtině budou značně převyšovat nad těmi německými. Proto je také dobré zvážit, kdo bude o dítě pečovat, v případě, že je jeden rodič pracovním vytížen, nebo oba dva. Významně to ovlivní jazykové příležitosti v životě dítěte. (Harding-Esch & Riley, 2008)

4.4. Strategie bilingvní výchovy

Zajistit, aby si dítě osvojilo dva jazyky a poté tyto jazyky udržovat, představuje pro rodiny velkou zodpovědnost. V některých případech se jedná o poměrně snadný proces. Bylo tomu tak v případě Grosjeana, který se stal bilingvním díky tomu, že byl od osmi let v anglické internátní škole. Mnoho rodičů zvažuje, jaký typ bilingvní výchovy zavést a zda budou svému dítěti poskytovat dostatečnou podporu. V této kapitole si představíme možnosti, které tyto rodiny mají.

Literatura uvádí celkem pět těchto strategií. Tou nejznámější a nejúspěšnější je metoda OPOL (one person – one language) nebo-li jedna osoba – jeden jazyk. Metodu můžeme také nalézt pod názvem Grammontovo pravidlo/Grammontův princip, v některých zdrojích se můžeme setkat s názvem Ronjatovo pravidlo. Podstata této metody spočívá v důkladném dodržování již zmíněného principu jedna osoba – jeden jazyk. „Metoda akceptuje domněnku, že si dítě asociuje každý z jazyků s odlišnou osobou“, může tak rozvíjet oba jazyky, aniž by do sebe jakkoliv zasahovaly. Tento přístup je pojmenován po Maurici Grammontovi, který se touto problematikou podrobně zabýval. Grammont tuto strategii doporučil Julesovi Ronjatovi, který chtěl, aby se jeho dcera stala bilingvní. Sám Ronjat bylo Francouz, jeho žena pocházela z Německa. Na základě tohoto doporučení začal Ronjat vychovávat svou dceru za pomoci metody jedna osoba - jeden jazyk. On sám mluvil na svou dceru francouzsky a jeho žena německy. Díky této zkušenosti později vytvořil první empirickou studii postavnou na pozorování své dcery, zabývající se problematikou bilingvní výchovy. OPOL se nevztahuje

pouze na rodiče, ale na celou rodinu. Může se jednat o rodinu, kde otec mluví anglicky, matka německy a spolu s nimi žije další člen rodiny, který mluví česky. Všechny tyto jazyky si dítě, díky důslednosti rodiny ve zvolené metodě, může osvojit. Míra osvojení však záleží na řadě faktorů např.: na příležitostech v daném jazyce, na obtížnosti jazyka, jazykových schopnostech dítěte atd. (Kadaníková & Neubauer, 2017)

Další možnou strategií je metoda známá pod zkratkou MLAH (minority language at home), tedy jako metoda, ve které se využívá menšinový jazyk v domácím prostředí a majoritní jazyk je užíván ve společnosti. Dalo by se říci, že se jedná o metodu „jeden jazyk doma – druhý mimo domov“. Princip této metody spočívá, jak už z předešlých vět vyplývá, ve způsobu, při kterém se v domácím prostředí hovoří pouze jedním jazykem. Dítě si tak zvládne tento jazyk dobře osvojit. Druhý jazyk si dítě osvojuje za pomoci svého okolí, tedy mimo domov. Děje se tak při nástupu do mateřské školy a následně i ve škole, na zájmových kroužcích atd. K tomuto přístupu se uchýlila značná část přistěhovalců, kteří tvoří státní menšiny. Svůj mateřský jazyk užívají ke komunikaci v domácím prostředí, v blízkém sousedství, popřípadě ve své komunitě. Mimo domov, sousedství, či komunitu užívají jazyk druhý, většinový. (Grosjean, 2012)

Princip třetí metody je založen na postupném osvojování jazyků. Nejdříve si dítě osvojí jeden jazyk, většinou se jedná o jazyk, který má menší zastoupení a je jazykem slabším. Po zvládnutí prvního jazyka se přidává jazyk druhý. Zpravidla se tak děje kolem čtvrtého až pátého roku věku dítěte. Rodiče by měli v tomto případě dbát na to, aby přišlo dítě do kontaktu s prvním jazykem co nejvíce. V komunikaci s nimi, tak i s ostatními členy rodiny, při sledování televize atd. Jakmile si dítě první jazyk osvojí, rodiče mu umožní osvojování jazyka druhého, které ve většině případů probíhá velice rychle, pokud je druhý jazyk dominantním jazykem společnosti. Děje se tak převážně díky množství interakcí, kterým je dítě ve druhém jazyce vystaveno.

Další variantou bilingvní výchovy, kterou Grosjean (2012) zmiňuje, je metoda zaměřující se na užití jazyka v konkrétním čase. Může se jednat o krátký časový úsek v rozmezí jednoho dne např.: dopoledne využívat první jazyk a odpoledne přejít na jazyk druhý. Tuto metodu si lze také rozplánovat do většího časového úseku např.: užívání jednoho jazyka o víkend a využití druhého jazyka ve všední den. Tato metoda může být dále rozšířena, jak uvádějí některé zdroje, o kritérium místa. V takovém případě se dá hovořit o metodě času a místa (T&P time and place), ve které se můžeme zaměřit jak na obě složky dohromady, tak na každou zvlášť. Metoda času a místa je spojována s pojmem situační bilingvismus. Jak již z názvu vyplývá, jedná se o strategii, kde je využíván druhý jazyk pouze v určité situaci, na určitém místě, nebo v určitou dobu. (Garnsworthy, 2019)

Možnou alternativou k těmto metodám, které mají z převážné části jasně daná pravidla, je strategie přirozeného/volného míchání jazyků. Rodiče užívají oba jazyky bez jakéhokoliv plánu, děje se tak přirozeně. Rodiny volí tuto strategii z důvodu nevyhovujících pravidel, která provázejí zbylé strategie, nebo zkrátka proto, že předchozí přístupy selhaly. Volnost této metody je značnou výhodou. V tomto případě může také nastat situace, kdy bude dítě preferovat jeden jazyk. Je proto důležité, aby se při volbě této metody rodiče snažili vyvážit jazykové příležitosti, kterým bude jejich dítě vystaveno. (Grosjean, 2012)

5. Bilingvní jedinec

5.1. Vývoj jazyka bilingvního jedince

Každý jedinec je schopen naučit se alespoň jeden jazyk, s výjimkou vážně postižených jedinců. Tento fakt přivedl jazykovědce k tomu, že schopnost osvojit si jazyk je v nás alespoň z části geneticky zakódována. Tuto hypotézu podporuje skutečnost, že děti v přibližně stejném věku prochází takřka stejnými fázemi řečového vývoje, které jsou velmi pravidelné a při kterých si osvojují jazykové dovednosti.

Dle Lachouta (2017) „doposud není jasné, jakým způsobem bilingvní jedinci nakládají s oběma jazykovými kódy, zda k nim přistupují jako ke dvěma od sebe separovaným systémům, nebo zda se jedná o jeden systém složený ze dvou jazykových kódů“ (s. 78) Můžeme předpokládat, že způsob osvojování si jazyků je u bilingvních jedinců v podstatě indentický se způsobem osvojování jazyka u monolingvistů. V celém procesu nebyly zaznamenány žádné zásadní odlišnosti, které by nás vedly k opačnému názoru. Rozdíl je pouze v obsahu. Bilingvní jedinec, jak jsme si již vysvětlili, si osvojuje dva jazykové kódy namísto jednoho.

Saunders (1982, in Šulová, 2004) formuloval tři stádia jazykového vývoje bilingvních dětí, která nám mohou tuto problematiku lépe přiblížit. S příchodem prvních slovních projevů začíná první stádium a pokračuje zhruba až do dvou let věku dítěte. V této části jazykového vývoje není dítě schopno rozeznat mezi dvěma jazykovými systémy. Tyto systémy vnímá jako jeden celek. V souvislosti s tímto vnímáním má dítě také značně omezenou slovní zásobu. V případě osvojení si slova v jednom jazyce, není schopno užívat jeho odpovídající ekvivalent z jazyka druhého. Dítě tak spontánně pojmenovává věci ve svém okolí nezávisle na tom, jaký jazyk zrovna užije. Jazyky zatím nejsou rozlišovány. Toto období je nazváno jako indeterminované kódování.

Následuje stádium, které trvá zhruba od dvou až do čtyř let věku dítěte. Nadále se poměrně snadno rozšiřuje aktivní slovní zásoba, dítě ale stále není schopno rozlišit mezi dvěma jazyky. Přetrvává tak snaha o pojmenovávání předmětů bez ohledu na tzv. míchání jazykových kódů. Stejně tak není schopno efektivně užívat gramatická pravidla, která si osvojuje. Na rozdíl od první fáze se dítě začíná učit, jaký jazyk využít, podle toho, s jakým komunikačním partnerem je právě v kontaktu.

Přechod k finální fázi řečového vývoje nastává ve čtyřech letech věku dítěte. V tomto období probíhá proces diferenciací jazyků, který může být ovlivněn mnoha faktory. Je proto potřeba, aby přechod do tohoto stádia byl pozvolný a bylo na něj poskytnuto dostatečné množství času. Mezi tyto faktory můžeme zahrnout schopnosti a osobnost dítěte spolu s postoji rodičů a dobou působení každého jazyka. S ohledem na tyto faktory je dítě v této fázi schopno rozlišit slova a gramatiku obou jazyků. Nedochozí k míchání jazykových systémů. S přechodem do posledního období se u dětí plně rozvíjí dovednost rozlišit jazykové kódy podle toho, s jakým komunikačním partnerem je právě v kontaktu.

Pokud rodiče užívají k výchově dítěte tzv. Grammontovo pravidlo, které jsme si uvedli v předešlé kapitole, je toto rozlišování podstatně jednodušší. (Saunders, 1982 in Šulová, 2004)

Existuje však riziko, které může v tomto vývoji nastat. Jedná se o neorganizovaný přístup okolí, se kterým se může dítě setkat, spolu s vysokými nároky, které jsou na něj kladeny ze strany rodičů. Bývá tomu tak kvůli pochybnostem a obavám, které souvisí s řečovým vývojem. Paradoxně tyto obavy jsou častou příčinou, která způsobuje jakékoliv narušení plynulosti této ontogeneze. Mělo by proto být snahou rodičů, pozorovat, jak dítě celý proces prožívá, jak se s jazyky a s nimi spojenou kulturou ztotožňuje. (Šulová, 2004)

5.2. Jazykové zvláštnosti

V komunikaci s bilingvními dětmi si můžeme všimnout určitých neobvyklých jazykových jevů, které se zde objevují z důvodu toho, že při komunikaci v jednom jazyce mají bilingvisté aktivovanou také slovní zásobu jazyka druhého. Neměli bychom proto na tyto zvláštnosti pohlížet jako na poruchy komunikační schopnosti. Jedná se o přirozené projevy, které jsou u bilingvních dětí dosti charakteristické. Mezi tyto jazykové jevy můžeme zařadit: střídání jazykových kódů nebo-li code-switching, míchání jazyků nebo-li code-mixing, jazykové výpůjčky a jazykovou interferenci.

Střídání jazykových kódů je projevem zcela přirozeným, a tak si ho mluvčí, na rozdíl od posluchače, nemusí být vědom. Přepínání mezi jazyky probíhá bez toho, aniž by byla narušena plynulost výpovědi. Ke střídání jazykových kódů může docházet v případě celé věty, větné fráze, či samotného slova. To nás přivádí k rozlišování mezi střídáním jazykových kódů a mezi mícháním jazyků. V případě, kdy se jedná o code-switching, tak se zpravidla střídají jazyky v rámci kompletních vět, nebo větných frází. Jazyky jsou tak pro nás ve výpovědi snadno rozeznatelné. Spolu se změnou jazykového kódu dochází ke změně prvků komunikace, jako jsou intonace, tempo, gestika, mimika, nebo tempo řeči, které odpovídají aktuálnímu jazyku. Například při střídání češtiny s italštinou bude gestika a mimika živější při přechodu do italštiny a naopak, při přechodu do češtiny, bude slábnout. Rozlišujeme mezi dvěma typy střídání jazykových kódů. Intersentenciální code-switching, jak už z názvu vyplývá, se objevuje v případě, kdy se jedná o celé věty. O druhém typu s názvem intrasentenciální code-switching hovoříme, pokud se jedná o střídání kódu uvnitř věty. Code-switching nemusí probíhat pouze u dětí. Důvody si pro něj najdou i dospělí jedinci. Hovoříme například o absenci slova, či slovního spojení ve slovní zásobě, jednoho z jazyků. Svou roli zde také může mít snadnější způsob komunikace, který může nastat právě díky přepnutí do jiného jazykového kódu. (Lachout, 2017)

Míchání jazyků se vyznačuje vkládáním slov z jednoho jazyka do výpovědi, která je v jazyce druhém. Vložená slova tak mohou značně narušovat její plynulost. Na rozdíl od střídání jazykových kódů se nejedná o jev, který by se u bilingvních dětí hojně vyskytoval. Pokud dojde k projevu této jazykové zvláštnosti, bývá to nejčastěji v rané fázi osvojování jazyka, kdy

ještě nemá dítě osvojenou dostatečnou slovní zásobu v obou jazycích. Nahradí tedy chybějící slovo slovem stejného významu, avšak v jiném jazyce. (Lachout, 2017)

Jazyková interference je jev, ve kterém dochází ke vzájemnému ovlivňování jazyků. K transferu prvků z jednoho jazyka na druhý. Hovoříme zde o gramatických pravidlech, větných strukturách jazyka, nebo také o výslovnosti. Ovlivňován bývá zpravidla slabší jazyk, a to jazykem dominantním. Interference může být vnímána jako nedostatek v řečovém projevu. Nejedná se však o poruchu ve vývoji dětské řeči. „Většina z těchto chyb se totiž vyznačuje pouze přechodným charakterem a po čase samy vymizí.“ (Lachout, 2017, s. 82)

K projevu jazykové interference může vést hned několik příčin:

- Jazyky jsou si vzájemně podobné.
- V případě komplexních a složitých jazykových struktur.
- Jazyková polysémie, nebo-li slova stejně znějící, mající podobný význam.
- Emoční stav jedince např.: únava, stres.
- Interference související s aktuální komunikační situací např.: tématem rozhovoru, vztahem ke komunikačnímu partnerovi. (Triarchi-Herrmann, 2006, in Lachout, 2017, s. 83)

Rozlišujeme dvě formy interference. Interferenci statickou a dynamickou. V případě statické interference je z výpovědi mluvčího jasně zřejmé, že mluvčí aktivně užívá více než jednoho jazyka. Dynamická interference je brána jako momentální odchylka ve vyjadřování mluvčího. (Morgensternová, 2011, in Lachout, 2017, s. 83)

5.3. Mýty a předsudky o bilingvistu

Bilingvist je obklopen řadou mýtů a mylných domněnek, které mohou nepříznivě ovlivňovat jak názory učitelů, rodičů, tak bilingvistů samotných. V následující kapitole si tyto mýty představíme a díky poznatkům, které již v této době máme, se je pokusíme vyvrátit. Zároveň tak můžeme přispět k lepšímu pochopení této jazykové schopnosti.

Jedná se o vzácný fenomén

Prvním mýtem, se kterým se můžeme setkat, je tvrzení, že je bilingvist vzácný jev. Odhadem se uvádí, že více než polovina světové populace je dvojjazyčná. S dvojjazyčností se setkáváme v různých částech světa, v různých věkových kategoriích a společenských vrstvách. K tomuto mylnému dojmu může docházet z důvodu neinformovanosti, omezeného rozhledu vzhledem k jazykové interakci, která probíhá ve světě. Grosjean (2012), stejně jako mnoho dalších autorů, uvádí, že bilingvní je více než polovina světové populace. Údaje, které by toto tvrzení potvrdily však chybí. Už jen zjistit počet uživatelů jednoho jazyka je velmi složité, natož zjišťovat počet bilingvních jedinců ve společnosti. Přesto se většina odborníků shoduje, že převážná část populace je bilingvní, jak již bylo výše zmíněno. Nejedná se tedy o jev, který by byl jakkoliv neobvyklý, či vzácný.

Bilingvní jedinci mají vždy perfektní a vyvážené dovednosti v osvojených jazycích

Některé zdroje mohou uvádět, že pokud chceme dosáhnout bilingvismu, je potřeba, aby si jedinec osvojil jazyky již v dětství. Jiné zdroje přichází s myšlenkou, že by bilingvní jedinec neměl mít přízvuk ani v jednom ze svých osvojených jazyků. Při splnění těchto podmínek by se tedy jednalo o pravé bilingvisty. Ostatní, kteří těchto podmínek nedosahují se tak mohou jevit jako neúplní bilingvisté. Tyto domněnky vyplývají ze standardů a hodnocení, která užíváme ve spojení s monolingvisty. Takováto tvrzení ovlivňují i samotné bilingvisty, kteří na základě těchto standardů hodnotí své jazykové dovednosti jako nedostačující. Obvykle mají tendenci se kvůli těmto domněnkám hodnotit a nazírat na své bilingvní dovednosti z pohledu monolingvistů a tím přicházejí s vlastní kritickou sebereflexí např.: nespokojenost s objevujícím se přízvukem, s úrovní či nedokonalostí jednoho ze svých jazyků, míchání jazyků atd. Tato hodnocení však neberou v úvahu skutečnost, že většina bilingvistů užívá své jazyky v různých situacích, s různými lidmi a pro různé účely. Nemají tedy potřebu, aby jejich jazykové dovednosti v každém z jejich jazyků byly dokonalé, nebo na stejné úrovni. (Grosjean, 2012)

Přirození překladatelé

V případě, kdy se jedná o běžnou konverzaci, dokáží bilingvisté obstojně přeložit konverzaci z jednoho jazyka do druhého. Problém může nastat v případě, pokud se jedná o konverzaci, která zabíhá do specializovaných oblastí. Téměř vždy se tak setkají s odezvou: jak mohou být bilingvní, když něco nezvládají přeložit. Znovu zde narážíme na skutečnost, že bilingvní jedinci užívají své jazyky za různých příležitostí, s různými lidmi a za různými účely. Tento nedostatek překladatelských schopností si můžeme vysvětlit pomocí principu komplementarity. Pokud není jedinec znalý v určité oblasti, v obou svých jazycích, nebo pokud si neosvojil jazyk pomocí způsobu, který klade důraz na překladatelské dovednosti, nebude tak schopen v dané oblasti kvalitního překladu. Nebude mít dostatečnou slovní zásobu, či povědomí o terminologii, nebo ustálených slovních spojeních. Tato skutečnost z nich však nečiní méně bilingvní jedince, pouze podtrhuje fakt, že se osvojené jazyky mohou překrývat pouze v některých situacích, protože jsou užívány v různých sférách života nezávisle na sobě. Bilingvisté tak nejsou rozenými překladateli. (Grosjean, 2012)

Přepínání kódů, jako projev lenosti

Přepínání kódů se často setkávalo s kritikou zejména ze strany monolingvistů, kteří byli toho názoru, že tak dochází k nepřirozené a nepříjemné změti jazyků, která je důsledkem nedbalého, pohodlného vyjadřování bilingvních jedinců. Míchání jazyků je tak mnohdy doprovázeno velmi silnou negativní reakcí ze strany posluchače. Tyto negativní přístupy mohou vést k tomu, že rodiče své děti od přepínání kódu odrazují a snaží se mu, pokud možno, co nejlépe vyhnout. Dalším argumentem, který je proti míchání jazyků a kterého se mohou rodiče obávat, je domněnka, že se tak u dětí může v určité formě projevit semilingvismus, nebo-li stav, kdy dítě neovládá dostatečně ani jeden jazyk.

Grosjean uvádí tvrzení svého kolegy Haugena (1969, in Grosjean, 2012), který zmiňuje: Přesto že se můžeme setkat s informací, která pojednává o jedincích, kteří kvůli přepínání kódů

„nemluví žádným jazykem“ a jejich míchání jazyků je tak časté, že nelze určit, kterým jazykem hovoří, tak se Haugen za celá léta své praxe a mnoholetého výzkumu nesetkal s případem, který by tuto informaci podpořil. Grosjean toto tvrzení kvituje a dodává, že ani on sám takovou zkušenost nemá, kromě zkušenosti s bilingvními pacienty, kteří trpěli poruchou řeči v důsledku cévní mozkové příhody. Přesto většina těchto pacientů ovládala přepínání kódů obstojně. Jedním z hlavních důvodů, proč se bilingvisté uchylují k přepínání kódů je, že se určité pojmy vyjadřují lépe ve druhém jazyce. Pro snazší pochopení je uveden příklad z osobního života, kdy Grosjean se svou ženou přijali americký výraz pro slovo „hřiště“ – playground, protože lépe vystihovalo prostředí, kde si hráli jejich děti, než jak ho vystihuje výraz ve francouzštině. Dále zmiňuje přirovnání, které užívá ve spojení s touto situací. „Je to jako dát si kávu se smetanou namísto toho, abyste měli jen černou kávu.“ (Grosjean, 2012, s. 53)

Dalším důvodem pro míchání jazyků může být potřeba nalezení správného slova, správného slovního vyjádření v jazyce. Jak už zde bylo uvedeno, může nastat situace, kdy není slovní zásoba pro danou konverzaci dostačující. Bilingvista se tak snaží najít odpovídající výrazy ve druhém jazyce. Nejedná se tedy o důvody, které by byly zapříčiněné leností ze strany bilingvisty.

U pravých bilingvistů nenarazíme na přízvuk

Přízvuk může být velmi odlišný s ohledem na různé jazyky a dialekty. Podstatně ovlivňuje jak samotnou výslovnost, tak i rozlišení různých slov.

Jedním z obecných předpokladů, který o bilingvistu koluje společností, je předpoklad, který uvádí, že pokud je člověk opravdu bilingvní, nesetkáme se u něj s přízvukem. Přestože se jedná, v případě bilingvistu, o běžnou záležitost, kdy absence přízvuku bývá spíše výjimkou. Někteří bilingvisté, kteří nehovoří plynule, přízvuk mít nemusí. Mezitím bilingvisté s plynulou výslovností mohou mít přízvuk ať už v prvním, nebo ve druhém jazyce. Přítomnost přízvuku z vás nedělá méně či více bilingvního člověka. Mnohdy to vypovídá o tom, v jakém věku si jedinec daný jazyk osvojil. Můžeme tedy říci, že „neexistuje žádný vztah mezi znalostmi jazyka a tím, zda v něm člověk má přízvuk.“ (Grosjean, 2012, s. 78)

K osvojení obou jazyků dochází u bilingvistů již v dětství

Druhý jazyk si může bilingvní jedinec osvojit v dětství, v dospívání, ale stejně tak dobře i v dospělosti. U jazyků, které byly osvojeny až v dospělosti se pak těžko dosáhne rodilého přízvuku.

V souvislosti s tímto mýtem si připomínám mého učitele anglického jazyka, který nás provedl angličtinou na prvním stupni základní školy. Tento učitel emigroval do Ameriky, kde se naučil a osvojil si angličtinu jako svůj další jazyk. Po návratu do České republiky měl tento učitel silný přízvuk, přestože emigroval v pozdějším věku. Ovládnutí cizího jazyka v dospělosti na základě přestěhování se do jiné země, je velmi častým případem osvojení si druhého jazyka. Postupně se tak dospělý může stát stejně bilingvním, jako ten, kdo si osvojil druhý jazyk již v dětství.

Bilingvní a zároveň bikulturní

Naše kultura nás ovlivňuje po všech stránkách života. Ovlivňují nás společenská pravidla a normy, hodnoty, tradice a zvyky. Jako jedinci jsme součástí řady kultur, kulturní sítě, která je tvořena minoritními a majoritními kulturami. Za minoritní kulturu jsou považovány konkrétní oblasti našeho života např.: koníčky, zaměstnání. Jako majoritní kulturu označujeme národní kulturu země ve které žijeme, náboženské a sociální skupiny atd. Dalo by se tedy říci, že tímto způsobem jsme všichni „multikulturní“.

Zde si krátce charakterizujeme pojem bikulturní člověk. Jedním z prvních poznatků, který bychom mohli o bikulturních jedincích zmínit, je jejich angažovanost ve více než jedné kultuře. Příkladem mohou být lidé vietnamské národnosti v České republice, kteří se podílejí na životě své vietnamské komunity, stejně tak, jako se podílejí na životě české společnosti. Bikulturní lidé se snaží přizpůsobit své hodnoty, normy a chování oběma kulturám. Posledním z hlavních aspektů bikulturalismu je dozajista kombinování kultur. Různé tradice a zvyky tak mohou pocházet z různých kultur. Jedinec tak může zastávat vietnamské nebo české tradice a pak také zastávat tradice, které jsou kombinací obou kultur. (Harding-Esch & Riley, 2008)

Dle Grosjeana (2012) „ve skutečnosti bilingvismus s bikulturalismem nesouvisí“ (s. 108). Lidé ve svém běžném životě užívají dvou jazyků, aniž by se identifikovali jako zástupci více než jedné kultury. Jako příklad uvádí Nizozemsko, kdy může nizozemec hovořit německy, anglicky a holandsky, přesto se však může identifikovat pouze jako zástupce nizozemské kultury. Když je člověk bilingvní, nečiní to z něj automaticky bikulturního jedince.

Bilingvisté mají dvojí, nebo rozpolcenou osobnost

Roku 2008 uvedla zpravodajská agentura Reuters článek, který se zabýval výzkumem zaměřujícím se na osobnost bikulturních a zároveň bilingvních jedinců. Odborníci, kteří vedli výzkum, došli k závěru, že podle jejich studie mohou tito jedinci při přepnutí do jiného jazykového kódu změnit i svou osobnost a to nevědomě. Tato informace tak podnítila veřejnost k mylné domněnce, že mají bilingvisté dvojí, nebo rozpolcenou osobnost. Grosjean zmiňuje pár případů, kde si je bilingvista sám vědom, že se jeho chování liší podle toho, v jakém jazyce hovoří. Jedním takovým příkladem je francouzsko-anglický bilingvista, který na sobě pozoruje, že při užívání francouzštiny bývá agresivnější. Řecko-anglický bilingvista zase uvádí, že při užívání angličtiny je klidný a zdvořilý. Při přepnutí do řečtiny hovoří rychleji a jeho výrazy jsou spíše hrubé než zdvořilé. (Grosjean, 2012)

Ervinová (1964, in Grosjean, 2012) ve své studii uvádí, že „tato přeměna může být spojena s přeměnou sociálních rolí a emočních postojů“ (s. 125). To, co je považováno za změnu osobnosti, je jednoduše přeměna v postojích a chování odpovídající přeměně situace nebo kontextu, nezávisle na jazyce. Už několikrát tu bylo zmíněno, že bilingvní jedinci užívají své jazyky v různých situacích, s různými lidmi a v různých oblastech života. Různé okolnosti v nás tak spouštějí různé postoje, pocity. Chováme se odlišně ať už užíváme jeden, nebo více jazyků. Způsob, kterým mluvíme a jak se chováme ke svému partnerovi, k sourozenci či kamarádce, a osobnost, kterou si s nimi osvojíme, se může výrazně lišit například v případě, kdy se dostaneme do formálnější situace, jako je rozhovor s ředitelem školy, pracovní

pohovor atd. Změny v chování vyvolávají lidé a situace, se kterými bilingvisté hovoří, nikoliv jejich bilingvismus.

Vyjadřování emocí v prvním jazyce, obvykle jazyce rodičů

Jak a v jakém jazyce bilingvní jedinci projevují své emoce, je velice složitou a zajímavou součástí bilingvismu. Navzdory tomu, že je výše zmíněné tvrzení stabilně zakotveno ve společnosti, situace není ve skutečnosti tak jednoduchá.

V případě, že si jedinec osvojuje dva jazyky najednou, tak nemá pouze jeden, ale hned dva první jazyky ve kterých může vyjadřovat své emoce. V případech, kdy docházelo k postupnému osvojování nejprve jednoho a poté druhého jazyka, probíhá ve většině případů vyjadřování emocí pomocí jazyka, který je dominantním a zpravidla prvním jazykem. Děje se tak kvůli citové vazbě, kterou má jedinec se svým prvním jazykem. Situace ovšem není tak jednoduchá. Nesmíme opomenout fakt, že silné citové vazby se mohou vybudovat i ve spojení s jazykem, který si jedinec osvojil později, tedy se svým druhým jazykem. Další situací, která může nastat a uvedené tvrzení nám vyvrátit, je například bilingvista, který se kvůli špatným zážitkům rozhodne, že zcela přestane svůj první jazyk užívat. Existují případy, kdy jsou emoce tak silné, že bilingvisté, kteří v dané situaci užívají svůj druhý jazyk, přepnou do prvního jazyka a nejsou schopni přepnout zpět. Také mohou přepnout, protože některé své emoce raději vyjadřují ve svém prvním jazyce. Je to pro ně přirozenější. Někteří bilingvisté tak upřednostňují první a někteří zase druhý jazyk. Své emoce a pocity mohou také vyjadřovat pomocí obou jazyků. Nemůžeme však tvrdit, že bilingvisté užívají k vyjádření emocí pouze svůj první jazyk, který je zpravidla jazykem rodičů. (Grosjean, 2012)

5.3.1. Mýty spojené s dětským bilingvismem

Nyní si uvedeme specifické mýty, které jsou spojeny s bilingvismem u dětí. Pomocí odborné literatury se zde pokusíme tyto domněnky vyvrátit.

Jazyk domácnosti může negativně ovlivnit jazyk užívaný ve školním prostředí

Jazyk užívaný v domácím prostředí může pozitivně ovlivnit osvojování druhého jazyka, díky základům, které jedinec získal při osvojování jazyka prvního.

Stále dochází k případům, kdy vychovatelky či učitelé odrazují rodiče od toho, aby s dětmi užívali jejich rodný jazyk. Místo toho by měli využívat ke komunikaci jazyk, který je užíván ve školním prostředí. Takové děti pak ztrácí schopnost komunikovat v rodném jazyce rodičů a zároveň ztrácí schopnost komunikovat se zbytkem rodiny, pokud si již tento jazyk neosvojily. Je proto důležité, aby nejen rodiče, ale také učitelé věděli, jak u bilingvních dětí jejich bilingvismus podpořit a rozvíjet správným směrem. (Grosjean, 2012)

Bilingvismus zpomalí proces osvojování jazyka

Jak uvádí Grosjean (2012) „i když existují rozdíly v tempu osvojování jazyka mezi bilingvními a monolingvními dětmi, dosažení klíčových milníků probíhá ve stejném věkovém rozpětí v obou skupinách“ (s. 179.) Již proběhlo mnoho výzkumů, které tento mýtus vyvracejí. Nesmíme

však opomenout, že se bilingvní děti vypořádávají hned se dvěma jazyky najednou, proto se můžou v určitém ohledu od monolingvních dětí lišit, ne však v případě osvojování si jazyka, jak už bylo řečeno.

Čím dříve si dítě jazyk osvojí, tím dosáhne lepší plynulosti ve vyjadřování

Jedním z přesvědčení, na kterém tento mýtus stojí je, že osvojování jazyka u mladších dětí probíhá přirozeně a rychleji než u starších dětí. Proces učení se jazyku však není zdaleka tak efektivní, jak se můžeme domnívat. Malé děti nemají dostatečně rozvinuté kognitivní funkce, které by tento proces usnadnily, jako je tomu v případě starších dětí. (Grosjean, 2012)

Přestože učení se jazykům je pro nás snazší, čím dřív s učením začneme, neznamená to, že pokud začneme s osvojováním jazyka v pozdějším věku, nebudeme schopni hovořit tímto jazykem plynule. Schopnosti plynulého vyjadřování může dosáhnout jak jedinec, který si jazyk osvojil již v dětství, tak i jedinec, který si druhý jazyk osvojil až v pozdějším věku. Nelze tedy předpokládat, že s narůstajícím věkem klesá pravděpodobnost, že bude jedinec schopen dosáhnout plynulosti ve druhém jazyce.

Bilingvní děti budou vždy míchat své jazyky

V obecné rovině, pokud dítě vyrůstá v bilingvní rodině, kde je běžné, že se přechází z jednoho jazyka do druhého, není překvapivé, že bude komunikovat podobným způsobem. Míchání jazyků může u dětí probíhat v období, kdy si osvojují druhý jazyk. Jednoduše si ve chvíli, kdy znalosti nově osvojovaného jazyka nestačí, pomohou dominantním, většinou prvním jazykem. Vloží prvky ze svého silnějšího jazyka do jazyka slabšího. Jakmile si však dítě dostatečně druhý jazyk osvojí, naučí se postupně, že v určité situaci bude užívat pouze jeden jazyk, zatímco v jiné situaci může využít možnosti obou jazyků. (Grosjean, 2012)

Pro úspěšnou bilingvní výchovu je důležité prosazovat metodu OPOL (one person – one language)

Je mnoho možností, jak docílit toho, že díky bilingvní výchově bude vychovávaný jedinec bilingvní. Jednou variantou může být metoda, kdy každý z rodičů užívá jiný jazyk. Další možností je jeden jazyk užívat doma a druhý a druhý mimo domov, nebo nechat dítě, ať si daný jazyk osvojí ve škole atd.

Klíčovým faktorem je v tomto případě potřeba. Dítě musí samo přijít na to, že v každodenním životě potřebuje užívat oba jazyky. V této chvíli se může metoda OPOL zhroutit. Dítě totiž přijde na to, že jazyk, který užívá jeden z rodičů a který je zároveň menšinový, v každodenním životě nepotřebuje. Členové rodiny mohou mezi sebou mluvit druhým a silnějším jazykem, a tak nemá dítě potřebu ani motivaci si slabší jazyk udržet. Výhodnější strategií by mohla být metoda, kdy se užívá slabší jazyk v domácím prostředí a se silnějším jazykem se dostane dítě do interakce mimo domov. V tomto případě je důležité v domácnosti menšinový jazyk podpořit ve všech směrech. V komunikaci s ostatními členy rodiny, při výběru televizního programu, rádia atd. Mělo by se tak dít proto, aby bylo dítě vystaveno slabšímu jazyku co nejvíce a lépe se vymezily hranice pro užívání jazyka. (Grosjean, 2012)

Bilingvismus působí negativně na vývoj dítěte

Grosjean (2012) uvádí, že se často setkává s mladými rodiči, kteří ho kontaktují kvůli obavám, které mají ve spojení s bilingvismem. Mnoho takových rodičů se totiž setkalo s názorem, že bilingvismus negativně ovlivňuje vývoj dítěte. I přes snahu vyvést rodiče z omylu se často nedaří jejich obavy dostatečně potlačit. Když se podíváme na pár předešlých studií, které daly vzniknout tomuto mýtu, zjistíme, že značná část těchto studií obsahuje metodologické nepřesnosti. Z výsledků, které však máme z nynějších studií, můžeme jasně vyčíst, že bilingvismus nemá na vývoj dítěte žádný negativní vliv.

6. Bilingvismus a vzdělávání

Bilingvismus je fenomén, který zasahuje nejen do oblasti rodinné, ale také do oblasti výchovy a vzdělávání. V předškolních a školních zařízeních se stále více setkáváme s dětmi pocházejícími z bilingvních rodin a je proto nutné, abychom s takovými žáky uměli pracovat. To nás přivádí k pojmu bilingvní výuka. V Pedagogickém slovníku je bilingvní výuka popsána jako „výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský.“ (Průcha a kol., 2003, s. 25)

Pro vzdělávací oblast můžeme stanovit několik vzdělávacích programů, které se soustředí na vzdělání a podporu dvojjazyčnosti, nebo-li na vzdělávání obou jazyků současně s důrazem na udržení a posílení obou jazyků. Dále se můžeme setkat s programy, které upřednostňují majoritní jazykové prostředí a jejich cílem je mluvčího menšinového jazyka do tohoto prostředí začlenit. (Lachout, 2017)

Tyto vzdělávací programy můžeme rozdělit do základní klasifikace podle Fishmana (1970).

1) **přechodný bilingvismus** – Jedná se o program, ve kterém je dítě vzděláváno v menšinovém jazyce, dokud nedosáhne takové úrovně, že je možné začít vzdělávání v jazyce majoritním.

2) **jednogramotný bilingvismus** – V tomto programu jsou rozvíjeny schopnosti produkce a percepce řeči jak v majoritním, tak i v minoritním jazyce. Gramotnost jedince je však vyžadována pouze v jednom z těchto jazyků. Odtud název jednogramotný bilingvismus.

3) **parciální nebo-li částečný bilingvismus** – Oblast produkce, percepce a gramotnosti je rozvíjena v obou jazycích. U minoritního jazyka jsou však tyto oblasti zredukovány na oblasti tykající se minoritní komunity a daného kulturního dědictví.

4) **kompletní bilingvismus** – Jak už z názvu vyplývá, jedná se o kompletní rozvoj řečových dovedností v obou jazycích. V dovednosti mluveného projevu, poslechu, čtení a psaní. Program se nezabývá pouze rozvojem těchto schopností, ale také jedince vzdělává v oblasti reálií a kulturního dědictví společností, které hovoří těmito jazyky. (Fishman, 1970)

Grosjean (2012) se k pojetí bilingvního vzdělávání vyjadřuje tak, že i když by si měl tento typ vzdělávání dávat za cíl poskytnout takové znalosti, dovednosti a dostatek podnětů, aby došlo k osvojení si druhého jazyka, a přitom zachovat jazyk první, neděje se tak ve všech případech. Můžeme narazit na dvojjazyčné programy, jejichž cílem není dosažení takové úrovně jazykové kompetence v obou jazycích. Přesto existují programy mezi jejichž cíle bilingvismus patří. Mnoho případů, kdy není bilingvismus jedním z cílů výuky, spadá pod výuku druhého jazyka na většině škol po celém světě. Tato výuka sice poskytne určité znalosti daného jazyka, které mohou sloužit jako dobrý základ, je však potřeba, aby měli žáci možnost jazyk aktivně používat. Využít ho v komunikačním kontextu a své znalosti jazyka tak prohloubit a upevnit. Pokud nebude žák takovému kontaktu vystaven, může mít pro dvojjazyčnost dobrý základ, ale dvojjazyčnosti nedosáhne.

Příchod žáků se znalostí jiného, většinou minoritního jazyka, dává vzniknout domněnkám, že mají tito žáci oproti svým spolužákům značnou výhodu, co se týče nabytí dvojjazyčnosti. Pokud je vzdělávací program na tyto žáky dobře zaměřen a připraven, může se jednat o výhodu. Takoví žáci mohou užívat znalostí jednoho jazyka při osvojování si jazyka druhého. Pokud to vzdělávací politika umožňuje, tak si takoví jedinci mohou zachovat svůj mateřský jazyk a zároveň si osvojit jazyk druhý, většinou jazyk majoritní. V takovém případě můžeme hovořit o vzdělávacím programu, který podporuje bilingvismus. Na většině škol však takový přístup není možný z finančních či jiných důvodů. Převládajícím přístupem je v takových případech integrace žáků do běžné třídy. Žáci si tak musí osvojit většinový jazyk, aniž by nadále jakkoliv užívali jazyk mateřský. Pokud se o užívání mateřského jazyka nepostarají rodinní příslušníci, je velká pravděpodobnost, že se schopnost ovládat rodný jazyk začne pomalu vytrácet.

Protipólem výše zmíněného přístupu může být dvojjazyčný program ve kterém se využívají dva jazyky po celou dobu školní docházky. Jedná se o jazyky, které se využívají v prostředí, ze kterého pocházejí žáci, kteří se pod tímto programem vzdělávají. Program poskytuje bilingvní vzdělávání, jak pro žáky předškolního, tak i školního věku. Princip tohoto přístupu stojí na rovnováze obou jazyků, ať už se jedná o vyvážený počet žáků, jakožto zástupců daných jazyků, tak i o jazykovou rovnováhu při vedení samotné výuky. V nižších ročnících probíhá vyučování polovinu týdne v prvním jazyce a ve druhé polovině se vyučuje v jazyce druhém. Ve vyšších ročnících se pak setkávají s oběma jazyky denně. Benefitem tohoto přístupu jsou nejen vyrovnané příležitosti pro jazyky, ale také spolupráce mezi studenty při výuce. Jak již bylo uvedeno, jazyky mají mezi žáky rovnoměrné zastoupení. Často tak dochází k situaci, při které žák, v jehož dominantním jazyce probíhá výuka, pomáhá spolužákovi, který je dominantní v jazyce druhém. Přestože je těchto programů zatím velmi málo, představují velký přínos pro budoucnost bilingvního vzdělávání. (Grosjean, 2012)

6.1. Typologie bilingvního vzdělávání

Jedním z omylů, který se týká dvojjazyčné výuky, je domněnka, že se jedná o fenomén této doby. Kupříkladu v Kanadě můžeme pozorovat rozvoj dvojjazyčné výuky již v roce 1965 prostřednictvím experimentální třídy mateřské školy. Ve Walesu se začíná rozvíjet už v roce 1939 zřízením první waleské základní školy. Dvojjazyčná výuka má ve světě mnoho podob a probíhá v různých formách. Přestože se výše zmíněné události odehrávají ve 20. století, počátky bilingvního vzdělávání sahají daleko do minulosti.

Formální dvojjazyčná výuka má dva hlavní přístupy. První přístup se soustředí na výuku, která podporuje oba jazyky a na výuku dětí jazykových menšin. Druhý přístup je zaměřen na výuku, která nikterak nerozvíjí jazyky bilingvních dětí. Dvojjazyčnost není v tomto případě součástí programu instituce, kterou tyto děti navštěvují.

Termín dvojjazyčná výuka označoval oba tyto přístupy, což vedlo k mnoha nepřesnostem. Podrobnější rozdělení bilingvního vzdělávání vytvořili Mackey. Jedná se o jednoduchou, ale kompletní typologii, která napomáhá výzkumu a plánování bilingvního vzdělávání. Toto

rozdělení je dále kategorizováno dle způsobu, kterými jsou tyto jazyky prezentovány ve vzdělávacím prostředí, ať už se jedná o prostředí formální např.: škola, které se dále formuje dle daného kurikula; či neformální prostředí mimo tradiční školní instituce např.: jazykové kroužky, domácí prostředí, online platformy atd. (Baker, 2001)

Typologie nám představuje několik typů bilingvního vzdělávání. Musíme však brát v potaz, že nelze každý případ z reálného života přirovnat k následující klasifikaci. Typologie má svou hodnotu z hlediska lepšího pochopení této problematiky, ale má také svá omezení. Modely mapují statické vzdělávací systémy, přestože se vzdělávání vyvíjí. Zřídka se zde zabývají samotným procesem výuky. Nepojednávají ani o úspěchu či případném selhání bilingvního vzdělávání. (Baker, 2001)

Tabulka 1

Typologie bilingvního vzdělávání -slabé formy

Typ programu	Typické dítě	Jazyk ve třídě	Společenský a vzdělávací cíl	Jazykový cíl
Strukturovaná imerze	Jazyková menšina	Jazyk většiny	Asimilace	Monolingvismus
Strukturovaná imerze, vyučováním mimo třídu (kompenzační hodiny)	Jazyková menšina	Jazyk většiny s 'Pull-out' L2 lekcemi	Asimilace	Monolingvismus
TRANZITNÍ	Jazyková menšina	Přechod z jazyka menšiny do jazyka většiny	Asimilace	Relativní monolingvismus
HLAVNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM s výukou cizího jazyka	Jazyková většina	Jazyk většiny s L2/FL lekcemi	Omezené obohacení	Omezený bilingvismus
SEPARATISTICKÝ	Jazyková menšina	Jazyk menšiny (z volby)	Održení/Autonomie	Omezený bilingvismus

Zdroj: (Baker, 2001, s. 194)

Tabulka 2

Typologie bilingvního vzdělávání -silné formy

Typ programu	Typické dítě	Jazyk ve třídě	Společenský a vzdělávací cíl	Jazykový cíl
IMMERZE	Jazyková většina	Bilingvní s počátečním důrazem na L2	Pluralismus a obohacení	Bilingvismus & Biliterárnost
UDRŽOVACÍ/ DĚDIČNÝ JAZYK	Jazyková menšina	Bilingvní s důrazem na L1	Udržení, pluralismus a obohacení	Bilingvismus & Biliterárnost
DVOJJAZYČNÉ/ DVOUSMĚRNÉ VZDĚLÁVÁNÍ	Smíšená jazyková menšina a většina	Menšinový a většinový jazyk	Udržení, pluralismus a obohacení	Bilingvismus & Biliterárnost
HLAVNÍ PROUD BILINGVNÍ	Jazyková většina	Dva většinové jazyky	Udržení, pluralismus a obohacení	Bilingvismus & Biliterárnost

Zdroj: (Baker, 2001, s. 194)

Mimo tuto rozsáhlou typologii, která zohledňuje různé vzory dvojjazyčného vzdělávání týkající se jazyků, které se užívají v domácím prostředí, jazyka komunity, nebo také postavení jazyků ve společnosti, se můžeme také setkat s pojmy přechodná dvojjazyčná výuka, jejíž cílem je rozvinout u dítěte dominantní, majoritní jazyk a jazyk mateřský nebo-li minoritní potlačit. Naopak udržovací dvojjazyčná výuka si klade za cíl podpořit mateřský jazyk dítěte, tedy rozvíjet jak jazyk minoritní, tak i jazyk majoritní. (Baker, 2001)

Udržovací výuka byla později rozšířena na dva podtypy. Statická udržovací výuka a rozvojová udržovací výuka. V prvním případě je cílem výuky udržet jazykové dovednosti a schopnosti dítěte na takové úrovni, na které se nacházely při vstupu do školy a zamezit tak úplné ztrátě schopnosti komunikace v daném jazyce. Ve druhém případě je zde snaha o rozvoj jazykových dovedností na takovou úroveň, aby jedinec dosáhl úplné dovednosti a gramotnosti daného jazyka. V odborné literatuře se také můžeme setkat s pojmem, který tento druh výuky označuje jako obohacování dvojjazyčnou výukou. „Obohacovací dvojjazyčná výuka si klade za cíl rozšířit individuální a skupinové používání menšinových jazyků, což vede ke kulturnímu pluralismu a jazykové rozmanitosti.“ (Baker, 2001, str.206)

6.2. Charakteristika slabých a silných forem bilingvního vzdělávání

Bilingvní vzdělávání v předškolním období je velice aktuálním tématem, o které je stále větší zájem. V této kapitole se blíže seznámíme s formami a modely tohoto typu vzdělávání, které jsme si uvedli pomocí tabulky v předešlé kapitole.

6.2.1. Slabé formy bilingvního vzdělávání

Vzdělávání pomocí metody strukturované imerze

Myšlenkou tohoto typu vzdělávání je metafora bazénu, do kterého je dítě vhozeno bez toho, aniž by umělo plavat. Očekává se, že se dítě naučí plavat samo, bez podpory trenéra, či speciálních pomůcek. Bazén s vodou představuje třídu a jazyk, zpravidla jazyk většinový, který si dítě má osvojit. Dítě bývá v těchto případech součástí jazykové menšiny.

V praxi se jedná o výuku, která probíhá pouze v hlavním jazyce spolu s rodilými mluvčími. Ideálním případem je v této situaci dítě, které se postupně učí plavat a jazyk většiny si osvojovat. Nicméně může nastat situace, kdy tento typ výuky nevyhovuje, a tak se topí a jazyk se mu nedaří osvojit, tím pádem selhává i ve výuce. V takovém případě je vhodné zvolit jiný typ vzdělávání. Tento přístup má však mnoho kritiků, může totiž zapříčinit sociální a emoční problémy, zvyšuje riziko předčasného ukončení školní docházky a může také nabourat sebevědomí dítěte. Děti se mohou dostat do fáze, kdy výuce nerozumí, což může vést k frustraci a mít negativní vliv na jejich identitu a kulturní zázemí. Situace bývá o to těžší, pokud ani pedagog sám nezná byť jen základy daného minoritního jazyka. Dle Cummise (2007) „jsou nejvíce frustrujícími okamžiky pro nově příchozí studenty situace, kdy nejsou schopni vyjádřit své pocity, inteligenci či humor svým učitelům a spolužákům, v důsledku jazykové bariéry“ (str. 4). Tato vzdělávací forma může také probíhat s dodatečnými hodinami. Jedná se o tzv. kompenzační hodiny v dominantním jazyce společnosti. Tyto hodiny mají předcházet tomu, aby děti se znalostí menšinového jazyka ve výuce zaostávaly. Děje se tak v průběhu běžného vyučování. Děti jsou tak vytrženy ze třídy, což může vést nejen k zaostávání v látce, která se aktuálně ve třídě probírá, ale také k vyčleňování těchto dětí z třídního kolektivu. Možnou variantou k této metodě je také přístup tzv. chráněné obsahové výuky, která využívá zjednodušenou slovní zásobu. Učební materiály a pomůcky spolu s obsahem výuky jsou přizpůsobeny jazykovým potřebám a schopnostem dětí. (Baker, 2001)

Přechodné dvojjazyčné vzdělávání nebo-li tranzitivní vzdělávání

Na rozdíl od výše zmíněné metody, kde se má dítě ponořit do jazyka a tím si ho i osvojit, v této metodě jsou žáci jazykové menšiny vzděláváni v jejich rodném jazyce, dokud nejsou dostatečně způsobilí k tomu, aby jejich výuka probíhala v jazyce většinovému. Metoda si klade za cíl postupně zvyšovat užívání hlavního jazyka a užívání jazyka menšinového snižovat. Tato metoda se dělí na dva podtypy. Přechodné dvojjazyčné vzdělávání s raným odchodem a přechodné dvojjazyčné vzdělávání s pozdním odchodem. V prvním případě se jedná o dopomoc v mateřském jazyce po dobu dvou let. V případě pozdního odchodu je zde podpora v mateřském jazyce až do 6. třídy. (Baker, 2001)

Hlavní vzdělávací programy s výukou cizího jazyka - běžné třídy s výukou cizího jazyka

V některých zemích se převážná část dětí z většinového jazykového prostředí vzdělává ve svém mateřském jazyce. Například dítě, jehož rodiče mluví jedním jazykem, bývá zařazeno do školního systému, kde je tento jazyk hlavním vyučovacím prostředkem. Tato forma vzdělávání může zahrnovat tzv. "kapátkové podávání" druhého jazyka. Tento pojem si můžeme vysvětlit jako omezenou časovou investici do jazykového vzdělávání v porovnání s jinými předměty. Problém spočívá v tom, že většina dětí není na dostatečné úrovni jazykové kompetence, aby

byly schopny efektivně komunikovat nebo pracovat v daném cizím jazyce po absolvování tohoto základního vzdělávacího programu. (Baker, 2001)

Obecně vzato, hlavní vzdělávací systémy málokdy poskytnou takovou podporu, aby produkovaly funkčně dvojjazyčné děti. Většina absolventů těchto programů dosahuje pouze omezené úrovně plynulosti v daném cizím jazyce.

Separatistické vzdělávání

Separatistické vzdělávání je typem vzdělávání, které je zaměřeno na podporu jednojazyčnosti a monokulturalismu v menšinovém jazyce. Cílem tohoto vzdělávání je izolovat jazykovou menšinu od většinového jazyka a také většinové kultury. Děje se tak, aby byl menšinový jazyk uchráněn před asimilací většinového jazyka. Separatistické vzdělávání bývá organizováno jazykovou komunitou pro její vlastní uchování a ochranu. (Baker, 2001)

Schermerhorn (1970, in Baker, 2001) tento způsob vzdělávání popsal jako "secesionistickým hnutím, kde se jazyková menšina snaží oddělit od většinového jazyka, aby mohla vést nezávislou existenci" (s. 200).

I když se jedná o malé množství vzdělávacích zařízení, které by využívalo tuto formu vzdělávání, je důležité tuto kategorii zmínit, protože nám ukazuje, že menšinové skupiny jsou schopny se kvůli zachování svého jazyka uchýlit k separatistickému způsobu vzdělávání a odmítnout tak pluralismus, který je jim nabízen a který bývá cílem většinového vzdělávání.

6.2.2. Silné formy bilingvního vzdělávání

Výše zmíněné formy vzdělávání jsou označovány jako tzv. bilingvní formy vzdělávání. Je tomu tak proto, že součástí těchto programů bývají i bilingvní děti. Tyto programy však bilingvismus nepodporují, a tak jsou označovány, jak bylo již výše zmíněno, za slabé formy bilingvního vzdělávání.

Následující formy vzdělávání, které si zde uvedeme, spadají mezi formy silné, protože jedním z jejich cílů je právě dosažení bilingvismu.

Imerzní bilingvní vzdělávání

Imerzní vzdělávání nebo-li přirozené ponoření do jazyka, je termín, pod který spadá mnoho programů podporující bilingvismus. Tyto programy se však liší v několika aspektech. Svou roli zde hraje věk dítěte ve chvíli, kdy je zahájeno imerzní vzdělávání. Pokud započne v předškolním nebo mladším školním věku, mluvíme o rané imerzi. Pokud se jedná o dítě staršího školního věku, jedná se o imerzi pozdní. Tento typ vzdělávání se dále rozlišuje podle času, který jedinec v imerzi stráví. Pojem se tak dělí na celkovou imerzi. Celková imerze se postupně snižuje až na 50% a přechází tak do stavu imerze částečné. Dítě je vystaveno druhému jazyku aspoň z 50% po celou dobu tohoto vzdělávacího procesu. Imerzní bilingvní vzdělávání vychází ze vzdělávacích experimentů, které probíhaly v Kanadě roku 1965. Cílem těchto experimentů bylo dosáhnout u dětí bilingvismu a bikulturalismu, bez toho, aniž by byl

ovlivněn školní výkon dítěte. Tento cíl byl splněn, což potvrzuje řada výzkumných studií, které následovaly. (Baker, 2001)

Udržení a rozvoj menšinového jazyka v rámci bilingvního vzdělávání

Děti, které jsou vzdělávány touto formou, pocházejí převážně z prostředí jazykové menšiny. Tyto programy však mohou také navštěvovat děti, které pochází z prostředí s dominantním jazykem společnosti. Program si klade za cíl udržet menšinový jazyk a rozvinout ho spolu s jazykem většinovým. Rodný jazyk dětí z jazykových menšin je používán v rozmezí od 50% až do 100% času výuky. Co se týče transferu znalostí z jednoho jazyka do druhého, pokud je koncepce nějakého problému vyučována v rodném jazyce, nemusí být nutně vyučována v jazyce většinovém a naopak. Menšinový jazyk se podstatně jednodušeji zapomíná, proto je mu ve školách věnována vysoká pozornost, která se s věkem a v pozdější fázi základního vzdělávání postupně snižuje. Zároveň se zvyšuje časová dotace pro jazyk, který je ve společnosti dominantním. Jedná se zpravidla o předškolní a základní vzdělávání. Přesto můžeme narazit na školy, které tuto formu výuky poskytují také na úrovni středního vzdělávání. (Baker, 2001)

Dvojjazyčné bilingvní vzdělávání

Dvojjazyčné bilingvní vzdělávání je typické pro třídy, kde se nacházejí děti, které pocházejí z prostředí jak většinového, tak i menšinového jazyka. Počty těchto žáků v jedné třídě se přibližně shodují. V tomto vzdělávacím procesu se využívají oba jazyky. V průběhu výuky je však určeno, který z daných jazyků se bude využívat, vždy je užíván maximálně jeden. Ve výuce je tak vytvářeno prostředí, které poskytuje relativně vyvážené podněty a jazykové příležitosti. Ve třídách jsou přitom vždy přítomni zástupci obou jazyků. V případě převahy jednoho jazyka a jeho následné rostoucí dominance, by byl ohrožen bilingvismus, jakožto cíl tohoto programu. Pokud by byla převaha jednoho jazyka nevyhnutelná, doporučuje se, aby se jednalo o jazyk menšinový, který je ve společnosti méně zastoupen a děti pro něj nemají příliš jazykových příležitostí. Je zde usilováno o rovnocenné možnosti pro dané jazyky. Menšinový jazyk tak bývá zastoupen ze stejné míry, jako jazyk většinový, tedy v 50% času výuky. Výuka je přizpůsobena úrovni jazyka dětí, musí být však přiměřeně náročná, aby byl podporován další jazykový vývoj skrz vnitřní motivaci dítěte. (Baker, 2001)

6.3. Předškolní vzdělávání a cizí jazyk

Předškolní vzdělávání je důležitou fází ve vývoji dítěte, která podporuje a doplňuje rodinnou výchovu a zároveň dítě připravuje na vstup do vzdělávacího systému. Úkolem předškolního vzdělávání je poskytnout přiměřené a všestranné podněty k celkovému rozvoji dítěte, včetně sociálních, emocionálních, fyzických a kognitivních schopností. Vzdělávání se pak dále těmito schopnostem přizpůsobuje dle individuálních potřeb dítěte. Dále má za úkol vytvářet nejen podnětné prostředí, jak bylo již zmíněno, ale zároveň prostředí přátelské, ve kterém se dítě cítí bezpečně.

Po roce 1989 začali rodiče požadovat začlenění výuky cizího jazyka do programu mateřských škol. Tento požadavek byl motivován jejich vlastními nedostatky ve znalostech týkajících se světových jazyků, které mohly být zapříčiněny nejen nedostatkem kvalitního vzdělávání, ale také omezenými jazykovými příležitostmi. V mateřských školách tak došlo k zavedení jazykových kurzů. Kurzy probíhaly pod vedením lektorů, kteří sice cizí jazyk ovládali, postrádali však pedagogické vzdělání, což se odráželo na celkovém procesu výuky. (Mertin & Gillernová, 2010)

Výuka cizího jazyka v mateřských školách je nyní koncipována prostřednictvím zájmových kroužků. Díky hravému přístupu získávají děti nové poznatky a osvojují si novou slovní zásobu, což je podporováno jejich schopností rychle se učit. Při práci s takto malými dětmi je důležité brát v potaz jejich věk, výslovnost a také individuální schopnosti. Výuka se zpravidla zaměřuje na hru, která podporuje nejen osvojování slov, ale také správnou výslovnost a zároveň motivuje děti k učení. Ideální jsou v tomto kontextu pohybové hry, jelikož se tak zapojí více smyslů, které napomáhají k lepšímu zapamatování si nových věcí. Výuka cizího jazyka je pod vedením kvalifikovaných pedagogů, kteří dokáží pracovat s předškolními dětmi a efektivně reagovat na jejich potřeby. (SEO-SITE n.d.)

Tento přístup pomáhá rozvíjet dítě nejen v rámci efektivního učení, ale také pomáhá v dítěti vybudovat kladný vztah k cizímu jazyku již od útlého věku.

6.4. Podoby předškolního bilingvního vzdělávání v České republice

Bilingvní předškolní vzdělávání je modelem výuky, který spojuje dva jazyky v jednom vzdělávacím prostředí. Děti tak mají možnost rozvíjet své jazykové dovednosti v obou jazycích a rozšiřovat tak i své kulturní povědomí již v raném věku. Následující kapitola se zaměří na podoby předškolního bilingvního vzdělávání, které jsou nám k dispozici.

Bilingvní mateřské školy

Jedná se o instituce předškolního vzdělávání, jejichž programy poskytují vzdělávání ve dvou jazycích. Programy jsou zaměřeny nejen na schopnosti a dovednosti, které by si mělo dítě osvojit před započítím školní docházky, ale také na rozvoj jazykových schopností v jazycích, které jsou v mateřské škole využívány. Děje se tak s podporou různorodých metod výuky, které si více přiblížíme v nadcházející kapitole. Cílem těchto programů je poskytnout dětem vyvážené jazykové příležitosti a vytvořit přirozené bilingvní prostředí, kde dítě přijde do kontaktu s oběma danými jazyky formou her, písní a dalších aktivit, které jsou uzpůsobeny k tomuto typu vzdělávání. Děti jsou zde pravidelně v kontaktu s oběma jazyky. Jazyková výuka je integrována do všech probíhajících aktivit. Jazykový rozvoj tak probíhá přirozeně a v kontextu. V těchto institucích najdeme zpravidla učitele, kteří jsou rodilými mluvčími. Učiteli jsou také lidé, kteří sice nejsou rodilými mluvčími, za to mají vysokou úroveň odborné kvalifikace v obou požadovaných jazycích. Je tak zajištěna kvalitní jazyková výuka.

V bilingvních mateřských školách, ale také v bilingvních zařízeních obecně, je velká kulturní rozmanitost, která v dětech podporuje a rozvíjí jak kulturní povědomí, tak i vzájemnou toleranci. Obecně se jedná o způsob efektivního předškolního vzdělávání, který rozvíjí dvojjazyčné kompetence dětí už od útlého věku, což vede k dlouhodobým výhodám s ohledem na kognitivní vývoj. (Baker, 2001)

Královská mateřská škola svůj vzdělávací systém, pro který se rozhodla, popisuje takto: „jedná se o variantu dvojjazyčného vzdělávacího systému. Systému, kdy zároveň žák může komunikovat ve svém rodném jazyce, ale je nucen se domluvit i v jazyce cizím.“ Jak již bylo mnohokrát řečeno, nejedná se o nový přístup výuky. Tuto formu vzdělávání využívá řada zahraničních škol a stává se pomalu běžným i u nás, z důvodu nutnosti kvalitnější výuky cizích jazyků a s narůstajícím počtem cizinců. Přesto je stále nabídka bilingvních mateřských škol oproti poptávce značně nízká. (Blažková, n.d.)

Mezinárodní mateřské školy

Mezinárodní mateřské školy jsou poskytovateli programů, které jsou zaměřeny na bilingvní, či vícejazyčnou výuku. Tyto vzdělávací instituce obvykle navštěvují děti z různého kulturního a jazykového prostředí, což stejně jako v případě bilingvních mezinárodních škol u dětí podporuje vzájemné porozumění a toleranci. Cílem mezinárodní mateřské školy je poskytnutí kvalitního vzdělání, které děti připraví na navazující vzdělávání, které také obvykle probíhá v mezinárodním prostředí. Mezi hlavní charakteristiky mezinárodní mateřské školy můžeme zařadit mezinárodní učební plán, který je v těchto školách často využíván. Mateřská škola může mimo jiné využívat další mezinárodně uznávané vzdělávací programy, které kladou důraz na holistický rozvoj dítěte. Výuka může probíhat ve dvou či více jazycích. Zpravidla bývají hlavními jazyky angličtina spolu s dominantním jazykem země, ve které se mateřská škola nachází. Učitelé jsou stejně jako u předchozí formy vzdělávání rodilými mluvčími s vysokou úrovní jazykové kompetence daných jazyků. Často také bývají proškolení v mezinárodních vzdělávacích programech. (Baker, 2001)

Mateřská škola s bilingvními třídami

Rozdíl mezi mateřskou školou s bilingvními třídami a bilingvní mateřskou školou spočívá především v rozsahu a způsobu, jakým je bilingvní vzdělávání integrováno do celkového programu dané mateřské školy.

Mateřská škola s bilingvními třídami poskytuje bilingvní zaměření pouze v určitých třídách. Vedle běžných tříd, kde se vyučuje pouze v jednom jazyce, nabízí zařízení také třídy, kde je výuka rozdělena mezi dva jazyky, tedy třídy s bilingvní výukou. Tato možnost není povinná, rodiče si mohou mezi těmito třídami vybrat, je tak možné mateřskou školu navštěvovat bez toho, aniž by dítě bylo součástí bilingvního programu. (Baker, 2001)

Praktická část

1. Cíl a metodologie praktické části

Cílem praktické části je popis metod a strategií využívaných při práci s bilingvními jedinci, které byly vy pozorovány v mezinárodní mateřské škole a následné vyhodnocení, které z těchto postupů jsou považovány za vhodné a efektivní v předškolním vzdělávání. Pozorování je rozšířeno o rozhovory s učiteli a rodiči dětí dané mateřské školy a doplňují tak pozorování o informace, které mohou napomoci k porozumění využívaných postupů.

Na základě tohoto cíle jsem stanovila následující výzkumnou otázku: Jaké jsou metody a strategie využívané v mezinárodní mateřské škole k podpoře bilingvních dětí a jaké z těchto metod a strategií jsou považovány za vhodné z hlediska předškolního vzdělávání?

Ve výzkumné části mé práce jsem využila kvalitativní metodu, konkrétně pozorování. Jednalo se o strukturované, záměrné pozorování, jelikož mi byly předem známy cíle a jevy, na které jsem se při pozorování chtěla zaměřit. Ve třídě jsem byla osobně přítomna, při sběru dat jsem se tak stala účastníkem, který provádí záznam a zároveň se sporadicky účastní dění a je součástí nejen každodenních životních situací, ale také interakcí s pozorovanými. Výzkumná metoda byla dlouhodobá, v celkovém rozsahu 45 hodin po dobu 5 dní. Pozorování neprobíhalo kontinuálně, ale bylo rozděleno na tři části. První pozorování proběhlo v prosinci roku 2023. Následující pozorování probíhalo již po vánočních prázdninách, a to v lednu po dobu dvou dnů. Konečné pozorování se uskutečnilo taktéž ve dvou dnech a probíhalo v květnu. Časový rámec jsem si stanovila od prosince roku 2023 do května roku 2024. Mateřskou školu jsem však v nepravidelných intervalech navštěvovala již od května roku 2023. Cílem těchto návštěv bylo vzájemné poznání mezi mnou a danou třídou, aby následná pozorování příliš nenarušovala přirozený průběh dne.

2. Charakteristika mezinárodní mateřské školy

BASIS Beginner Prague je mezinárodní mateřskou školu se stále se rozvíjejícím vzdělávacím programem pro děti ve věku od dvou do šesti let. Hlavním cílem této instituce a programu BASIS obecně je podpořit a maximálně rozvinout dovednosti a schopnosti dětí. Je zde snaha o vybudování kladného vztahu ke vzdělávání a uvědomění, jak získané dovednosti využít. BASIS Beginner Prague spadá pod osnovy programu BASIS, které poskytují vzdělání na nejvyšší mezinárodní úrovni. Projekt vznikl před více jak pětadvaceti lety. Samotný program BASIS Beginner Prague však vznikl až o několik let později, v roce 2021. Celkově se jedná o komplexní soubor vzdělávacích programů od předškolního po základní vzdělání. ((BBP, n.d.)

2.1. Popis prostředí

Kapitola se zaměřuje na popis prostředí mezinárodní mateřské školy, ve které bylo prováděno pozorování, které je jedním z klíčových prvků této práce. Prostředím se zde zabývám také z důvodu toho, že se jedná o důležitý aspekt v celém vzdělávacím procesu a je jedním z činitelů, který tento proces ovlivňuje.

Důraz je ze kladen zejména na didaktický materiál a pomůcky, které napomáhají k vytvoření moderního a podnětného vzdělávacího prostředí. Tyto pomůcky jsou pečlivě vybrány a umístěny tak, aby byly dětem k dispozici a podpořily jejich aktivní přístup k učení. Veškerý vizuální materiál je v anglickém jazyce, stejně jako dětské knihy a vzdělávací interaktivní hry. Tento přístup pozitivně přispívá k osvojování jazyka, jelikož jsou děti tímto jazykem obklopeny po celý den v mateřské škole. To pomáhá dětem osvojit si například nová slova a jejich významy, nebo fráze přirozeným způsobem. Stejně tak mohou interaktivní hry a atraktivní vizuální materiál v angličtině zvyšovat motivaci dětí k zapojení se do učení. Angličtina se tak stává součástí jejich každodenního života, což usnadňuje přirozené učení jazyka v kontextu běžných aktivit.

Nacházejí se zde metodicky různě zaměřené koutky, které jsou určeny k volné hře a poskytují dětem nejen místo pro relaxaci a volnou činnost, ale také místo, které podpoří jejich sociální a motorický vývoj. Jedná se například o čtecí koutek, nebo koutek se stavebnicí, či výtvarný koutek. Kromě těchto hracích koutků je třída určena pro řízenou vzdělávací činnost, během které probíhají strukturované lekce a výuka. Nachází se zde například kalendář, který je využíván při ranní aktivitě, při které si děti osvojují slovní zásobu týkající se nejen dnů v týdnu, ale také měsíců, ročního období a počasí. Vše probíhá za podpory nejen ze strany paní učitelky, ale také pomocí didaktických kartiček, které podporují mluvený projev dětí.

Výzdoba tříd je bohatá ne však rušivá. Je pečlivě vybrána tak, aby doplňovala výukový program a podporovala vzdělávací cíle. Barevné schéma a grafické prvky výukových materiálů jsou esteticky přitažlivé a podnětné. Jejich pestrost však neodvádí pozornost od hlavního cíle této výzdoby, kterým je již mnohokrát zmíněna podpora rozvoje dětí. Dekorativní prvky třídy zahrnují různé výukové plakáty, motivační citáty, výtvary dětí, grafické ilustrace, které souvisejí se vzdělávacím programem a většinou také s aktuálním tématem, o kterém se zmíním v následující části práce.

K dispozici je také zahrada za školou, zahrnující dětské hřiště, kde mohou děti trávit čas na čerstvém vzduchu a věnovat se venkovním aktivitám.

Celkově se jedná o prostředí, které je navrženo tak, aby podporovalo fyzický, emocionální a intelektuální rozvoj dětí, vytvářelo příjemnou a bezpečnou atmosféru a umožňovalo dětem rozvíjet své schopnosti a dovednosti v přátelském a podporujícím prostředí.

2.2. Historie programu a filozofie mateřské školy

Program BASIS je úspěšným projektem založeným ve spojených státech roku 1998 Olgou a Michaelem Block. Vznikla tak první BASIS Charter School. Takzvaná charterová škola spadá mezi síť veřejných škol, které se nachází ve Spojených státech. Jsou to „autonomní školské instituce, které byly založeny na základě smlouvy mezi vedením školy a zástupci rodičů na jedné straně a školským okrskem na straně druhé.“ (Rule, 2018) V podstatě se dá říci, že se jedná o soukromé školy, které jsou financovány z veřejných prostředků, ale vytváří si svůj vlastní vzdělávací program, podle kterého pracují. Nejsou příliš vázané požadavky a pravidly veřejného školství, což přináší možnost uplatnit různé experimentální přístupy, a kromě hlavních předmětů se zaměřit také na jiné vzdělávací cíle.

K nápadu vytvoření programu BASIS vedla nespokojenost s tehdejšími školstvím, kde tvůrci tohoto programu žili. Cílem bylo, vytvořit kvalitní vzdělávací prostředí, které nejen že žáky připraví na vzdělávání na vysoké škole, ale zároveň je připraví na reálný život. Kládli důraz na výběr kvalitních a nadšených pedagogů, se kterými vytvořili dynamické učební osnovy, což vede k vysoké úrovni vzdělávání. Projekt se daří nadále rozvíjet, a tak dnes existuje celá síť těchto vysoce úspěšných škol. (BASIS Beginner Prague, n.d.)

Filozofie mezinárodní mateřské školy Basis Beginner je založena na holistickém přístupu k rozvoji předškolního dítěte. Cílem je nejen poskytnout základy vzdělávání, ale také podpořit osobnostní a sociální rozvoj dětí. Program je sestaven tak, aby respektoval potřeby každého žáka a zároveň podporoval zvědavost, pozitivní vztah k učení, samostatnost, kreativitu a jejich vlastní zodpovědnost. Důležitým prvkem je také mezinárodní prostředí a přístup, které posilují porozumění a respektování ostatních kultur a jiných hodnot.

Celkově lze říci, že Basis Beginner Prague se snaží poskytovat nejen kvalitní základy ve vzdělání, ale i široké spektrum dovedností a hodnot, které budou dětem prospěšné po celý život. (BASIS Beginner Prague, n.d.)

3. Pozorování a jeho výsledky

3.1. Charakteristika pozorování a jeho cíle

Primární metodou tohoto empirického výzkumu je strukturované pozorování, při kterém jsem se zaměřila na metody a strategie při práci s bilingvními dětmi v předškolním věku. Vyhodnocením tohoto pozorování lze získat přehled o využitých postupech při výuce. Následně tyto postupy popsat a získat tak ucelený obraz o pedagogickém přístupu v konkrétním vzdělávacím zařízení. K systematickému záznamu vypořezovaných dat jsem využila strukturovaný záznamový arch, který jsem vytvořila na základě mých prvních návštěv v daném zařízení. Záznamový arch obsahuje předem vymezené kategorie, které napomohly k efektivnějšímu sběru dat a také usnadnily následné vyhodnocení. Každý záznam má tak potřebné informace a je dobře srovnatelný s ostatními záznamy. Zároveň jsem se tak snažila předejít případné subjektivitě a zaujatosti při záznamu pozorování.

Při pozorování jsem zaznamenávala, jak základní údaje o konkrétní třídě, tak také informace týkající se:

- Popisy obsahu výuky, její struktury a využitých činností umožňují lépe zaznamenat další potřebné informace.
- Jazyka ve výuce. Jaké jazyky se aktivně využívají v průběhu dne a jak se mohou tyto jazyky zaměnit v závislosti na specifických potřebách dětí, nebo vyučujících. Preference jazyka v rámci instrukcí, interakce mezi učitelem a dětmi, nebo dětmi navzájem.
- Pedagogického přístupu. Hlavní kategorií těchto záznamů je soupis pedagogických přístupů, který spolu se záznamy obsahu výuky, zajistí potřebné informace pro splnění cíle této práce. Na tuto kategorii dále navazují záznamy pozorovaných reakcí na využití postupy, interakcí mezi vyučujícími a dětmi, a také učební pomůcky, které vzdělávací proces podpoří. Všechny tyto informace totiž s hlavní kategorií těchto záznamů bezprostředně souvisí.
- Poznámek k pozorování. Záznamový arch také obsahoval prostor pro poznámky, v případě nestandardní situace, která by nějakým způsobem ovlivnila průběh výuky a bylo tedy vhodné ji zaznamenat.

3.2. Charakteristika výzkumného vzorku

V mezinárodní mateřské škole BASIS Beginner Prague se nachází tři třídy.

- Nově otevřená třída „Krevetek“ pro děti ve věku od 2 do 3 let.
- Třída „Rybiček“ pro děti od 3 do 4 let.
- Třída „Želviček“ pro děti ve věku od 4 do 5 let.

Poslední třída „Želviček“ je třídou, ve které jsem prováděla svá pozorování. V této třídě je kladen důraz na dovednosti a schopnosti dětí, jelikož většina z nich nastupuje v září do školy. Ve třídě je aktuálně 12 dětí z nichž má každé ke svému rodnému jazyku, kterým je převážně čeština, přidán navíc anglický jazyk, který je podporován primárně v prostředí mateřské školy. Nachází se zde také děti, které nejsou jen bilingvní, ale ke svým dvěma jazykům si

osvojují i třetí. Nicméně se v této třídě jedná spíše o výjimku. Ve třídě působí dva vyučující. Rodilá mluvčí v anglickém jazyce, která je v pozici hlavní učitelky. Druhá vyučující je Anna, kterou si představíme prostřednictvím rozhovoru, v další části této práce. Anna je asistentkou vyučujícího učitele. Přestože je Anna asistentkou, působení obou vyučujících je ve třídě vyvážené.

3.3. Analýza a interpretace dat

Pro analýzu dat, která jsem pozorovala, jsem využila strukturovaný záznamový arch, který obsahoval pevně definované kategorie, což mi pomohlo při následném rozbor získaných dat a při jejich interpretaci.

1. pozorování

- Datum: 6.12. 2023
- Přítomné děti: 6 z 12
- Téma týdne: Vánoční prázdniny ve světě
- Metody: celková jazyková imerze, TPR, storytelling
- Strategie: učení hrou, individuální přístup

První záznam mého pozorování probíhal v období před Vánoci, den po Mikulášské nadílce. Celý program byl díky nadcházejícím Vánocům volnější a značná část programu se zaměřovala na nácvik písně, kterou měly děti předvádět na vánoční besídce pro své rodiče. Ve třídě bylo přítomno šest dětí, z celkového počtu dvanácti. Každý týden má zde své zaměření. V období tohoto pozorování se jednalo o „Vánoční prázdniny ve světě“.

Než zmíním metody a strategie, které byly v průběhu dne zaznamenány a které jsou hlavním bodem tohoto pozorování, ráda bych se nejdříve zaměřila na jazyk, který byl ve výuce využíván. Veškeré instrukce, vysvětlování a samotná komunikace ve vztahu učitel a žák probíhá primárně v anglickém jazyce, obzvláště v řízené činnosti. Případů, ve kterých by byl užit druhý jazyk, kterým je zde čeština, jsem zaznamenala velmi málo. Příkladem takové situace byla konverzace dvou dětí při volné hře. Ve chvíli, kdy se do konverzace zapojila paní učitelka, která se vyptávala na jejich stavbu, kterou právě vytvářely, děti přepnuly zpět do angličtiny a hovořily s paní učitelkou anglicky. Bylo tak vyzorováno, že se děti uchylují k češtině zejména ve volné hře, jsou však schopny rychle přepnout a užívat opět angličtinu. Díky vstupům, které takto paní učitelky dělají podpoří rozvoj jazykových kompetencí v daném kontextu. V tomto případě můžeme říci, že díky většinovému zastoupení anglického jazyka je v mateřské škole využívána metoda celkové jazykové imerze.

Jako další hojně zastoupenou metodou, která děti provází každou činností, je již zmíněná metoda TPR. Tato metoda je využita například v průběhu ranního kalendáře, kde jsou pokyny dětem předávány spolu s ukázkou pohybu, které dokreslují požadovanou instrukci. Děti tak mohou mít jasnější představu o požadavku paní učitelky. Příkladem může být situace, kdy děti spolu s paní učitelkou zjišťují, jaké je aktuální počasí. Při vyzvání, ať se jdou děti podívat z

okna, paní učitelka předvede pohyb, jako kdyby se dívala dalekohledem. Děti tak pochopí, že se mají podívat z okna. Dále je využívána při různých instrukcích, nebo během hudebně pohybových aktivit. V takovém případě paní učitelka doplňuje zpěv o pohyby, které lépe ilustrují zpívaný text, což vede k lepšímu pochopení a zároveň se děti touto formou naučí slovíčka z písně a jejich významy. Děje se tak v případě nácvičky písně na zmíněnou besídku, kde děti svůj zpěv doplňují o pohyby, které jim předvádí paní učitelka.

Storytelling nebo-li vyprávění příběhu, je další metoda, která je využita ve druhé polovině výuky, při čtení příběhu. Paní učitelka promítne na interaktivní tabuli příběh, konkrétně „Gertie Gorila’s Glorious Gift“ – Nádherný dárek gorily Gerty. Děti při čtení sledují příběh doplněný o obrázky a zároveň se aktivně zapojují, když paní učitelka předvádí některé činnosti, o kterých čte. Zároveň se snaží o výrazné čtení, ve kterém využívá změnu hlasu, změnu intonace a některé části textu dramatizuje.

Během prvního pozorování byly zaznamenány tři hlavní metody, které zaštitila strategie, která se výrazně promítá do celého dne. Řeč je o strategii učení hrou, která je charakteristická právě pro předškolní a mladší školní věk. Projevuje se v téměř každé řízené aktivitě. Aktivity jsou koncipované tak, že si děti ani neuvědomují, že tím, že si hrají se také učí. Příkladem mohou být centra aktivit, která se využívají z velké části dne. V těchto centrech jsou aktivity zaměřené na podporu a rozvoj schopností a dovedností, které děti významně připraví na školní docházku. Např.: Rozvoj jemné motoriky prostřednictvím psaní, či kreslení. Představa o počtu, určení většího a menšího čísla. Rozvoj sociální kompetence formou volné hry atd.

Paní učitelky děti aktivně zapojovaly do činností. Pro jejich stimulaci se různě dotazovaly a komentovaly činnosti, poskytovaly zpětnou vazbu. Reakce žáků na výše zmíněné metody a strategie, které se ve výuce objevily, byly pozitivní. V průběhu dne byly velice aktivní a díky vhodně zvoleným postupům se do činností pouštěly s nadšením. Zajisté tomu také přispívá věkové období, ve kterém se nacházejí.

2. pozorování

- Datum: 11.1. 2024
- Přítomné děti: 9 z 12
- Téma týdne: Sněhulák a zima
- Metody: celková jazyková imerze, TPR, storytelling, demonstrační výuka
- Strategie: učení hrou, individuální přístup

Následující pozorování se odehrávalo po vánočních prázdninách. Tématem týdne byl „sněhulák a zima“ jako roční období. Tomuto tématu odpovídalo i zaměření některých aktivit. Z celkového počtu dvanácti žáků jich bylo přítomno devět.

Při zaměření se na jazyk, který se v průběhu dne využívá, jsem došla ke stejnému závěru, jako při prvním pozorování. Vy výuce je k podpoře bilingvních dětí využita celková jazyková imerze, s tím rozdílem, že byla nyní čeština využita v rámci vysvětlení pravidel aktivity. Z toho důvodu, že si některé děti nejsou v pravidlech hry jisté, a tak se paní asistentka pokusila aktivitu vysvětlit znovu, tentokrát v češtině. Jednalo se o aktivitu, která rozvíjela představu o počtu a která bude později přiblížena.

Metoda, která byla využita během ranní výuky a která velmi přispěla k jejímu víceméně bezproblémovému průběhu, je demonstrační výuka. V úvodu aktivit paní učitelky názorně předvedly, čím se budou spolu s dětmi zabývat. Každý týden má v mateřské škole své téma, ale také písničku, číslo a písmeno. Číslům tohoto týdne bylo číslo 9. Tomu odpovídala i otázka pro tento den, která zněla: „Have you got 9 eyes?“ – Máš devět očí? Každý se u takové otázky musí sám za sebe rozhodnout a jelikož se jedná o třídu „Želviček“, tak pomocí magnetické želvičky musí děti určit, jaká je jejich odpověď a tu následně sdělit ostatním. V případě bystřejších žáků se paní učitelky doptávají např.: Kolik očí máš? Máš více jak tři oči? A naopak, když má dítě problém s určením odpovědi, dopomohou pomocí výrazné gestikulace a pomalejšího tempa řeči k uvědomění si správné odpovědi. Tento individuální přístup je velmi důležitou strategií, která napomáhá nejen k osvojení si dovedností, které děti potřebují rozvíjet pro úspěšný školní výkon, ale také napomáhá k osvojení si jazyka. Názorná ukázka proběhla také v případě následující aktivity, kdy měly děti v prostoru hledat takové množství stejných předmětů, aby jich bylo dohromady devět. Druhá část ranní výuky se věnovala psaní této číslice. Paní učitelky opět názorně psaní předvedly a poté chodily mezi dětmi a věnovaly se jejich individuálním potřebám, mezitím co probíhal nácvik psaní.

TPR výuka se opět objevovala napříč dnem, ať už se jednalo o úvodní aktivity např.: kalendář, kdy děti spolu s paní učitelkou předváděly, jaké může být počasí. V případě, kdy předváděly vítr, foukaly a ohýbaly se ve větru jako stromy. Nafukovaly tváře, když předváděly mrak, roztáhly ruce a pohyby prstů předváděly slunce, a nakonec předváděly déšť, který předvedly pomocí prstů, jako kapek, které padají na zem. Metoda se objevila také v případě aktivity, kdy doprovázené pohyby korelovaly s textem písně, kterou byla píseň „Little snowflake“ – Malá vločka. Dalším příkladem TPR metody je aktivita, která byla využita ve druhé polovině

dne. Paní učitelka připravila pro děti velkou hrací kostku, na které bylo místo čísel nalepeno šest obrázků se zimními sporty. Paní učitelka kostkou hodila a úkolem dětí bylo předvést daný sport. Zároveň se zde ukazuje strategie učení hrou. Děti si upevňují slovní zásobu prostřednictvím hry, aniž by si toho byly vědomy. Tento přístup se znovu objevoval napříč aktivitami. Při hledání správného počtu, při ranní výuce, přes centra aktivit až po závěrečné aktivity, jako například výše zmíněná hrací kostka s obrázky zimních sportů.

V případě druhého pozorování došlo k záznamu metod, které se objevily již při prvním pozorování. Jedná se o metody TPR, celková jazyková imerze, a také vyprávění příběhu, které bylo v obdobné formě využito i nyní při četbě knihy „Fox needs Socks“ – Lišák potřebuje ponožky. Strategie učení hrou byla při čtení uplatněna ve formě hledání písmena týdne, přímo v příběhu. Tímto písmenem bylo písmeno „S“. V rámci druhého pozorování docházelo také k výraznému uplatnění individuálního přístupu. Nově vyzorovanou metodou je demonstrační výuka, která podpořila aktivní zapojení dětí a zároveň tak vizuálně podpořila učení.

Reakce dětí jsou pozitivní, nezaznamenala jsem žádný výrazný pokles aktivity u jakékoli z výše zmíněných metod. Bylo vyzorováno, že výrazněji aktivní jsou děti v případě činností, které jsou podpořeny básničkami, či písničkou. V takovém případě roste aktivita i u dětí, které se občas odmítají do činností zapojit.

3. pozorování

- Datum: 12.1. 2024
- Přítomné děti: 9 z 12
- Téma týdne: Sněhulák a zima
- Metody: celková jazyková imerze, TPR, storytelling, demonstrační výuka, rozložené opakování
- Strategie: učení hrou, individuální přístup, přepínání jazykového kódu

Pozorování probíhalo v přímé návaznosti na pozorování druhé, bez jakékoli časové prodlevy. Téma týdne zůstávalo stejné „sněhulák a zima“. Stejně bylo také číslo týdne „9“ a písmeno „S“. V rámci strukturovaného záznamového archu jsem se zaměřila na pozorování vymezených kategorií, a také na to, zda se objeví již vyzorované metody a strategie. Ve třídě bylo, z celkového počtu dvanácti dětí, přítomno devět.

V průběhu pozorování jsem zaznamenala metody TPR, demonstrační výuku, celkovou jazykovou imerzi a storytelling v obdobných situacích, jako byly ty předešlé. Kromě již několikrát zmíněných metod, měla tentokrát značné zastoupení i metoda tzv. rozloženého opakování, která byla využita ve druhé části ranní výuky v souvislosti se samohláskami a jejich výslovností. Paní učitelka měla pro děti připravené obrázky se samohláskami, které jim ukazovala. Úkolem dětí bylo správně danou samohlásku vyslovit a zároveň udělat pohyb, kterým výslovnost doprovázejí. Děti tyto pohyby dělaly z velké části automaticky, lze tedy snadno vyzorovat, že se jednalo o opakování. Poté, co si zopakují výslovnost samohlásek,

je pro ně připravena hra „chytni medvěda“, přičemž aktivitu není nutné dlouze představovat, jedná se o princip, který děti znají. Činnost je mimo upevňování probraných znalostí, zaměřena na postřeh. Dvě děti sedí naproti sobě, každé z nich má před sebou karty samohlásek. Paní učitelka vyslovuje samohlásky a úkolem hráčů je, pomocí kelímku, co nejrychleji označit vyslovenou samohlásku. Mezi řadami karet se nachází také figurka medvěda. Ve chvíli, kdy paní učitelka místo vyslovení samohlásky, řekne slovo medvěd, musí děti chytit medvěda do kelímku. Vítězí ten, kdo medvěda lapí.

Blok, který je zaměřen na hudebně-pohybové aktivity, byl tentokrát nahrazen centry aktivit. Pozorování probíhalo v pátek, kdy se tyto aktivity nekonají. Jedná se o blok, který už jen svou podstatou zosobňuje TPR. Jak už bylo několikrát zmíněno, tato metoda se objevuje napříč aktivitami po celý den. Přestože nedošlo k začlenění hudebně-pohybových aktivit, bylo možné metodu TPR ve výuce zaznamenat.

Během mého pozorování došlo ke konfliktu mezi dvěma dětmi. Pro jeho vyřešení přepnula paní asistentka do českého jazyka, využila tak strategii code-switching. Tuto strategii zvolila, jelikož rodným jazykem obou dětí je čeština a vyhodnotila, že je potřeba řešit situaci v tomto jazyce, aby došlo k plnému pochopení vzniklého problému a jeho řešení. Přesto je angličtina ve výuce stále dominantním jazykem.

Učitelé podporují činnosti dětí různými otázkami, na které děti reagují a prostřednictvím popisu své aktuální činnosti rozvíjí své jazykové dovednosti. Nechybí ani pozitivní reakce na činnosti dětí ze strany učitelů, ale také dětí samotných.

Při opakování slabik a jejich výslovnosti bylo patrné, že díky opakování a přidaným pohybům si děti lépe danou látku vybavují. Tato aktivita je povzbudila k výkonu, protože projevovaly větší snahu v prokázání svých znalostí, v dané oblasti. Opět nebyla zaznamenána negativní reakce, která by byla způsobena nevhodně zvolenou metodou či strategií ve výuce.

4. a 5. pozorování

- Datum: 7.5. a 9.5. 2024
- Přítomné děti: 11 z 12 (4. pozorování), 10 z 12 (5. pozorování)
- Téma týdne: Veřejné služby
- Metody: celková jazyková imerze, TPR, storytelling, demonstrační výuka, rozložené opakování
- Strategie: učení hrou, individuální přístup

Poslední dvě pozorování probíhala s časovým odstupem a měla mezi sebou rozestup jednoho dne. Přesto si dovolím tato pozorování vyhodnotit společně, jelikož se jedná o pozorování z jednoho týdne a zaměření obou dnů je tak stejné – „Community Helpers“, „Povolání veřejných služeb“. Číslem tohoto týdne bylo číslo 16 a písmenem týdne, písmeno „Y“. V případě čtvrtého pozorování bylo přítomno jedenáct dětí a při pátém pozorování bylo přítomno deset dětí z celkového počtu dvanácti.

Při těchto pozorováních jsem nezaznamenala metodu, která by již dříve nebyla zmíněna.

Při posuzování reakcí na různé metody bylo zjištěno, že v případě dětí, které nemají dostatečně osvojenou angličtinu se jejich aktivita zvýší při začlenění hudebně pohybových aktivit, které obsahují prvky TPR. Takové děti mají občas potíže s porozuměním. V těchto aktivitách však napodobují paní učitelku a své spolužáky, dochází tak postupně k pochopení v kontextu a významu jednotlivých slov.

V případě rozloženého opakování občas chvíli trvá, než si děti potřebné znalosti vybaví. Jakmile se zapojí pohybová aktivita, vybavení je podstatně rychlejší a patrně jednodušší. Zároveň jsou děti motivované, protože ve většině případů chtějí ukázat a uplatnit své znalosti. Veškeré aktivity jsou koncipované učením hrou. Důležitým aspektem výuky, jak bylo vyzorováno, je také individuální přístup, který vyučující aktivně uplatňují.

4. Rozhovory s pedagogy a rodiči

Rozhovory byly uskutečněny v mezinárodní mateřské škole BASIS Beginner Prague (dále jen „BBP“), kde probíhalo také pozorování. Tři dotazovaní respondenti jsou vyučujícími dané instituce. Dotazované paní učitelky mají různou délku praxe, od dvou do šesti let. Paní učitelky jsem oslovila, protože mají zkušenosti v práci s bilingvními dětmi, se kterými jsou denně v kontaktu, a jejich pohled na tuto problematiku se mi jevil jako přínosné doplnění mého pozorování. Paní učitelku Annu znám osobně ze střední pedagogické školy, kde jsme byly spolužačkami. Další dvě paní učitelky jsem poznala až díky této diplomové práci.

Zbývající dva rozhovory proběhly se zákonnými zástupci dětí, které BBP navštěvují. Jednalo se o dvě ženy, které se rozhodly do mezinárodní mateřské školy postupně přihlásit jak své první, tak i druhé dítě. Rodiče jsem oslovila na základě mých návštěv mateřské školy, při kterých jsem prováděla strukturované pozorování. Ze sedmi oslovených rodičů souhlasily s rozhovorem právě tyto dvě respondentky.

Pro následnou analýzu dat, která jsem získala prostřednictvím rozhovorů s rodiči a vyučujícími, jsem využila strukturovaný rozhovor, který obsahoval předem připravené otázky, které napomohly při rozboru získaných dat a při jejich interpretaci.

4.1. Charakteristika respondentů - vyučující

Kristina je nejen paní učitelkou, ale zároveň také ředitelkou BBP. Je držitelkou bakalářského titulu v oboru elementární pedagogiky s certifikací pro ranou péči. V předškolní pedagogice působí již šest let, z toho pět let jako ředitelka. V mateřské škole se tedy věnuje nejen práci s dětmi, ale také se stará o správný chod a celkové směřování BBP. Kristina je původem z Ameriky, a tak je jednou z rodilých mluvčích anglického jazyka, které v mateřské škole působí.

Carla je asistentkou učitele a v BBP působí již třetím rokem. Má bohaté zkušenosti v oblasti hlídání dětí, které provozovala šest let. Má také zkušenosti z různých předškolních zařízení, kde vykonávala pedagogickou činnost v rámci brigád. Jejím rodným jazykem není pouze čeština, jako druhý jazyk si v dětství osvojila také francouzštinu. Jejím třetím jazykem je angličtina, kterou má též na vysoké komunikační úrovni a ze které má státní maturitní zkoušku.

Anna je taktéž asistentkou učitele. V mezinárodní mateřské škole je již druhým rokem. Je absolventkou střední pedagogické školy a zároveň držitelkou bakalářského titulu v oboru anglický jazyk a tělesná výchova. Jejím rodným jazykem je čeština, přesto jsou její jazykové schopnosti v anglickém jazyce na vysoké úrovni, které uplatnila při státní závěrečné zkoušce.

Tabulka 3

Charakteristika vyučujících

respondentka	užívané jazyky	pozice	délka praxe v BBP
Kristina	angličtina	ředitelka, učitelka	6 let
Carla	čeština, francouzština, angličtina	asistentka učitele	3 roky
Anna	čeština, angličtina	asistentka učitele	2 roky

Zdroj: (vlastní zdroj, 2024)

4.2. Analýza a interpretace dat - vyučující

Rozhovor s Kristinou

V rozhovoru s Kristinou jsem se stejně, jako u ostatních rozhovorů s vyučujícími, zaměřila nejdříve na otázky, které nám přiblížily, jaké má respondentka vzdělání a jakou zastává pozici v této mateřské škole. Dotazovaná uvedla, že je absolventkou Northern Arizona University, kde získala titul v bakalářském oboru elementární pedagogiky s certifikací pro ranou péči. Předškolní výchovou se zabývá již šest let, z toho pět let působí jako ředitelka mezinárodní mateřské školy. Včetně toho, že má zodpovědnost za správný chod a celkové směřování mateřské školy, je také součástí výukového procesu a aktivně se účastní každodenních aktivit. Z těchto odpovědí si můžeme udělat základní představu o jejích odborných znalostech a profesních povinnostech, což je klíčové pro pochopení jejího přístupu k práci s bilingvními dětmi.

Následující série otázek se zabývala celkovým pohledem na bilingvismus a jazykem, který je v mateřské škole využíván. Kristina uvedla, že je ke komunikaci využíván jak anglický, tak český jazyk. Působí zde učitelé, kteří jsou rodilými mluvčími v anglickém, nebo českém jazyce, zároveň však ovládají i druhý jazyk. Toto je výhodné zejména v situacích, kdy do školky dochází dítě, které například ještě neumí anglicky na takové úrovni, aby bylo schopné bez obtíží komunikovat. V takovém případě probíhá komunikace také v českém jazyce, přesto se však učitelé snaží dítě směřovat tak, aby si angličtinu co nejnázne a nejpřirozeněji osvojilo. Kristina dále uvádí, že český jazyk je podporován v domácím prostředí, což umožňuje soustředit se ve školce na rozvoj angličtiny. Dále uvedla, že je úžasné, jak v tomto období děti všechny znalosti rychle „nasávají“. Říká: „Nejlepší částí toho všeho je, že vše probíhá učením hrou, kdy se děti učí cizí jazyk, ale nevnímají, že se učí.“ Mezi výhodou, kterou bilingvismus dětem přináší by zařadila velké množství příležitostí, které se jim tímto otevírají. Nevýhodu vidí v případě, že se nepodaří dítěti rychle si nový jazyk osvojit. Celý proces se tím

podstatně ztíží, jelikož dítě nemá možnost projevit se vůči svým vrstevníkům a učitelům, pokud je jeho rodným jazykem jiný jazyk než čeština s angličtinou.

Mezi hlavními metodami využívanými ve výuce Kristina uvedla metodu TPR (Total Physical Response) jakožto jednu z klíčových metod celého procesu. Zařazeno je také mnoho vizuálního materiálu, které osvojování jazyka podpoří např.: flashcards, obrázkové karty. Pro lepší porozumění je dále podstatné výrazně gestikulovat. Řeč je například o instrukcích, které děti dostávají. Takové instrukce je třeba doplňovat o domluvená výrazná gesta, která tak usnadní komunikaci dětem, které nemají jazyk dostatečně osvojen. Velkou roli v tomto výukovém procesu hraje zařazení písní a hudebních doprovodů. Kristina uvádí, že se podle ní jedná o nejlepší nástroj pro výuku jazyka. Jako poslední strategii, která je ve výuce využívaná je strategie, kterou můžeme najít pod názvem spaced repetition nebo-li rozložené opakování. Jedná se o záměrné a časté opakování učiva v daných intervalech, které celý proces upevňuje a pomáhá k dlouhodobějšímu uchování informací v paměti.

Dotazy byly také směřovány k tématu „komunikace s rodiči“. Jelikož se jedná o důležitý prvek, který je součástí celého procesu. Učitelé tak mohou reflektovat spolu s rodiči jazykový vývoj dítěte. A také s rodiči diskutovat případná doporučení v případě, že se nedaří jazyk osvojit. Kristina uvádí, že jednou z výhod pravidelné komunikace s rodiči je, že se tak snadno mohou orientovat v tom, co děti aktuálně zajímá. Informace mohou dále využít a děti motivovat aktivitou, která bude obsahovat činnosti, které mohou souviset se zájmy dětí. Je tak velká šance, že se dítě pro věc a následně i pro jazyk nadchne.

Mezi výzvy, na které Kristina při svém působení v mateřské škole narazila, by určitě zařadila jazykovou bariéru, se kterou se snaží pracovat nejen pomocí písní, ale také prostřednictvím překládání, gestikulace a častého opakování, jak již bylo uvedeno. Další velkou výzvou je vytvoření bezpečného a přátelského prostředí pro děti. Kristina říká: „Možná děti neví, co jim říkáme, ale vždy si budou pamatovat, jak se kvůli nám cítily“. A to je i klíčem k úspěchu, vybudovat si s dětmi takový vztah, aby se cítily bezpečně a věděly, že se o ně opravdu zajímáme. Osvojování jazyka pak přichází samo.

Zda jsou využívané metody a strategie úspěšné, se hodnotí každé tři měsíce pomocí ESGI Progress Monitoring. Je tak zajištěno průběžné sledování pokroku dětí a efektivita vzdělávacího systému. Do budoucna by Kristina ráda do výuky zařadila více činností, které si budou děti koordinovat samy. Byl by tak více využit jejich přirozený zájem objevovat a učit se novým věcem.

V závěru rozhovoru zmiňuje, že práce s bilingvními dětmi je opravdu naplňující, protože jste svědky jejich velkého pokroku. Kristina udává příklad, kdy jeden den poznáte dítě, které umí anglicky vyslovit pouze názvy barev a za pár dní si s ním povídáte o víkendu, který strávilo u babičky.

Rozhovor s Carlou

Carla pracuje v BASIS Beginner Prague již třetím rokem na pozici asistenta pedagoga. Její předchozí zkušenosti zahrnují hlídání dětí po dobu šesti let a praxi z předchozích mateřských škol, které navštěvovala v rámci brigád.

Ke komunikaci s dětmi využívá Carla primárně angličtinu, přesto občas využije češtinu, aby pomohla dětem s nízkou úrovní angličtiny porozumět konkrétním situacím. Na bilingvismus má kladný názor. Uvádí, že jedním z důvodů, který je zároveň výhodou bilingvismu, je osvojení si dvou jazyků v útlém věku, což dětem napomůže v budoucnu. Zároveň si děti v tomto věku osvojují jazyk rychleji, což je další benefit. Nevýhodu vnímá v případě, kdy si dítě dostatečně neosvojilo svůj rodný jazyk a nástupem do mateřské školy si začíná osvojovat jazyk druhý.

Konkrétní strategie a metody, které Carla popisuje v rozhovoru, zahrnují rozložené opakování spolu s překladem, který bývá převážně v českém jazyce. Dále uvádí učení hrou, TPR metodu, individuální přístup a samozřejmě také výraznou gestikulaci, která doprovází její mluvený projev a většinu pokynů. Mezi využívané materiály ve výuce by zařadila výuková videa spolu s interaktivní tabulí, nebo také dětské knížky a internetový překladač, který využívá v případech, kdy jazyky využívané v mateřské škole nestačí. V rámci přizpůsobení se individuálním potřebám dětí, které přichází do mateřské školy s odlišnými úrovněmi jazyka, přistupuje k dětem pozvolna a systematicky. Carla zmiňuje, že se od samého začátku snaží děti zapojit do procesu co nejdříve. Jako důležitou část tohoto postupu dále uvádí, že je nutné ze začátku více překládat a vysvětlovat, aby bylo zajištěno, že děti vše pochopí a budou se moci efektivně zapojit do procesu.

O komunikaci mezi rodiči a učiteli Carla uvádí, že je klíčová pro vzájemné pochopení ať už strategií, které jsou užívány ve škole, tak i způsobu podpory jazyků v domácím prostředí. Mimo jiné jsou tak rodiče informováni o pokrocích svých dětí. Společná setkání, která probíhají dávají příležitost k vzájemné diskuzi jak o pokroku dítěte, tak možných postupech, které mohou proces osvojování jazyka posunout dále.

Jako výzvu, se kterou se Carla při práci s bilingvními dětmi setkala, uvádí individuální tempo dětí v procesu osvojování jazyka. Tyto rozdíly se však snaží překonávat prostřednictvím jednoduchého a srozumitelného vysvětlování s ohledem na dosavadní jazykové zkušenosti žáků. Jako možné východisko uvádí již několikrát zmíněné opakování. Děti jsou pak schopny si nové pojmy lépe zapamatovat.

Carla hodnotí úspěšnost svých postupů kladně. Pro sledování pokroku dětí nevyužívá žádný formální systém, ale své vlastní pozorování, které jí poskytuje zpětnou vazbu a umožňuje průběžně reagovat na individuální potřeby dětí a zároveň přispívá k efektivnímu vzdělávání v mateřské škole.

Žádná nová doporučení, která by se týkala nových metod, které by mohly zvýšit efektivitu výuky, Carla nemá. Nicméně pedagogům doporučuje zaměřit se především na srozumitelné vysvětlení a být trpělivý za každé situace.

Rozhovor s Annou

Anna má rozsáhlé vzdělání v pedagogické oblasti, se zaměřením na anglický jazyka a tělesnou výchovu, což značně přispívá k její roli v mezinárodní škole, kde je jejím úkolem, včetně dohledu nad dětmi, také příprava pohybově hudebních aktivit, které jsou nedílnou součástí denního režimu. V BASSIS Beginner Prague je již druhým rokem na pozici asistenta pedagoga.

Ze své zkušenosti Anna nevidí nevýhodu, kterou by bilingvismus přinášel. Naopak, pohled na bilingvismus má velice pozitivní, obzvláště pokud se týká předškolního věku, kdy jsou děti velice senzitivní a učení se novému jazyku je tak velmi efektivní. Dále uvádí, že znalost dvou cizích jazyků již v útlém věku dětem přináší řadu benefitů. Jedním z nich je například schopnost komunikovat ve více jazycích. Díky svým dosavadním zkušenostem vnímá bilingvní vzdělávání jako klíčový prvek pro budoucí úspěch dětí bez jakýchkoliv negativních dopadů. Přestože převážnou část dne hovoří s dětmi anglicky, je oporou dětem, které nemají dostatečně osvojený jazyk, a proto občas potřebují přepnout do češtiny. Díky svému rodnému jazyku může lépe porozumět individuálním potřebám dětí a efektivně jim napomoci k překonání jazykové bariéry a k začlenění do bilingvního prostředí. Přesto maximálně podporuje konverzace v anglickém jazyce, což považuje za zásadní pro úspěšné dosažení bilingvismu.

Podporu jazykového vývoje dětí zajišťuje různými strategiemi a metodami. Uvádí například demonstrační výuku, díky které mají děti dostatečný počet názorných ukázek, které jim napomohou k porozumění a pochopení daných instrukcí či informací. Stejně jako v rozhovoru s Kristinou a Carlou, Anna uvádí, že využívá množství vizuálního materiálu např.: výuková videa, která zajišťují vizuální a sluchovou podporu a obrázkové karty, které podpoří její mluvený projev. To vše dětem napomáhá k osvojení nových pojmů v obou jazycích. Zároveň přistupuje k dětem individuálně a snaží se zajistit optimální jazykový vývoj pro dosažení potenciálu v bilingvním prostředí. Dále dodává, že v případě potřeby využije i internetový překladač, jelikož se v mateřské škole nachází děti, jejichž rodným jazykem není ani jeden z jazyků, které se v tomto prostředí užívají. Zajistí tak, že všechny děti plně porozumí dané situaci a mohou se plně zapojit do výuky.

Anna se aktivně podílí na podpoře anglického jazyka i v domácím prostředí dětí, prostřednictvím komunikace s rodiči a doporučeními, aby využívali ke komunikaci s dětmi anglický jazyk. Snaží se tak rozšířit jazykové příležitosti dětí v daném jazyce také na mimoškolní prostředí.

Při práci s bilingvními dětmi vidí hlavní výzvu v jazykové bariéře, kterou se pomocí výše zmíněných strategií a převážně pomocí individuálního přístupu, snaží překonávat. Další výzvou, se kterou se Anna setkala, je míchání jazyků nebo-li code-switching.

Efektivitu a úspěšnost strategií užívaných při práci s bilingvními dětmi hodnotí též kladně, zejména proto, že vidí prostřednictvím každodenních interakcí s dětmi jejich efektivitu přímo v praxi. Díky kombinaci zvolených metod může pozorovat jejich rychlý pokrok, který ve svých jazykových schopnostech dělají.

Jako doporučení pro pedagogy, kteří začínají pracovat s bilingvními dětmi, Anna uvedla, důležitost opakování a trpělivost. Přestože bývá tato práce náročná, shoduje se s Kristinou, že pokrok, který u dětí vidí, za vynaložené úsilí opravdu stojí.

Shrnutí poznatků získaných z rozhovorů s vyučujícími

Z otázek, které se obecně zaměřily na bilingvismus vyplynulo, že všechny tři respondentky zastávají v této problematice shodný názor.

V realizovaných rozhovorech jsem se zaměřila na obecné otázky týkající se bilingvismu spolu s metodami a strategiemi, které se objevují ve výuce a jsou hlavním předmětem této práce. Zároveň ale také na spolupráci, která probíhá mezi učiteli a rodiči a je jedním ze zásadních faktorů, které mohou ovlivnit bilingvismus dětí. Zajímala jsem se také o to, na jaké výzvy paní učitelky narazily při práci s dětmi a jak tyto výzvy řešily. V závěru rozhovoru jsem své otázky zaměřila na možná doporučení budoucím pedagogům a možné zařazení doposud nevyužitých metod, které mohou výuku v mateřské škole udělat efektivnější.

Obecné otázky o bilingvismu

- Jaké jazyky používáte ke komunikaci v mateřské škole?
- Jaký je váš pohled na bilingvismus v předškolním věku?
- Jaké výhody a nevýhody podle vás přináší bilingvní vzdělávání v předškolním věku?

Všechny dotazované respondentky uvedly, že při komunikaci s dětmi je v BBP využívána čeština a angličtina. Nezávisle na sobě se respondentky shodly, že mají na bilingvismus v předškolním vzdělávání kladný názor. Kristina vyzdvihuje fakt, že si děti při aktivitách ani neuvědomují, že se učí druhý jazyk.

Bilingvní vzdělávání v předškolním věku vnímají jako efektivní způsob, jak si děti mohou rychle a přirozeně osvojit druhý jazyk již v útlém věku. Zároveň věří, že se dětem díky druhému jazyku rozšíří škála možností do budoucna. Carla zmiňuje, že možnou nevýhodu tohoto typu vzdělávání vidí v případě, že si dítě ještě dostatečně neosvojilo svůj rodný jazyk. Kristýna zmiňuje možné riziko v případě, že má dítě problém s osvojováním druhého jazyka.

Metody a strategie

- Jaké konkrétní metody a strategie používáte při práci s bilingvními dětmi?
- Jakým způsobem podporujete rozvoj obou jazyků u bilingvních dětí?
- Používáte při práci s bilingvními dětmi nějaké specifické materiály, nebo pomůcky? Pokud ano, jaké?
- Jak se přizpůsobujete individuálním potřebám bilingvních dětí, které mají různé úrovně znalosti jednotlivých jazyků?

Mezi metody, které byly v rozhovoru často zmiňovány a zároveň pozorovány prostřednictvím vykonaných hospitací, patří metoda TPR (Total Physical Response) a demonstrační výuka. Mezi strategie využívané ve výuce respondentky zařadily rozložené opakování, individuální přístup, výraznou gestikulaci a jako hlavní prvek učení hrou. Na těchto metodách a strategiích se vždy shodly dvě respondentky, nezávisle na sobě. Anna jako jediná hovoří o demonstrační výuce, která je podstatnou oporou ve výuce bilingvních dětí. Respondentky také uvedly, že je v předškolním vzdělávání zásadní trpělivost. Kristina dále zmiňuje, že je velice důležité vybudovat bezpečné a přátelské prostředí.

Dotazované paní učitelky používají řadu pomůcek, které napomáhají při práci s bilingvními dětmi. Všechny tři využívají ve výuce výuková videa spolu s interaktivní tabulí a knihami. Carla také uvádí, že někdy využívá internetový jazykový překladač, který též zmiňuje i Anna. Anna spolu s Kristinou dále uvádí, že při práci s dětmi zařazuje také flash-cards nebo-li obrázkové karty.

Následně jsem se zajímala o způsob přizpůsobení se individuálním potřebám dětí. Respondentky se shodly, že je důležité se přizpůsobit individuálnímu tempu každého dítěte, a tak k němu nadále přistupovat. Dvě respondentky také zmiňují, že se dětem hodně věcí překládá, hlavně ze začátku.

Tabulka 4

Vymezení preferovaných metod, strategií a materiálu ve výuce

respondentka	zmíněné metody	zmíněné strategie	pomůcky a materiál ve výuce
Kristina	TPR	učení hrou, individuální přístup, výrazná gestikulace	Výuková videa, interaktivní tabule, knihy, obrázkové karty
Carla	TPR, rozložené opakování	učení hrou, individuální přístup, výrazná gestikulace	výuková videa, interaktivní tabule, knihy, internetový překladač
Anna	demonstrační výuka	individuální přístup	výuková videa, interaktivní tabule, knihy, internetový překladač

Zdroj: (vlastní zdroj, 2024)

Spolupráce s rodiči

- Jakým způsobem spolupracujete s rodiči bilingvních dětí na podpoře jejich jazykového rozvoje?
- Jaké informace od rodičů považujete za důležité pro efektivní práci s bilingvními dětmi?

Na otázky týkající se spolupráce s rodiči, dotazované nejčastěji uváděly, že jsou v aktivním spojení. Jak Anna, tak Kristina s Carlou uvedly, že díky časté komunikaci mohou s rodiči konzultovat pokrok dětí a případně další způsob jejich podpory. Kristina uvádí, že je pro ní také důležité vědět, o co se děti aktuálně zajímají. S takovými informacemi může dále pracovat a využít je při podpoře jazykového vývoje. Carla zmiňuje, že je pro ni podstatné znát způsob podpory, který je dětem poskytován v domácím prostředí. Všechny tyto informace se daří respondentkám získat právě díky dobře nastavené spolupráci s rodiči.

Výzvy a řešení

- Jaké největší výzvy vidíte při práci s bilingvními dětmi?
- Jakým způsobem tyto výzvy překonáváte?

Rozhovor odhalil, že nejčastější výzvou, se kterou se paní učitelky setkaly, je jazyková bariéra, kterou se snaží následně překonávat pomocí výše zmíněných metod a strategií. Jedna z respondentek také uvádí, že pro překonání jazykové bariéry je důležité v první řadě vybudování vztahu s dětmi a vytvoření bezpečného prostředí. Carla také uvádí, že výzvou je pro ni individuální tempo každého dítěte. V takových situacích využívá individuální přístup a opakování.

Efektivita a hodnocení

- Jak hodnotíte úspěšnost vašich metod a strategií při práci s bilingvními dětmi?
- Máte nějaký systém pro sledování pokroku bilingvních dětí v jazykovém vzdělávání?

Efektivnost využitých postupů ve výuce hodnotí vyučující kladně. Jako zpětná vazba pro jejich hodnocení slouží specializované testy, které zmiňuje Kristina. Anna spolu s Carlou uvádí, že osobně nemají formální systém, kterým by si úspěšnost metod ověřily. Ověřování provádí prostřednictvím vlastního pozorování.

4.3. Charakteristika respondentů - rodiče

První respondentka si nepřeje uvádět své jméno, proto je rozhovor, který jsme spolu provedly označen jako „rodič č. 1“. Při charakteristice svého rodinného zázemí uvedla, že její dvě děti jsou ve věku tři a pěti let. Obě chodí do mezinárodní mateřské školy BBP, jak již bylo uvedeno. S manželem mluví plynule anglicky, jejich rodný jazyk a zároveň rodný jazyk dětí je čeština, kterou také využívají ke vzájemné komunikaci.

Druhá respondentka je Tania, která pochází z Ruska. V České republice však žije již 24 let. Rodným jazykem Tanji je ruština, hovoří ale také anglicky a česky. Ke komunikaci se svými dvěma dcerami, které stejně jako děti první respondentky navštěvují BBP, užívá rozdílných jazyků. Se starší dcerou Emmou mluví rusky. S mladší dcerou užívá angličtinu.

Tabulka 5

Charakteristika rodičů

respondentka	mateřský jazyk	počet dětí v BBP	Jazyky užívané ke komunikaci v domácím prostředí
rodič č.1	čeština	2	čeština
Tania	ruština	2	ruština, angličtina,

Zdroj: (vlastní zdroj, 2024)

4.4. Analýza a interpretace dat - rodiče

Rozhovor s rodičem č. 1

V rámci následujícího rozhovoru nám byla představena rodina se dvěma dětmi. Rodiče hovoří plynně anglicky a do BASIS Beginner Prague zapsali obě své děti. Pro tento krok se rozhodli kvůli předpokladu, že bude angličtina nezbytnou dovedností a chtějí tak zajistit pro své děti lepší možnosti do budoucna.

Respondentka uvedla, že při komunikaci v domácím prostředí využívají převážně český jazyk. Anglický jazyk děti rozvíjí v mateřské škole. Výjimečně však do angličtiny přepnou, pokud se jedná o konkrétní vysvětlení některých pojmů. Z rozhovoru si můžeme odvodit, že je v rodině využívána strategie MLAH, při které si děti osvojují rodný jazyk v domácím prostředí a jazyk druhý, v tomto případě angličtinu, si osvojují mimo domov, konkrétně v prostředí mateřské mezinárodní školy.

Zkušenosti, které má rodina s bilingvním vzděláním jsou kladné, což také vedlo k rozhodnutí zapsat do mateřské školy i jejich druhé dítě. Také strategie využití ve výuce, jako například učení prostřednictvím hry, hodnotí pozitivně. Zmiňují, že efektivitu výukového systému vidí v pokroku svých dětí, který se zlepšuje každým měsícem.

Samotný pokrok dětí je mimo jiné podpořen pravidelnou spoluprací mezi rodiči a učiteli. Rodiče tak dostávají aktuální informace týkající se vzdělávání dětí prostřednictvím každodenních setkání, nebo formálních schůzek.

Dále respondentka uvádí, že bilingvismus dětí je podporován tak, že je domácí prostředí zaměřené na český jazyk a jazyk anglický je pomocí celkové imerze podporován v mateřské mezinárodní škole.

Respondentka hodnotí vzdělávací systém BASIS Beginner Prague jako velice úspěšný a jako doporučení rodičům, kteří by uvažovali o bilingvní výchově svých dětí, uvádí, že každý další jazyk je pro dítě velkým benefitem.

Rozhovor s rodičem č. 2 – Tania

Tania pochází z Ruska, v České republice žije již 24 let. Obě své dcery přihlásila do BASIS Beginner Prague. Hlavním důvodem pro přihlášení byl požadavek, aby její děti byly schopny plynule hovořit v anglickém jazyce. Hned v úvodu rozhovoru Tania uvádí zajímavý postřeh, který se týká mateřského jazyka jejích dcer. V případě starší dcery Emmy si všimla, že za svůj rodný jazyk považuje ruštinu. V případě mladší dcery se pak jedná o angličtinu. Z tohoto důvodu rodina vyžívá ke komunikaci hned dvou jazyků. Angličtinu a ruštinu. S mladší dcerou Stellou komunikuje Tania anglicky a se starší dcerou Emmou rusky.

Předchozí zkušenosti s bilingvním vzděláváním, které Tania má, nejsou jen pozitivní. Nicméně v případě BASIS Beginner Prague jsou její zkušenosti kladné a oceňuje multikulturní prostředí mateřské školy, které podporuje nezávislost a sebejistotu jejich dětí prostřednictvím celkové jazykové imerze.

Její pozitivní přístup se odráží i na hodnocení vzdělávacího systému mateřské školy, který hodnotí velice kladně. Zmiňuje, že je úžasné, jaký přístup zaujímají učitelé k práci s bilingvními dětmi, který je zároveň rozvíjí i po stránce sociální. Řeč je o jejich otevřenosti a přátelskému přístupu vůči ostatním.

Při spolupráci s učiteli oceňuje jejich ochotu k poskytnutí zpětné vazby, což se výrazně liší od jejich předchozích zkušeností. Je tak vždy informována o pokroku svých dětí nejen prostřednictvím konverzace s učiteli, ale také prostřednictvím pravidelného testování, které se v mateřské škole provádí a které v rozhovoru zmínila už Kristina.

Sama Tania podporu dvojjazyčnosti svých dětí zajišťuje formou každodenní komunikace, filmů a knih. V průběhu výchovy nenarazila na žádné potíže, což potvrzuje i její názor, že se její dcery v tomto stylu výchovy cítí dobře.

Na otázku týkající se celkového dojmu z BBP odpovídá, že BBP považuje za nejlepší zkušenost, kterou v Praze zažila. Toto prostředí doporučuje jako nejjednodušší způsob, jak docílit vysoké úrovně jazykové kompetence pro své děti, což podle ní přispěje k jejich budoucí kariéře. Pokud jde o změny nebo vylepšení podpory pro dvojjazyčné děti v mateřské škole, Tania v současnosti nemá žádná doporučení, která by mohla celý proces ještě více zefektivnit.

Shrnutí poznatků získaných z rozhovorů s rodiči

Z rozhovoru, které jsem s rodiči realizovala vyplynulo, že mají k bilingvistu kladný vztah, což se odráží i na výchově jejich dětí, která je taktéž bilingvní.

Po krátké charakteristice, kterou jsem s rodiči provedla, jsem se zaměřil na otázky týkající se zkušeností, které mají s bilingvním předškolním vzděláváním. Mezi další klíčové body rozhovoru jsem zařadila otázky týkající se efektivity předškolního vzdělávání, spolupráce s pedagogy a formy podpory bilingvistu v domácím prostředí. V závěru rozhovoru jsem své dotazy směřovala na celkové názory rodičů ohledně bilingvního vzdělávání a na možná doporučení, která vyplývají z jejich zkušenosti s výchovou bilingvních jedinců.

Zkušenosti s bilingvním vzděláváním

- Jaké jsou vaše zkušenosti s bilingvním vzděláváním v mateřské mezinárodní škole?
- Jaké metody nebo strategie používají pedagogové v mateřské škole k podpoře jazykového vývoje vašeho dítěte?

Obě respondentky mají s konkrétním vzdělávacím zařízením velmi kladné zkušenosti, proto se také rozhodly, jak již bylo uvedeno, zapsat do BBP obě své děti. Respondentka uvádí jako příklad využití metody učení hrou, které je z jejího pohledu velmi efektivní.

Hodnocení efektivity

- Jak hodnotíte efektivitu těchto metod a strategií? Vidíte na svém dítěti nějaký pokrok v jazykovém vývoji?
- Existují nějaké konkrétní aktivity nebo přístupy, které podle vás výrazně přispěly k rozvoji bilingvismu vašeho dítěte?

Tyto pozitivní zkušenosti se také odrážejí na pozitivním hodnocení mezinárodní mateřské školy, které z rozhovorů vyplývá. Respondentka potvrzuje, že strategie a metody, které jsou ve škole využívány, jsou velice efektivní. Tuto efektivnost pozoruje prostřednictvím svých dětí, které dělají stále větší pokroky.

Spolupráce s pedagogy

- Jaká je vaše spolupráce s pedagogy v mateřské škole? Máte možnost pravidelně konzultovat pokroky a potřeby vašeho dítěte?
- Jakým způsobem vás mateřská škola informuje o jazykovém pokroku vašeho dítěte?

Při otázkách směřujících na spolupráci s pedagogy Tania přiznává, že v tomto ohledu si s sebou nese negativní zkušenosti z předešlých vzdělávacích zařízení. O to více oceňuje nastavení komunikace v BBP. Obě respondentky uvádí, že spolupráce je pravidelná a pokrok, nebo připadá doporučení pro své děti, mohou kdykoli konzultovat prostřednictvím neformálních či formálních setkání, což napomáhá ke správnému směřování bilingvního vývoje dětí.

Podpora bilingvismu v domácím prostředí

- Jak podporujete bilingvismus vašeho dítěte doma? Používáte nějaké speciální metody nebo materiály?
- Setkali jste se někdy s problémy při výchově bilingvního dítěte? Jak jste je řešili?

Podpora bilingvismu, která je dětem poskytována se v těchto dvou rodinách liší. První respondentka uvádí, že rozvoj druhého jazyka nechávají čistě v rukách školy. Sami se věnují rozvoji prvního jazyka, tedy jazyka mateřského. Tania naopak uvádí, že se jazyk snaží podpořit prostřednictvím konverzací, knih, nebo filmů. Ani jedna z dotazovaných nenarazila při bilingvní výchově svých dětí na jakoukoliv překážku.

Názory a doporučení

- Jaké jsou vaše celkové dojmy z bilingvního vzdělávání v mezinárodní mateřské škole?
- Máte nějaká doporučení pro další rodiče, kteří uvažují o bilingvním vzdělání pro své děti?
- Existují nějaké změny nebo vylepšení, které byste navrhla pro zlepšení podpory bilingvních jedinců v mateřské škole?

Respondentky hodnotí celkový vzdělávací systém v mateřské škole kladně. Tania zmiňuje, že se jedná o nejjednodušší způsob, jak si mohou děti efektivně osvojit další jazyk. A dodává, že se jedná o nejlepší zkušenost, kterou v Praze zažila. První respondentka také uvádí, že každý další jazyk, který si dítě osvojí, je velkým benefitem. Pro zefektivnění předškolního vzdělávání v konkrétním zařízení nemají žádná další doporučení.

4.5. Vyhodnocení pozorování a provedených rozhovorů

4.5.1. Vyhodnocení postupů při práci s bilingvními dětmi a jejich příklady

Učení hrou

Učení založené na hře představuje strategii, která prostřednictvím hry zajišťuje také proces učení. Ačkoli přesná definice hry samotné a aktivity s ní spojené nebyly přesně definovány. Tento přístup si díky podpoře zvědavosti, přirozené kreativity a celkového rozvoje dítěte získal uznání a je aktivně využíván v programech raného vzdělávání. Od obecného konceptu hry se učení založené na hře liší. V případě hry samotné není učení jejím nezbytným prvkem. Ve chvíli, kdy se však jedná o učení hrou, je proces učení klíčový. Děti se učí aktivním zapojením do činnosti a objevováním v prostředí, které je hravé a smysluplné. V předškolním vzdělávání může mít tato strategie několik forem např.: smyslové aktivity, imaginativní atd. Jedná se o proces, který je iniciován dětmi, učitel má roli motivátora, který podporuje děti prostřednictvím různých interakcí, které rozvíjí myšlení. Vyučující zařazuje do hry potřebné prvky, které podpoří proces učení. Hra by měla být samovolná, zábavná a bez specifických cílů se zaměřením na celkový proces, a ne na výsledek. (Danniels & Pyle, 2018)

V průběhu mého pozorování se tento přístup objevil v mnoha aktivitách. Příkladem může být hra „chytni medvěda“, která byla zaznamenána v průběhu třetího pozorování.

Individuální přístup

Individuální přístup je v předškolním vzdělávání zásadním pro správnou podporu každého dítěte v jeho rozvoji a učení. Učitelé tak čelí výzvě přizpůsobit vzdělávací prostředí tak, aby odpovídalo odlišným potřebám a schopnostem dětí. Jedním z hlavních prostředků, jak tohoto cíle dosáhnout, je pravidelné pozorování pokroku každého dítěte. Na základě těchto informací učitelé upravují aktivity tak, aby lépe odpovídaly konkrétním individuálním potřebám.

Individuální přístup umožňuje všem dětem zapojení do aktivit a učit se podle svého tempa. Skupinové aktivity mohou být diferencovány podle úrovní nebo zájmů dětí, což posiluje jejich individuální rozvoj a přispívá tak k pozitivnímu vztahu k učení. Důležitou součástí je také komunikace s rodiči, kteří poskytují učitelům cenné informace o vývoji dítěte a jeho specifických potřebách, což napomáhá efektivnímu přístupu v rámci vzdělávacího procesu. Zajištění individuálního přístupu vyžaduje rozmanité metody vyučování a používání širokého spektra vzdělávacích materiálů, které vzdělávací proces podpoří. To vše má za cíl nejen podporovat akademický rozvoj dětí, ale také rozvíjet jejich celkové dovednosti a kladný vztah k učení.

Při mém pozorování probíhalo zajištění individuálního přístupu zejména prostřednictvím přizpůsobení tempa řeči a občasné změny jazyka během aktivit. Tento postup umožnil dětem vyjadřovat své myšlenky jak v mateřském jazyce, tak v jazyce, jež je v tomto zařízení dominantní, tedy v angličtině, což podporuje jejich komplexní jazykový rozvoj. Dále byly využívány návodné otázky, které podněcovaly děti k hlubšímu zamyšlení a rozvíjení jejich kognitivních schopností. Tento přístup nejenže podporoval jejich schopnost formulovat odpovědi, ale také podporoval schopnost argumentace a kritického myšlení.

Rozložené opakování

V rámci mého pozorování docházelo také k uplatnění metody rozloženého opakování. Jak již bylo uvedeno, tak se jedná se o záměrné a časté opakování učiva v daných intervalech. Tyto intervaly se postupem času prodlužují a napomáhají tak k dlouhodobějšímu zapamatování si daných informací.

Příkladem mohou být aktivity, které rovněž pochází ze záznamu třetího pozorování a které se zabývaly samohláskami a jejich správnou výslovností. Děti byly s touto problematikou již seznámeny a prostřednictvím variací aktivit, které byly při pozorování využity, si učivo nejen zopakovaly, ale podpořilo to také jejich dlouhodobější zapamatování. Tento přístup přispívá k trvalému uchování a praktickému využití jazykových dovedností bilingvních dětí, což ukazuje na jeho efektivitu jako pedagogického nástroje využívaného v bilingvním vzdělávání. (Memostation, n.d.)

Storytelling

Storytelling nebo-li vyprávění, hraje v raném vzdělávání klíčovou roli. Obohacuje jazykové dovednosti tím, že dětem představuje novou slovní zásobu a komplexní větné struktury v kontextu, čímž zlepšuje porozumění a paměť, která je také rozvíjena prostřednictvím narativní struktury příběhů. Vyprávění také podporuje fantazii a kreativitu, díky představám, které souvisí s vyprávěným textem. Děti mohou prostřednictvím příběhů nacházet společné rysy v postavách, které v příbězích vystupují a tím rozvíjet své empatické citění. (Parent.App, n.d.)

Integrace vyprávění do vzdělávacího plánu byla zajištěna prostřednictvím každodenního společného čtení, které probíhalo ve druhém polovině výuky, přestože v rozhovorech s vyučujícími nebylo zmíněno.

TPR – Total Physical Response

Metoda TPR (Total Physical Response) představuje efektivní prostředek pro výuku a procvičování jazykových dovedností ve třídě. Učitel může začít jednoduchými slovy či frázemi doprovázenými pohyby, které předcvičuje. Děti pak tyto pohyby opakují. Pohyby je dále možné rozšířit o opakování slov či frází při vykonávání úkonů. Tato metoda podporuje zapamatování frází a slov a je vhodná pro různé typy výukových situací. TPR zvyšuje atraktivitu aktivity a interaktivitu ve třídě. V neposlední řadě podporuje paměť a aktivní zapojení dětí, což je pro jejich vývoj a porozumění cílovému jazyku zásadní. (Frost, n.d.)

Metoda se ukázala jako jedna z nejvíce využívaných metod v práci s bilingvními dětmi. Proto je také v záznamech z pozorování hojně zastoupena. Jako příklad této metody můžu uvést situaci, která proběhla během ranního setkání v rámci druhého pozorování při aktivitě, kterou jsem nazvala „kalendář“.

Demonstrační výuka

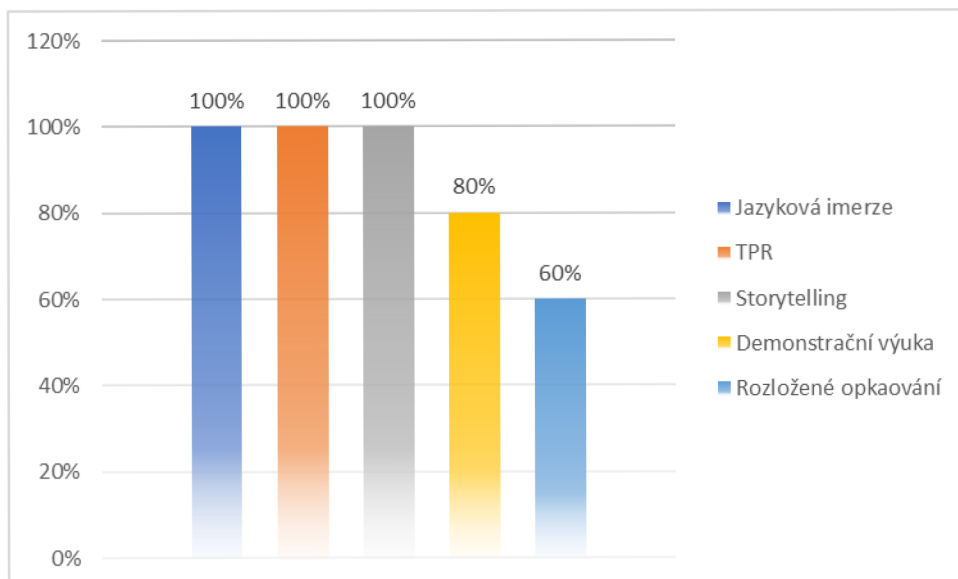
Paní učitelky využívají v průběhu výuky různé vizuální pomůcky, jako jsou obrázkové karty, videa nebo interaktivní tabule, ale také demonstrují konkrétní příklady, které napomáhají k lepšímu pochopení daného kontextu. Použití vizuálních pomůcek a konkrétních příkladů pomáhá dětem lépe pochopit význam slov a frází v obou jazycích. Demonstrační výuka je zvláště efektivní v raném věku, kdy z velké části probíhá učení prostřednictvím nápodoby. Děti tak často lépe chápou a zapamatují si nově získané informace, pokud je mohou nejdříve vidět.

Jazyková imerze a code-switching nebo-li přepínání jazykového kódu

V průběhu pozorování byla jako hlavní výuková metoda vyzorována metoda celkové jazykové imerze, díky které jsou děti cizímu jazyku vystaveny po celý den, což se pozitivně odráží na jejich jazykových dovednostech v daném jazyce. Díky neustálému používání angličtiny v různých situacích a kontextech se děti učí nejen slovní zásobu a gramatiku, ale také praktické použití jazyka v každodenním životě. V průběhu mého pozorování však nastaly situace, kdy bylo nutné využít přepnutí jazykového kódu např.: při vysvětlování složitějších konceptů, nebo při řešení konfliktů. Tímto jevem, který je přirozenou součástí při procesu osvojování druhého jazyka, jsme se již zabývali v kapitole, která se soustředila na „jazykové zvláštnosti“, které bilingvismus provázejí. Zvláště pak v raném věku. Toto přepínání však nijak nenarušuje celkový koncept výuky.

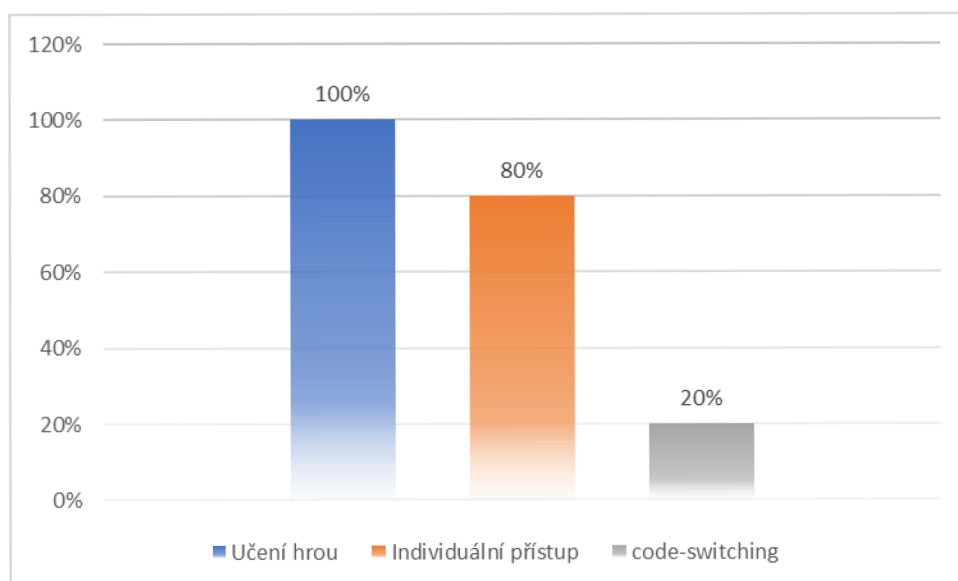
Rozmanitost metod a strategií, které byly při práci s bilingvními dětmi vypořazovány a následně zaznamenány, nám mohou názorně ukázat následující grafy. Zároveň je tak ukázáno jejich procentuální zastoupení ve výuce, během pěti pozorování.

Graf 1 - Četnost zastoupení vypořazovaných metod



Zdroj: (vlastní zdroj, 2024)

Graf 2 - Četnost zastoupení vypořazovaných strategií



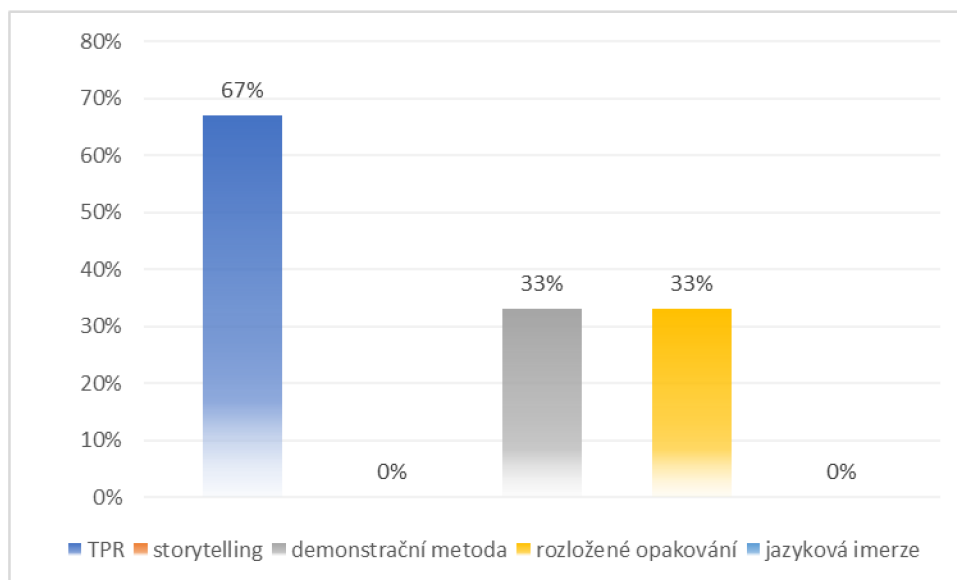
Zdroj: (vlastní zdroj, 2024)

4.5.2. Vyhodnocení rozhovorů

Všechny respondentky z řad učitelů hodnotí bilingvní vzdělávání pozitivně a vnímají jej jako efektivní způsob osvojení si druhého jazyka. K tomuto osvojení dochází přirozeně během aktivit, které jsou koncipovány formou hry. Děti si tak neuvědomují, že se učí. Mezi zmiňované metody, jež užívají ve výuce, můžeme zařadit metodu TPR (Total Physical Response) a demonstrační výuku, které jsou doplněné o strategie jako právě zmíněné učení hrou, nebo individuální přístup a rozložené opakování. Podporou správnému jazykovému vývoji je také pravidelná komunikace s rodiči, která umožňuje konzultovat pokrok dětí a případná doporučení. Největší výzvou, se kterou se při práci s bilingvními dětmi setkaly, je jazyková bariéra, kterou překonávají pomocí zmíněných metod a strategií. To vše společně napomáhá k efektivnímu rozvoji dětí jak po stránce jazykové, tak všeobecné.

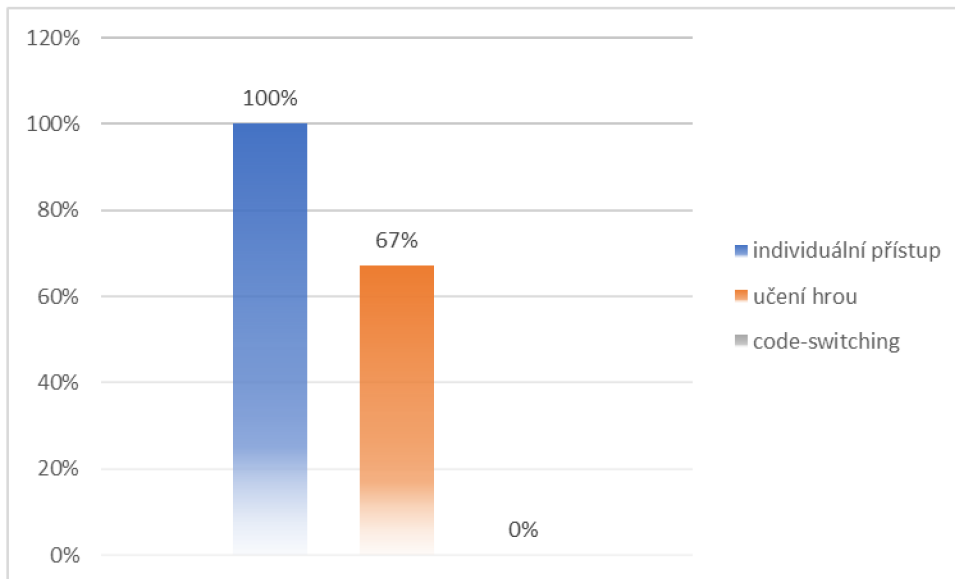
Následující grafy doplňují vyhodnocení rozhovorů tím, že ukazují četnost zmínění jednotlivých metod a strategií třemi vyučujícími.

Graf 3 – Četnost zmínění jednotlivých metod



Zdroj: (vlastní zdroj, 2024)

Graf 4 – Četnost zmínění jednotlivých strategií



Zdroj: (vlastní zdroj, 2024)

Rodiče mají k bilingvistice také kladný postoj, což se odráží na zvolené výchově, která je také bilingvní. Mají velmi kladné zkušenosti s konkrétním vzdělávacím zařízením, přičemž učení hrou považují za velmi efektivní metodu a pozorují významný pokrok v jazykovém vývoji svých dětí. Podpora bilingvistice se v domácím prostředí liší, přesto se rodiče při výchově svých dětí nesetkaly s žádným výrazným problémem.

Celkově lze říci, že bilingvní předškolní vzdělávání je vnímáno velmi pozitivně jak ze strany vyučujících, tak rodičů. Jedním z hlavních faktorů, které vedou k úspěchu, je pravidelná spolupráce mezi školou a rodinou, která umožňuje přizpůsobit výuku individuálním potřebám dětí a podpořit jejich jazykový rozvoj.

5. Závěr

V průběhu mého studia jsem se začala zajímat o bilingvismus a bilingvní výchovu dětí, což bezprostředně souvisí s tématem mé práce. V této problematice jsou v rámci České republiky omezené zdroje, což také ovlivnilo volbu mého tématu. Z těchto důvodů vidím v této práci přínos do budoucna, ať už v rámci navazujících výzkumů, nebo samostudia.

Cílem diplomové práce bylo poskytnout ucelenou představu o bilingvistice spolu s metodami a strategiemi, které se využívají v předškolním bilingvním vzdělávání.

V teoretické části mé diplomové práce jsem se zaměřila na obecné vymezení bilingvismu, což nám poskytlo hlubší porozumění tomuto fenoménu. Dále jsem podrobněji charakterizovala bilingvní rodinu, různé typy bilingvních rodin a strategie využívané v procesu bilingvní výchovy, které mají vliv na rozvoj bilingvních jedinců. Následně jsem se věnovala samotným bilingvním jedincům, jejich jazykovému vývoji, jazykovým zvláštnostem a mýtům, které jsou s bilingvními jedinci spojovány. Jedná se o souhrn informací, které jsou podstatné pro porozumění následující části práce.

Praktická část je prostřednictvím výzkumné otázky zaměřena na analýzu a interpretaci postupů, které se uplatňují při práci s bilingvními dětmi v předškolním vzdělávání, a na jejich efektivitu. Výzkum zahrnoval pozorování práce pedagogů v mezinárodní mateřské škole a rozhovory s pedagogy a rodiči. V rámci analýzy a interpretace pozorovaných dat došlo k vymezení hlavních metod a strategií, které jsou v daném zařízení využívány, a k následnému potvrzení jejich efektivit v rámci předškolního vzdělávání. Tento závěr byl podpořen rozhovory s pedagogy a rodiči, kteří ocenili účinnost využívaných metod a strategií, jejichž důkazem je pokrok dětí v jejich jazykových schopnostech v osvojovaném jazyce. Vzniklá triangulace přispěla k větší objektivnosti dat a zároveň umožnila tato data ověřit a potvrdit prostřednictvím více úhlů pohledu a různými perspektivami respondentů.

Diplomová práce přináší zajímavé poznatky pro pedagogickou praxi v oblasti bilingvismu v předškolním věku a může sloužit jako podnět pro další výzkumy v oblasti pedagogiky a didaktiky a jako podnět k zamyšlení rodičům ohledně dalšího směřování jejich malých dětí.

Tato práce byla přínosem i pro mě samotnou, jelikož jsem učitelkou na prvním stupni ZŠ, kde vyučuji také angličtinu. Mohla jsem tak pozorovat práci zkušenějších kolegyň a inspirovat se, přestože se jednalo o předškolní zařízení.

Summary

During my studies, I became interested in bilingualism and the bilingual upbringing of children, which directly relates to the topic of my thesis. During the literature review, I discovered that resources on this issue are limited within the Czech Republic, which also influenced my choice of topic. For these reasons, I see this thesis contributing to future research, whether in subsequent studies or for self-study purposes.

The thesis aimed to provide a comprehensive overview of bilingualism along with the methods and strategies used in preschool bilingual education. In the theoretical part of my thesis, I focused on defining bilingualism generally, including its typology, potential benefits, and drawbacks, which provided a deeper understanding of this phenomenon. I also detailed the characteristics of bilingual families, different types of bilingual families, and the methods and strategies used in bilingual upbringing that influence the development of bilingual individuals. Subsequently, I explored bilingual individuals, their language development, linguistic peculiarities, and myths associated with them. These insights are essential for understanding the subsequent part of the thesis.

The practical part, through a research question, focused on analyzing and interpreting the procedures used in working with bilingual children in preschool education and their effectiveness. The research included observing the work of educators in an international kindergarten and conducting interviews with educators and parents. Through the analysis and interpretation of the observed data, I delineated the main methods and strategies used in the facility and subsequently confirmed their effectiveness in preschool education. This conclusion was supported by interviews with educators and parents who appreciated the effectiveness of the methods and strategies used, evidenced by the progress of children in their language skills in the acquired language. These interviews were conducted in the form of structured interviews with prepared questions. The resulting triangulation contributed to greater data objectivity and allowed verification and confirmation of the data through multiple perspectives of the respondents.

The thesis provides valuable insights for educational practice in the field of bilingualism in preschool age and can serve as a stimulus for further research in pedagogy and didactics, as well as provoke reflection among parents regarding the future direction of their young children.

This work was also beneficial for me, as I am a teacher at the primary school level where I also teach English. It allowed me to observe the work of more experienced colleagues and draw inspiration, despite focusing on preschool settings.

Bibliografie

- Argyle, M., & Trower, P. (1979). *Person to Person: Ways of Communicating*. London: Harper & Row.
- Bacharová, G., & Šauerová, M. (2. Listopad 2015). *Šance dětem*. Načteno z Bilingvní výchova: přináší dětem jen výhody, nebo i rizika?: <https://sancedetem.cz/bilingvni-vychova-prinasi-detem-jen-vyhody-nebo-i-rizika>
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- BBP. (nedatováno). BASIS Beginner Prague. Praha. Načteno z <https://basisbeginners.cz/>
- Blažková, M. (nedatováno). Královská mateřská škola a základní škola. Praha. Načteno z <https://www.skolkakobylisy.cz/>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Costa, A., & Sebastián-Gallés, N. (17. Duben 2014). *Nature Reviews Neuroscience*. Načteno z How does the bilingual experience sculpt the brain?: <https://www.nature.com/articles/nrn3709>
- Cummis, J. (Leden 2007). Promoting Literacy in Multilingual Contexts.
- *Czechkid*. (3. Březen 2007). Načteno z Pro pedagogy - Bilingvismus: <https://czechkid.fhs.cuni.cz/si1000.html>
- Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Karolinum.
- Danniels, E., & Pyle, A. (Únor 2018). Encyclopedia on Early Childhood Development . *PLAY-BASED LEARNING*. Toronto. Načteno z <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/play-based-learning/according-experts/defining-play-based-learning>
- Fishman, J. (1970). *Bilingual education in sociolinguistic perspective*. TESOL.
- Frost, R. (nedatováno). Total physical response - TPR. Načteno z <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-lesson/articles/total-physical-response-tpr>
- Garnsworthy, J. (2019). *O bilingvní výchově*. Načteno z Miniseriál o dvojjazyčnosti - Výhody bilingvní výchovy.
- Grosjean, F. (2012). *Bilingual - life and reality*. Harvard University Press.
- Harding-Esch, E., & Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.

- Hausenblas, K. (1971). *Výstavba jazykových projevů a styl.*
- Hérodotos. (1972). *Dějiny.* Praha: Odeon.
- Hudáková, A. (2001). *Bibliografie české lingvistiky.* Načteno z Bilingvismus z pohledu rodičů: <https://bibliografie.ujc.cas.cz/records/91e18138-33a8-474c-9208-ec196ca1f93a?back=https%3A%2F%2Fbibliografie.ujc.cas.cz%2Frecords%2Fabb64a3b-4ae6-44dd-8df1-24223137f2e7&group=83aceca7-55fc-403c-8bb7-9a1d0df25b3f,3ab92d9b-d53b-4ae1-b4ba-944835c65e30,3e43e0>
- Hůrková, J., & Vodáková, A. (10. Listopad 2018). *Jazyk.* Načteno z Sociologická encyklopedie: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Jazyk>
- Jabůrek, J. (1998). *Bilingvální vzdělávání neslyšících.* Praha: Septima.
- Kadaníková, J., & Neubauer, K. (2017). *Pro lékaře.* Načteno z Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině : <https://www.prolekare.cz/casopisy/listy-klinicke-logopedie/2017-1-13/bilingvismus-a-vychova-ditete-v-bilingvni-rodine-bilingualism-and-education-of-children-in-a-bilingual-family-107990>
- Lachout, M. (2017). *Bilingvismus a Bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého.* Praha: Togga.
- Leško, L. (2008). *Náhled do sociální komunikace .* Brno: Tribun EU.
- Linhart, J. (2017). *Sociologická encyklopedie.* Načteno z Bilingvismus: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Bilingvismus>
- Loudová, M., & Poračanová, J. (Květen 2008). *Filling - Časopis pro filosofii a lingvistiku.* Načteno z Přístupy k jazykové výuce u malých dětí: <http://home.zcu.cz/~jlang/filling/articles.html>
- Memostation. (nedatováno). Učební metody. Načteno z <https://www.memostation.net/cs/ucebni-metody>
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál.
- *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.* (2007). Načteno z OD JAZYKOVÉ ROZMANITOSTI K VÍCEJAZYČNÉMU VZDĚLÁVÁNÍ : <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/od-jazykove-rozmanitosti-k-vbicejazycnemu-vzdelavani>
- *bilingvní výchově.* (nedatováno). Načteno z <https://www.bilingvni-vychova.com/miniserial-o-dvojjazycnosti/#%C4%8C%C3%A1st%201>
- Parent.App. (nedatováno). Storytelling in early childhood education. Načteno z <https://www.parent.app/blog/storytelling-in-early-childhood-education>

- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rule, J. (2018). *Americké školství*. Načteno z Camp Center International:
<https://www.cci.cz/studium-na-stredni-skole-v-zahranici/usa/clanky/americke-skolstvi/>
- SEO-SITE. (nedatováno). Katalog škol. Načteno z <https://www.katalog-skol.cz/dle-vykonu/materske-skoly-s-vyukou-jazyku>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*. Bristol: Multilingual Matters.
- Šedá, V. (9. Říjen 2011). *Význam komunikace v životě člověka*. Načteno z Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje:
https://www.pppuk.cz/soubory/ppp_kadan/kadan_clanek_6.pdf
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Titone, R. (1994). Early Bilingual Growth: an Objective of Basic Education. *The International Schools Journal*.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- *WikiSkripta*. (15. duben 2024). Načteno z Vývoj řeči:
https://www.wikiskripta.eu/w/V%C3%BDvoj_%C5%99e%C4%8Di

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1 - Typologie bilingvního vzdělávání -slabé formy</i>	<i>37</i>
<i>Tabulka 2 - Typologie bilingvního vzdělávání -silné formy.....</i>	<i>38</i>
<i>Tabulka 3 - Charakteristika vyučujících.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabulka 4 - Vymezení preferovaných metod, strategií a materiálu ve výuce</i>	<i>61</i>
<i>Tabulka 5 - Charakteristika rodičů</i>	<i>63</i>

Seznam grafů

<i>Graf 1 - Četnost zastoupení vypořizovaných metod</i>	69
<i>Graf 2 - Četnost zastoupení vypořizovaných strategií.....</i>	69
<i>Graf 3 – Četnost zmínění jednotlivých metod</i>	70
<i>Graf 4 – Četnost zmínění jednotlivých strategií</i>	71