UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2011 - 2014

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Natálie Vax

Dětský bilingvismus a jeho vliv na výskyt specifických problémů školních dovedností u dětí mladšího a středního školního věku

Praha 2014

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Nataša Šalgovičová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERZITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES
2011 - 2014

BACHELOR THESIS

Natálie Vax

Bilingualism in Children and Its Impact on Occurance of Learning Disabilities in Children of Primary School

Prague 2014

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Nataša Šalgovičová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.
Souhlasím s prezenčním zprístupněním své práce v univerzitní knihovně.
V Praze dne 1.2.2014 Natálie Vax

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá dětským bilingvismem, jeho druhy a zdroji. Řeší způsoby osvojování jazyka a faktory, které mají vliv na toto osvojování. Popisuje bilingvní výchovu dětí a uvádí základní termíny specifických problémů školních dovedností. V praktické části na základě rozhovoru zkoumá možný vliv bilingvní výchovy na výskyt specifických problémů školních dovedností u dětí mladšího a středního školního věku.

Klíčové pojmy

Bilingvální výchova, bilingvismus, bilingvní děti, bilingvní rodina, code switching – přepínání, dětský bilingvismus, dislexie, mateřský jazyk, míchání jazyků, multilingvismus, osvojování jazyka, specifické problémy školních dovedností.

Annotation

The Bachelor Thesis deals – whithin its theoretical part - with bilingualism in children, its types and sources. It observes types of language acquisition and factors that influence it. It describes bilingual upbringing and specific learning disabilities. The practical part of the thesis focuses on answering the question whether bilingualism affects occurrence of learning problems in children especially during the stage of primary school education based on case studies and personal observation of children brought up in bilingual environment.

Key words

Bilingual Children, Bilingual Education, Bilingual Family, Bilingual Upbringing, Bilingualism, Bilingualism in Children, Code Switching, Dislexie, First Language, Language Acquisition, Language Mixing, Multilingualism, Sequential Bilingualism, Simultaneous Bilingualism, Specific Learning Disabilities

Obsah:

Úvod **8**

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Dětský bilingvismus - definice **10**

1.1. Druhy dětského bilingvismu 11

1.2. Dominance jednoho jazyka jako častý příznak bilingvismu 11

2. Dětský bilingvismus a jeho zdroje **12**

2.1. Simultánní osvojení dvou jazyků 12

2.2. Postupné osvojování jazyků 12

2.3. Kdy a jak začíná osvojování jazyka? 13

2.4. Význam mateřské řeči a komunikace v ní 14

2.5. Které faktory ovlivňují osvojování jazyka? 15

2.6. Metody vedení k bilingvismu 19

2.7. Úspěšnost jednotlivých metod 20

3. Názory na bilingvní jedince: Dvě půlky, nebo jeden celek? **22**

3.1. Výhody a nevýhody bilingvismu 23

3.1.1 Výhody dvojjazyčnosti 23

3.1.2 Zvláštnosti bilingvismu 25

3.1.3 Předsudky o negativních účincích dvojjazyčnosti 25

3.1.4 Vývoj řeči u dětí se třemi a více jazyky 26

4. Názory na bilingvismus z historického pohledu **26**

4.1. Vnímání bilingvismu v minulosti 26

4.2. Vnímání bilingvismu v současnosti 28

4.3. Výzkumy, které změnily pohled na bilingvismus 28

4.4. Bilingvismus ve světě 30

4.4.1. Oficiálně bilingvní národy 30

4.4.2. Oficiálně multilingvní národy 30

4.4.3. Oficiálně monolingvní národy 31

5. Specifické poruchy školních dovedností – terminologie **31**

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Vliv bilingvismu na výskyt poruch školních dovedností 34

6.1. Vymezení cílů výzkumu 34

6.2. Použité metody a techniky 34

6.3. Vzorek šetření 35

6.4. Časová organizace výzkumu a jeho fáze 36

6.5. Kazuistika 36

6.6. Vlastní pozorování 43

6.7. Dotazník a analýza dat 46

6.8. Závěr šetření 47

Závěr 49

Seznam použitých zdrojů 50

Seznam příloh 55

Úvod

V dnešním světě se problematika bilingvní výchovy častěji dostává do popředí zájmu. Přispívá k tomu celosvětový trend migrace populace za prací nebo studiem. Častěji jsme svědky stěhování lidí z Čech do světa, ale i příchodu cizinců do naší země. Už není raritou, kdy si cizinci cíleně vybíraji Česko za zemi, kde chtějí vychovávat své potomky. Zakládají se smíšená manželství a rodiny jsou více mobilní. Už se nepředpokládá, že Čechy budou jediným místem pobytu. Rodiče stojí před otázkami jak řešit vícejazyčnou výchovu, jak se vyhnout problémům dětí v procesu vzdělávání v období školní docházky. I když u nás v ČR se tyto situace objěvují častěji, bádání a výstupů z případných studií v tomto směřů není moc. Ve světě se této problematice odborníci věnují už delší dobu. Migrace populací do USA a Kanady, z Afriky do Francie atp. nutili obrátit pozornost odborníků k problematice vícejazyčné výchovy. A proto lze najít dostatek publikací v anglicky či franzouzsky publikovaných zdrojích. U nás fenomén bilingvismu není dostatečně prozkoumán, až na pozornost věnovanou bilingvismu neslyšících.

Moje pozornost tomu tématu se zrodila v době narození našeho prvního dítěte. Jsem ve svazku s anglicky mluvícím partnerem. Ač jsem se v té době nevěnovala existujícím vědeckým názorům na bilingvní výchovu, přirozeným rozhodnutím pro nás oba bylo vést naše děti ke znalostem obou jazyků a přenechat jim přístup k oběma kulturám, ze kterých pocházíme. O to větší bylo naše překvapení, když jsme se začali setkávat s rozcházejícími se názory ohledně multilingvní výchovy, a to i od fundovaných osobností. Převažujícím názorem bylo doporučení: "vyberte si jeden jazyk a v tom své dítě vychovávejte. Jelikož žijete zde v ČR, tak by to měl být český jazyk". "Pokud budete zavádět více jazyků, vaše děti budou mít problemy ve škole". My jsme s tím nesouhlasili, nechtěli jsme se vzdát svých mateřských jazyků jenom proto, že zrovna žijeme v České republice. Výsledkem bylo, že vedeme děti ke všem třem jazykům. Pochopitelně jsme svědky rozdílné úrovně v jednotlivých jazycích, výchazející z nestejnoměrného působení jednotlivých jazyků.

V této práci jsem dostala příležitost se zblízka podívat a prozkoumat vědecké podklady k problematice bilingvismu, pochopit vývoj názorů v historickém průřezu a soustředit se na zjištění, zda vystavení dítěte vicero jazykům zákonitě způsobí v

budoucnu výskyt problemů ve vzdělávání na základní škole nebo naopak mu přinese výhody.

Jako vzorek šetření jsem si vybrala žáky prvního a druhého stupně ZŠ Riverside v Sedlci, Praha 6, a to z důvodu, že většina rodičů žáků této školy vychovává své děti v multilingvním a multikulturním prostředí. Během psaní práce bych se ráda pokusila najít odpovědi na otázky typu:

- Jak si děti raného věku osvojují dva jazyky?
- Jedná se o jeden jazykový systém, k němuž se druhý systém přizpůsobí, nebo o dva nezávislé jazykové systémy?
- Postupuje osvojování dvou jazyků stejným tempem nebo je jeden z jazyků osvojován rychleji a druhý pomaleji?
- Prospívá bilingvismus dítěti nebo ho brzdí?
- Jak dítěti efektivně zajistit jeho optimální vyvoj a bezstresový život v multilingvním prostředí?

Cílem bakalářské práce je poskytnutí základního vhledu do problematiky bilingvismu a témat, jež s bilingvismem souvisí ve výchově dětí.

Práce je rozdělena do šesti kapitol. Prvních pět jsou teoretických, zabývám se v nich teoretickými východisky pro danou problematiku. Šestá kapitola je praktická, má jak kvalitativní tak i kvantitativní charakter. Výzkum jsem prováděla formou rozhovoru s respondenty. Pro sběr dat o žácích školy jsem použila metodu vlastního pozorování a dotazníku.

Doufám, že má práce bude přínosem pro rodiče, kteří se rozhodují o výchově dětí bilingvně a podpoří jejich rozhodnutí pokračovat v nastoupené cestě a nenechat se nikým odradit. Doufám, že se dopracuji k nálezu, že bilingvní výchova nejenže dítě nebrzdí ve vzdělávání, ale naopak mu nabídne citelné výhody.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Dětský bilingvismus - definice

Existují četné definice bilingvismu, jež většinou vyjadřují skutečnost, že jednotlivec je schopen mluvit rovnocenně (absolultně nebo do určité miry) dvěma různými jazyky.

Významná kanadská neuroložka a profesorka psychologie na York Univerzitě v Torontu Ellen Bialystok uvádí, že o bilingvním dítěti mluvíme, pokud dokáže ve stejné míře fungovat ve dvou jazycích, bez námahy přecházet z jednoho jazyka do druhého, a příjmout odpovídající sociálně kulturní postoj pro každý jazyk. (Bialystok, 2001)

Štefáník uvádí, že „bilingvisté jsou lidé , schopni alternativně používat dva anebo vice jazyků při komunikaci s ostaními v závislosti od situace a prostředí , ve kterém se tato komunikace uskutečňuje " (Štefánik, 2000, in Horecký, 2002).

Ján Horecký vychází z definice Štefánika a rozšiřuje ji o "schopnost hovořícího nejen používat dva rozličné jazyky, ale i mít schopnost poznávat a poznané pojmenovat, poznatky nejen přenášet, ale je rovněž ukládat ve vlastním jazykovém povědomí." (Horecký, 2002). Bilingvismus se vymezí jako "schopnost hovořícího verbalizovat stavy svého jazykového vědomí (alespoň) dvěma kódy (jazykovými systémy). Do této schopnosti je třeba zahrnout i schopnost hodnotit používané prostředky, kontrolovat efektivitu komunikace". (Tamtéž)

Elizabeth Peal a Wallace Lambert z McGill Univerzity v Montrealu, Kanadě uvádějí v jejich společné monografii *The Relation of Bilingualism to Intelligence* (1962):

"O bilingvním dítěti mluvíme tehdy, když se jedná o […] mladistvého, jehož širší zkušenosti ze dvou kulturních prostředí mu přinesly přednosti, které monolingvní jedinec postrádá. Intelektuálně jeho zkušenost se dvěma jazykovými systémy přináší mentální flexibilitu a přednostní schopnost pro tvorbu konceptuálních formací, a následně mnohem diverzifikovanější soubor rozumových schopností. Proti tomu, monolingvní jedinec se jeví mít ucelenější strukturu inteligence, kterou musí použít pro všechny typy intelektuálních úkonů. " (Peal, Lambert, 1962)

1.1. Druhy dětského bilingvismu

- *Bilingvismus spontánní* – dítě vyrůstá v dvojjazyčném rodinném prostředí, v němž jsou používány souběžně dva jazyky, takže si je přirozeným způsobem osvojuje obdobně jako si jiné děti osvojují pouze jeden jazyk. Může to být v případě, kdy jeden z partnerů rodinného prostředí mluví jazykem L1 a druhý partner mluví jazykem L2 a oba tyto jazyky se realizují i v řeči dospělých zaměřené na dítě.
- Bilingvismus záměrně získaný – vzniká tím, že dítě se učí druhý jazyk L2 v rámci nějakého řízeného vzdělávacího procesu. Nejčastěji je to v rámci školního či předškolního vzdělávání, v němž je realizována výuka nějakého cizího jazyka.

Jiná typologii bilingvismu nabízí finský autor Olli Kuure (1997), který zavádí

- kromě *simultánního bilingvismu* (shoduje se s spontánním b. výše zmíněným)
- *bilingvismus sukcesivní, neboli následný* – příkladem jsou děti imigrantů přicházejících do nové země. V raném věku mluví rodiče na děti svým jazykem L1, ale jak se dítě dostává do kontaktu s místními dětmi např. v mateřských školách, naučí se jazyk nové země jako L2.
- *podřízený bilingvismus* - vzniká u dětí, které po zahájení povinné školní docházky se učí záměrně jazyk, v němž je vedeno školní vzdělávání. Například případ dětí švédské menšiny ve Finsku, které se ve škole učí finštinu. (Průcha, 2011)

1.2. Dominance jednoho jazyka jako častý příznak bilingvismu

Dominance jednoho jazyka jako častý příznak bilingvismu spočívá v tom, že jeden jazyk je osvojen u bilingvního jedince dokonalejí než druhý, což je zcela přirozené např. v důsledku profesního zaměření. Jazyk bude bohatší, pokud jde o slovní zásobu, než druhý jazyk používaný třeba jen v běžné komunikaci v rodině či s přáteli.

Dominance jednoho jazyka nad druhým může být také důsledkem toho, že jeden z jazyků je pociťován jako prestižní, kdežto druhý ne. To se může stát u dětí imigrantů, kde prestižním jazykem bývá jazyk většinové populace na rozdíl od mateřského jazyka rodičů.

Celkově má fenomén bilingvismu rozsáhlou variabilitu, tj.

- podle typů osvojených jazyků,
- podle sociální situace bilingvních jednotlivců,
- jejich postojů a nadání,

- jejich vzdělání a profese
- a také podle jejich věku

2. Dětský bilingvismus a jeho zdroje

Termín "dětský bilingvismus" označuje jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk. Bilingvní vybavenost vzniká nejčastěji dvěma způsoby: simultánním nebo sukcesivním osvojením druhého jazyka.

2.1. Simultánní osvojení dvou jazyků

Pokud mluvíme o simultánním bilingvismu – pak to znamená, že souběžně probíhá osvojování si mateřského a dalšího jazyka. Dítě je od počátku svého života vystaveno působení dvou jazykových inputu neboli zdrojů.

Typickým příkladem je rodina, v níž otec a matka mluví odlišnými jazyky a vystavují dítě oběma jazykům zároveň. Nebo může být situace, kdy oba rodiče mluví na dítě jedním jazykem a jiný jazyk přichází od vychovatele nebo chůvy. Přesto i zde může docházet s postupem času k oslabení jednoho jazyka z důvodu preferování jazyka druhého ve společností, ve které je dítě a rodina dítěte umístěno. Mohou se zde vystřídat fáze různé dominance jednotlivých jazyků. Dokonce se může po určitou dobu zdát, že jeden ze dvou jazyků je zapomenut nebo vymizel z povědomí dítěte. Při správných podmínkách tento jazyk je velmi rychle obnoven a zregenerován.

2.2. Postupné osvojování jazyků

Během postupného osvojování si jazyků je dítě od samého počátku ovlivňováno inputem jednoho jazyka, ale v určitém věku se dostane do prostředí, kdy na něho působí input druhého jazyka.

Jak děti rostou, různé události v jejich životě mohou vést k ovládnutí druhého nebo třetího jazyka. Imigrace je jednou z takových událostí. Milióny přestěhovalců do Severní Ameriky a Evropy byli během dětství nebo dospívání postaveny před nutnost se naučit nový jazyk v jejich nové domovině.

I přes imigraci mnoho dětí a mládež po celém světě tráví nějakou dobu mimo svůj region nebo v cizině právě proto, aby se naučili nový jazyk. Toto není ničím novým v lidské historii. Už v období antiky římské rodiny vysílaly své potomky do Řecka, aby se tam vzdělávali a učili řečtině.

Často se v periodikách dočteme jak jednoduše a rychle se děti stanou bilingvními a my se divíme: "Jak to vlastně dělají?" Jen vzácně slyšíme stejné historky o dětech, které se navrátili k monolingvismu poté, co již byli bilingvní.

Jindy stačí, aby rodina doma používala jiný jazyk, než většinová komunita. Doba nástupu do školského zařízení je velmi důležitým momentem v životě dítěte. Je počátkem jeho socializace v prostředí s jazykem většinové komunity, jeho komunikace s vrstevníky. Pokud jazyk používaný ve škole je jiný, než ten, který se dítě naučilo a používalo doma ve své rodině, dítě se naučí novému jazyku. Někdy to jde lehce, jindy jsou s tím potíže. (Grosjean, 2010)

2.3. Kdy a jak začíná osvojování jazyka?

Málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá, jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat. Mladý mozek, a to zejména v dětství, je velmi poddajný. V prvních několika měsících, pláč, kňourání a vrkání jsou primárními formami komunikace. Brzy dítě začne rozlišovat jednotlivé zvuky a slabiky a začne je nápodobovat. Naučí se rozlišovat mezi "ma" a "da" a začne žbrblat.

Vokalizace je pro dítě nejen jakousi zábavou, ale i trénováním v používání úst, jazyka a hlasivek. V jeden moment dítě může vyluzovat zvuky, které mohou připomínat skutečnou řeč a zdánlivě mohou působit, jako by dávaly smysl. A to proto, že dítě vyluzuje tóny a vzory, které jsou založeny na odposlechu jazyka, který slyší kolem sebe. Nakonec se toto žrblání vyvyne do jednotlivých slov, která budou představovat skutečnou komunikaci. Jednotlivé fonémy nebo slova, zvuky, které se vyvíjejí, jsou založeny především na jazyku mluveném doma. Malé děti, kteří slyší více než jeden jazyk, rozvíjejí i další zvuky a případně i další slova, která představují pojmy, objekty nebo osoby. Odborníci tvrdí, že naučit se komunikovat prostřednictvím cizího jazyka, a to i znakovou řečí, může být přínosem pro kognitivní vývoj.

Nicméně, výchova dvojjazyčnosti u dítěte vyžaduje z dlouhodobého hlediska soustavnou důslednost. Annick De Houwer z University v Antwerpách a Nadace pro vědu ve Flandrech, Belgii říká, že převládá představa o tom, že je pro děti velmi snadné se učit novému jazyku a že je to nestojí téměř žádné úsilí. Nicméně, učit se jazyku, byť i jen jednomu, je mnohaletým procesem. Pravdou je, že osvojování jazyka je snazší, pokud probíhá v útlém věku, ovšem skutečný úspěch zaručí jedině přítomnost dostatečných příležitostí slyšet jazyk a používat jej po délší dobu. De Houwer poukazuje na složitost jazyků. Chceme-li si osvojit všechny jejich zákonitosti, je potřeba hodně životních zkušeností, prostředí tu hraje velmi důležitou roli. Děti se učí mluvit pouze tehdy, když slyší kolem sebe mluvit ostatní osoby, a to v mnoha různých situacích. (De Houwer, 1999)

Ellen Bialystok a Kenji Hakuta uvádí, že komplexní ekologii osvojování jazyka tvoří pět elementů – mozek, řeč, rozum, individualita a kultura. Všechny tyto pojmy se stávají jakýmsi základem hledání podstaty člověka, jeho lidskosti.

Řeč je bezpochyby atribut, který nás, lidi, odlišuje od všech ostatních živočišných druhů.

Mozek je sídlem veškerého lidského vědění a schopností, základem našeho chování.

Rozum je naším zdrojem pochopení, uchování a klasifikací všech znalostí, co jsme byli schopni dosud nabýt.

Individualita člověka je jeho jedinečnost a identita.

Co se týče kultury, ta představuje naše kořeny ve společném díle a je základem sociální identity. (Bialystok and Hakuta, 1995)

2.4. Význam mateřské řeči a komunikace v ní

Termínem mateřská řeč je označen jazyk, ve kterém matka komunikuje se svým dítětem. Tento jazyk může být odlišný od jazyka, které dítě později bude mít jako hlavní komunikační jazyk. Tak je tomu u matek-cizinek, které v zemi, do které se vdaly, porodí dítě, s nímž komunikují ve své rodné řeči, nikoli v úředním jazyce státu, kde žijí.

Studie zaměřené na bližší poznání způsobu komunikace mezi matkou a dítětem ukázaly, že mateřský jazyk a komunikace v něm mají některá svá specifika:

- řeč matek je pomalejší, než je normální tempo řeči při komunikaci s dospělými
- matky jasněji artikulují a mají zřetelnější přízvuk, zároveň používají kratší slova a jednoduché větné vazby
- komunikace mezi matkou a dítětem obsahuje více otázek, než je tomu v komunikaci mezi dospělými
- matky častěji používají tvar 3. osoby jednotného čísla, který užívají místo 1. osoby, pokud mluví o sobě, a místo 2. osoby, pokud mluví k dítěti
- v mateřské komunikaci je vysoká frekvence zdrobnělin
- mateřská řeč je typická redukcí zájmen, používáním neslovesných vět, omezením počtu vedlejších vět a zkracováním délky vět.

Podle odborníků je přizpůsobení mluvy matky na dítě intuitivní a probíhá zcela spontánně. Pravidla, jimiž se řídí komunikace v mateřském jazyce, matky používají téměř při každé komunikaci se svým dítětem, otcové se těmito pravidly řídí méně často. (Průcha, 2011)

2.5. Které faktory ovlivňují osvojování jazyka?

V únoru 2011 na konferenci pořádané Best Start Resource Center v Torontu, Kanadě, jazyková patoložka Laurie-Ann Staniforth uvádí následující proměnné, ovlivňující osvojování jazyka:

- kvantita jazykového inputu
- kvalita jazykového inputu
- různorodost souvislostí působení jazykem na jednotlivce a příležitosti pro používání jazyka
- působení prostředí
- postoj a motivace dítěte

Hlavní podmínkou osvojení si jazyka je jazykový input, neboli přísun, zdroj. Dítě si osvojuje jazykové struktury na základě dostatečného množství a kvality jazykového zdroje. Výzkumníky z university v Miami (kde se nachází jedno z významných center výzkumu bilingvismu v USA) bylo prokázáno, že čím většímu

(časovému) inputu je dítě vystaveno, tím větší je jeho získaná slovní zásoba. (Pearson et al., 1997 in Průcha, 2011).

Dítě si osvojuje jazykové struktury budováním vlastních zkušeností s jazykem. Čím jsou tyto zkušenosti rozmanitější vlivem podnětného prostředí, tím je dítě vice obohaceno. Jazykový input zde není omezen jen na komunikaci primo s dítětem, ale rovněž i na kvalitu prostředí, kde komunikace probíhá, čili jaké jsou jazykové inputy mezi ostatními účastníky komunikačního prostředí.

Vycházeje ze zkušeností je vypozorováno, že vlastní rozpoložení a povaha dítěte přispívá k zdárnějšímu osvojování jazyka. Tiché, zamlklé, introvertní dítě bude mít omezenější rozsah jazykových dovedností proti dítětí vyhledávájícím kontakt s okolím. Hraje tu i velkou roli ochota podstupovat riziko, že udělám chyby a odvaha zkoušet nové věci.

Dle Grosjeana, potřeba dorozumět se v novém jazyce je nejdůležitějším faktorem pro osvojení si jazyka (jazyk X v diagramu). Potřeba může být různého rázu:

- potřeba komunikace se členy ve vlastní rodině, vychovateli, přáteli, kde někteří nebo všichni jsou monolingvní v tom jazyce; nutnost se účastnit volnočasových aktivit po vyučování; nebo jednoduše komunikovat s ostatními jedinci v komunitě;
- potřeba může být i jednoduše porozumět televizním pořadům: filmům nebo sportovním přenosům;

Jinými slovy lze říci, že pokud dítě je přesvědčeno , že tento další jazyk potřebuje, a další faktory zároveň působí příznivě, je úspěch pro osvojení si tohoto jazyka zaručen.

Pokud tato potřeba vymizí, nebo nebyla natolik silná (možná rodiče rovněž komunikují v tomto dalším jazyce, ale tváří se, že ne), plus ostatní faktory nepůsobí příznivě, je velká šance, že dítě tento další jazyk zapomene. (Grosjean, 2010)

V následujícím diagramu je zobrazeno několik hlavních faktorů vedoucích k osvojení si nového jazyka.

Po levé straně jsou znázorněny ostatní faktory, které ovlivňují úroveň rozvoje jazyka.

Co se týče množství inputu, potřebného pro osvojení si jazyka, musí ho být dostatečné množství. Přísun tohoto množství se děje prostřednictvím celé řady situací

zprostředkovaných osobami, které hodně znamenají pro dítě: jsou to v první řadě rodiče, vychovatelé, širší rodina, přátelé atd.

Za druhé, typ inputu je velmi důležitý. Bilingvní řeč se nevyhne přepínání a vypůjčování si slov z dalšího jazyka. Pokud ovšem dospělí mohou dopřát dítěti v tomto případě "monolingvní input" v co nejpřirozenější formě, pak je to jen dobré. Někdy monolingvní roli mohou převzít osoby z širší rodiny, kteří neznají a nemluví původním jazykem.

Druhým typem inputu je psaná forma jazyka. Jako vždy se obecně zdůrazňuje důležitost hlasitého čtení dětem, jelikož to je dobrý zdroj slovní zásoby a informační tok o kultuře, která je vzdálená té kultuře, na kterou je dítě zvyklé. Později, když se dítě stané zběhlým čtenářem v novém jazyce, chvilky samostatného čtení se stanou důležitým faktorem pro prohloubení znalostí jazyka.

Třetím faktorem je role rodiny. V zkratce řečeno, pokud to je vůbec možné, je důležité, aby členové rodiny věděli, co se děje v nitru dítěte během osvojování nebo případně ztráty jazyka. Rodina by měla být jednotná ve svých postupech co do kladení důrazu na jazyk v rodině, pokud je to jazyk minority a pokud je zřejmé nebezpečí převálcování jazykem majority vně rodiny. Input tohoto jazyka skrz členy širší rodiny pouze utvrdí dítě, že používání jazyka je vzácností ale zároveň normalitou.

Stejnou měrou je důležitá role školy a širší komunity pro rozvoj jazyka dítěte. Pokud je jazyk majority všudypřítomný a vytěsní z obzoru dítěte původní jazyk, …

Posledním zmíněným faktorem je pohled lidí na jazyk a kulturu, které potřebují podporu a rovněž názory na bilingvismus. Není třeba zdůrazňovat citlivost dětí co se týče názorů okolí, tj. jejich rodičů, učitelů a v neposlední řadě i vrstevníků. Negativní názory na jazyk a kulturu minority, nedostatečná potřeba používání jazyka, alespoň pro děti a dospívající vede ke znechucení a snaze se distancovat od těchto.

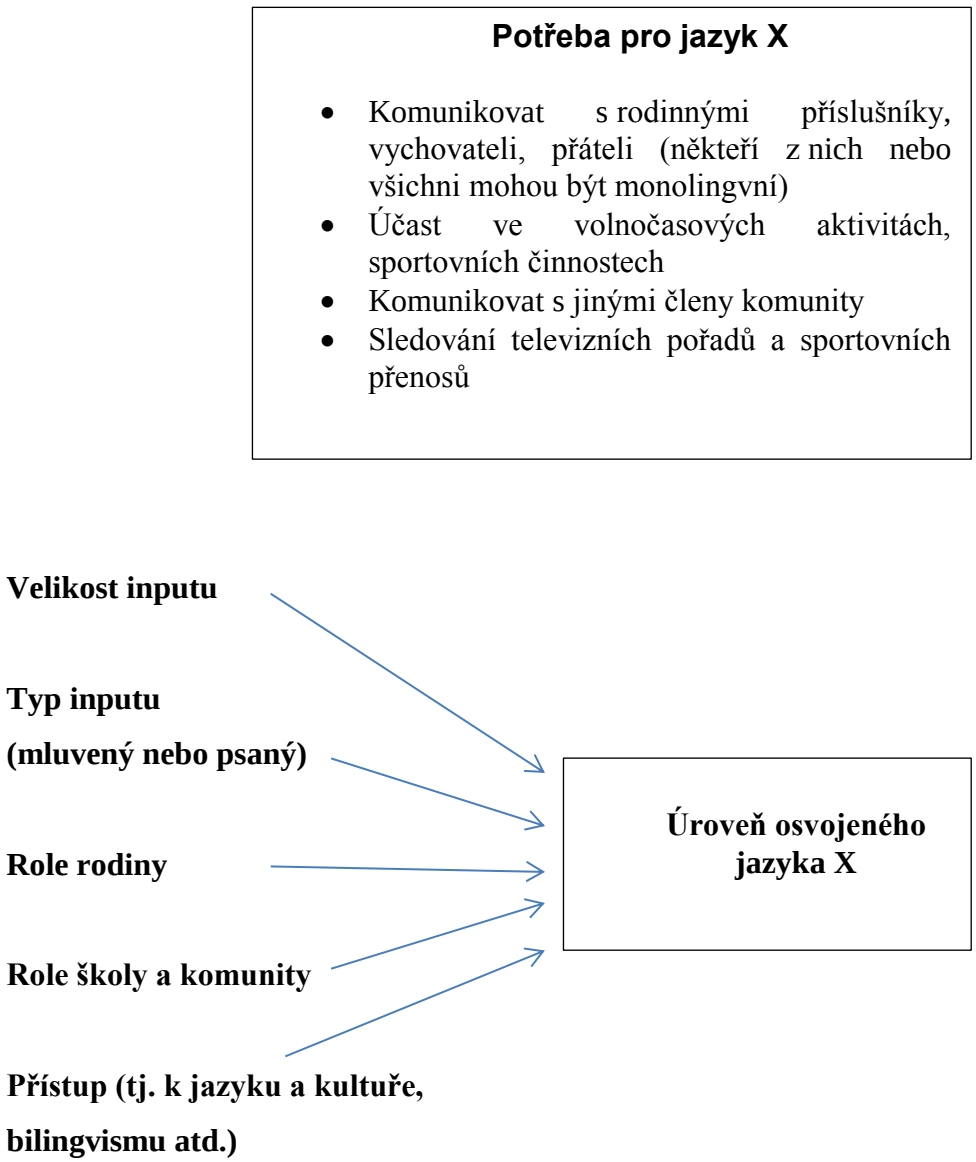
A co se týče názorů na bilingvismus jako takový, jeden by byl překvapen jaké mýty o něm kolují a jak málo lidé vědí o bilingvismu. Na tomto místě zmíním jen jeden, a to: používání jazyka v rodině bude mít negativní dopad na osvojení si jazyka školního, pokud je jiný než používaný v rodině.

Často odborníci radí rodině přestat používat původní jazyk, ač to nemá žádný vědecký podklad. A na oplátku rodiče, kteří se vzdají svého rodného jazyka a rozhodnou se nepředávat ho dál svým dětem, čelí nevoli širší rodiny a musí neustále

vysvětlovat a obhajovat důvody svého rozhodnutí. Pocit studu se přenáší na děti, a ač to nechápou zcela, stydí se za tu situaci i ony samy.

Proto je důležité, aby rodiče a profesionálové, co mají co do činění s bilingvními dětmi, si prostudovali materiály o bilingvismu a byli schopni rozumět takové děti a mohli nabídnout potřebnou podporu, jakou si bilingvní děti vyžadují.

Diagram 1. Faktory působící příznivě na osvojení si a udržení si jiného jazyka dítětem



Zdroj: Grosjean, F., Bilingual: Life and Reality, str. 172, Harvard University Press, 2010

2.6. Metody vedení k bilingvismu

Rodiče, kteří chtějí podpořit své dítě v osvojování druhého jazyka, mají několik možností.

- metoda *„jeden rodič, jeden jazyk“* (OPOL – One Parent, One Language) - je to metoda, při které každý rodič mluví pouze jedním jazykem.

Tímto způsobem se dítě učí rozlišovat mezi dvěma jazyky.

- jinou metodou je *" jazyk domova"*- tady rodina mluví jedním jazykem doma, zatímco jazyk prostředí dítě získá mimo domov.
- třetí možností je metoda “*ponoření se”,* neboli tzv. immersion. Tento přístup se uskutečňuje prostřednictvím formálního vzdělávání.

Myles C. míní, že pravděpodobně existuje tolik způsobů, kolik je rodin. Rodiče by měli zvážit svou situaci a zdroje, které použijí na podporu menšinového jazyka. Nelze říci, že tato metoda je lepší než jiná. Pokud ale uměle vytvoříme režim, kdy například bude francouzština používána při večeři a jiný jazyk při jiné aktivitě, tak toto je uměle vytvořena situace a nebude doopravdy efektivní. Je velmi náročne pro jednoho rodiče zajistit působení druhého jazyka rovnocenným dílem. S omezeným působením menšinového jazyka, děti budou přirozeně lépe vybaveny v dominantním jazyce. Není neobvyklé, že rodiče v této situaci se vzdají používání menšinového jazyka ve prospěch lepší komunikace. (Myles, 2003)

Rodiče se mohou obrátit k metodě „ponoření se“ prostřednictvím formálního vzdělávání ve školách. Například ve francouzské akademii v Bergen County, Kanadě ve věku 2 let se 90% z osnov se učí ve francouzštině. Jak děti rostou, počet hodin vyučovaných v angličtině se pomalu zvyšuje. V době, kdy děti postoupí do čtvrté třídy, výuka ve francouzštině a angličtině se vyrovná. Konečným cílem je vychovávat děti stejnou měrou v obou jazycích. Intelektuální stimulace, která se podílí na osvojování dvou jazyků, rozvíjení znalostí dvou slov pro jeden pojem posiluje abstrakci a dovednosti při řešení problémů. Výhody této stimulace se projevují pozoruhodným způsobem i v matematice.

- Další čtvrtou metodou je *“nejdříve jeden jazyk, druhý až později”*. Později se má na mysli ve věku 4 let dítěte. Většinou se jedná o první jazyk minoritní,

který ovšem používají oba rodiče. Rodiče důsledně dodržují pravidlo, že celé prostředí vytvořené pro dítě bude mluvit v tomto minoritním jazyce, a to chůvy, přátelé, televizní pořady. Až je tento jazyk dobře zakořeněn, rodiče dovolí se otevřít i druhému jazyku. Osvojení tohoto druhého jazyka proběhne velmi rychle, zvláště pokud je to jazyk majoritní společnosti.

- Dalším pátým možným způsobem, jak si děti často "osvojí" druhý jazyk je ***vnímaná dvojjazyčnost.*** Průcha přichází s termínem - ***receptivní bilingvismus*** . V tomto případě děti rozumí menšinovému jazyku mluvenému doma, ale nemluví jím. V USA je právě tento druh dvojjazyčnosti běžnější, než si lidé vůbec uvědomují. (Průcha, 2011)

Existují určité způsoby, jak by rodiče mohli podpořit své děti při aktivním používání druhého jazyka. Někdy rodiče svým dětem vysvětlí, že prarodiče nerozumí anglicky. Jiní zas přestanou reagovat, dokud starší a vzpůrnější potomek se nevyjádří v příslušném požadovaném jazyce.

Grosjean uvádí další metodu pro rozvíjení a udržení dvojjazyčnosti v rodině, a zmíním ji proto, že sama ji intuitivně používám:

- Metoda *volně-alternační*, tj. situace sama si vyžádá používání toho kterého jazyka. Nebo předmět rozmluvy, osoba, se kterou se komunikuje – tito všichni diktují použití určitého jazyka. Například během času vypracovávání úkolů z češtiny se mluví pouze česky, a naopak během anglických úkolů jen anglicky.

2.7. Úspěšnost jednotlivých metod

Nejrozšířenější metodou je *"jeden rodič, jeden jazyk"* metoda. Avšak je to ta správná? Je volena většinou rodičů, kteří se cítí jisti ve svém dominantním jazyce. Zřejmě jí nelze nic vytknout, pokud dítě vyrůstá a tráví většinu času ve své vlastní rodině. Je vhodná pro první měsíce a případně první roky života dítěte. Avšak jakmile nastane doba, kdy dítě "vyjde do světa", vystavuje se majoritnímu jazyku, který může velmi rychle vytěsnit jazyk minoritní. Nejenže množství minoritního inputu klesá, ale

zároveň musíme vzít v úvahu případnou snahu dítěte splynout s většinou, nebýt "jiný" a "divný". Dle rozsáhle studie lingvistky Annick De Houwer se vzorkem blížícím se dvěma tisícům rodin, bylo prokázáno, že s pravděpodobností 1:4 se dítě vzdá svého minoritního jazyka, pokud je zvolena tato metoda.

Metoda *"jazyk domova"* má sice několik negativ, ale převládají pozitiva. Jedním z negativních stránek této metody je, že jeden z rodičů bude muset přistoupit k používání jeho nedominantního jazyka. Tímto se docílí, že všichni v rámci jedné rodiny, a to doma, budou mluvit jedním stejným jazykem. Dalším negativem je, že po nějaké době se bude muset jazyk v rodině, který je z největší pravděpodobností jazykem minoritním, bude muset být podpořen inputy z širší rodiny a rodinnými přáteli. Nebo se budou muset plánovat určité activity, při kterých se použije tento minoritní jazyk, například hry, sledování pořadů v TV. Pokud tuto podporu se podaří zrealizovat, druhý jazyk, jazyk majoritní společnosti či prostředí se o sebe postará sám. A to v prostředí školy, kamarádů atd. A výsledkem budeme mít bilingvní děti. Úkolem rodičů zůstane vytvářet potřebu pro používání minoritního jazyka jak během dětství, tak i následně během dospívání dětí. V jeji studii Annick De Houwer zjistila, že pokud doma oba rodiče používají stejný jazyk, úspěšnost udržení minoritního jazyka po boku jazyka majoritní společnosti se zvyšuje o 20 %. (Grosjean, 2010)

Co do metody *"nejdříve jeden jazyk"*, je třeba uvést, že toto je uskutečnitelné, pokud se jedná o dobře propracované zázemí, kdy je rodina s minoritním jazykem obklopena rozsáhlou komunitou stejného minoritního jazyka. Přikladem bych uvedla situaci ruské minority v New Yorku.

O metodě *volně-alternační* lze říci, že je zdaleka nejpřirozenější ze všech zmíněných. Není ovšem bez poskrvny. Úspěch této metody je vážně narušen skutečností, že majoritní jazyk se bude vehementně vtírat do rodiny. Jak bude dítě trávit víc a víc času mimo domov, tento majoritní jazyk bude mít tendenci se stát dominantním jazykem dítěte.

Bez ohledu na způsob, který rodiče zvolí, bude třeba zajistit potřebu dítěte pro oba jazyky. Pokud se jednou vykročí cestou bilingvní výchovy, bude na rodičích , aby zajistili dostatek vlivu obou jazyků. Vliv bude z aktivních lidských interakcí, a to z rozmluvy, hraní si, čtení dítěti nahlas, a ne ze sledování televize nebo DVD v příslušných jazycích. Aby se odlehčilo břemeni rodičů a rozšířilo se pole působnosti jazyka, je třeba plánovat zapojení širší rodiny a přátel, aby dítě mohlo rovněž komunikovat se svými vrstevníky. Je velmi přínosné pro úspěšné osvojení obou jazyků, aby se dítě mohlo cítit "monolingvním" v každém z obou jazyků v určitém časovém úseku. (Grosjean, 2010)

Vynikajícím prostředkem pro podporu jazyka je bezesporu čtení knih. Rozvoj řeči v útlém věku závisí na rozvoji slovní zásoby. Rodiče mohou využít času stráveného čtením se svými dětmi pro rozšiřování slovní zásoby v obou jazycích. Ve skutečnosti, věnování určitého času čtení literatury má prokazatelně rozsáhlé výhody a nikdy není příliš brzy začít s takovou praxí.

Přestože většina dětí, které vyrůstají s oběma jazyky, tak činí proto, že žijí v dvojjazyčných rodinách, zvyšuje se počet rodičů, kteří cíleně volí dvojjazyčnost pro své děti. U nás v ČR je to zatím výsadou majetnějších, jelikož většinou se jedná o rozhodnutí rodičů vzdělávat své děti v anglickém nebo americkém systemu, a to je možné pouze v soukromých školách. Jednoroční studium se tam může blížit několika stovkám tisíc korun za jedno dítě.

Výhodá osvojení druhého jazyka je více než zřejmá, a to bez ohledu na to, o jaký jazyk jde.

3. Názory na bilingvní jedince: Dvě půlky, nebo jeden celek?

Existují dvě školy, co se týče nahlížení na uspořádání jazykových systému v mozku.

Někteří odborníci zastávají názor, že děti zákonitě procházejí počátečním smíšeným stádiem a kombinují oba jazyky a spojují je do jednoho systému. Zas jiní věří, že nástupem období mluvy, děti jsou schopny udržovat oba jazykové systémy odděleně.

V případě biligvního prostředí se simultánně utvářejí řečové oblasti pro oba jazyky v těsné blízkosti vedle sebe. Dítě přirozeně vnímá různá označení pro tentýž předmět. Dítě spojuje jazyk s určitou osobou. Ve většině případů nedochází k negativnímu transferu z jednoho jazyka na druhý.

3.1. Výhody a nevýhody bilingvismu

3.1.1 Výhody dvojjazyčnosti

Většina studií ukazují, že spontánní bilingvismus je pro dítě velkým přínosem. Nejenže je dítě schopno komunikovat ve dvou odlišných jazycích, ale má i větší rozhled a širší kulturní obohacení. Některé vědecké práce poukazují i na to, že bilingvní jedinci mají často vyšší intelektuální schopnosti a ve škole dosahují lepších výsledků než děti monolingvní.

Kromě zřejmých přínosů osvojení si druhého jazyka, jazyk je silným faktorem při utváření identity dítěte. Když dítě v bilingvní rodině pochopí a příjme kulturu každého rodiče zvlášť, zároveň se tím posílí rodinné vazby.

Skutečnost, že dítě se stane bilingvním buď výsledkem spontanní výchovy nebo je vedeno záměrně v rámci edukačního systému, příjme druhý jazyk a bude ho plně používat, mluví ve prospěch bilingvní výchovy. Pokud se stane, že tento druhý jazyk dokonce se stane jazykem dominantním a frekventovaněji používaným, z největší pravděpodobností nedochází k retardaci ve vývoji původního jazyka.

Osvojování si druhého jazyka musí mít určitou intenzitu. Pokud si představíme, že nabídneme dítěti výuku v rámci programu běžné mateřské školky, nebo během školní výuky na základních školách, a budeme chtít mít za výsledek bilingvní dítě, tak toto je mylná představa. Dokonce není prokázán efekt lepších znalostí, pokud byly hodnoceny znalosti dětí, kteří absolvovali výuku od vstupu do školských zařízení v raném dětství a dětí, kteří začali studovat další jazyk až ve vyšších ročnících základní školy, nebo školy střední. Takový přístup nevede k dětskému bilingvismu.

Je tu ale možnost bilingvních škol. Pokud dítě bude navštěvovat takový typ školy, kde alespoň polovina předmětu je přednášena v jiném než mateřském jazyce, pak se blížíme situaci, kterou zažívají děti v bilingvních rodinách. Moje zkušenosti jsou ovšem

spíše negativní s takovými typy škol. Sice se prohlašují za bilingvní, ale jen pár předmětů je přednášeno např. anglicky. A navíc jsou to předměty typu tělesné nebo výtvarné výchovy.

Je možné vyjmenovat celou škálu důvodů, podporujících názor o pozitivním působení bilingvismu na jedince:

- lidé s pokročilejší znalostí dvou jazyků projevují větší kreativitu. Například při dotázání bilingvních a monolingvních jedinců "jakými různými způsoby můžeme použít plastovou láhev na vodu?, bilingvní jedinci jsou schopni přijít s mnohem větším počtem a kreativnějšími odpověďmi, než monolingvní. Znalost druhého jazyka evidentně má za následek nejen větší kreativitu dítěte, ale rovněž, jak odborníci uvádějí, činí dětskou mysl flexibilnější. Zrovná tento atribut se jeví velmi důležitým faktorem pro současný svět, který podmiňuje dosahování úspěchů ve škole a v pozdějším profesionálním životě.

Například mnoho bilingvních autorů uvádí, že jejich schopnost ovládat vicero jazyku jim slouží jako zdroj inspirace při psaní.

- Většina kognitivních předností pramení z širšího metalingvistického povědomí bilingvních jedinců, tedy povědomí o jazyce jako o objektu nebo systému. Bilingvní děti jsou citlivější k faktu, že jazyk je systém, který se dá analyzovat, dá se s ním si pohrát. Metalingvistické povědomí je něco, co nám umožňuje rozumět vtipům, metaforám, slovním hříčkám. Ač to není na první pohled zřejmé, metalingvistické povědomí je spojováno se školními dovednostmi, mezi nimi i schopnost se naučit číst. Bilingvní děti jsou lepší než monolingvní v pochopení, že jeden předmět může mít několik označení. Jednoduše takové děti chápou jak jazyky fungují.
- Bilingvní děti rovněž mají náskok oproti monolingvním dětem, co se týče lepších výsledků v testech, kde je třeba přehlédnout rušivou informaci. Jsou lepší v soustředění se na požadovaný úkon a zároveň jsou schopni si nevšímat zavádějících, irelevantních detailů.
- V neposlední řadě, osvojení si dalšího jazyka posiluje mezikulturní toleranci. (King a Mackey, 2007)

3.1.2 Zvláštnosti bilingvismu

Prof. Suzan Romaine mluví o bilingvismu jako o společenském a kognitivním fenoménu. Zmiňuje se rovněž o zvláštnostech projevů bilingvních jedinců, a to: tzv. Code switching a language mixing. Vysvětleme si tyto termíny: code switching, neboli přepínání a language mixing, neboli míchání jazyků.

Code switching je považován za nejvíce tvořivý rys bilingvních jedinců. Jazyk je vlastně kód, kterým přenášíme informace. Každý jazyk má značné množství kódů, mezi nimiž rodilí mluvčí v různých situacích bez problému přepínají. S přepnutím kódu přepnou i způsob myšlení a často i celé své vidění světa.

Existují obavy, že používáním jazykově smíšených výrazů, jde o znamení, že je dítě zmatené. Míchání výrazů je nutné vnímat jako část procesu, ve kterém dochází k postupnému rozlišování jazyků. Hlavním problémem je ve skutečnosti to, že právě tyto výrazy bijí do očí a jsou často předmětem poznámek jiných lidí (Romaine, 1995).

3.1.3 Předsudky o negativních účincích dvojjazyčnosti

Jako na negativní efekt bilingvní výchovy bylo poukazováno na skutečnost, že bilingvní děti v raném věku velmi často v komunikaci zaostávají za dětmi monolingvními a začínají mluvit až kolem dvou let věku. V těchto případech je protiargumentem skutečnost, že většina dětí dokáže ve stejném období užívat jazyky podle toho, na koho mluví, a rozeznává, který jazykový kód je vhodný pro kterého rodiče. Další možné argumenty proti dvojjazičné výchově a předsudky:

- bilingvismus má nepříznivý vliv na inteligenci a myšlení dítěte
- ani jeden ze dvou jazyků nebude bilingvním dítětem osvojen pořádně
- dítě bude neustále míchat oba jazyky a nebude schopné je oddělit
- bilingvista není schopen se zařadit ani do jedné ze dvou kultur,
- bilingvismus má negativní vliv na výsledky dětí ve škole
- bilingvista je ve skutečnosti dva monolingvisté
- bilingvismus je důvodem pro koktavost dítěte
- bilingvisté jsou všichni výbornými tlumočníky

- bilingvní dětí mají neklidný spánek

3.1.4 Vývoj řeči u dětí se třemi a více jazyky

Bohužel zatím není k dispozici mnoho výzkumů z oblasti trilingvismu a multilingvismu.

Osvojování tří nebo více jazyků je v mnoha aspektech podobné jako osvojování si dvou jazyků. Děti, které vyrůstají se třemi a více jazyky, procházejí přitom stejnými fázemi vývoje řeči v přibližně stejné době jako děti se dvěma jazyky. (Harding Esch, 2008)

Největším rozdílem mezi bilingvismem a trilingvismem je náročnost strategie, kterou musí rodiče uplatňovat, především zvládnutí přibližně stejného působení všech jazyků na dítě (jak kvantity, tak i kvality inputu). Výchova dětí se třemi nebo více jazyky je možná a v mnohých případech úspěšná, nicméně vyžaduje velké nároky na čas, trpělivost a pozornost rodičů. U těchto dětí je ještě větší riziko pouze pasivní znalosti některého jazyka, než u dětí bilingvních, pokud nejsou se všemi jazyky v kontaktu přibližně stajně často. (Baker, 2000, King, Mackey, 2007)

4. Názory na bilingvismus z historického pohledu

V rozhovoru pro The New York Times ze dne 30.května 2011 ve článku *The Bilingual Advantage* Prof. Ellen Bialystok uvádí: ” Přibližně do 60. let minulého století byla dvojjazyčnost považována za nevýhodu. Částečně za to byla zodpovědna xenofobie. Díky vědě, dnes víme, že opak je pravdou. “ (Bialystok, 2011)

4.1. Vnímání bilingvismu v minulosti

Od začátku 19. st. až do 60. let 20.st. experti nepovažovali bilingvního jedince za intelektuálně vývinutou osobu, a dokonce, že bilingvismus má zhoubný vliv na jedince. Přisuzovalo se to skutečnosti, že jedinec musel mít v hlavě srovnáno vice než jeden jazyk. Ve školách pokud děti mluvili dvěma jazyky, byly jim vymývany ústa mýdlem a nebo byly byty klackem. (Štefánik, 2004)

Významný professor Laurie uváděl: “Pokud by bylo možné pro dítě žít ve dvou jazycích, souběžně a rovnocenně, vedlo by to k jeho záhubě. Jeho intelektuální a

duchovní růst by se tím nezvětšil na dvojnásobek, ale snížil by se o polovinu. (Laurie, 1890). Tento názor představoval velmi rozšířený pohled na bilingvismus.

Dřívější studie se zmiňují o bilingvním jedinci jako o: "retardovaném", "zmateném", "slabomyslném", "postiženém" v jeho mentálním vývoji (Saer 1924, Goodenough 1926, Thomson 1952 in Štefánik, 2004).

Významná studie Saera z roku 1923 pracuje s 1400 bilingvními velšsko – anglickými žáky ve věku 7 až 14 let z pěti vesnických škol a dvou městských. Závěrem práce bylo zjištění až 10 bodového rozdílu v IQ mezi monolingvisty a bilingvními žáky. Na základě těchto výsledků Saer usoudil, že bilingvisté ve srovnání s monolingvisty jsou mentálně zmatení, a zaostávají v inteligenci za monolingvisty. Dnes již ale víme o problémech této studie. Vyšlo najevo, že výsledek práce, který ovlivnil pohled odborné veřejnosti na bilingvismus, měl závažné nedostatky. Korelace nižší úrovně IQ a bilingvismu se vztahovala hlavně na žáky z vesnických region. Ve městech bilingvisté a monolingvisté dosahovali srovnatelných výsledků. Vysvětlení tkví ve skutečnosti, že městské děti měli zkušenost s anglickým jazykem již před nástupem do školy nebo při volnočasových aktivitách mimo školu. Kdežto nižší úroveň IQ u vesnických děti je vysvětlováná spíše nedostatkem příležitostí a okolností, při kterých by mohli anglický jazyk použít, než že by měli jakékoli sociálně-psychologické potíže.

Další vědec Bloomfield ve 20. letech 20. st. přišel s myšlenkou, že bilingvisté jsou vlastně jakýsi semilingvisté. Jeho názor se rovněž stal velmi populárním ve vědeckých kruzích. Bloomfield dokonce popsal šest oblastí, kde bilingvisté trpí nedostatkami:

- Rozsah slovní zásoby
- Správnost jazyka
- Podvědomé zpracovávání jazyka
- Produkování jazyka
- Ovládání jazykových funkcí
- Problem s významem a obrazností

Jsou i další práce z oblasti Skandinávie, které zkoumaly jazykové zdatnosti příslušníků menšinových skupin. Nicméně i tyto práce se potýkaly s vážnými metodologickými nedostatky a závěry. (Štefánik, 2004)

Pravdou je, že ani názory nejsou zmrazeny v čase a vyvíjejí se. Velkou měrou ke změnám v postojích k právům menšin na vlastní jazyk a potažmo k bilingvismu přispěla různá hnutí pro svobodu jazyků v USA v polovině 20. st. Nicméně hlavní změny se uskuteční, když lidé osobně na sobě pocítí klady a výhody bilingvismu.

4.2. Vnímání bilingvismu v současnosti

V moderním pojetí je bilingvismus vnímán jako faktor kulturního obohacení a hodnotné intelektuální a společenské aktivum. Děti se schopností ovládat dva a vice jazyků nabízejí badatelům možnost zkoumání spojitosti mezi řečí a myšlením. Je nesporný vliv bilingvismu na lepší schopnost vzdělávání se jedince, a to vše díky jeho pokročilejšímu kognitivnímu vývoji, divergentnímu myšlení a mentální pružnosti.

4.3. Výzkumy, které změnily pohled na bilingvismus

Ve své stěžejní práci z r. 1962 Peal a Lambert's uvádějí, že bilingvismus má příznivé kognitivní a sociokulturní důsledky. Studie se zaměřila na zkoumání působení důsledků bilingvismu na inteligenci dětí a rovněž na prozkoumání vztahů mezi bilingvismem, školními výsledky a chováním studentů ke komunitě druhého jazyka.

Vzorkem pro výzkum se stali žáci šesti francouzských škol města Montreal v Kanadě ve věku 10 let. Testování probíhalo ve školních třídách a bylo rozděleno do pěti jednohodinových úseků, konaných jednou týdně. Veškeré instrukce k testu byly sdělovány ve francouzštině rodilými mluvčími kromě testu anglické slovní zásoby, který byl přednesen anglicky mluvícím rodilým mluvčím. Žáci úspěšně podstoupili verbální, neverbální inteligenční testy, dále proběhly testy vztahů k anglické a francouzské komunitě. V rozporu z předchozími studiemi tato studie prokázala, že bilingvní žáci uspěli signifikantně lépe ve srovnání s monoligvními žáky v obou verbální a neverbální části inteligenčních testů. Nabízí se několik vysvětlení proč bilingvní žáci byli úspěšnější a prokázali vyšší intelekt. Argumentem je, že bilingvisté si nesou jazyk jako aktivum, jednodušeji si utvářejí koncepty, a mají větší mentální flexibilitu. Výsledek analýzy faktoru aplikovaný na data podpořil hypotézu, že

struktury intelektu obou skupin se liší. Bilingvisté se zdají mít více diverzifikovanou základnu schopností než monolingvisté.

Tedy autoři v uveřejněné studii prokázali, že v testech verbální a neverbální komunikace zkoumaní bilingvisté dosáhli lepších výsledků než monolingvisté. Stejné to bylo v testech verbální i neverbální inteligence.

Uvedené výsledky byly brzy poté potvrzeny dalšími výzkumy. Ty způsobily, že názory na bilingvismus a jeho vliv na osobnost se výrazně změnily. Začaly se uvádět pozitivní vlivy bilingvismu na kreativitu, myšlení a inteligenci.

Co se týče metodiky prováděných studií, autoři použili kvalitativně nové postupy, kterými bylo dosaženo nových výsledků v bádání. Předchozí studie měli slabiny ve výběru proměnných a faktorů podmiňujících nízký výkon bilingvních jedinců. Peal a Lambert použili mnohem přísnější kritéria pro výběr vzorku a kontrolu příslušných proměnných, aby bylo zajištěno, že skupiny si odpovídají na mnohých úrovních a podkladech , kde se předpokládala korelace s inteligencí.

Další výzkumy:

V 70. letech:

Lambert 1972, 1976: první neurofysiologické studie; sociální psychologie jazyka

Liedtke and Nielson 1968, Bain 1974: potvrzují zjištění Lambertové v dalších částech Kanady

Ianco-Worrall 1972: studie vztahu mezi schopností pojmenovávání předmětu a bilingvismem

Ben-Zeev 1977: převaha bilingvistů v konceptualizaci jazykových zákonitostí

Cummins: 1976, 1978: "prah" úrovně kompetence, hypotéza závislosti

Duncan a De Avila 1979: pozitivní korelace mezi jazykovými znalostmi a bilingvismem

80. léta

Diaz 1983, Gardner 1983, Cummins 1984, Mclaughlin 1984, Bain and Yu 1989

2000 a do dnes:

Bialystok 2001, Baker 2001, Cummins 2001

4.4. Bilingvismus ve světě

Více než polovina světové populace je bilingvní

Mhoho Evropanů, pro které je dvoj- či mnohojazyčnost něčím výjimečným takové tvrzení překvapí. Je v rozporu s všeobecně přijímaným názorem na vztah mezi jazykem a národní či individuální identitou, podle něhož mluví každý člověk jedním jazykem a všichni mluvčí tohoto jazyka jsou příslušníky jedné země. (Harding-Esch, 2008)

Ve světě se mluví několika tisíci jazyky. Dle průzkumů z r. 2005 jich bude 6 912. Asi 1400 jazyků dosud není jednoznačně určeno, neboť není jasné, co je ještě jazyk a co dialekt. Skoro 516 jazyků je na pokraji vymření. (Grosjean, 2010).

4.4.1. Oficiálně bilingvní národy

Patří sem země jako Kanada, Belgie, Finsko, kde mají oficiální postavení dva jazyky, přičemž jeden z jazyků je jazykem menšinové skupiny.

4.4.2. Oficiálně multilingvní národy

Zde bych jmenovala země jako Švýcarsko, kde jsou všechny hlavní národní jazyky úředně uznávanými jazyky, nebo země jako Indie, kde z praktických důvodů mají status úředních jazyků jen některé z velkého počtu národních jazyků. Ze 14 národních jazyků zmiňovaných v ústavě jsou úředními jazyky pouze hindština a angličtina.

4.4.3. Oficiálně monolingvní národy

Tady bych mohla uvést země jako Německo, Francie, Česko, Japonsko, atd. Zde je oficiálním jazykem mateřský jazyk většiny obyvatel, ale zároveň se zde může vyskytovat mnoho bilingvních občanů, náležejících ke starším či novým menšinovým skupinám. Existují i oficiálně monolingvní země, jako např. Tanzanie nebo Indonézie, kde byl v mnohojazyčné společnosti zvolen jeden jazyk za oficiální.

5. Specifické poruchy školních dovedností – terminologie

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a dysmúzie - toto jsou specifické poruchy školních dovedností. Je to soubor obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto poruchy vznikají z důvodu existence dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Definic je mnoho, dnes jsou pojímány spíše jako pracovní hypotézy.

V roce 1980 ve Washingtonu, USA experti Národního ústavu zdraví a Ortonovy společnosti se shodli na následující definici :

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematického usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytovat současně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Dys jako předpona v těchto termínech znamená nedostatečný, nesprávný vývoj té které dovednosti. Dnes je toto použití na ústupu, v zahraničí se použije jen výjimečně, spíš historicky. Termíny poukazují na symptom, nikoliv na příčiny. Dyslexie – dnes pojem nadřazený všem ostatním dys a je nejznámějším pojmem v této skupině poruch učení – zn. porucha osvojování čtenářských dovedností.

Dyslektické obtíže se hlavně vyskytují v období školní docházky. Označení specifické bylo vybráno, aby se tyto poruchy oddělily od poruch nespecifických (opožděný vývoj, smyslová postižení....), tedy vývojových. Tyto nejsou trvalé a mohou být odstraněny reedukací a nápravnými cvičeními.

V zahraniční americké literatuře se objevuje pojem „learning diability“, ve Velké Británii – „specific learning difficulties“. Francie zas používá označení „dislexie“ a v německé literatuře je to „spezifische Entwicklungsterungen, Spezielle Lernprobleme, Teilleiutungsschwachen“.

Specifické problémy typu: dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a dysmúzie se ve světě nepoužívají. Setkáváme se pouze u nás s takovýmto rozdělením.

Aktuální název dle normy MKN: F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Původ výskytu specifických poruch školních dovedností je komplikovaně prokazatelný. Matějček (1995) uvádí příčiny specifických poruch školních dovedností následovně:

- lehké mozkové disfunkce
- dědičnost
- hereditární-encefalopatické příčiny
- neurotická nebo nejasná etiologie

Zaujal mne pohled autorky litevského původu A. Lalajevé, která uvádí čtyři příčiny vzniku specifických poruch (In Zelinková, 2009, s.19-20):

„1) dyslexie fonematická vzniká jako následek nezvládnutého fonematického systému jazyka,

2) dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové pamětí,

3) dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění,

4) dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.“

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Vliv bilingvismu na výskyt poruch školních dovedností

6.1. Vymezení cílů výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda má bilingvní výchova prokazatelně negativní vliv na vývoj dítěte a zda způsobuje výskyt poruch školních dovedností jednotlivce.

Pro tento účel jsem si stanovila následující hypotézy, které se pokusím během šetření potvrdit nebo vyvrátit:

Hypotézy

H 1 - U dětí z vicejazyčných rodin se spíše vyskytnou specifické poruchy školních dovedností.

H 1.1 Výskyt specifických poruch učení je vyšší u dětí vzdělávajících se v instituci s jejich nedominantním jazykem

H 2 - Děti z vicejazyčných rodin začínají mluvit později, než děti monolingvní, vykazovují větší výskyt koktavosti a jiných poruch řeči

H 3 – Děti z bilingvního prostředí se cítí ve všech ovládaných jazycích stejně komunikačně funkční

H 4 – Bilingvnosti dosáhneme pouze u dětí vychovávaných od útlého věku v bilingvním vedení, starší děti už nikdy nedosáhnou dokonalé úrovně druhého jazyka, který se přidá později

6.2. Použité metody a techniky

V empirické části této práce jsem se zaměřila na provedení výzkumného šetření v oblasti bilingvní výchovy. Pro toto výzkumné šetření jsem zvolila dvě metody:
kvalitativní metodu výzkumu – rozhovor, doplněný mým pozorováním,
kvantitativní metodu vyzkumu – dotazník.

Rozhovor

S rodiči dětí jsem vedla polostrukturovaný rozhovor v jejich domácím prostředí.

Vlastní pozorování

Pozorování jsem prováděla během hodin výuky, kterých jsem měla možnost se zůčastňovat v rámci mého výzkumného šetření.

Dotazník

Dotazník sestavený pro výzkum sestává ze dvou částí (viz Příloha č. 1). V první části jsem respondenty oslovila, požádala je o vyplnění dotazníku a objasnila, k čemu budou výsledky použity. Rovněž jsem vysvětlila pojem bilingvní dítě, monolingvní dítě, abych se vyhnula nepochopení a následnému zkreslení dat nebo nesprávnému zařazení dětí do jednotlivých kategorií. V druhé části dotazník obsahoval 8 otevřených otázek a jednu uzavřenou otázku s výběrem ano , ne, nevím.

6.3. Vzorek šetření

Vzorkem pro mé šetření se stali žáci soukromé školy Riverside School Prague z Prahy 6. Jedná se o mezinárodní školu anglickou s osnovami vzdělávání dle britských zvyklostí pro mezinárodní školy. Výuka všech předmětů probíhá v anglickém jazyce. Většina žáků školy jsou děti cizinců pracujících v ČR, děti ze smíšených rodin, a v neposlední řadě i děti, pocházející z českých rodin, kde rodiče se přiklonili k výchově svých dětí v jiném, než českém systému.

Pro rozhovor a **vlastní pozorování** jsem si vybrala vzorek dvanácti respondentů, ze kterých jsem vyselektovala čtyři kazuistiky, které uvádím v empirické části bakalářské práce. Rodiny jsem záměrně vybírala tak, aby :

1) alespoň jeden z rodičů byl rodilý mluvčí v anglickém jazyce

anebo

2) aby angličtina nebyla prvním jazykem dětí, ke kterému přišli do styku ve své rodině.

Pro dotazník do mého výzkumného vzorku se dostalo 112 dětí z prvního stupně školy. Zaměřila jsem se na děti třetích, čtvrtých, pátých a šestých tříd ve věku osmi až dvanácti let.

6.4. Časová organizace výzkumu a jeho fáze

Sběr dat z rozhovoru probíhal po dobu 2 školních roků. V první fázi jsem sbírala podklady pro kazuistiku, v druhé fázi jsem návštívila školu Riverside school Prague, kde jsem měla možnost se sejít s jednotlivými učiteli sledovaných tříd a rovněž jsem se zůčastnila sezení vybraných žáků během jejich nápravných lekcí s asistenty. Tyto lekce probíhali během běžného vyučování, kdy žáci byli vyjňaty z probíhajících hodin a na 25 min se vzdálili s asistentem, který dle požadavku třídního učitele se zaměřil na okruhy se slabším výkonem žáka. Aktivity se zpravidla týkaly techniky čtení, procvičování porozumění textu, procvičování matematických úloh, dohánění psaných textů, kdy asistent byl nápomocný s formulací vět, pravopisem i formalní stránkou psaného projevu.

Dotazník jsem zadala třídním učitelům tříd 3 až 6. Celkem 8 učitelů odpovídalo na otázky. Dotazníky jsem doručovala učitelům osobně a přihlížela jejich vyplňování. Toto bylo možné vzhledem k omezenému počtu tříd ve vzorku šetření.

Sběr dat a zpracování dotazníků probíhal během prosince 2013 až ledna 2014.

6.5. Kazuistika

Rozhovor 1 – dívka B. 8,5 let.

Dívce B. je 8.5 let, maminka češka, otec sudánec, bratr – 5ti letý.

B. je živé dítě se vlastními názory i se sklony k vůdcovství. Děvče je velmi živé a spontánní. Kontakt s ostatními spolužáky i dospělými navazuje bez problému. Ve skupině vrstevníků má mnoho kamarádů a aktivně se zapojuje do všech činností a her. Je nekonfliktní. K plnění úkolů ve škole je motivována, pracuje pohotově, pokud je pochválená, má z toho radost a snaží se. Při práci se objevuje psychomotorický neklid a kolísání pozornosti. Je sice velmi živá, ale během vyučování nevyrušuje a živost se projevuje až o přestávkách.

Společným jazykem v rodině je angličtina. Otec žije v Holandsku, kde pracuje a přijíždí do Čech jen na návštěvy na pár dní až týdnů. Český neumí. Českou kulturu se nesnaží absorbovat. Maminka vychovává děti v českém prostředí, ale škola byla vybrána pro děti anglická z důvodu, že rodina vidí budoucnost v jiném místě bydliště dle zaměstnání otce, což by mělo dětem ulehčit přesun do jiného školního prostředí, pokud bude též anglické.

Ve výchově pomáhají také prarodiče z matčiny strany. Rodiče tatínka ještě neviděla, nemají možnost cestovat do Čech, ale ani maminka B. neprahne po návštěvě Súdánu. Kontakt s prarodiči z otcovy strany prakticky neexistuje.

B. začala mluvit kolem druhého roku věku, s úplným převládáním češtiny.

Ač rodiče B. vždy mezi sebou mluvili anglicky, při nástupu do školky (rovněž anglické) moc anglický jazyk neovládala. B. byla málo vystavena anglickému jazyku z důvodu častého odloučení od tatínka. Škola začala poskytovat dodatečné hodiny angličtiny pro "nerodilé mluvčí", a ty běží až do dnešního dne. Tyto hodiny mají za úkol rozšiřovat slovní zásobu dítětě, procvičovat jazykové vzorce, prohlubovat konverzační dovednosti.

Český program B. začala ve věku 6 let bez odkladu, tedy v druhé třídě anglického systemu.

Do této doby se během školního dne v anglické škole učila číst a psat anglicky. Rozdíly v jazycích ji nedělaly větší potíže.

Číst česky se naučila až v pruběhu první třídy. I když se neprojevily výrazné potíže s novým jazykovým systémem, maminka pozorovala určitá oslabení v oblasti kognitivních schopností, soustředění se, a proto využila možnosti se zůčastnit terapie se speciálním pedagogem, ve které pokračuje do dnes.

Subjektivně maminka pociťuje velký pokrok po prvním roce terapie. Pozorovala zlepšení v oblasti jemné motoriky, zlepšení paměti, prostorového vnímání.

Pokud bylo učitelem ve škole naznačeno mírné zaostávání v průběhu prvních dvou ročníků, v třetím ročníku B. vše dohnala a prokázala dobré porozumění probírané látky i schopnost používat nabyté znalosti při práci v hodině a při testech.

Mezi sourozenci se nyní používá většinou angličtina. Dříve to byla čeština, když bratr ještě zůstával v domácím prostředí. Nyní též dochází do školkové třídy stejné školy.

V nynější době je B. na úrovni svých vrstevníků ve všech oblastech učiva anglického programu.

Co se týče češtiny, nadále je pozorováno oslabení v psaném projevu, vyskytují se chyby v pravopisu: zaměny "š" a "ž", "p" a "b", "t" a "d" v prostředku slov, „s" a „z" v předponách. Největším zjevným problémem je, že B. má malou slovní zásobu v češtině. Bude třeba i nadále věnovat velkou pozornost čtení české literatury adekvátní věku B. Prarodiče naštěstí se hlásí k činnostem podporujícím rozšiřování slovní zásoby a maminka B. má v nich velkou podporu.

Rozhovor 2 – Dívka E., 8,5 let

Dívka je rovněž 8 a půl letá, a nyní navštěvuje 4. třídu.

Dívka byla adoptována ve věku 13ti měsíců do úplné rodiny vícejazyčné. Matka (40 let) je nyní v domácnosti. Dříve pracovala jako finanční analytik. Otec (49 let) pracuje ve vlastní firmě, zabývající se finančním poradenstvím. Rodiče se E. všestranně věnují. Má staršího bratra 12ti letého.

Dívka je velmi milá. Působí však nejistě. Většinou se neprosazuje a zůstává stranou. Projevuje náznaky sníženého sebevědomí a je bojácná. Má problém s adaptací na nové prostředí a s navazováním kontaktů. Ve třídě mezi spolužáky, které už zná, se cítí dobře a nestydí se. Je kamarádská a nekonfliktní.

Při plnění úkolů ve škole je ochotná, snaží se a ráda spolupracuje. Na práci se soustředí, všechny úkoly vypracovává ochotně, je velmi šikovná. Problémy nastávají, pokud má paní učitelce odpovídat slovně, protože má obavu ze špatných odpovědí. Během vyučování je klidná, respektuje všechny požadavky paní učitelky. Ale neúspěchy ji dokáží výrazně vykolejit.

Otec je rodilý mluvčí v anglickém jazyce. Většinu času tráví v práci. S E. komunikuje večer a o víkendech. Matka je českou občankou, ale její rodným jazykem je ukrajinština. V Čechách je od svých 12 let, takže je víc splynuta s českou kulturou a jazykem než s původní ukrajinštinou. V češtině u matky se nevyskytuje přítomnost přízvuku. Nicméně ukrajinštinu doma používá při mluvě s dětmi, ale v omezenější mire ve srovnání s češtinou. Prarodiče přispívají k prohlubování ukrajinského jazyka tím

způsobem, že při návštěvách se mluví jen ukrajinsky a s radostí čtou vnučce knihy psané ukrajinštinou. Jde o díla odpovídající věku E., tedy většinou národní pohádky.

Dívka navštívila v 5 letech pedagogicko-psychologickou poradnu a vyšetřením byl potvrzeno, že je na úrovni subnormy, vývoj jeji rozumových schopností postupuje nerovnoměrně. Bylo doporučeno rozvíjet všechny oblasti důležité pro rozvoj mentálních schopností – zrakové vnímání, sluchové vnímání, početní představy, logické myšlení i grafomotoriku.

Z hlediska grafického projevu bylo zjištěno leváctví. Nyní E. čeká na další vyšetření po 3 letech.

Nyní i bez diagnozy E. projevuje znaky dyslexie a dyskalkulie. Porucha je takového rozsahu, že je dívka vzdělávána v rámci individuálního vzdělávacího programu, který škola poskytuje. Pravidelně navštěvuje speciálního pedagoga.

Čtenářský výkon v angličtině byl průměrný s dobrým porozuměním, pokud je jednalo o děj s účastí lidí či zvířat. Pokud se jednalo o technické zaměření, porozumění výrazně klesalo.

Co se týče češtiny, projev byl pod úrovní jeji věku. Četla po slovech, delší neznámá slova slabikovala, zarážky na prvních slabikách obtížnějších slov, dvojí čtení. Tempo čtení bylo pomalejší a projev nebyl plynulý. Zlobila se na sebe, pokud se vyskytly slova pro ni neznámá, a těch bylo velké množství (hlavně v úryvcích se starší mluvou: Příběhy Mikeše, O Rumcajsovi a Cipískovi atd.) Z hlediska reprodukce přečteného se objevují nepřesnosti v důsledku neporozumění a neznalostí významů slov.

Z hlediska grafického projevu byla grafomotorika uvolněná, ale pomalejší tempo psaní. Z psaného textu šla vypozorovat nejistota při psaní, přepisování a opravování. Objevovaly se specifické chyby jako jsou vynechávky nebo záměny diakritických znamének, písmen, slabik, slov. Po formální stránce pravopisu se objevovalo časté nedodržování hranic slov.

V druhé třídě, kdy se do rozvrhu přidala čeština, nastaly u E. potíže. Projevily se regresí v čtenářských schopnostech i v anglickém čtení. Rozdíly mezi grafickou stránkou obou jazyků ji vykolejily, nedokazala se zorientovat a rozlišovat “š” a “sh”, “č” a “ch”, apod. Toto období trvalo až 5 měsíců, po kterém se E. znovu začala zlepšovat.

Nyní, ve 4. třídě anglického systému E. dosahuje podprůměrných výsledků v matematice a průměrných v anglickém a českém jazyce. Ve čtení v angličtině je mírně nadprůměrná s občasnými potížemi v porozumění. Samostatný psaný projev kulhá ve schopnosti přenést na papír myšlenky a uspořádat je do správného sledu událostí.

Z hlediska ovládnutí jazyka, dominantním jazykem je angličtina, čeština je zdokonalována četnými hodinami českého jazyka ve škole a soustavnou domácí prací s každodenním čtením v rozsahu minimálně15 minut.

E. byla vystavována 3 jazykům od svých 13 měsíců hned po adopci. Mluvit začala až ve dvou a půl letech. Do té doby převládalo intenzivní, ale nesrozumitelné "dětské žvatlání".

Ve 4 letech E. už byla schopna velmi dobře rozlišovat jazyky, a mluvila na příslušné osoby jazykem, kterým oni se dorozumívali. Tedy, na tatínka anglicky, na maminku – česky, ukrajinštinu neužívala aktivně, ale vykazovala porozumění.

Pro zdárný rozvoj E. bude třeba i nadále navštěvovat speciálního pedagoga a soustavně se věnovat nápravným cvičením prováděným doma.

Rozhovor 3 – A.M. dívka 10 let

A.M. pochází z multilingvního prostředí.

Matka (45let) je Chorvatkou, která po emigraci rodičů do Německa vyrůstala v německém prostředí. Její dominantním jazykem je němčina.

Otec A.M.(47 let) je Švédem.

A.M. má mladšího 8letého bratra.

Maminka ovládla švédštinu, ale hlavními dorozumívacími jazyky v rodině jsou němčina a angličtina. Tatínek mluví na děti výhradně švédsky. Kromě němčiny a švédštiny, byli děti v útlém věku vystaveny češtině, kterou na ně mluvila chůva, protože pobývali na území ČR.

Od svých 4 let navštěvuje anglickou školu. Tzn. že než nastoupila do první třídy (v britském systému v 5ti letech), měla už za sebou dva roky předškolních tříd. Její dominantními jazyky jsou němčina i angličtina.

A.M. začala mluvit už v 1,5 roce a byla velmi šikovná. Brzy rozlišovala, že jeden předmět může mít dva názvy v závislosti, kdo slovo používá.

Od samého začátku je ve škole velmi šikovná, vykazuje ovšem průměrné výsledky. Díky intenzivnímu působení češtiny ze strany chůvy, A.M. je schopna se perfektně dorozumět česky a překládá občas pro své české kamaradky, pokud při návštěvě u nich se mluví švédsky.

A.M. je málomluvná, nehrne se ke komunikaci s dospělými. V okruhu svých kamarádek je ovšem oblíbená. Vychází dobře se všemi dětmi z ročníku.

Z koníčku se intenzivně věnuje plavání a hře na klavír.

V posledním roce se u A.M. vyskytly potíže s matematikou. Dívenka se uzavírala do sebe. Výskyt těchto potíží je možné připsat změnám v rodině. Otec díky cestování ve svém zaměstnání byl čím dál méně přítomen výchově dětí. U matky byl diagnostikován nádor a většinu času musela trávit v lékařských zařízeních. Pokud byla doma, medikace ji omezovaly v schopnosti se plně věnovat dětem. Chůva se ve větší míře starala o děti.

Z důvodu zmíněných událostí v rodině a poklesu výkonu v prospěchu byla A.M. zařazena do programu s individuálním vzdělávacím plánem. Byl vypracován soubor matematických cvičení, kterým se A.M. věnuje za pomocí asistentky. Tyto hodiny matematiky navíc jsou zařazeny do běžného školního rozvrhu a probíhají buď místo části předmětu, kde A.M. exceluje, nebo v době velké přestávky v čase oběda. Děti ve škole Riverside School Prague mají až 60 minut na obědní přestávku spojenou s pobytem na přilehlých hřištích.

Rozhovor 4 – An. – chlapec 12 let

An. pochází z monolingvní rodiny.

Oba rodiče jsou finové.

An. má dvě starší a jednu mladší sestru.

An. začal mluvit ve 2,5 letech

Do České republiky se rodina přestěhovala před 7 lety. Otec pracuje ve vrcholovém managementu finské firmy. Po přestěhování rodiny do Čech se rodiče rozhodli poslat své děti do anglické školy, protože možnost vzdělávání ve finštině nebyla k dispozici. Všechny děti vstupovali do vzdělávacího procesu jen se základními znalostmi anglického jazyka. Ve Finsku povinná školní docházka začína po dovršení 7 let věku dítěte, což způsobilo, že An. ač ještě do školy nechodil, v britském systému byl přijat rovnou do 3. třídy. Protože škola Riverside School Prague je zvyklá přijímat žáky přijíždějící ze všech koutu světa, nebyla to žádná výjímečná situace. An. i jeho sestry byli okamžitě zařazeni do intenzivního programu hodin anglického jazyka pro "nerodilé mluvčí". Do tří měsíců byly děti schopny komunikovat v anglickém jazyce a po 6 měsících byly zcela integrovány do anglické výuky všech předmětů.

V rodině se nevyskytovaly problémy školních dovedností ani u rodičů ani u starších sester.

An. je bystrý chlapec a učení mu jde lehce. Má dobrou paměť, a tato schopnost prokázala být předností, která mu umožnila bez větších potíží se integrovat do jemu neznámého systému školního vzdělávání.

Protože má rád čtení knih, byl An. schopen relativně rychle si rozšiřovat slovní zásobu v novém jazyce.

Svůj rodný jazyk finštinu rodina udržuje velice důsledně. Jako jeden z prostředků pro udržení si jazyka, rodiče vyhledávají aktivity pro děti pořádané finskými společnostmi pro volný čas a hudebními lekcemi, které jsou vedeny rodilými mluvčímy ve finštině. Také se udržuje úzký kontakt se širší rodinou, kterou buď navštěvují ve své domovině, nebo zas členy širší rodiny přijíždějí na návštěvu do Prahy.

6.6. Vlastní pozorování

Tabulka 1: **Výskyt specifických poruch školních dovedností ve zkoumaném vzorku 12 dětí**

Děti	**Pocet jazyků v rodině**	**Dominantní jazyk angličtina**	**Jiný dominantní jazyk**	**Alespon jeden rodič rodilý mluvčí v AJ**	**Problémy školních dovedností jazykového rázu v jazyce školy, tedy angličině**	**Problémy školních dovedností matematického rázu**
E1	3	Ano	ČJ, Ukr	Ano	Ano	Ano
A1	2	Ano	Rus	Ano	Ne	Ne
E2	2	Ano	Rus	Ano	Ne	Ano
D	2	Ano	ČJ	Ano	Ano	Ne
T1	2	Ano	Slov	Ano	Ne	Ne
T2	2	Ano	Slov	Ano	Ne	Ne
					33,3% z 6 žáků má problémy v jazykové rovině	**33,3% z 6 žáků má problémy v matematické rovině**
S	1	ne	ČJ	Ne	Ano	Ano
A2	1	ne	ČJ	Ne	Ne	Ne
B	2	ne	ČJ	Ne	Ano	Ne
An	2	ne	Finština	Ne	Ne	Ne
AM	3	ne	N,Swe, Chorv.	Ne	Ne	Ne
B2	2	ne	Thai, It	ne	Ano	Ne
		50% s dominantní angličtinou	**50% s dominantním jiným jazykem**		**50% z 6 má problémy v jazyk. rovině**	**16,6% má problémy v matem. rovině**
Z celkového počtu 12 dětí					**5 z 12 ano=41.6%**	**3z 12 ano=25%**

Zdroj: Natálie Vax (vlastní šetření)

Měla jsem velkou příležitost pozorovat žáky školy Riverside School Prague při hodinách vyučování ve třídách prvního stupně. Během hodin jsem měla možnost pozorovat chování, způsoby výuky a schopnosti žáků vybraných tříd. Spodní hranici 8 let jsem stanovila z důvodu, že dříve než ve věku 8 let je jen velmi obtížně prokázat výskyt problémů školních dovedností. Vzhledem k tomu, že Riverside School Prague

přistupuje ke všem svým žákům individuálně, je i uspořádání tříd takové, aby byl zajištěn prostor pro zohledňování individuálních potřeb jednotlivých žáků. Ve třídě je maximálně 18 žáků a do 4.třídy jsou všechny třídy vedeny dvěmi učitelkami.

Analýza dat z Tabulky 1

V Tabulce č. 1 se odráží zkoumání dat vzorku 12 bilingvních žáků.

Horní polovina tabulky obsahuje 6 dětí s dominantním jazykem angličtinou a zároveň s alespoň jedním z rodičů rodilým mluvčím v anglickém jazyce
- tedy 50% celého vzorku - **Skupina A**

a spodní část tabulky obsahuje 6 dětí s jiným dominantním jazykem než angličtinou a zároveň jejich rodiče nejsou rodilí mluvčí v anglickém jazyce - **Skupina B**.

Ve skupině A - z 6 dětí jsou 3 (50 %), kteří mají problémy školních dovedností v jazykové rovině jejich dominantního jazyka a 3 (50 %), kteří mají problémy školních dovedností v matematické rovině.

Závěr 1.

U dětí s dominantním jazykem angličtinou je shoda ve výskytu poruch školních dovedností v rozsahu 33.3%, a to jak u problémů jazykových, tak i u matematických.

Ve skupině B – z 6 dětí jsou 3 (50 %), kteří mají problémy školních dovedností v jazykové rovině jejich nedominantního jazyka a 1 dítě (16.6%) má problémy v matematické rovině.

Závěr 2.

U dětí s nedominantním jazykem angličtinou se poruchy školních dovedností v jazykové rovině vyskytují ve stejném rozsahu jako u dětí ze skupiny A, ale poruchy matematických dovedností se vyskytli jen v jednom případě.

Celkový závěr z šetření dat z Tabulky 1

Souhnně vzato, tato data nepotvrzuji zcela hypotézu, že děti s výukou v nedominantním jazyce mají vyšší výskyt poruch školních dovedností.

Výsledek by mohl být nedostatečně vypovídající vzhledem k malému vzorku výzkumu. Je možné, že je třeba výzkum opakovat s ohledem na sběr většího počtu dat. Pro uspokojivější výsledek šetření bych v budoucnu volila rovněž zakomponování do vzorku šetření jedince z druhého stupně školní docházky, kteří absolvovali větší část svého vzdělávání v systému školy, odlišném od jejich původního jazyka.

Budiž mi potvrzením mého předpokladu statistika absolventů školy Riverside School Prague, která vypovídá o 98 procentní úspěšnosti studentů při přijímacích řízeních na prestižní vysoké školy západní Evropy, USA a Kanady.

6.7. Dotazník a analýza dat

Z dotazníku zadaných učitelům prvního stupně Riverside School Prague jsem byla schopna vytvořit následující přehled kategorií žáků na prvním stupni.

Tabulka 2

Zastoupení žáků jednotlivých kategorií na Riverside School Prague

Kategorie žáků	Počet žáků ve třídě	Počet mono-lingvních žáků	Počet angl. mono-ling. žáků	Počet jiných mono-lingvních žáků	Počet bilingvních žáků	Počet žáků s problem. učení	Počet žáků s probl. učení z bilingvních rodin	Počet žáků v programu individual. vzd. plánu
Třídy								
3	30	19	4	15	11	6	2	6
4	32	22	9	13	10	5	3	5
5	27	20	10	10	7	8	3	8
6	23	14	1	13	9	3	1	3
Celkem	**112**	**75**	24	51	**37**	**22**	**9**	**22**
Podíl na celkovém počtu žáků v 8 třídách zohledněného vzorku		**67%**			**33%**	**19,6%**	**24%**	

Zdroj: Natálie Vax (vlastní šetření)

Interpretace dat sebraných z dotazníků

Ze vzorku 112 žáků 67% pochází z monolingvních rodin a 33% z bilingvních rodin.

Z celkového vzorku 112 žáků je 19,6% vykazujících problémy školních dovedností.

Ze vzorku monolingvních žáků 13 žáků vykazují problémy školních dovedností, tj. 17,3%.

Ze vzorku bilingvních žáků 24% vykazují problémy školních dovedností.

Ze statistického hlediska srovnáním zastoupení žáků s problémy školních dovedností z řad monolingvních rodin a bilingvních rodin se obě čísla neliší velkou měrou.

Co se týče poslední otázky zda si učitele myslí, že je výskyt problémů školních dovedností u žáků pocházejících z bilingvních rodin, výsledek je následující:
6 z osmi (tedy 75%) uvádí „NE“
2 z osmi (tedy 25%) uvádí „Nevím“

6.8. Závěr šetření

Cílem práce bylo potvrdit nebo vyvrátit hypotézy nastolené v empirické části práce.

H 1 – U dětí z vicejazyčných rodin se spíše vyskytnou specifické poruchy školních dovedností

Tato hypotéza byla vyvrácená. Studium teorije mě vede k závěru, že je to mýtus, založený na nesprávně vedených výzkumných pracech ze začátku 20. století. V dnešní době se ukazuje pravý opak. Bilingvní jedinci mají před monolingvními jedinci určité výhody v oblasti myšlení, které je kreativnější a přizpůsobivější. Bilingvní jedinci zároveň spíše chápou, že jazykový znak má arbitrární povahu, tj. že jedná věc může mít více pojmenování. Bilingvisté se více zaměřují na významy slov, ne na jeho zvukovou podobu. O této výhodě ovšem můžeme mluvit jen pokud dítě ovládá oba jazyky na dostatečně vysoké úrovni.

Na druhé straně z šetření (viz kazuistika – rozhovor č. 2) vyplývá, že pokud dítě má predispozice pro nevyrovnaný vývoj, bude mít problémy i ve škole. Ty ovšem nebudou důsledkem bilingvní výchovy.

H 1.1 Výskyt specifických poruch učení je vyšší u dětí vzdělávajících se v instituci s jejich nedominantním jazykem

Toto tvrzení nebylo prokázáno ani vyvráceno.

H 2 – Děti z vicejazyčných rodin začínají mluvit později, než děti monolingvní, vykazovují větší výskyt koktavosti a jiných poruch řeči

Tato hypotéza nebyla potvrzena. V minulosti se věřilo, že bilingvní děti jsou ohroženy koktavostí. Dnes se uvádí, že ne dvojjazyčnost způsobuje koktavost, ale stresující podnět. Ten se může vyskytnout jako spouštěč koktavosti stejnou měrou u dvojjazyčného dítěte jako i u monolingvního dítěte.

H 3 – Děti z bilingvního prostředí se cítí ve všech ovládaných jazycích stejně komunikačně funkční

Tato hypotéza může platit pouze v případě, že se dítě bude simultánně vzdělávát v obou jazycích. V předškolním věku můžeme dosáhnou vyrovnaného bilingvismu, pokud každý z rodičů bude stejnou měrou ovlivňovat dítě ve svém jazyce. Jakmile dítě vstoupí do školního prostředí, stane se jeden jazyk dominantním, tedy jazykem na vyšší úrovni. Nicméně moje šetření nevyvrací možnost existence této situace. Tato hypotéza neni ani potvrzena ani vyvrácena.

H 4 – bilingvnosti dosáhneme pouze u dětí vychovávaných od útlého věku v bilingvním vedení, starší děti už nikdy nedosáhnou dokonalé úrovně druhého jazyka, který se přidá později

Dá se usuzovat, že při stejném množství času a kontaktu s daným jazykem si ho starší dětí osvojí dokonce rychleji než malé děti. Uvádí se hranice 12 let pro zdárné osvojení si jazyka na úrovni rodilého mluvčího. Příkladem chlapce An. z mého šetření – rozhovor č. 4, vyvracím tuto hypotézu.

Závěr

Po více než 40 let se experti přou ohledně vztahu dětského bilingvismu a mentálních schopnosti dítěte vůči inteligenci a úspěšnosti ve vzdělávání.

Cílem této práce bylo poskytnout základní vhled do problematiky bilingvismu a témat, jež s bilingvismem souvisí a zjištění možného výskytu poruch školních dovedností ovlivněného bilingvní výchovou či působením bilingvního prostředí. V mé bakalářské práci jsem prostudovala zdroje o bilingvismu jako takovém, popsala bilingvní dítě a způsoby osvojování jazyků při bilingvní výchově. Podívala jsem se na studie, které byly v průběhu let provedeny. Rovněž jsem nastínila problematiku specifických poruch učení v souvislosti s bilingvní výchovou dětí. Jak již bylo řečeno, dosud koluje cela řada mýtu o negativních vlivech bilingvismu na vývoj dítěte. Během výzkumu a zpracování této bakalářské práce jsem díky práci s odbornou literaturou, rozhovory s rodiči dětí, vychovávaných bilingvně a diskusí s učiteli ve vybrané škole dospěla k názoru, že bilingvní výchova neovlivňuje negativním způsobem vývoj dětí a nezpůsobuje problémy během jejich vzdělávání ve škole.

V mé bakalářské práci jsem měla možnost se přesvědčit, že žáci ovlivněné bilingvní nebo dokonce multilingvní výchovou nevykazují horší výsledky a nebylo prokázáno, že je u nich zvýšený výskyt poruch školních dovedností.

Jsem si ale vědoma velikosti mého vzorku šetření a lze pouze poukázat na to, že důvody hovořící pro klady bilingvní výchovy uvedené ve světové literatuře na toto téma jsou pravděpodobně opodstatněné. Pro pádnější důvody je třeba hypotézy testovat na větším výzkumném vzorku, který by mohl hypotézy potvrdit nebo vyvrátit.

Vzhledem k tomu, že má práce vedla k uspokojivým výsledkům v prokázání pozitiv bilingvismu, byly cíle mé bakalářské práce splněny.

Považuji, že práce by mohla být přínosna pro rodiče ve smíšených rodinách, kteří váhají nastoupit cestu bilingvní výchovy svých dětí. I když se setkají s názory odpůrců bilingvismu, měli by mít na vědomí, že je to jen přetrvávající mýtus bez pádných důkazů. Naopak v dnešním multikulturním světě bilingvismus a multilingvismus je základem pro úspěšné uplatnění se jedince v budoucím životě.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Vyd. Brno: Portál, 2009. ISBN 978-80-85931-79-6.

HARDING-ESCH, E., RILEY, PH., *Bilingvní rodina*, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-569-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

KOL.AUTORŮ, *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*, 4.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-024-2.

MATĚJČEK, Z . *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H+H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., *Psychologie dítěte*, Portál. 1997, ISBN 80-7178-146-0.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace Poznatky vývojové psycholingvistiky*, Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-2473-603-7.

SKUTIL, M. A kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty*

učitelství. 1.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., *Klinická logopedie,* Portál 2003. ISBN 80-7178-546-6

Metodické náměty pro pedagogy, British Council

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení,* Praha, Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Bilingvismus z pohledu rodičů, Info Zpravodaj, č. 4, r. 2001, str. 7-9

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BAKER, C., PRYS JONES, S., *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual education*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1998. ISBN 1-85359-362-1.

BIALYSTOK, E., *Bilingualism in Development*, Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-63507-1.

BIALYSTOK, E., *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-37918-0.

BIALYSTOK, E., HAKUTA, K., *In Other Words: The Science And Psychology Of Second language Acquisition*), Basic Books, 1995. ISBN 0-465-03281-8.

GROSJEAN, F., *Bilingual: Life and Reality*, Harvard University Press, 2010. ISBN 978-0-674-04887-4.

HORECKÝ J., *Pojmový Aparát Teorie Bilingvizmu* in ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNÉHO KOLOKVIA O BILINGVIZME 22.2.2002, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě, *Bilingvizmus Minulosť, prítomnosť a budúcnosť*, Academic Electronic Press, 2002, ISBN 80-88880-51-3

KING, K., MACKEY, A., *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child A Second Language*, HarperCollins Publishers, New York, 2007, ISBN 978-0-06-124656-2.

MYLES, C., *Raising Bilingual Children*, Mars Publishing, 2003. ISBN 978-19-3119-933-9.

PEAL, E., LAMBERT, W., *The Relation of Bilingualism to Intelligence*, Psychological Monographs: General and Applied, 1962,Vol. 76, 1–23. ISSN 0096-9753

ROMAINE, S., *Bilingualism,* Blackwell Publishing**,** 1995. ISBN 0-631-19539-4.

ŠTEFÁNIK, J., *Antológia bilingvizmu***,** Academic Electronic Press, 2004, ISBN 80-88880-54-8

Seznam použitých internetových zdrojů

BIALYSTOCK, E., *The Bilingual Advantage*. Dostupné z : http://www.nytimes.com/2011/05/31/science/31conversation.html?_r=0

BIALYSTOK, E., článek *Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research,* Časopis Language Learning 52:1, Březen 2002. Dostupné z: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf

DAVIS, K., článek *Raising multilingual children,* The Parent Paper, 2010. Dostupné z: http://www.northjersey.com/news/raising-multilingual-children-1.168187

DE HOUWER, A., článek *Two or More Languages In Early Childhood: Some General Points and Practical Recommendations* , 1999. Dostupné z: http://www.cal.org/resources/digest/earlychild.html

HAKUTA, K., Cognitive Development in Bilingual Instruction, 1985. Dostupné z: http://www.stanford.edu/~hakuta/Publications/(1985)%20-%20cognitive%20development%20in%20bilingual%20instruction.pdf

MAREVA, A., *Prezentace na 5. Mezinárodní konferenci středoevropských Kanaďanů v r. 2009*. Dostupné z: http://www.scribd.com/doc/56186197/Amareva-Peal-and-Lambert-1

STANIFORTH, L.-A., prezentace *Child Language Development in Bilingual and Multilingual Environments na Kongresu Best Start Annual Congress, 2011*. Dostupné z: http://www.beststart.org/events/detail/bsannualconf09/webcov/presentations/B5-Staniforth.pdf

Zdroj mnoha článků a publikací dostupný z: http://www.eric.ed.gov/

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník……. I
Příloha B – Seznam tabulek ……. II

Příloha A

Dotazník

pro učitele 3., 4., 5. a 6. tříd základního stupně Riverside school Prague, v Praze 6 – Sedlec

Vážení učitele školy Riverside School Prague,

Tímto bych Vás ráda požádala o spolupráci a vyplnění tohoto dotazníku.
Dotazník bude sloužit pro sběr dat o žácích, navštěvujících Riverside School Prague a zohlední skladbu žáků ve třídě s ohledem na jejich původ:
z monolingvní rodiny (tj. oba rodiče pocházejí z jedné stejné kultury a mluví stejným jazykem),
z monolingvní rodiny s primárním jazykem anglickým, (oba rodiče mají angličtinu jako svůj primární jazyk a tento se v rodině používá)
s monolingvní rodiny s primárním jazykem jiným než anglický jazyk (tj. oba rodiče pocházejí z jedné stejné kultury a mluví stejným jazykem, nehledě na jazyk země, v níž momentálně pobývají)
z bilingvní rodiny (tj. oba rodiče pocházejí z různých kultur a doma se používají dva různé jazyky při komunikaci mezi sebou a dětmi).

Otázky:

1. Kolik je žáků ve třídě celkem?
2. Kolik je monolingvních žáků?
3. Kolik je monolingvních žáků s anglickým jazykem?
4. Kolik žáků pochází z jiné než z anglicky mluvící monolingvní rodiny?
5. Kolik žáků je z bilingvní rodiny?
6. U kolika žáků se projevují problémy školních dovedností?
7. Kolik je takových z bilingvních rodin?
8. Kolik žáků je zařazeno do programu s individuálním vzdělávacím plánem?
9. Má podle Vás bilingvní výchova dětí vliv na výskyt problémů školních dovedností?

   Vybranou odpověď na tuto otázku zakroužkujte:

   Ano Ne Nevím

Příloha B – Seznam tabulek

SEZNAM DIAGRAMŮ A TABULEK

Diagram 1: Faktory působící příznivě na osvojení si a udržení si jiného jazyka dítětem ……18

Tabulka 1:
Výskyt specifických poruch školních dovedností ve zkoumaném vzorku 12 dětí 43

Tabulka 2:

Zastoupení žáků jednotlivých kategorií na Riverside School Prague.....46

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Natálie Vax

Obor: Speciální pedagodika - vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Dětský bilingvismus a jeho vliv na výskyt specifických problémů školních dovedností u dětí mladšího a středního školního věku

Rok: 2014

Počet stran textu: 42

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 13

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 11

Počet internetových zdrojů: 8