UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2013 - 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jaroslava Pecháčová

Vliv bilingválního prostředí na výchovu dítěte předškolního věku

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Miroslava Kotvová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES
2013 - 2015

DIPLOMA THESIS

Jaroslava Pecháčová

Influence of bilingual environment on raising a preschool age child

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
Mgr. Miroslava Kotvová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová 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 zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Březně dne 8. 3. 2015

Jaroslava Pecháčová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce paní Mgr. Miroslavě Kotvové za odborné vedení, za pomoc a rady, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce.

Anotace

Cílem diplomové práce bylo zjistit jaký má vliv bilingvální výchova na jedince v předškolním věku. Teoretická část diplomové práce je rozdělena do pěti základních kapitol. Diplomovou práci doplňuje část praktická, jejímž cílem je analýza faktorů, které ovlivňují vývoj řeči a úroveň jazykových znalostí v lingvisticky smíšených rodinách.

Potřebná data byla získávána kvalitativním výzkumem a použitou výzkumnou metodou byla případová studie, rozhovor a pozorování.

Klíčové pojmy

Bilingvální výchova, bilingvismus, lingvistická rodina, socializace, integrace, interkulturní rodina, multikulturalismus, monolingvní jedinec, dvojjazyčnost.

Annotation

The aim of this thesis is to determine the influence of bilingual education on a preschool age child. The theoretical part of the thesis is divided into five chapters. A thesis is complemented by the practical part which aims to analyze the factors that influence the development of speech and language skills in linguistically mixed families.

Necessary data were obtained through a qualitative research whereas a case study, interview and observation were the applied research method.

Key words

Bilingual education, bilingualism, integration, intercultural family linguistic family, monolingual individual, multiculturalism, socialization.

OBSAH

ÚVOD 9

1 CO JE BILINGVISMUS? 11

1.1 Definice pojmu 12

1.2 Základní rozdělení bilingvismu 17

1.3 Typy bilingvismu 18

2 DĚTSKÝ BILINGVISMUS 21

2.1 Předškolní období 22

2.2 Kognitivní vlastnosti dětí předškolního věku 24

2.3 Kulturní identita 26

3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA 28

3.1 Definice pojmu 29

3.2 Mezinárodní právo 30

3.3 Multikulturní výchova ve školní edukaci 31

4 TYPOLOGIE BILINGVNÍCH RODIN 36

4.1 Faktory ovlivňující jazykovou situaci v bilingvní rodině 37

4.2 Jazykový vývoj bilingvních dětí 40

4.3 Rizika bilingvních dětí 43

4.4 Doporučení pro bilingvní výchovu 44

5 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE 46

5.1 Proxemika 47

5.2 Chronemika 48

5.3 Kinezika 49

5.4 Haptika 50

5.5 Kulturní šok 51

6 DOPORUČENÍ PRO BILINGVNÍ VÝCHOVU 53

7 PRAKTICKÁ ČÁST 56

7.1 Cíl diplomové práce 56

7.2 Hlavní a dílčí cíle práce 56

7.3 Výzkumné otázky 57

7.4 Metody výzkumu 57

7.5 Druh výzkumu 58

7.6 Místo výzkumu 58

7.7 Specifikace typu výběru výzkumného vzorku 59

7.8 Průběh výzkumu 59

7.9 Rodinná anamnéza jednotlivých respondentů 60

7.10 Výsledky výzkumu 62

7.11 Případové studie 69

7.12 Závěry z kvalitativního výzkumu 74

ZÁVĚR 76

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ 78

SEZNAM PŘÍLOH 80

ÚVOD

Bilingvismus u nás není nic nového, byl tu už během války, kdy po dlouhé historické období fungovaly vedle sebe čeština a němčina. Byl tu před revolucí roku 1989, kdy se běžně používal česko-slovenský bilingvismus a všichni mu rozuměli, oproti dnešní mladší generaci, která problém porozumět má. Neboť s tímto jazykem už nevyrůstala a není na něj zvyklá. Také vlivem globalizace a volnějším pohybem pracovních sil se bilingvismus rozšířil i u nás. Je mnohem větší počet jazykově smíšených manželství, tedy bilingvních rodin a při pracovním začlenění v zahraničí si členové osvojují jazyk, kterým potřebují komunikovat.

Bilingvismus je všude kolem nás. Jsou to cizinci, co u nás žijí a jejich děti se do naší země rodí, vzdělávají se tu a pak i třeba pracují. Jejich adaptace nese spoustu rizik, stresů, kulturního šoku z přijetí či nepřijetí do společnosti. Jsou tu i předsudky vůči cizincům a jiné rasové národnosti. Je třeba těmto konfliktům předcházet již v mateřských a základních školách. Jsou to lidé, co tady žijí a pracují, ale mají ve své pracovní náplni mluvit a komunikovat cizím jazykem než mateřským. Jsou to třeba učitelé, překladatelé, obchodníci, sekretářky apod.

Já sama pracuji v mateřské školce Hora Sv. Šebestiána poblíž hranic Německa, tudíž máme ve třídě nejen děti vietnamské národnosti, ale také dva bulharské sourozence. Mohu pozorovat jak se při přijetí do školky až po nástup do školy jazykově vybavily a zdokonalily.

Ani my samy nevíme, kde jsou naše kořeny a odkud přesně pochází naši předci, jak mluvili, jak žili. I oni byli třeba cizinci na cestě hledající lepší podmínky pro svůj život a přišli právě sem. I dnes opouštějí lidé své domovy pro nepříznivé podmínky, kde z různých

důvodů už nemohou nebo nechtějí žít. A tak rodiče se svými dětmi přichází do cizí země a hledají příznivější prostředí. Je třeba se rozhlédnout kolem sebe. Může to být zrovna kamarád, který už mluví česky, vypadá jako my, má už ale zkušenosti s cestováním z daleké země, zážitky a útrapy, kterými nás může obohatit a navíc umí psát a číst jinou řečí, se kterou nás může seznámit.

Cílem mé diplomové práce je poukázání na bilingvální výchovu dětí předškolního věku a jejich úspěšné začlenění do společnosti. Výhody a nevýhody bilingvismu.

1 CO JE BILINGVISMUS?

Morgensternová (2011, s. 26) říká: Na první pohled se může zdát, že bilingvismus je fenomén týkající se pouze velmi omezeného počtu jedinců, ale ve skutečnosti je tomu jinak. Na světě, kde se v současné době hovoří přibližně 6000 jazyky (v rámci asi 200 suverénních států), vyrůstají až dvě třetiny světové populace v bilingvním prostředí.

Bilingvismus je interdisciplinární jev, jemuž se vedle psychologů věnují lingvisté (psycholingvisté a sociolingvisté), ale i psychoneurologové a pedagogové. Ne náhodou jsou autoři zabývající se bilingvismem často buď sami bilingvální, nebo jsou rodiči bilingválních dětí, anebo žijí v bilingválním společenském prostředí.

„*Ve většině publikací k tématu je termín bilingvismus používán k označení jak dvojjazyčnosti, tak vícejazyčnosti jako takové. Pojem bilingvismus se tedy používá jako opozitum k pojmu monolingvismus (jednojazyčnost). Pro vícejazyčnost je přesnějším ekvivalentem termín multilingvismus, jehož by bilingvismus byl jen podskupinou. Teprve v poslední době se objevují publikace zabývající se cíleně i multilingvismem, především trilingvismem (trojjazyčností).*“[1]

Zeptáte-li se lidí na ulici, co slovo „dvojjazyčnost“ znamená, určitě odpoví, že to znamená „dokonale“ ovládat dva jazyky. Bohužel se však nedá dokázat ani přesně popsat, co znamená mluvit nějakým jazykem dokonale. Nikdo nepoužívá svůj jazyk v celém jeho rozsahu. Víte například, co znamená „pulsní invertor“, „skutková podstata“ nebo „dvojtakt“? Nejspíš ne, pokud zrovna nejste svářeč, právník nebo basketbalista. A šance, že jste tím vším najednou, je téměř nulová.

[1] MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, 27 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

Každý z nás používá pouze část své mateřštiny. Stejně tak bilingvista používá části dvou jazyků, které se velmi zřídkakdy překrývají.

Skutečnost, že je téměř nemožné srovnávat jazykové schopnosti jednoho člověka ve dvou různých jazycích (protože neměříme totéž) je ústředním tématem diskuse o dvojjazyčnosti. Laická definice proto až na výjimečné případy neobstojí. Vysvětluje to také skutečnost, že máme tolik definic bilingvismu a žádná z nich není zcela vyčerpávající či uspokojující, protože postihuje pouze jeden druh dvojjazyčnosti.“[2]

Lechta (2010, s. 372) uvádí: Že bilingvnost dětí a dospělých je už dnes běžným jevem i v donedávna relativně monolingvních zemích. V některých odborných publikacích se rozlišuje mezi **bilingvismem** jako jevem samotným a **bilingvností** jako schopností jednotlivců používat dva, případně více jazyků. Jako synonymum v české literatuře se používá termín dvojjazyčnost.

1.1 Definice pojmu

Názory na to, kdo (už) je a kdo (ještě) není bilingvistou, se mezi vědci zkoumajícími problematiku bilingvismu i mezi laiky různí. Někteří za bilingvisty označují pouze jedince ovládající oba jazyky „na úrovni monolingvistů“, jiní za ně pokládají i osoby pouze pasivně ovládající druhý jazyk. Nejdůležitější vliv na podobu výsledné definice má kritérium, pro které se rozhodneme a na základě kterého dané osoby posuzujeme.

Bilingvistou se rozumí jednotlivec, který má schopnost alternativně používat dva, resp. více jazyků v závislosti na situaci a prostředí, kde

[2] HARDING-ESCH, Edith, RILEY, PHILIP. *Bilingvní rodina*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 39 s. ISBN 978-80-7367-358-1.

si je osvojili a používají je v různém prostředí a k různým účelům. Z toho vyplývá i důležitá skutečnost, že úroveň jejich ovládání v absolutní většině případů není stejná. Odlišná je nejen úroveň ovládání každého z jazyků jako takového, ale i úroveň ovládání každé ze čtyř základních jazykových dovedností – čtení, psaní, mluvení a poslechu. Bilingvisté ovládající oba své jazyky na velmi vysoké a téměř stejné úrovni.[3]

Morgensternová (2011, s. 27) uvádí: Na jedné straně známě široké pojetí bilingvismu, které vystihuje definice Macnamary, která říká: *„Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní).“* (Macnamara, 1967, s. 59). Pod tímto pojmem bilingvismus tedy chápe v podstatě jakoukoliv znalost cizího jazyka. Dle tohoto pojetí by pak bilingvální byli téměř všichni.

Na druhé straně je zde Bloomfieldova definice: *„Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.“* (Bloomfield, 1933, s. 56). Dle tohoto pojetí by jako bilingvální nemohl být označen téměř nikdo, protože naprosto vyvážené a perfektní ovládání dvou a více jazyků je velmi ojedinělý, výjimečný případ.

V jiných definicích se objevuje jako nejdůležitější znak bilingvismu pravidelnost v používání dvou nebo více jazyků. *„Pod pojmem bilingvismus budeme chápat střídavé užívání dvou a více jazyků jedním člověkem.“* (Mackey, 1976, s. 9).

Baker a Jones uvádějí pět různých aspektů, které je třeba mít při používání termínu bilingvismus na paměti.

[3] LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 372 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

1) Je třeba rozlišovat, nakolik jedinec jazyky ovládá a nakolik je používá.
2) Každá ze čtyř základních jazykových kompetencí (porozumění, mluvení, čtení a psaní) může být u jedince rozvinuta v různé míře.
3) Pouze málo bilingvních jedinců má stejnou znalost obou jazyků. Jeden jazyk má tendenci být silnější a bývá nazýván dominantním jazykem.
4) Málo bilingvních jedinců má zcela stejnou kompetencí jako monolingvální mluvčí. To se týká jak slabšího, tak silnějšího jazyka a je to dáno také tím, že u bilingvních jedinců obvykle mají různé jazyky také různé funkce a použití.
5) Bilingvní jazyková kompetence se může v čase měnit v závislosti na měnících se okolnostech a slabší jazyk se tedy může stát silnějším a dominantním (Baker, Jones, 1998).

Všechny tyto aspekty ukazují, proč je tak těžké bilingvismu nějak jednotně a všeobsáhle definovat. Konstatování, zda někdo je či není bilingvní, se nedá jednoznačně stanovit. Otázka by neměla tedy znít, zda je někdo bilingvní, ale jak moc je bilingvní (Mackey, 1962).

Harding-Esch (2008, s. 39) říká: Je téměř nemožné srovnávat jazykové schopnosti jednoho člověka ve dvou různých jazycích, protože neměříme totéž, je ústředním tématem diskuse o dvojjazyčnosti. Laická definice proto až na výjimečné případy neobstojí. Vysvětluje to také skutečnost, že máme tolik definic bilingvismu, a že žádná z nich není zcela vyčerpávající či uspokojující, protože postihuje pouze jeden druh dvojjazyčnosti.

Zde je několik definic, které zformulovali badatelé a jazykovědci s protikladností nebo úzce vymezujícím bilingvismem:

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

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

„Bilingvismus je zcela relativní jev. Chápeme tedy střídavé užívání dvou či více jazyků jedním člověkem (W. F. Mackey, 1962)“.

„Bilingvální či celostní pojetí bilingvismu považuje bilingválního 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 konfigurací (F. Grosjean, 1992)“.

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

I sebekratší zamyšlení nad těmito citacemi odhalí potřebu rozlišovat mezi bilingválními společnostmi a bilingválními jednotlivci. V teoretické rovině je docela dobře možné, aby všichni členové dvojjazyčné společnosti hovořili pouze jedním jazykem nebo aby

bilingvista žil v jinak monolingválním společnosti. Tyto citáty také zdůrazňují význam nejednoznačnosti bilingvismu.[4]

[4] HARDING-ESCH, Edith, RILEY, PHILIP. *Bilingvní rodina*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 40 s. ISBN 978-80-7367-358-1.

1.2 Základní rozdělení bilingvismu

Termín bilingvismus obvykle označuje především individuální bilingvismus. Bilingvální jedinec používá ještě jiný jazyk, než je jazyk okolní společnosti. A to buď pouze on sám, nebo se jedná o bilingvní rodinu či bilingvní menšinu.

Základní rozdělení:

- individuální bilingvismus
- společenský bilingvismus

Diglosie je termín, který se často používá k označení společenského bilingvismu. Diglossia znamená v řečtině dva jazyky. Jazykové společenství obvykle neužívá oba jazyky ke stejnému účelu, ale každý z nich mívá svou funkci, oblast, ve které je používán. Často jazyk menšiny bývá užíván doma a v užších sociálních kontaktech, zatímco jazyk většiny v zaměstnání, vzdělávacích institucích, médiích např. welština, baskitština nebo španělština u občanů Spojených států amerických hispánského původu.

Ve vztahu mezi individuálním a společenským bilingvismem mohou nastat dva typy situací.

1. Diglosie zároveň s existencí individuálního bilingvismu, kdy na jednom geografickém území používají členové společnosti střídavě dva nebo více jazyků. Obvyklé je, že různé jazyky mají ve společnosti různé funkce, často je jeden jazyk požíván k formálním účelům a psanému projevu, zatímco druhý jazyk je používán k běžné komunikaci.

2. Diglosie bez individuálního bilingvismu, kdy lidé jednotlivých geografických oblastí jedné země hovoří různými jazyky.“[5]

1.3 Typy bilingvismu

Morgensternová (2011, s. 30) uvádí:

Podle úrovně ovládání jazyka dělíme bilingvismus na:

- receptivní bilingvismus (porozumění, čtení)
- produktivní bilingvismus (mluva, psaní)

Pokud má bilingvní jedinec receptivní dovednosti, hovoříme někdy také o pasivní znalosti jazyka. Jedince tedy jazyku rozumí, ale sám jím aktivně nemluví. A to proto, že buď mluvit neumí, nebo záměrně nechce. Změnou jazykového prostředí se ale obvykle rychle objeví i aktivní používání jazyka.

Produktivní dovednosti, někdy také označované jako aktivní znalost jazyka se automaticky zahrnují i receptivní dovednosti, ale nemusí tomu tak vždy být. Například pokud si dítě, které již aktivně mluví, osvojuje jazyk pouze od jedné osoby a nemá žádný kontakt s tímto jazykem ani prostřednictvím médií, může se stát, že nebude rozumět rodilým mluvčím, kteří budou mluvit s trochou jinou výslovností, jiným dialektem.

- **Podle způsobu osvojení jazyků:**
- **přirozený neboli primární** (přirozeně bilingvní prostředí domova, nebo dlouhodobý pobyt v cizojazyčné zemi např. návštěva tamních jeslí nebo mateřská škola)

[5] MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, 29 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

- **umělý neboli sekundární** (formální systematická výuka cizího jazyka)

Toto rozdělení koresponduje s užší a širší definicí bilingvismu. Toto rozdělení můžeme ještě doplnit o termín intencionální bilingvismus, kterým označujeme případ, kdy se jeden z rodičů stejného mateřského jazyka rozhodne používat v komunikaci s dítětem jiný jazyk, než je jeho vlastní mateřský jazyk.

Podle věku, od kterého dochází k osvojování dalšího jazyka, rozlišujeme:

- **simultánní (souběžný)** - dochází u dětí od narození nebo v raném věku k osvojování si dvou nebo i více jazyků zároveň
- **sukcesivní (postupný, sekvenční, konsekutivní, následný) bilingvismus** - k osvojování druhého jazyka dochází následně po získání již jistých jazykových kompetencí v prvním jazyce, přičemž nelze vždy jasně rozlišit mezi simultánním a sukcesivním osvojením. Příčinou je nejčastěji přestěhování rodiny do jiné země.

Dále ho můžeme rozdělit na **raný a pozdní.**

Podle vzájemné rovnováhy mezi jazyky:

- **vyvážený bilingvismus** - u jedince se oba jazyky vyvíjejí nebo jsou vyvinuty zcela rovnoměrně a zároveň na vysoké úrovni, je velmi vzácný a jde tedy spíš o nedosažitelný ideál
- **dominantní bilingvismus** - jeden z jazyků u jedince převládá

Specifickým případem bilingvismu je semilingvismus, kdy ani v jednom z jazyků nevykazuje jedinec dostatečnou plynulost řečového

projevu. Tento termín se ale příliš nepoužívá z důvodu politického podtextu (problematika přistěhovaleckých jazykových menšin).

2 DĚTSKÝ BILINGVISMUS

Bude užitečné rozlišit alespoň čtyři věkové kategorie, kdy bilingvismus vzniká, a to: **Nemluvně, dítě, dospívající a dospělý.** Pojem nemluvně, je dost šokující, protože nemluvně, přece „nemluví“. Jeho užití je však náhodou docela přesné, protože zdůrazňuje skutečnost, že dítě nejprve nemluví vůbec, a pak mluví najednou dvěma jazyky.

V tomto raném bilingvismu, kdy rodiče mluví jedním jazykem doma dítě je celý den doma se svou matkou, se dítě naučí jazyk vnějšího světa pouze receptivně. Chodí s maminkou nakupovat, poslouchá rádio, dívá se na televizi, poslouchá rozhovory svých rodičů s návštěvami a přáteli a tak dále. Obvykle však necítí potřebu jazyk vnějšího světa aktivně používat, dokud se neskamarádí s dětmi ze sousedství nebo nezačne chodit do mateřské školky. To je naprosto přirozené, je to jen další příklad toho, že dítě používá jazyk jen tehdy, když ho potřebuje.

Podle obecných statistických údajů začínají bilingvní děti mluvit o něco později než monolingvní děti i tak jsou ale v normě uplatňované pro jednojazyčné děti. Věkové rozdíly mezi chlapci a dívkami (dívky začínají mluvit o několik týdnů dříve než chlapci) jsou větší než mezi monolingvními a bilingvními dětmi. Další příčinou rozdílů, je pořadí sourozenců v rodině. Prvorozené děti obvykle začínají mluvit dřív než později narozené děti, protože se nemusejí dělit o pozornost rodičů.“[6]

[6] HARDING-ESCH, Edith, RILEY, PHILIP. *Bilingvní rodina.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 60 s. ISBN 978-80-7367-358-1.

2.1 Předškolní období

Morgensternová (2011, 62 s.) říká: Že dítě kolem tří let si začíná uvědomovat své postavení mezi ostatními. Umí zaujmout větší počet rolí, umí chápat i své budoucí role. Umí si je představit ve fantazii a umí je i velmi tvořivě ztvárnit v rolových hrách, vyprávěných příbězích, kresbě. V této době si učí různé vlastní i cizí role lépe chápat, ale také realizovat, a to především ve vrstevnických hrách.

Předškolní období je často nazýváno obdobím hry, ve které se může naplno rozvinout aktivita dítěte. Ve hře dochází k procvičení aktivit, které bude následně rozvíjet v reálném životě. Hra umožňuje procvičení dovedností získaných v úzkém kruhu rodiny v mimo rodinném prostředí, u nás nejčastěji v instituci, ve skupině vrstevníků. Dítě si opravuje obraz sebe, získaný v rodině, vlivem vrstevnické skupiny. Někdy rodiče poskytují svému dítěti zpětnou informaci o něm, která je dosti vzdálená od reality a vrstevníci tuto disproporci korigují. Jen v těch případech, kde je dítěti neformální kontakt s vrstevníky rodiči umožněn. Dochází k procvičení různých rolí dítěte předškolního věku, dochází k vyzkoušení interiorizovaných norem mimo rodinné, chráněné prostředí, dochází ke konfrontaci s jedinci, kteří mají zvnitřněny jiné normy.

Dítě začíná být vnímavé k určitým etickým a morální principům, dochází k počátkům vývoje Superega. Začíná se rozvíjet svědomí, které umí být velmi přísné a předškolní dítě trápit. Často si předškolák pomáhá konfabulací (bájivá lhavost, vymýšlení si), dotvářením či přetvářením reality podle svých představ. Konfabulace pomáhá dítěti tam, kde samo nestačí, nechápe, kde je realita příliš nepřátelská.

Při výchově mladé generace vyrůstá ustavičně řada dílčích úkolů, které je potřeba odpovědně plnit, ať jde o prostředí rodiny, školy nebo

jiných společenských celků. Jedním z těchto úkolů je například soustavný všestranný vývoj dětské osobnosti od nejútlejšího věku, který má probíhat tak, aby byly děti správně připraveny pro základní školní vzdělávání. Předpoklady pro školní vzdělávání a výchovu získává dítě postupně od útlého věku, takže předškolní výchovná a vzdělávací péče má zde svou významnou funkci. Její důležitost pro život v rodině, pro školu i pro celý další život jsou dnes obecně vysoko hodnoceny. Již na tomto stupni předškolního vzdělávání i výchovy mají být proto položeny základy k tomu, co později dál utváří všestranný vývoj dětí.

Obsah vzdělávací a výchovné látky měl v pojetí Komenského vypovídat o přirozeném vývoji člověka. Komenský stále sledovat, jak, v jakém prostředí, za jakých podmínek, ale i v jakém věkovém údobí se mohou vytvářet a vštěpovat určité představy a pojmy. Tak při bystření smyslů ukazuje, jak zvolna postupovat podle věkového vývoje dítěte při seznamování s okolím, jak se potom a přitom pojmenováním zpřesňuje poznávání, jak je dítě vedeno k pochopení rozdílů prostorů prostorových i časových v souvislosti s vlastními úkony. Podobně si Komenský všímá kvantitativního i kvalitativního obohacování dětské řeči.“[7]

V předškolním věku záleží hlavně na tom, zda má dítě dostatek příležitostí používat oba jazyky v co nejrozmanitějších situacích. Pokud se vaše dítě učí oba jazyky současně a chodí do školky, kde používá jen jeden z nich, je dobré o bilingvní výchově dítěte učitelku informovat a navázat spolupráci. Je to také okamžik, kdy v jazyce, kterým dítě mluví ve školce, udělá velký pokrok a rodiče se proto rozhodnou začít doma víc používat druhý jazyk, aby se dovednosti a plynulost řeči v obou jazycích vyvíjely rovnoměrně. V případě sukcesivního (postupného) bilingvismu to může být složitější. Taková

[7] ČAPKOVÁ, Dagmar. *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů. 1. vyd*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, 280 s., č. 74-1-13.

situace obvykle nastává, když se rodina odstěhuje na několik let za prací do ciziny. Pro děti vržené mezi ostatní, kteří nemluví jeho jazykem, to může být velice složitá situace. V tomto případě je třeba děti uklidnit a utěšit. Velmi důležité je také udržovat rituály v domácím jazyce, jako je například čtení pohádek, to je zdroj citového ujištění. Domácí jazyk tak funguje jako strážce minulosti rodiny a jako symbol trvalého vztahu.“[8]

2.2 Kognitivní vlastnosti dětí předškolního věku

Janíková a spol. (2011, 167 s.) píše, že: Děti definujeme ve smyslu zákona č. 561/2004 Sb., jako jedince ve věku od 3-7let, kteří navštěvují mateřskou školu. Dospělé v našem kontextu definujeme jako jedince ve věku od 25 let, kteří se učí dalšímu cizímu jazyku ve svém volném čase.

Dítě předškolního věku přichází do kontaktu s dalším jazykovým kódem vybaveno mnoha vzácnými dary. Vedle vrozené spontaneity, hravosti, zvídavosti, ochoty imitovat či nezatíženosti předchozími neúspěchy, si přináší i biologicky podmíněnou dobrou mechanickou paměť a s ní spojené imitační schopnosti. Za další výhodu pro osvojování jazykového kódu lze považovat i redukci vnímaných skutečností na věci konkrétní povahy. Konkrétní představy o věcech kolem dítěte umožňují vychovateli pracovat na rozvoji pojmenování nebližšího okolí, jež dítě bezprostředně zajímá, s nímž má osobní zkušenost. Je tím vytvořen potenciál pro vícekanálové učení, kde už upozorňovat již Komenský před čtyřmi stoletími, že „vše máme pohlcovat smysly v počtu co možná největším. Čapková (1964, s. 71).

[8] HARDING-ESCH, Edith, RILEY, PHILIP. *Bilingvní rodina.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 203 s. ISBN 978-80-7367-358-1.

I tyto pozitivní kognitivní vlastnosti a předpoklady dětí jsou limitovány. Děti jsou omezeny ve své schopnosti dlouhodobější koncentrace na jedinou činnost, v předškolním věku se jedná o několikaminutové úseky, kde se dítě intenzivně soustředí. Tato fáze mentálního soustředění musejí být střídány fázemi volného pohybu, herního uvolnění nebo úplného klidu. Zaplní-li se potenciál mechanické paměti dítěte a nedochází-li k široké cyklické automatizaci a opakování, vyhasínají mechanicky uložené informace rychleji, neboť nejsou dostatečně zakotveny do širšího kontextu např. pojmových struktur a budoucí logické paměti.

Velkou roli zde sehrává zájem rodičů o dítě a jejich podíl na jeho verbálním rozvoji. Společné prohlížení dětských obrázkových knih a popisování jednotlivých obrázků, které iniciuje imitaci rodičovského vzoru či kvantita pamětně osvojených říkadel a písniček, ovlivnily výrazně míru úspěšnosti dítěte při imitaci cizího jazykového vzoru.

V první, senzomotorické fázi poznávání u nemluvňat je rozvoj kvality poznávání s fyzickým pohybem, koordinaci smyslů a motoriky. V druhé fázi rozvoje poznávání je tzv. fáze předoperační, která je typická pro děti předškolního věku, převládají představy vizuálního charakteru, kdy je ideálním východiskem pro osvojování dalšího jazykového kódu např. prostřednictvím opakované manipulace s konkrétními předměty, hračkami, jež mohou být využity k posílení nonverbální složky komunikace. Následná fáze konkrétních operací, jež už předpokládá rozvoj konkretizované abstrakce, je završena fází formálních operací, které dávají v končící pubertě impulz k plnému přechodu člověka od konkrétního k abstraktnímu myšlení.

2.3 Kulturní identita

„Žít v cizí kultuře pomáhá. Provdat se či oženit se do cizí kultury je ještě lepším řešením. Být multikulturním dítětem s sebou přináší mnohočetné dovednosti, ale také mnohočetné problémy.“

Dítě si postupně vytváří i tzv. kulturní identitu, vědomí příslušnosti k určité kultuře a přijímá očekávání, která má jeho okolí. Kulturní identita vystupuje ze skupinové identity, kterou lze chápat jako osobní spojení se skupinou, se kterou společně sdílíme určité sociální a kulturní charakteristiky. Dítě si postupně uvědomuje svoje skupinové identity a rozvíjí je.

To, že si tříleté dítě uvědomuje svoje pohlaví, je zcela zákonité, ale navíc ho svým chováním a hrou utvrzuje. Tříletá holčička se bude oblékat do šatů princezny a naopak tříletý chlapec si bude hrát na piráta či kovboje. V předškolním věku si dítě samozřejmě svoji kulturní identitu plně neuvědomuje, teprve v mladším školním věku začíná postupně chápat příslušnost k národní kultuře. Ta je pro dítě „hmatatelná“ tehdy, pokud dochází ke kontaktu s příslušníky jiných kultur. Dítě se při kontaktu s člověkem z jiné kultury všimne odlišných vnějších znaků (barva pleti, způsob oblékání, nesrozumitelná řeč) a začíná pátrat po příčinách toho, že druhý člověk je jiný, než na co je ze svého okolí zvyklé. U bilingvních dětí je zájem o jinou kulturu mnohem intenzivnější, protože se jich to daleko více osobně dotýká. Příkladem toho mohou být školky a školy, které mají multikulturní ráz a dítě se učí velmi brzy interkulturní interakci.

Rodiče předávají dítěti svoji kulturní zkušenosti a jsou nositeli kulturní kontinuity. Zároveň tak předpokládají i určitou stabilitu kulturního systému, což je předpoklad mylný, protože kulturní prostředí se neustále mění. To může být pozdějším zdrojem

mezigeneračních konfliktů, protože rodiče předpokládají, že svět zůstává stejným a platí stejná pravidla a názory jako za doby jejich mládí.

V posledních letech se objevuje trend návratu k určitým zvyklostem, které jsou součástí právě v primitivních kulturách. Například nošení dítěte v šátku. Dítě matku cítí, vnímá blízkost kontaktu a má pocit bezpečí. Matka se však s dítětem musí pohybovat, dítě nemá moc rádo, pokud se s ním v šátku pouze stojí. Často je pak nošení samoúčelné. Zde je rozdíl od primitivních společností, ve kterých nošení má svoji funkci a význam (matka vykonává domácí práce a dítě neodkládá).[9]

[9] MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, 62 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Mnozí žurnalisté a politici argumentovali tím, že jsme usilovali o vstup do Evropské unie a tudíž české obyvatelstvo by mělo být připraveno na intenzivní kontakty s příslušníky jiných zemí, národů a etnik. Samotná Evropská unie a Rada Evropy rozvíjejí četné aktivity zaměřené na multikulturní výchovu, na vzájemné informování občanů jedněch zemí o jiných zemích apod. V pedagogice se tyto aktivity projevují jako prosazování „evropské dimenze ve vzdělávání.“

Jiní autoři poukazují na konflikty projevující se v soužití Čechů s romskou minoritní populací, na nepříznivé postoje v České republice vůči uprchlíkům a žadatelům o azyl z různých evropských a mimoevropských zemí. Objevují se i názory o údajných rasistických postojích českého obyvatelstva, o jeho nacionalistických postojích.

Zároveň Evropa prožívá v současné době příliv imigrantů z Afriky, Asie, zemí bývalého Sovětského svazu aj. a tento jev postupně zasahuje i českou republiku. Podle studie Populační divize OSN *„Evropu zachrání jen imigranti“* od hrozícího vymírání.

Tyto a další tendence vedly k tomu, že se ve světě objevil a intenzivně se rozvíjí fenomén **„multikulturní výchova“.** Chápe se tak, že je to záležitost pedagogická: Žáci a studenti ve školách, ale i dospělí v různých formách mimoškolního vzdělávání, mají získávat poznatky, dovednosti a postoje, které je připravují pro chápání a tolerování příslušníků jiných kultur. K tomu jsou již zčásti konstruovány příslušné složky ve vzdělávacích programech, či učebnicích.

Lidstvo má přes nejrůznější své odlišnosti také mnoho společného, a že odlišnosti nesmí být příčinou nepřátelství, nenávisti, či dokonce

válek, neboť naopak jsou zdrojem bohatství lidské společnosti. Tak se zrodila teorie multikulturní výchovy.

3.1 Definice pojmu

Kromě termínu multikulturní výchova se u nás občas vyskytují i terminologické varianty: interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání, interkulturní a zřídka také mezikulturní.[10]

Průcha (2006, 15 s.) uvádí, že: Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.

První potíž spojená s tímto pojmem je v tom, že se označuje jako „výchova“. To je důsledek toho, že se termín multikulturní výchova, dostával ze zahraničí po roce 1989, byl převzat z angl. Multicultural education. Ale v angličtině termín „education“ vyjadřuje několik významů: edukace jako výchova, vzdělávání, a také jako pedagogika. U nás se začal používat pojem výchova, což ale není přesné. Dominantní složkou multikulturní edukace je **vzdělávání**. Tedy proces, který spočívá v záměrném, organizovaném vyučování nějakých poznatků, dovedností, postojů.

Multikulturní výchova je chápána jako proces založený především na znalostech. Ušlechtilé poslání multikulturní výchovy má být

[10] PRUCHA, Jan. *Multikulturní výchova*: Teorie – praxe – výzkum. 1 vydání. Praha: ISV, 2001, 211 s., ISBN 80-85866-72-2.

naplňováno tehdy, jsou-li příslušné subjekty (jak učitelé a jiní vzdělavatelé, tak žáci, studenti, širší veřejnost) vybaveny znalostmi o jevech etnického, kulturního, rasového soužití.

Tak jako v jiných zemích i v České republice vstoupila multikulturní výchova do dokumentů státní vzdělávací politiky a z nich do příslušných vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic.[11]

3.2 Mezinárodní právo

V multikulturní výchově se setkáváme s pojmy a informacemi, které jsou součástí právní vědy a právních norem. Týká se to např., respektování práv národnostních menšin, nabývání státního občanství, poskytování azylu přestěhovalcům, ochrana uprchlíků apod. Mezinárodní právo je soubor právních norem, které upravují vztahy mezi státy, regulují i jejich vztahy k mezinárodním organizacím, vzájemné vztahy mezinárodních organizací a některé vztahy jednotlivců k státu. Normy mezinárodního práva upravují vztahy i k dalším subjektům mezinárodního práva. (Průcha In: Ondřej, 1998, s. 7)

Konkrétní práva národnostních menšin v mezinárodněprávních dokumentech se týkají těchto oblastí:

- **Právo na udržování a rozvoj vlastní identity:** identita národnostních menšin je určována na základě jazyka, tradic, náboženství a kulturního dědictví ale zůstává mnoho nejasností, pokud jde o vztah mezi zachováním identity národnostní menšiny a integrací do většinové populace země.

[11] PRUCHA, Jan. *Multikulturní výchova*: Příručka (nejen) pro učitele. 1 vydání. Praha: Triton, 2006, 263 s., ISBN 80-7254-866-2.

- **Jazyková práva:** jazyk představuje základní složku identity národností menšiny. Jazyková práva se týkají používání menšinového jazyka ve veřejném životě. Jde o jazyk úřední soudní - právo příslušníků menšiny komunikovat ve svém jazyce s úřady a soudy. Právo používat osobní jména a topografická označení v jazyce národnostní menšiny. Právo na vědecký jazyk. Právo používat jazyk v kulturním životě.
- **Vzdělávací práva:** Mezinárodněprávní dokumenty vymezují práva národnostních menšin v oblasti školství. Právní ustanovení formulují doporučení k tomu, aby příslušníci mladé generace národnostních menšin měli možnost se vzdělávat ve školách ve svém mateřském jazyce. Jsou vázána na konkrétní situace danou početností a geografickým rozmístěním národnostní menšiny. (Průcha In: Scheu, 1998, s. 69 – 91)

3.3 Multikulturní výchova ve školní edukaci

Rada Evropy, jejímž členem je mezi 40 jinými státy i Česká republika, se v posledních dvou desetiletích intenzivně zabývala multikulturní výchovou, ve svých dokumentech se používá termín interkulturní výchova. Aktivity Rady Evropy se projevují v produkci velké řady doporučení a koncepčních materiálů k tomu, jak tuto výchovu ve školách evropských zemí realizovat.

Biblí v této oblasti se stala kniha „Teaching about Europe“ (Shennam, M., 1991), která obsahuje metodické návody k tomu, co a jak ve školách vyučovat za účelem vytváření tzv. evropské identity.

Rada Evropy zpracovala projekt interkulturní výuky zaměřený na školy ve Švýcarsku, publikace „Interculturalism: from the idea ro reaching practice and form practice to theory (1987). V této zemi je

vysoká proporce imigrantské populace, v některých třídách škol ve velkých městech tvoří děti cizinců přes 50 procent počtu žáků.

Rada Evropy vychází ze skutečnosti, že mnohé země se stávají multikulturní, a to v důsledku migrace, která se stále zvětšuje. Interkulturní výchova má zajišťovat ve všech školách, pro všechny žáky, a ve všech školních předmětech.

OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), sdružují 30 evropských a dalších zemí včetně České republiky, je ve svých aktivitách zaměřena hlavně na ekonomické záležitosti, ale také na související záležitosti vzdělávání. Vzdělávání je mimo jiné ovlivňováno kulturními faktory. Sborník Multicultural Education (1987), ve kterém jsou popsány způsoby realizace multikulturní výchovy ve školní edukaci.

(Průcha In: Churchilla, 1987, s. 80) popsal tyto typy realizace uplatňované v zemích OECD:

- **Kulturní homogenizace skupin**: Žáci stejné kulturní příslušnosti jsou shromažďování pro určité edukační účely do homogenních skupin.
- **Eliminace negativních prvků v kurikulech**: V důsledku tlaku ze strany ochrany lidských práv a růstu „multikulturního uvědomění“ mnohé země zahájily revizi školních učebnic a výukových materiál, tak aby z nich byly odstraněny negativní stereotypy o jiných kulturách a etnických skupinách.
- **Zařazování kulturně relevantních obsahů ve vzdělávacích programech**: Ve vzdělávacích programech jsou prováděny malé změny tak, že jsou v nich zmínky o různých kulturách, etnikách apod.
- **Uznání minoritního jazyka**: Toto uznání by se mělo realizovat pro dva účely: aby byl minoritní jazyk vyučovacím jazykem pro

děti příslušné minoritní skupiny, a aby se stával vyučovacím předmětem pro žáky majoritní populace. Tento požadavek je po léta splňován ve Finsku, v postavení švédštiny jako jazyka minority.

- **Proškolování pedagogických pracovníků**: země OECD organizují výcvikové semináře a jiné formy vzdělávání pro učitele a školské manažery, aby se stali citlivějšími k problémům etnických minorit. Toto proškolení obsahují informace o způsobu života, zvycích a očekáváních příslušníků minorit, s jejichž dětmi se učitelé setkávají ve školách. Např. ve Švédsku je multikulturní výchova zařazena jako součást přípravy budoucích učitelů.
- **Zajišťování pedagogických pracovníků z téže kulturní skupiny**: považuje se za důležité, aby žáci každé kulturní skupiny měli ve školách „svého“ učitele z řad jejich vlastní skupiny, ovládající její jazyk. V mnoha zemích OECD se tento požadavek nedaří splňovat, je nedostatek kvalifikovaných učitelů pro žáky každé kulturní skupiny.
- **Poskytování multikulturních informací pro jiné než minoritní skupiny**: Účelem je pěstovat i mimo školu v obyvatelstvu pozitivní postoje ke kulturním diferencím.

Přístupy Evropské unie, která vyvinula řadu projektů a programů pro realizaci interkulturní výchovy. Jedním z nich je projekt Rozvíjení interkulturního názoru – jde o projekt obsahující návody a cvičení k tomu, aby různé společenské organizace a skupiny mohly uskutečňovat akce zaměřené proti rasismu.

Další dokument, který má poněkud realističtější obraz o provádění interkulturní výchovy v zemích Evropské unie poskytuje dokument Intercultural Education in the European Union (1999). Popisuje jednotlivé případy „dobré praxe“ v lokální a regionální politice

interkulturní výchovy, obsahující některé inovativní a netradiční přístupy. Jde o projekty, programy, partnerství, informační sítě aj. zaměřené na vyučování jazyků v multikulturní společnosti, imigraci imigrantů z různých kulturních a etnických společenství, potírání rasismu a xenofobie, podporování interkulturního přístupu ve školním vyučování.

Nejdůležitějším dokumentem české vzdělávací politiky je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001).** Vytyčuje obecné cíle vzdělávání v českých školách a v rámci cílů věnuje značnou pozornost multikulturní výchově. Přesnější vymezení obsahu multikulturní výchovy je formulováno v **Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání** (RVP ZV, 2005). Tento dokument je celostátně závazný jako východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů všech českých základních škol, je i vymezení multikulturní výchovy, jež je v něm prezentováno.

Nejdůležitější pro multikulturní výchovu v RVP ZV je:

- Multikulturní výchova není samostatný vyučovací předmět, ale tzv. průřezové téma. Je to povinná součást základního vzdělávání, která musí být zařazena v 1. a 2. stupni základní školy, avšak způsob realizace tématu a jeho časová dotace je v kompetenci školy.
- Podmínkou účinnosti průřezového tématu je jeho propojenost s vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů. Je to vazba na předměty jazykové, na dějepis, zeměpis, občanskou výchovu.
- Přínos multikulturní výchovy je vymezován ve dvou oblastech rozvoje žáků:v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a za druhé v oblasti postojů a hodnot[12]

[12] PRUCHA, Jan. *Multikulturní výchova*: Příručka (nejen) pro učitele. 1 vydání. Praha: Triton, 2006, 263 s., ISBN 80-7254-866-2.

Ve stejném vymezení je obsah a cíle multikulturní výchovy vymezován i v dalších vzdělávacích programech a kurikulárních dokumentech pro střední školy. Např. v **Standardu středoškolského odborného vzdělávání** (platného od roku 1998) je multikulturní tématika vymezena v obsahovém okruhu Soudobý svět - Národní a státní příslušnost člověka takto:

- Obsahový okruh je složen z vybrané problematiky sociologie, historie a geografie.
- Žáci si zopakují základní údaje o lidských rasách a národech.
- Pomocí tohoto učiva mají pochopit škodlivost rasových, nacionálních nebo náboženských předsudků a intolerance.
- Na příkladech z denního života, z tisku, z literatury i historie pochopí, že nesnášenlivost, rasismus a nacionalismus vedou k nesvobodě, tlaku a genocidě lidských skupin.

4 TYPOLOGIE BILINGVNÍCH RODIN

Bilingvní rodina je taková, která běžně užívá dva jazyky. Tyto rodiny lze dělit:

Dle jazyků, kterými hovoří členové rodiny:

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

Dle vztahu mezi jazykem užívaným v rodině a jazykem užívaným ve společnosti:

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

4.1 Faktory ovlivňující jazykovou situaci v bilingvní rodině

Za významné lze považovat, jaký je jazyk otce nebo matky a jaký je sociální status jazyka každého z nich. Svou úlohu sehrává to, zda je to zároveň jazyk země, kde rodina žije. V případě, že není úředním jazykem země, zda je to jazyk v dané zemi prestižní a je v ní rozšířen, nebo naopak zda je to jazyk v dané společnosti znehodnocovaný, potlačovaný, nenáviděný.

Důležité je, jak otec nebo matka ovládají svůj jazyk, na jaké kvalitativní úrovni, s jakou citovou vazbou k němu. Je tento jazyk vyučován v zemi, kde rodina žije? Hovoří rodiče také jazykem toho druhého, nebo mají společný třetí komunikační jazyk?

Další důležité momenty se týkají země, kde rodina žije. Je jazyk hostitelské země jazykem otce či matky? Jaký je vzájemný status užívaných jazyků? Jaký je jazyk dalších členů rodiny a vrstevníků dětí? V jakém typu rodiny obecně dítě žije? Je to rodina monoparentální, úplná, adoptivní? Jaká je sourozenecká konstelace? Jak často rodina mění místa pobytu (rodiny diplomatů, pracovníků nadnárodních společností, rodiny čekající na udělení víza).

Strategie jazykové výchovy. Rodina v podstatě volí z 3 možností:

1. Všichni hovoří jazykem otce.
2. Všichni hovoří jazykem matky.
3. V rodině se hovoří oběma jazyky podle:
    - Nevědomého či neúmyslného modelu, kde však dominantní jazyk nakonec převládne.
    - Úmyslného, vědomého modelu se snahou udržet oba jazyky.

V případě posledního rozhodnutí rodina užívá tyto strategie:

Strategie dichotomie:

- **Podle osoby** – zde je uplatňováno tzv. Grammontovo pravidlo, ze kterého vyplývá, že jsou oba jazyky užívány nepřetržitě, současně a že dítě mluví odlišnými jazyky ke dvěma klíčovým osobám v rodině. Občas dochází ke zvýraznění jednoho jazyka, například při návštěvě prarodičů, kteří mluví více jedním z jazyků
- **Podle místa** – děti se rychle naučí jazyk, kterým se mluví v určité lokalitě, ale stejně rychle ho dokážou zapomenout. Příkladem jsou děti diplomatů, které po opuštění hostitelské země dokážou do tří měsíců plynně užívaný jazyk zapomenout.
- **Podle času a aktivity** – do této kategorie lze zařadit příkladně bilingvní školy v Kanadě. Přepínání z jazyka do jazyka v návaznosti na čas je však značně neúčinné. Pravděpodobně proto, že to je řízeno vědomým rozhodnutím a nevyplývá z přirozeného a spontánního nevědomého chování.

Strategie střídání:

- **Podmíněné** – například emočním stresem, zaměstnáním či sociací, která spustí přepnutí na jiný jazyk.
- **Volné** - rodiče bilingvních dětí užívají oba jazyky lhostejným způsobem. To má někdy pro dítě negativní následky. Pro dítě je neplánované přepínání z jazyka do jazyka nečitelné, bez zákonitostí a může je dovést až k jazykovému míšení, kdy samo neodlišuje jeden jazyk od druhého.

Morgensternová, M., Šulová, L., Scholl, L. In Burkhardt Montanari (2011, 100 s.) uvádějí přehled strategií dvojjazyčné výchovy takto:

1. **Jedna osoba – jeden jazyk**

Nejznámější a všeobecně nejvíce doporučovaná metoda. Je dnes nazývána jako Ronjatovým, nebo Grammontovým pravidlem. Poprvé ji popsal v roce 1913 francouzský filolog Ronjat, pro výchovu jeho syna mu ji poradil jeho přítel Grammont. Její podstatou je, že každý z rodičů komunikuje s dítětem od narození důsledně ve svém vlastním jazyce. Nevýhodou u této metody je, že někdo může považovat za neslušné dodržovat toto pravidlo, když je přítomen partner nebo někdo, kdo jazyku nerozumí.

2. **Jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti**

Tato metoda se týká případů, kdy členové rodiny doma hovoří jedním jazykem a druhým jazykem se mluví v okolní společnosti. Patří sem především rodiny imigrantů a také těch, kteří v jiné zemi dočasně pracují.

3. **Volba jazyka podle situace**

Volba jazyka se v těchto případech řídí určitým principem na základě změny místa, časové změny nebo změny tématu. Příkladem změny místa může být, když rodina hovoří doma jedním jazykem, ale na veřejnosti se přechází do jazyka okolní společnosti. Příklad časové změny může být, když matka ve všední dny hovoří s dítětem vždy svým jazykem, ale o víkendu komunikuje celá rodina jazykem otce. Příkladem tematické změny je, když se školní tematika probírá v rodině v jazyce školy, zatímco o běžných tématech se mluví v jiném jazyce.

4. Určující je první věta

Pro následnou komunikaci je určující to, v kterém jazyce se rozhovor začne. Dítě, je tedy zvyklé rodičům odpovídat v tom jazyce, ve kterém s ním oni začnou hovořit.

4.2 Jazykový vývoj bilingvních dětí

V jazykovém vývoji bilingvního dítěte je možné rozlišit několik etap, které popsal Saunders (Morgensternová, M., Šulová, L. a kol. In: Saunders, 1982, s. 44).

1) Stadium: trvá zhruba od objevení řečových aktivit do dvou let.

Až do 18 měsíců dítě vyslovuje hlavně izolovaná slova. Zhruba do dvou let potom trvá období dvouslovních asociací. Během tohoto stadia vlastní dítě jediný lexikální soubor, který obsahuje slova vypůjčená z obou jazyků. Jeho aktivní slovník je ale omezený. Když vysloví nějaké slovo v jednom jazyce, obecně je neschopno podat jeho náhradu v jazyce druhém. Toto období se nazývá „indeterminované kódování“.

Dítě pojmenovává věci kolem sebe nezávisle v kterémkoliv jazyce. Někteří rodiče to znepokojuje a stěžují si na to, že jejich dítě nehovoří správně ani jedním ze dvou jazyků. Je proto důležité vědět, že to, co se děje v tomto období, není žádnou úchylkou ani vzácností. Dítě v tomto věku považuje tyto dva jazyky za jediný systém, ve kterém má k dispozici množství synonym, ale ze své omezené slovní zásoby používá pouze jedno ze dvou synonym.

2) Stadium: začíná asi od dvou let života dítěte.

Dítě si postupně rozšiřuje aktivní slovní zásobu ve dvou jazycích a postupně se začíná učit používat jazyk podle toho, s kým hovoří.

Přesto se může stát, že bude nadále tvořit věty, které obsahují prvky z obou jazyků, protože stejný pojem si neosvojí najednou v obou jazycích. Proto může zůstat ještě vázán na kontext, ve kterém byl naučen.

Některé děti procházejí také obdobím, v němž označují stejný předmět najednou v obou jazycích. To poukazuje na to, že si dítě začíná uvědomovat, že existují dva rozdílné jazyky, a tedy i lidé, kteří hovoří jednou nebo druhou řečí. Dítě si však v některých případech není jisté, jakou mají lingvistickou identitu, a pro jistotu raději vyslovuje obě slova.

Během tohoto stádia se dítě rychle zdokonaluje ve schopnosti rozlišovat slovník obou jazyků, avšak neprojevuje ještě stejnou pružnost v gramatických pravidlech.

3) Stadium: V tomto stadiu dítě jasně rozlišuje dané dva jazyky.
Jak jejich slovník, tak i gramatiku. Jeho řeč nese známky jen minimální interference (prolínání). Jestliže se nachází v prostředí, kde je každý jazyk asociován ke konkrétní osobě, bilingvní dítě se k nim obrací v příslušném jazyce. Přechod do 3. stádia se děje postupně a vyžaduje dostatek času. Délka času, stejně jako stupeň diferenciace jazyků, závisí na mnoha faktorech, kam patří: osobnost dítěte, postoj rodičů a doba působení každého jazyka.

Diferenciace jazyka podle partnera rozhovoru se objevuje až kolem čtvrtého roku, kdy již dítě rozlišuje jazyky od sebe jako takové, i když se vyskytuje ještě mnoho interferenčních jevů. Toto postupné oddělování dvou jazyků je pro dítě tím lehčí, čím více mu v tom rodiče pomáhají. Grammontovo pravidlo – jedna osoba, jeden jazyk je pravděpodobně nejvhodnější k tomu, aby pomohlo dítěti se co nejrychleji orientovat. Rodiče by měli hovořit ke svým dětem jenom

tím jazykem, který dokonale ovládají, jazykem, který jim dovoluje komunikovat perfektně, a to jak na úrovni emoční, tak rozumově.“[13]

Česká společnost je v současné době jazykově rozrůzněná. Dříve jsme žili „pěkně“ uzavřeni v Československu a slovenštině jsme rozuměli velmi dobře, všichni jsme byli receptivně a někteří i produktivně bilingvní. Dnešní děti se s jazykovou rozmanitostí setkávají už velmi brzy, na každém tržišti slyší vietnamštinu a v obchodech a nemocnicích zase zní ukrajinština, setkávají se s dětmi, které mluví rusky, německy a dalšími jazyky. Angličtina je dnes všude. Výchova k jazykové vstřícnosti je proto velmi zásadní, protože člověk si většinou myslí, že když někdo dělá něco jinak, je to nenormální. A týká se to i situace, když někdo mluví „cize“.[14]

V rozvoji dětské řeči si Komenský všímal, jak dítě postupuje od jednotlivých hlásek ke slovům, k větám. Zdůrazňoval, aby vývoj řeči byl rovnoměrný s vývojem rozumu. O nenásilném postupu, o zřeteli k vývoji dítěte, k souvislostem pohybového prvku s počátky rozvoje vnímání a myšlení i řeči. Čapková (1968, 98 s.) uvádí: slova Komenského z Pampaedie „Podobně i jazyk má začínat od pouhého broukání a skrze žvatlání má postupovat k řeči, vždy pod vedením vlastního zření a vlastního hmatu. Neboť nemůžeme ji vykládat o věcech odtažitě, když dosud neodloučili představy od věcí a nevtiskli si je do hlavy, tak aby mohli cítit, že zaslechnutím názvu se vybavuje představa věci.“

Moderně pojato, že Komenský sleduje v psychickém vývoji u dětí vztah první a druhé signální soustavy a dbá stupňovitého přirozeného

[13] MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, 44 s. ISBN 978-80-7357-678-3.
[14] FENCLOVÁ, M., Cizí jazyk do našeho života patří. *Informatorium*: 2014, roč. XXI, č. 7, s. 24-25. ISSN 1210-7506.

postupu výchovného. Děti mají proto nejprve poznávat názvy nebližší hmotné skutečnosti, s níž se seznamují a zacházejí nejdříve.

Komenský sleduje, že v druhém roce života dokáží již děti pojmenovat některé osoby či předměty a jevy, jen výrazy, které jsou dětem přístupné obsahem i formou (máma místo matka). Pojmenování prostých věcí např. v metodě jazyků pokládá za základní celkem pro všechny jazyky. Jazykové obohacování nemělo být jen kvantitativní, ale i kvalitativní.

Cílem jazykové výchovy v předškolním věku bylo, jak i z Orbisu, především rozšiřování slovní zásoby, péče o správné výslovnosti, intonaci, přízvuku, pochopení a zvládání výraznosti řeči, které se uskutečňuje praktickým seznamováním s nejjednoduššími základy mluvnické stavby.[15]

4.3 Rizika bilingvních dětí

Největším rizikem je nejednotný a nepromyšlený postup okolí spojený s obavami a úzkostí o řečový vývoj dítěte. Je důležité sledovat, jak dítě subjektivně prožívá status přítomných dvou jazyků, zda je na své jazyky pyšné a s případnou minoritou či jiným etnikem se hrdě identifikuje, nebo zda se za svou jinou příslušnost stydí. Je zde významný sociokulturní a ekonomický kontext, ve kterém se bilingvismus vyvíjí. Důležitý je také respekt vůči psychogenetickým faktorům řečového vývoje.

Bilingvismu s pozitivním vlivem tzv. **Aditivní** (sčítací) **bilingvismus**, kdy dítě ovládne dva jazyky jako rodilý mluvčí, ale zároveň jsou mu v dětství vytvořeny předpoklady pro snadné učení se

[15] ČAPKOVÁ, Dagmar. *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, 280 s., č. 74-1-13.

dalším jazykům. Takové děti postupují lehce i v osvojení řady dalších jazyků.

Dvojjazyčnost substraktivní (odčítací) popisuje bilingvismus s negativním vlivem, který se projevuje třemi hlavními způsoby:

- **Semi-lingvismem** – dítě nehovoří přijatelně ani jedním jazykem, oba směšuje nesrozumitelným způsobem.
- **Újmou kulturního charakteru** – v širokém slova smyslu se projevuje především potíže s identifikací dítěte a problémy další, velmi různorodé, příkladně mutismus, dyslexie, koktání, různé dysfunkce na úrovni chápání.
- **Problémy na úrovni kognitivní**, které se projevují opožďováním v učení, horšími školními výsledky, pomalejším řešením úkolů.

4.4 Doporučení pro bilingvní výchovu

Rodiče bilingvních dětí si musí předem ujasnit svůj **postup** a potom ho důsledně dodržovat. Měl by být maximálně ohleduplný k vývojovým potřebám dítěte. Ideálním prostředím pro osvojení jednoho i dvou jazyků je přirozená **situace bez stresu**, která dítě sama o sobě motivuje k užívání jazyka.

Rodiče by neměli dítě nutit mluvit za určitých okolností určitým jazykem, zvláště ne ve věku, kdy ještě racionálně nechápe důvod nátlaku. Mělo by být užíváno již zmiňované Grammontovo pravidlo, kdy **dítě hovoří určitým jazykem na stále tutéž určitou osobu**, což je pro ně srozumitelné. Tato osoba by však v jeho přítomnosti neměla přecházet do jazyka druhého, hovoří-li s jiným členem rodiny. Dítě potom nechápe, proč tak nemluví i s ním.

Rodiče by měli být **trpěliví**, uvědomit si, že se dítě během řečového vývoje v předškolním věku vypořádává s většími nároky než jeho vrstevníci.“[16]

Morgensternová M., Šulová L. a kol. (2007, 47 s.) shrnují pravidla, která by se měla možno v dvojjazyčné rodině dodržovat na následující:

- **Podporovat dítě v dvojjazyčném osvojování řeči již od narození.** Řečový vývoj nezačíná s prvními slůvky, ale prakticky od narození. Dítě vnímá zvuky, hlasy, intonaci a melodii jazyka.
- **Učinit vědomé rozhodnutí, jakým jazykem se svým dítětem hovořit.** Je třeba si uvědomit, v jakém jazyce se dobře cítím a v jakém jazyce se mi nejlépe navazuje pouto k dítěti.
- **Dodržovat pravidlo jeden rodič = jeden jazyk.**
- **Snažit se být důsledný a případně analyzovat, proč toto pravidlo porušuji a v jakých situacích.**
- **Nečinit na dítě žádný nátlak při osvojování druhého jazyka.**
- **Podporovat dítě v jeho snaze.**
- **Nabídnout dítěti komunikaci v obou jazycích i mimo rodinu.**
- **Rozvoj bilingvismu v dalším vzdělávání dítěte.**

[16] MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, 41 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

5 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Některé složky našeho neverbálního chování jsou vrozené a geneticky dané a způsobují interkulturní podobnost v neverbálním chování. Většina složek v našem neverbálním projevu je dána kulturním kontextem, ve kterém vyrůstáme, a naší životní zkušeností. Kulturní rozdíly nejsou náhodnou událostí, nýbrž se váží na povahu kultur, které se vyvíjejí v různých zeměpisných šířkách, klimatu a pod vlivem různých náboženství.

Mezi neverbální komunikaci patří:

- Tělesný kontakt (dotek)
- Proxemika
- Chronemika
- Mimika
- Gestika

Neverbální projevy nesou silný emoční význam. Totéž platí opak, že emoce se odráží na našem neverbálním projevu.

Harding-Esch (2003, 173 s.) říká, že je možné, stejně jako někdo mluví dvěma jazyky, může se také projevovat dvěma způsoby neverbálního chování. Potvrzuje to řada pozorování. Není těžké najít bilingvní dítě se dvěma odlišitelnými způsoby neverbálního chování. Nepřipravené prarodiče může překvapit, když vidí své anglické vnouče proměnit se ve Francouze pokaždé, když promluví francouzsky. Gestikuluje častěji, rychleji, přesněji a napjatěji, hlas se zvýší a veškerý fyzický projev se přizpůsobí francouzským vzorcům. Na druhé straně toto dvojí neverbální chování v každém z jazyků není pravidlem. Většině bilingvistů nečiní problém odlišovat symbolická gesta. Jedná se o velmi tradiční gesta s přesným významem, která lze snadno parafrázovat nebo opakovat. V angličtině se nabízí například

„zvednutý palec“, „V“ nebo poklepání na čelo, chceme-li dát najevo, že někoho považujeme za „blázna“. Jsou to jasně vymezené, vědomé formy chování, které lze snadno kontrolovat.

5.1 Proxemika

Nejvýraznější kulturní rozdíly jsou v oblasti proxemiky nebo tzv. dodržování interpersonální vzdálenosti od druhého člověka. Nejmenší průměrná vzdálenost při rozhovoru je udržována na Blízkém východě, zhruba 20 cm. V Latinské Americe je to asi 30 cm, v USA 40 cm, v Evropě 60 cm a v Thajsku 80 – 100 cm. Největší vzdálenost je dodržována ve Skandinávii, naopak nejmenší v románských kulturách. Pokud se člověk dostane do naší osobní, či dokonce intimní zóny, reagujeme nepřátelsky a odmítavě. Vzniká tzv. proxemický tanec, kdy jeden odstupuje a druhý, se stále přibližuje. Např. Asiat s Američanem. V danou chvíli se cítíme nepříjemně, aniž bychom si to vždy uvědomili, proč tomu tak je.“ [17]

Morgensternová, M., Šulová, L. a kol., píší že: Pro příslušníky kontaktních kultur jako jsou například Jihoameričané, Arabové či obyvatelé jižní Evropy, je charakteristické:

- Dodržují menší interpersonální vzdálenost.
- Více se navzájem dotýkají a upřednostňují intenzivnější tělesnou stimulaci.
- Sociální vztahy jsou velmi důležitým prvkem.
- „vztahovost“ se prolíná i do pracovního prostředí.
- Osobní vztahy převažují nad formálně stanovenými pravidly.

[17] MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, 73 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

Pro příslušníky méně kontaktních kultur jako jsou Skandinávci, Japonci, Korejci, je charakteristické:

- Dodržují větší interpersonální vzdálenost.
- Interpersonální vztahy působí odtažitěji.
- Emoce nejsou vyjadřovány tak výrazně.
- V individualistických kulturách je privátní a profesní sféra striktně odlišována.
- Jedinci (v Asii) se neprezentují jako příliš schopní, aby ostatní svojí sebechválou neuvedli do rozpaků.

5.2 Chronemika

Chronemika souvisí s odlišným vnímáním a využíváním času v různých kulturách. Západní kultury vnímají čas jako lineární veličinu, která se pohybuje od přítomnosti do budoucnosti. „Čas jsou peníze a časem se nesmí plýtvat“, jsou jedním z hlavních kréd naší západní civilizace. Oproti tomu mnohé asijské kultury vnímají čas cyklicky ve smyslu „čas plyne“ a uvědomují si význam historie pro přítomnost a budoucnost.

Například dostaví-li se Němec na schůzku ve sjednanou dobu a musí čekat, až hostitel vyřídí své záležitosti, bude to host považovat za nevhodné. Pokud půjde na schůzku Afričan a hostitel ho nechá čekat, nebude to pokládat za nic neslušného. Stejně tak akademická čtvrthodina, která se běžně společensky akceptuje pro zpoždění v našich podmínkách, není dostatečná pro jiné kultury, příkladně pro románské.

5.3 Kinezika

Výraz tváře, oční kontakt, gesta, pohyby těla či posturika (zaujímání poloh) nám o partnerovi v komunikaci může leccos prozradit.

Výraz tváře

Výraz tváře je zrcadlem našeho vnitřního světa prožívaných emocí. Tvář na nás prozradí často více, než bychom chtěli, a je právem označováno za jakési okno do duše.

Asijské kultury v porovnání s evropskou či americkou kulturou spíše zachovávají neměnný výraz tváře. Úsměv je v některých asijských kulturách považován za určitou slabost a nerovnováhu.

Oční kontakt

Intenzivní oční kontakt je typický pro arabské země či oblast Středozemního moře. Severní Amerika či Evropa (mimo Středozemí) se vyznačuje méně intenzivním očním kontaktem. Asijské kultury se vyznačují naopak nepřímým očním kontaktem. Pokud trvá oční kontakt déle, než jsme kulturně zvyklí, můžeme mu připisovat další význam. Dá se interpretovat jako sexuální zájem, nevychovanost či ohrožení.

Gesta

Používání gest v rámci odlišných kultur je velmi dobře zmapováno. Mezi kulturně univerzální jsou gesta – vztyčený palec nahoru (vše v pořádku nebo OK) nebo dvěma prsty naznačené písmeno V jako vítězství.

Například Italové, Turci při komunikaci gestikulují mnohem výrazněji než kultury západoevropské. Velmi umírnění jsou Skandinávci.

Dunn říká (2003, 188 s.), že gesta a mimika jsou v různých kulturách také odlišné. Je třeba si s dítětem promluvit, aby nebylo překvapené nebo v rozpacích nad různými formami fyzického kontaktu jako je podávání ruky, líbání na obě tváře a kontakt očí. Dotyk a fyzická blízkost, nebo jejich opak, mohou dítě rozrušit, pokud na ně nebude připravené.

Pohyby těla a posturika

Některé národy, jako Italové nebo Španělé, jsou pohybově více, výraznější než Asiaté. Při komunikaci používají také větší množství gest, které podporují a dobarvují jejich mluvené slovo. Naopak přitakávání hlavou je častější v Japonsku než v Evropě. Kuriózním příkladem je i bulharské vyjadřování souhlasu a nesouhlasu.

5.4 Haptika

Příslušníci kontaktních kultur (Jihoameričané, Arabové, Jihoevropané) dodržují menší interpersonální vzdálenost, více se navzájem dotýkají a upřednostňují intenzivnější tělesnou stimulaci. Kultury s kontaktem se nacházejí v zemích s teplým klimatem a jsou blíže rovníku. Naopak kultury s nízkým kontaktem jsou v chladnějším klimatu.

Jako zajímavý příklad uvedu, že pohlazení po vlasech dítěte vietnamské národnosti je přípustný pouze mezi rodiči a dětmi. Jinak pohlazení znamená povýšený postoj toho, kdo hladí, snahu ovládat druhého.

Mezi další významné doprovodné jevy neverbální komunikace patří používání artefaktů (specifických předmětů, oblečení či vůní). Zajímavým pohledem je i vnímání vzhledu či pojetí krásy. Pokud nemáme osobní zkušenost s asijskými národy, jen těžko Evropan

rozezná jednotlivé příslušníky asijských kultur. Češi mohou být pro Vietnamce stejně nerozeznatelní. Z tělesného vzhledu usuzují Vietnamci určité sociální charakteristiky jedince.

- silnější postava je považována za projev bohatství
- světlá pleť je chápána jako známka krásy a také vysokého postavení ve společnosti, znamená, že dotyčný nepracuje venku na slunci
- dlouhý nehet je rovněž považován za projev vysokého postavení a vzdělání, dotyčný nemusí pracovat.

Ve Vietnamu a také v Turecku není slušné na veřejnosti smrkat do kapesníku. Stejně tak můžeme něco sdělovat barvami, barvy s sebou totiž nesou silný symbolický podtext. Vnímání barev a jejich symbolika je kulturně specifická. Bílá barva v evropských zemích symbolizuje neposkvrněnost, panenskost, zatímco v asijských kulturách je spojována se smrtí. Zelená barva je barva islámu, v zemích jihovýchodní Asie má zelená negativní význam, protože je spojována s nemocemi přicházejícími z džungle.“[18]

5.5 Kulturní šok

Kulturní šok u dospělých většinou nepřekvapí, ale jenom málo lidí si uvědomuje, že i dítě může prožít kulturní šok. Lidé si většinou myslí, že dítě bere změnu místa pobytu a způsobu života jednodušeji. Možná je tomu tak, protože děti nedokáží vyjádřit slovy svoje pocity a mnoho z nich nechápe, co jim vlastně vadí. Dospělým se zdá, že je vše v pořádku, protože jejich děti mají spoustu práce.

[18] MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie*: *Rozvoj interkulturní senzitivy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 116-121 s. ISBN 978-80-246-1361-1.

Kulturní šok vzniklý přesunem do cizí země může procházet několika stadii, od počátečního, kdy je cizí země novinkou, až ke stadiu frustrace, kdy kulturní odlišnosti převládnou nad shodami.

Období frustrace můžeme zkrátit, pokud dítěti poskytneme znalosti o kultuře a způsobu života v cizí zemi, jelikož tyto informace mu pomohou dekódovat odlišnou kulturu. Dítě dokáže přijmout změnu lehčeji a snadněji si zvyká na nové prostředí, pokud si dokáže spojit novou realitu se známými obrázky nové kultury, které již předtím vidělo doma. Očekávání dětí se liší podle toho, z které země pocházejí. Předchozí znalosti jim pomáhají identifikovat uklidňující shody, pomocí kterých dokáží porozumět cizí zemi. Jakmile dítě překoná stádium frustrace, přichází období radosti a přijetí nové země. Minimalizovat dopad kulturního šoku, můžeme tím, že dítěti pomůžeme vybudovat jeho vlastní zásobu kulturních informací. Takto bude dítě připraveno na eventuální setkání s cizí kulturou.“[19]

[19] DUNN, O. *Pomozte svému dítěti naučit s cizí jazyk.* 1 vyd. Olomouc: Infoa, 2003. 188 s. ISBN 80-7240-315-X.

6 DOPORUČENÍ PRO BILINGVNÍ VÝCHOVU

Morgensternová (2011, 115 s.) uvádí, hned od narození by měli oba rodiče mluvit na dítě každý svým jazykem. A tuto metodu (jeden člověk – jeden jazyk) uplatňovat důsledně. Pokud chceme docílit vyvážené bilingvní výchovy, mělo by v optimálním případě být stejně často v kontaktu s oběma jazyky.

Bilingvismus se dá považovat za velmi pozitivní životní zkušenost a vklad pro dítě, ale zároveň vědomého a dobře informovaného přístupu, nikoliv jen jednostranné nadšení. Autoři zdůrazňují, že jen málokdy bilingvní jedinci disponují stoprocentní kompetencí v obou jazycích a že dominance jednoho z jazyků a občasný výskyt interferencí a střídání kódů k bilingvismu přirozeně patří.

Naopak se vůbec nedoporučuje strategie, kdy se rodiče rozhodnou dítě v prvních letech „dvěma jazyky nezatěžovat“ a začnou s druhým jazykem až po dosažení čtyř nebo pěti let věku, až ve chvíli když mají pocit, že je v prvním jazyce už dobře ukotveno. Dítě se může naučit druhý jazyk dobře, podle výzkumů se už nejedná o souběžnou dvojjazyčnost a druhý jazyk už by neměl být považován za mateřský.

V reálném životě to bývá tak, že téměř všechny děti tráví v období od narození do nástupu do školky času s kontaktu s jazykem matky. Tento jazyk je v tomto období pochopitelně výrazně dominantní. Je přirozené, že dítě, které bylo doma s matkou, jejíž mateřský jazyk je jiný než jazyk země pobytu, bude při vstupu do školky mluvit jazykem země málo. Pro dítě je důležité, aby si upevňovalo svůj první jazyk, na jehož základě se pak může lépe rozvíjet i druhý jazyk.

Pokud se jazyk matky shoduje se zemí pobytu, je v předškolním věku vhodnou možností jak zdokonalit ten druhý jazyk, volit takovou mateřskou školku, v které se hovoří buď výhradně, nebo alespoň z poloviny i jazykem cizojazyčným. To umožní dítěti se rychle zlepšit e ve druhém jazyce.

V mnoha rodinách se objevuje fáze, kdy dítě odmítá odpovídat slabším jazykem, často je to v předškolním věku, kdy se děti nechtějí odlišovat od okolí. V takové situaci se doporučuje dítě nechat, nevyvíjet na ně tlak, ale stále na něj mluvit svým jazykem, i když ono odpovídá v druhém. Vhodné je také zařadit nějaký delší pobyt u prarodičů. Příbuzných nebo známých, kde je tento dočasně odmítaný jazyk jejich primárním jazykem a jazykem okolní společnosti. Obvykle se po nějakém čase dítě opět samo rozmluví.

V období kolem tří let se někdy objevuje koktavost, která bývá ve věkovém období tří až pěti let. Častou příčinou bývá disproporce mezi velkou chutí mluvit a dosud malou schopností komunikace. Doporučuje se dítěti v tomto období klást více zjišťovací a vylučovací otázky než otázky otevřené a poskytovat tak dítěti předem určitou podporu, v případě zadrhnutí slova napovídat. Například**:** *„A dnes jste byli zase na procházce?* Místo: *„Co jste dnes dělali?“*

Vstup do školy je velkým krokem pro každé dítě. U bilingvních dětí je velice důležitá především sama volba školy, kterou rodiče vlastně do velké míry určují, jaký jazyk bude u dítěte dominantním. Obvykle je jazyk školy zároveň i jazykem kamarádů a volnočasových aktivit. A tak tráví dítě velkou většinu dne právě v tomto jazyce.

Je optimální maximálně u dítěte podporovat slabší jazyk. Děti stráví ve škole mnoho času, odpoledne ještě píší úkoly a pak si potřebují i hrát a sportovat a ne další hodiny věnovat doučování slabšího jazyka.

Existují různé přirozené možnosti, jak u dítěte slabší jazyk podporovat:

- návštěvy v cizině a z ciziny
- kontakt s jinými dětmi v daném jazyce
- hry s používáním slabšího jazyka
- knížky a časopisy
- televizní programy
- kluby a společné aktivity pro přistěhovalce
- au-pair, chůva
- letní tábory

Rodiče by měli být nejen důslední, ale i tvořivě vynalézaví co se podpory jazyků týká. Velice důležité je, aby se dítě necítilo pod tlakem, který by mohl jeho postoj ke slabšímu jazyku ještě více zablokovat. Pokud nebudou mít rodiče nerealistická očekávání a nároky na perfektní kompetenci v obou jazycích, mohou oni i děti profitovat z jazykové i kulturní rozmanitosti, která bilingvismus zpravidla doprovází.“[20]

[20] MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, 117 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

7 PRAKTICKÁ ČÁST

7.1 Cíl diplomové práce

Při vypracování diplomové práce budu usilovat o uchopení problematiky bilingvální výchovy dítěte předškolního věku. V teoretické části práce se pokusím zpřehlednit péči pro děti z bilingvální společnosti a to pro oblast Hora Sv. Šebestiána a Chomutova.

7.2 Hlavní a dílčí cíle práce

Hlavní cíl výzkumu bude zaměřen na analýzu vlivu bilingvální výchovy na jedince v předškolním věku. Součástí výzkumu bude posouzení, do jaké míry se tito jedinci integrují do společnosti. Důležitým aspektem bude zejména sledování rozvoje jazykových kompetencí v předškolním věku.

Jedním z dílčích cílů šetření bude analyzovat faktory, které ovlivňují vývoj řeči a úroveň jazykových znalostí v lingvisticky smíšených rodinách. Důležitým aspektem je pozorování těchto dětí, které se začlenily mezi ostatní děti. Analyzovat, jakým způsobem u nich probíhá rozvoj řeči, zda je nutná pomoc asistenta, a jak se s touto situací vyrovnávají. Dílčím cílem je zjištění faktorů, které ovlivňují úroveň jazykových znalostí dětí v lingvisticky smíšených rodinách.

Dílčími cíli výzkumného šetření bude analýza a posouzení:

- Úrovně řečového vývoje u sledovaných dětí předškolního věku pocházející z bilingvních rodin.
- Míry začlenění dětí z bilingvních rodin do kolektivu vrstevníků v MŠ.

- Vlivu rodinné výchovy na vývoj komunikačních schopností a začlenění dítěte do kolektivu MŠ.
- Analýza významu včasného zahájení logopedické péče u dětí z bilingvních rodin.

7.3 Výzkumné otázky

- Probíhá řečový vývoj dítěte předškolního věku pocházejícího z bilingvní rodiny v normě?
- Má na úspěšné začlenění dítěte do kolektivu vrstevníků vliv rodinná výchova a spolupráce rodičů s pedagogy předškolního zařízení?
- Mohou vznikat problémy při začleňování dítěte z bilingvní rodiny do kolektivu MŠ?
- Pokud ano, jaké?
- Je v případě dítěte pocházejícího z bilingvního prostředí nutná logopedická péče?
- Základním souborem jsou děti z bilingválního prostředí, které tu žijí od narození a děti, které se do ČR přestěhovaly.
- Typ výběru výzkumného vzorku bude výběr pravděpodobnostní, stratifikovaný proporční.

7.4 Metody výzkumu

a) diagnostické metody
b) polostrukturované rozhovory s rodiči, učiteli, asistenty pedagoga
c) pozorování ve třídě
d) kazuistiky dětí
e) analýza dokumentů (školní dokumentace)

7.5 Druh výzkumu

Kvalitativní výzkum:

Pro realizaci hlavního cíle práce a pro získání odpovědí na stanovené dílčí cíle výzkumu bude zvolen kvalitativní výzkum. Tento typ výzkumu dle Hendla (2005, s. 60) *„získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, událostí, fenoménu, zkoumá fenomén v přirozeném prostředí, umožňuje studovat procesy, dobře reaguje na místní situace a podmínky“*, proto jej považuji vzhledem k tématu výzkumu za velmi vhodný. Hlavní aktivitou výzkumu bude pozorování v období pracovního týdne a děti budou sledovány během plnění jejich úkolů a volnočasové aktivity.

Konkrétně se bude jednat o studii 6 dětí předškolního věku pocházející z bilingvních rodin, kdy se budou analyzovat vzorce hlavních aspektů života dětí (rodinný život, volný čas, školská zařízení). Informace budou získávány přímým pozorováním vícejazyčné výchovy ve vybraných vzorcích rodin, rozhovory s rodiči a dětmi, narativní rozhovor s rodiči. Přístup ke zkoumané populaci bude zajištěn předchozí domluvou a souhlasem.

7.6 Místo výzkumu

Děti z MŠ Hora Sv. Šebestiána, vícejazyčné rodiny žijící delší dobu v Chomutově nebo rodiny, které tu krátce žijí. Jedna rodina žijící v cizí zemi, která se přestěhovala z České republiky.

Zkoumaným subjektem bude šest dětí předškolního věku pocházejících z bilingvních rodin. Většina rodin žije na území České republiky, konkrétně Ústeckého kraje. Jedna rodina žije v Německu a jedna žije na Bermudách. Bližší identifikace bude uvedena přímo u jednotlivých případových studií.

7.7 Specifikace typu výběru výzkumného vzorku

Pro výzkumné šetření byl vybrán vzorek 6 dětí předškolního věku pocházející z dvojjazyčného rodinného prostředí, které navštěvují v současné době mateřskou školu v Ústeckém kraji.

Dvě děti ze sledovaného souboru pochází z rodiny česko-bulharské, přičemž matka komunikuje s dětmi bulharsky a lámaně česky a otec pouze česky. Doplňuji, že tato rodina se během mého výzkumu odstěhovala do Bulharska, komunikace zůstává přes sociální sítě.

Další dítě je národnosti vietnamské, oba rodiče s nimi komunikují pouze vietnamsky. Další dítě žije v Německu, ale matka pochází z České republiky. Další sledované dítě pochází z Mongolska, kde tatínek mluví pouze česky a matka pouze mongolsky, společný jazyk dospělých byl anglický. Holčička nyní žije krátce v ČR u otce, pochází z úzkého rodinného kruhu, tudíž mohu holčičku pozorovat, jak její řečový vývoj, tak i integraci mezi ostatní děti. Poslední sledované dítě je z rodiny, která žije na Bermudách.

Posledním z faktorů pro výběr daného typu výzkumného vzorku je, zda je nutná pomoc asistenta. U jednoho chlapce bylo provedeno šetření formou pozorování z PPP Chomutov, pro podezření na autismus, který se zatím nepotvrdil ani nevyvrátil, proto je třeba dalšího speciálního vyšetření a byla doporučena individuální práce zatím bez asistenta.

7.8 Průběh výzkumu

Rozhovory a dotazování jsem prováděla nejprve pomocí e-mailem nebo na facebooku, jelikož část respondentů nepochází z ČR, tak jsem byla nucena tyto možnosti využít. Ostatní respondenty jsem sledovala

přímo na svém pracovišti v MŠ Hora Sv. Šebestiána, kde jsem mohla provést s rodiči rozhovor a děti přímo pozorovat.

Komunikace probíhala tímto způsobem. Nejprve jsem zaslala emailovou poštou dotazníky, kde jsem žádala o jejich vyplnění a zaslání zpět. S ostatními respondenty se denně setkávám, tak tam jsem jim dotazníky dávala přímo osobně. S každým jsem jednotlivě vedla polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými otázkami.

Na začátku rozhovoru ať už osobního či přes telefon nebo Skype a WhatsApp, jsem se představila a požádala o souhlas s nahráváním celého rozhovoru. Pak jsem respondenta ujistila, že celý rozhovor je anonymní a všechny informace budou použity do diplomové práce.

Kladla jsem otázky dle předem připraveného schématu. Byly to otázky typu – komunikace v dvojjazyčné rodině, jakou mají strategii používání dvojjazyčnosti, zda děti opravují v mluvě či nikoliv, zda bylo třeba vyhledat odborníka (logoped, speciální pedagog), podpora rodiny svých dětí v dvojjazyčnosti a názor rodičů na dvojjazyčnost, reakce okolí na dvojjazyčnost.

7.9 Rodinná anamnéza jednotlivých respondentů

Rodina A

Matka je Bulharka, má vysokoškolské vzdělání, povoláním vedoucí pobočky zahraniční firmy. Otec je Čech, vysokoškolsky vzdělaný, povoláním manažer zahraniční firmy. V rodině jsou dvě děti, dítě A1 ve věku 6 let a dítě A2 ve věku 3,5 let. Rodina žije v České republice, ale téhož času je spíše ve fázi stěhování do Bulharska, kde rodiče dostali pracovní nabídku.

Komunikační vzorec pro rodinu A je:

- rodiče mezi sebou hovoří česky, ale spíše v některých případech bulharsky
- děti mezi sebou hovoří bulharsky, matka při výchově používá bulharštinu a otec češtinu
- matka spíše na děti mluví bulharsky a otec převážně česky

Rodina B

Matka je Mongolka, vysokoškolsky vzdělaná, povoláním soudkyně. Otec je Čech, vyučen v oboru, povoláním elektrikář. V rodině je jedno dítě ve věku 6 let. Otec nyní žije s dítětem v Čechách a matka v Mongolsku, nemá tu zatím pracovní zázemí.

Komunikační vzorec rodiny B je:

- rodiče mezi sebou hovoří rusky,
- dítě s matkou mongolsky, dítě s otcem česky

Rodina C

Matka je Češka, středoškolačka, nyní v domácnosti. Otec je Novozélanďan, vysokoškolsky vzdělaný, povoláním ředitel firmy. V rodině je jedno dítě ve věku 8 let. Rodina žila původně na více místech v Anglii, Bermudách, v USA a nyní na Novém Zélandu.

Komunikační vzorec rodiny C je:

- rodiče mezi sebou komunikují anglicky
- na dítě matka česky a otec anglicky, ve škole se učí ještě španělštinu
- ve společnosti používají anglický jazyk

Rodina D

Matka je Češka, středoškolsky vzdělaná, v domácnosti. Otec je Němec, středoškolák, obchodní zástupce. V rodině je jedno dítě ve věku 5,5 let. Rodina žije v Německu, rodné zemi otce.

Komunikační vzorec rodiny D je:

- rodiče mezi sebou německy
- matka na dítě pouze česky a otec mluví na dítě německy

Rodina E

Matka i otec jsou Vietnamci, oba vyučeni, prodávají v obchodě. Žijí v České republice. V rodině je jedno dítě ve věku 5 let.

Komunikační vzorec rodiny E je:

- rodiče mezi sebou mluví vietnamsky
- dítě s rodiči také vietnamsky
- dítě ve školce pouze lámaně česky

Rodina F

Matka je Češka, středoškolačka, povoláním v modelingové agentuře. Otec je Ital, středoškolák, pracuje v rodinné účetní firmě. Žijí v Itálii, rodné zemi otce. Jedno dítě ve věku 8 let.

Komunikační vzorec rodiny F je:

- rodiče mezi sebou mluví italsky, někdy používají angličtinu
- dítě s rodiči mluví italsky, s babičkou pouze česky

7.10 Výsledky výzkumu

Materiály získané během samotného výzkumu, především se jedná o pozorování, rozhovory s rodiči, v některých případech s dětmi a

narativní rozhovory s rodiči, jsou zachyceny v písemných poznámkách autorky. Z těchto rukou psaných materiálů bylo čerpáno při zpracování případových studií. Poznámky obsahují i další dotazy, které během pozorování dětí vyvstaly a byly následně rodičům položeny.

Při stanovení kritérií jsem se opírala o teoretické poznatky a o pozorování rodin, v nich je bilingvní výchova realizována. Na základě tohoto jsem určila následující kritéria, o kterých se domnívám, že bilingvní výchovu zásadním způsobem ovlivňují a z případových studií seřazených v následující kapitole vybírám podstatné informace.

- Jaký vzorec komunikace používáte doma?
- Jakým jazykem odpovídá dítě?
- Stalo se, že dítě odmítalo používat daný jazyk?
- Opravujete děti v řeči? A jakým způsobem?
- Byl zaznamenán opožděný vývoj řeči?
- Dochází k míchání jazyků?
- Jak podporujete dvojjazyčnost svých dětí? (pohádky, DVD, básničky, CD, dvojjazyčná škola)
- Jaká byla reakce širší rodiny na dvojjazyčnost? (nedorozumění v rodině, bariéry, zvykání, reakce, výchova)
- Jak významná je role školy?
- Výhody a nevýhody dvojjazyčnosti.

Jaký vzorec komunikace používáte doma?

U většiny zkoumaných rodin v raném věku dítěte pobývala s dětmi matka. U rodiny F byl více času s dítětem otec.

Z výzkumu vyplynulo, že dokud děti nezačaly navštěvovat předškolní zařízení, fixovaly jazyk toho člena domácnosti, se kterým trávily delší dobu lépe, než jazyk druhého partnera. Toto však platilo pouze tehdy, když byly jazyky striktně rozlišovány. V rodině F se

projevila převaha italského jazyka nad českým, i přesto že matka je Češka a také trávila s dítětem většinu času, tak spíše preferovala jazyk italský. Důvodem toho bylo, že v přítomnosti otce a celé přítomné jeho rodiny, používala italštinu, která je jazykem prostředí.

Zde je na místě podotknout, že úroveň jazykových znalostí dětí není konstantní. Jakmile se děti začnou účastnit předškolní a školní docházky, dostávají se do širšího vlivu prostředí a poměr úrovně znalosti jednotlivých jazyků se mění. Toho je příkladem rodina E, která mluví pouze vietnamsky, ale v případě docházky do MŠ, je chlapec nucen používat český jazyk.

Jakým jazykem odpovídá dítě?

V rodině A odpovídají děti matce bulharsky a otci česky. Převážnou část dne jsou s matkou, proto je jim bližší bulharský jazyk jako mateřský než čeština, i přesto, že se v Čechách narodily a žily a navštěvovaly zde MŠ. Nyní jsou zpět v Bulharsku.

Stejně tak i v rodině B, kdy matka mluví na děvče mongolsky a otec česky, ale nyní je dívka již více jak půl roku v Čechách s otcem. S matkou mluví každý den přes Skype, kde se dívka začíná stydět mluvit už mongolsky. Tato řeč ji už není přirozená a věty zkracuje, odpovídá spíše jednoduše a mongolštinu nemá potřebu preferovat a naopak se snaží svou matku učit česky přes multimediální sítě.

V rodině C odpovídá dítě matce česky a otci anglicky. Tím, že dítě je školního věku, tak používá převážnou část dne angličtinu, nyní navíc i ve škole i španělštinu. Český jazyk jde spíše do ústraní, protože když se setká večer celá rodina, používají anglický jazyk. Čeština se preferuje u babičky o prázdninách na celé dva měsíce a to se děvče v mluvě zlepší, protože má v Čechách své kamarády a příbuzné. Dítě si rozšiřuje slovní zásobu a schopnost tímto jazykem

pohotově mluvit. Je nucena si zvykat na artikulační návyky jiných mluvčích, takže dochází k rozšíření ve sluchově percepční oblasti jazyka.

Rodina D je typická bilingvální rodina, kde matka mluví na dítě česky a ta jí také česky odpovídá a otec na dítě německy a také německy dítě odpovídá.

V rodině E je chlapec, který odpovídá rodičům vietnamsky, protože česky nerozumí a není jim čeština tak úzce spjatá, aby v ní mluvily. Chlapec mluví česky pouze ve školce, kde by mu byla doporučena logopedická péče.

Rodina F je italská, kde chlapec mluví a odpovídá rodičům pouze italsky, ale česky rozumí a dokáže i odpovídat, ale to pouze babičce, která za ním jezdí z Čech dvakrát ročně a rodina F do Čech také maximálně dvakrát za rok.

Stalo se, že dítě odmítalo používat daný jazyk?

V rodině B se nyní stalo to, že dívka odmítá mluvit na matku mongolsky a spíše jí chce učit česky. Rozhovor probíhá, jak jsem uvedla výše, přes Skype. Matka žije v Mongolsku, nemá tu zatím pracovní uplatnění.

V rodině F nastala situace, kdy matka zkoušela ve školním věku chlapce začít používat češtinu, chlapec odmítnul a neměl zájem mluvit s matkou česky. Neměl ani zájem o několik slov s matkou, češtinu má spjatou pouze s babičkou několikrát do roka. Někdy má problémy s pochopením věty, ale nechce to od matky překládat, zeptá se babičky česky jiným výrazem.

U ostatních rodin jsem neshledala žádné odmítnutí používání daného jazyka.

Opravujete děti v řeči? Jakým způsobem?

V rodině A opravuje děti spíše otec, který je rodilý mluvčí. Není to ani v opravování slov, ale v řeči dětí je slyšet cizí dialekt. Zastávají spíše názor, že to je přirozený vývoj dítěte a nechávají to přirozeně plynout. Spíše napomenou dítě, když začne hovořit bulharsky a jsou ještě v budově v MŠ, že ať mluví česky, že jinak paní učitelka nerozumí.

V rodině B také opravuje otec, kde dívka žije nyní už několik měsíců v Čechách. Opravování probíhá tak, že otec slovo vysloví a dívka ho zopakuje správně, jedná se spíše o skloňování.

Rodina C, kde žije dívka s matkou Češkou a otcem Angličanem se opravování řeči projevuje tak, že matka v Češtině neopravuje, neboť dívka jezdí do Čech na prázdniny, kde ví, že za dva měsíce se gramatiku zpět naučí.

V rodině D opravování není nutné.

Rodina E je čistě vietnamská, kde opravování slov a gramatiky probíhá v MŠ za pomocí učitelek. Učitelka slovo vysloví správně, kde je potřeba, aby se chlapec díval na ústa a pak slovo sám zopakoval. Chlapec se slovně rychle učil, po krátké chvilce používal slova potřebná k pobytu v MŠ. Po několika týdnech používal jednoduché věty a dnes po necelých dvou letech v Čechách mluví v celých větách s určitými potížemi vyslovování sykavek a hlásek š, č, ř. Je třeba provádět motoriku úst a jazyka. Rozvíjet pasivní a aktivní slovní zásobu – obrázky, předměty, dějové obrázky od jednoduchého ke složitějšímu. Určování první hlásky ve slově. Procvičování jednotného

a množného čísla například: jedno auto – dvě auta, jeden dům – dva domy. Procvičování prostorové orientace a předložkových vazeb – v, na nad, pod, vedle, před, první, poslední. Nácvik pravo-levé orientace. Chtít odpovědi celou větou, nestačí jen jednoslovné. Opravovat gramaticky nesprávných tvarů. Slovní zásoba – nadřazené a podřazené pojmy například: ovoce – zelenina, domácí zvířata – exotická zvířata, zimní oblečení – letní oblečení. Skládání puzzle.

Rodina F dítě neopravuje v řeči, protože chlapec s rodiči odmítá mluvit česky a babička, která přijíždí na návštěvu, tak se snaží opravit slovo tím, že ho zopakuje správně. Není to často, jen někdy, když spíše neví jak to česky říct. Jedná se spíše o výpadek slova.

Byl zaznamenán opožděný vývoj řeči?

V žádné rodině nebyl zaznamenán opožděný vývoj řeči. Řeč probíhala v normálním průběhu zdravého dítěte. Většinou první slova byla v dané řeči, kterou na dítě bylo mluveno. Matky si už nevzpomínají, kdy přesně bylo první slovo, neměly to zaznamenané, ale řeč nebyla nikdy v péči logopeda či jiného odborníka.

Jak podporujete dvojjazyčnost svých dětí?

Na zlepšování jazykové úrovně dětí se podílí televize, DVD a CD. Zvukové dokumenty získávají návyk poslouchat jiné mluvčí, zvykají si na jiný způsob artikulace a intonace. U obrazových dokumentů je zvuk doprovázen ještě obrazem, což je podstatné zvláště u malých dětí jako v rodině A holčička 3,5 let. Díky obrazovému ztvárnění si je dívka schopná dle kontextu odvodit význam slov, která nezná. Podstatnou roli přitom hraje i možnost opakování jednotlivých filmů. Matka děti v bulharštině podporuje různými technikami, kde s prarodiči mluví přes Skype, pouští jim na CD bulharské dětské písně, které přinesly i do MŠ.

U chlapce v rodině E by bylo třeba i doma, aby byl obohacen o české filmy, pohádky, mluvené řeči na CD, aby se jeho čeština rozvíjela správným směrem. V MŠ nabízíme tyto možnosti, kde obrazový materiál je pro chlapce lepší než mluvené slovo na CD. Chlapcovi nabízíme i možnost tabletu s různými aplikacemi, kde je sluchové opakování slov při hře pexesa na různé druhy věcí jako například (druhy ovoce a zeleniny, hudební nástroje, zvířata a mláďata, exotická zvířata). Při nácviku básní je chlapec snaživý a lehké básně umí zopakovat po několikátém slyšení, má výbornou paměť. I po delší době je schopen báseň zopakovat aniž by se mu musela připomínat. První píseň byla „Ovčáci, čtveráci a báseň na Mikulášskou besídku „Čerti, čerti, čertidla, vařili si povidla, a ten malý čertíček, spálil si prstíček, když si chtěl osladit svůj mlsný jazýček“. Nyní umí několik básní, písní, rozpočítadel a rýmovaček.

Rodina B používala v Mongolsku doma různá CD s filmy a pohádky, aby češtinu zdokonalila pro její snadnější pozdější začlenění do České republiky. Nyní když tu žije, tak Mongolštinu s otcem nepoužívá a s matkou v této řeči nechce mluvit, raději používá češtinu. Pro udržení mongolštiny by bylo třeba alespoň krátce hovořit a sledování mongolských filmů či pohádek.

Jaká byla reakce širší rodiny na dvojjazyčnost?

Pokud děti trávní delší dobu s příbuznými, jež jsou nositeli jiného jazyka, než jazyka prostředí, rozšiřuje se tím jejich slovní zásoba a zejména schopnost tímto jazykem pohotově mluvit. Zároveň jsou nuceny si zvykat na artikulační návyky jiných mluvčích, takže dochází k rozšíření ve sluchově percepční oblasti jazyka. Jestliže je pobyt s širší rodinou spojen s cestou do země, kde tato rodina žije, potvrzuje si tímto dítě reálnou existenci jazyka možnosti jeho skutečného využití a tedy i smysluplnost hovořit tímto jazykem.

Jak významná je role školy?

Všechny dotazované rodiny se shodly na tom, že škola hraje v úrovni jazykových znalostí u zkoumaných dětí zásadní úlohu. Vzhledem k širokému spektru předmětů se značně rozšiřuje slovní zásoba dětí. Děti, které se učí ve školách, jejichž vyučovacím jazykem je jazyk prostředí, se tento jazyk učí spolu s rodilými mluvčími a přistupují k těmto dětem různě.

Rodina E spíše spoléhá na školská zařízení v rozšíření jazyka chlapce neboť daný jazyk – češtinu, vůbec nepoužívají a na chlapce česky nemluví.

Výhody a nevýhody dvojjazyčnosti

Žádná dotazovaná rodina nepostřehla nevýhody dvojjazyčnosti, spíše výhody. Výhody převážně v budoucím vzdělávání, orientace v jiných zemích a kultur, všeobecnému rozhledu a usnadnění dorozumívání se v cizině. Možná jediná nevýhoda, když jeden jazyk neovládá dítě dobře, tak je v nevýhodě s ostatními a je potřeba jazyk doučovat jako například u rodiny A, kde matka preferovala spíše bulharštinu. Při nástupu dětí do MŠ, kdy v porovnání chlapce, který mluvil hůř česky než jeho sestra, která je o dva roky mladší. A v rodině E, kde chlapec nemluvil při nástupu do školky vůbec česky.

7.11 Případové studie

Případová studie č. 1

Rodinná anamnéza: (rodina A)

Rodiče se seznámili v Americe, kde byli na studijním programu o letních prázdninách (práce a cestování). Pracovali v jedné restauraci. Mezi sebou mluvili anglicky. Po prázdninách se vrátili každý do svých domovů, žena do Bulharska a muž do Čech. Po několika týdnech jela žena do Čech, kde se začala učit z knížek česky, kde oba studovali

vysokou školu, kterou muž posléze kvůli stěhování přerušil, a více času začali trávit v Bulharsku, kde se naučil několik slovíček pro komunikaci.

Mezi sebou začali mluvit anglicko-bulharsky a částečně česky. Po několika měsících se vrátili do Čech do Ostravy, kde muž dokončoval studium. Tam se žena zdokonalila v češtině. Navštěvovala i kurzy češtiny pro cizince, ale nejvíce se naučila od kamarádů jejího manžela. Pak se opět přemístili do Anglie, kde převážně bylo i dost Bulharů, tak se muž naučil bulharštinu kromě angličtiny. Pak se to otočilo a bylo tam dost Čechů, tak zase žena praktikovala kromě angličtiny a češtinu.

Pak se přesunuli do Čech, kde už žena mluvila dobře česky a našla si práci ve svém vystudovaném oboru. Konverzace s manželovou rodinou a příbuznými už probíhala v češtině. Pokud přijeli rodiče od ženy, tak mluvili bulharsky včetně muže. Posléze se narodil chlapec, kde na mateřské dovolené zůstala žena, která s ním trávila převážnou část dne, tak s ním mluvila bulharsky. Každé léto na 3 měsíce žena s dítětem odjížděla ke svým rodičům do Bulharska, kde mluvili bulharsky a 2 x do roka přijížděli její rodiče do Čech, kde se intenzivně chlapcovi věnovali.

Po dvou letech se narodila dívka. Chlapec ve třech letech začal navštěvovat MŠ Hora Sv. Šebestiána, kde mluvil bulharsky, ale česky rozuměl. Česky se rozmluvil až časem, kdy pravidelně docházel do školky. Jeho sestra má také jako první jazyk spíše bulharštinu, ale češtinu zvládala lépe než její bratr ve stejném věku. Doma děti hovoří s matkou bulharsky a s otcem česky. Mezi sebou mluví bulharsky.

Matka na děti mluví převážně bulharsky, ale někdy jim občas vysvětlí i něco v češtině. Rodiče od otce a příbuzní mají někdy

problém dětem porozumět, ale většinou se domluví. Pokud přijdou na návštěvu čeští kamarádi, všichni mluví česky.

Před 2 měsíci se rodina odstěhoval pro lepší pracovní příležitost do Bulharska, kde děti budou navštěvovat místní školku, tak bude záležet jen na rodičích, zda český jazyk budou dále používat, alespoň mezi sebou jako nadále.

Rodiče

Vzdělání: vysokoškolské

Věk: kolem 40 let

Stav: manželé

Sourozenci

Chlapec 6 let

Dívka 3,5 roku

Charakteristika rodiny

Jedná se o typicky bilingvální rodinu, kde matka na děti mluví bulharsky a otec na děti česky. Děti mají za mateřský jazyk bulharštinu, je to jejich dominantnější jazyk a čeština je jejich druhý jazyk spíše jako slabší.

Problémy dítěte

Porod chlapce byl nekomplikovaný, ale dlouhý, celých 18 hodin, kdy pak skončil císařským řezem. U dívky byl normální.

Na základě doporučení školky a na žádost zákonného zástupce proběhla speciálně pedagogická konzultace z důvodu potíží chlapce s docházkou do MŠ, nezapojení se do kolektivu, dlouhá a složitá adaptace. Bylo podezření na autismus, ale ten se nepotvrdil a ani

nevyvrátil. Bylo třeba dalšího šetření, ale to se během dané doby rodina odstěhovala do Bulharska.

Případová studie č. 2

Rodinná anamnéza: (rodina B)

Manželé se seznámili v Mongolsku, kam muž odjel z Čech za pracovní nabídkou. V Čechách se rozvedl, vychoval tři děti a pracoval tu jako elektrikář. V Mongolsku poznal svou budoucí ženu v jedné místní restauraci. Spolu začali komunikovat rusky, neboť muž mongolsky ještě neuměl. S ostatními příbuznými a známými muž komunikoval také rusky, až po určité době žití v Mongolsku, začal používat mongolštinu na úrovni základní komunikace. Žena tam pracovala jako soudkyně, ovládá ještě anglický jazyk.

Po několikaměsíční známosti měli svatbu a narodila se jim holčička. Dali jí české jméno i příjmení, matka si nechala své původní, s ohledem na svou pracovní pozici, kde se nehodí mít české příjmení. Jako komunikační jazyk v rodině se dohodli, že na dítě bude matka mluvit mongolsky a otec česky, ale zpočátku u dítěte převládala jen mongolština, neboť matka trávila s dítětem převážnou část doma.

Otec na dítě mluvil česky a rozvíjel češtinu v jiných prostředcích jako CD, DVD, české pohádky a knížky. Dospělí mezi sebou používali ruštinu, kde dítě tomuto jazyku nerozumělo. Po 5 letech žití v Mongolsku se rozhodli přestěhovat i s dcerou do Čech, ale prozatím bez matky, která tu zatím nemá pracovní uplatnění. Muž měl určité zdravotní problémy a měl strach zůstávat v Mongolsku. Nyní skoro po roce žití v Čechách, mluví holčička více česky a mongolsky skoro vůbec. S matkou se kontaktují přes Skype, ale holčička s ní odmítá mluvit mongolsky, nejspíš se stydí v Čechách mluvit mongolsky nebo spíš chce matku učit česky. Matka tu byla v létě a na Vánoce na

návštěvě za dcerou a manželem, kde se snažila používat češtinu, spíše více rozumí, ale nemluví.

Otec na dívku mluvit mongolsky nechce, protože se po této stránce necítí natolik silný, aby mluvil na dívku mongolsky. Holčička nyní byla u zápisu, který dobře proběhl, veškeré úkoly splnila s rozvahou, řekla básničku a v září nastupuje do školy. V řeči nemá problémy, někdy se skloňováním, ale to ji otec nebo užší rodina opraví.

Rodiče

Vzdělání: Matka – vysokoškolské
Otec – střední
Věk: Matka – 44 let
Otec – 61 let
Stav: manželé

Sourozenci

Nevlastní - 3 bratry

Charakteristika rodiny

Rodina je bilingvní. U rodičů zůstala jako komunikační jazykem ruština, ale i někdy mongolština. U muže dochází k míchání jazyků. U dítěte zaujal místo dominantního jazyka, jazyk prostředí – čeština. Dívka procházela různými stádii, od znalosti mongolštiny až po její vnitřní zapomnění. Přestěhováním došlo k nahrazení mongolštiny jazykem českým, dívka mongolštinu úplně nezapomněla, ale nechce ji v Čechách po Skypu s matkou používat, preferuje češtinu. Myslím si, že kdyby se matka přestěhovala do Čech, tak by mongolštinu mohli zachovat alespoň v komunikaci mezi sebou (matka – dcera), pokud by dívka chtěla.

Problémy dítěte

Žádné, těhotenství i porod probíhal v normě, bez problémů. Tělesný a psychický vývoj bez vážných poruch.

7.12 Závěry z kvalitativního výzkumu

Jazyky, které užší rodina užívá ke komunikaci, jsou prvními, kterými je dítě v raném období obklopeno. Výzkumem bylo zjištěno, že děti lépe mluvily jazykem toho člena rodiny, se kterým trávily více času.

Pokud rodiče komunikují s dítětem jazykem, který je jejich mateřský, tak mají děti nad jejich vrstevníky vyšší úroveň v rovinách jazyka. Jestliže rodiče komunikují s dítětem jazykem, který není jejich mateřský, je třeba nebo musí tento jazyk dobře ovládat, aby předcházel určitým obtížím. Znalost jazyka prostředí závisí s jazykovým nadáním, se zralostí dítěte a s věkem.

S odmítáním používat jazyk se autorka ve výzkumu setkala jen u dvou rodin, kde bylo zjištěno, že dítě tento jazyk nemělo spojeno s komunikačním vzorcem rodiny.

S opravováním jazyka si každá rodina stanovila vlastní pravidla, která se dodržovala a na která si dítě zvykla. Nejčastější opravování spočívala ve vyslovení správného slova v daném jazyce, na které je zvyklé. Pokud dítě navštěvuje školské zařízení a kontakt s vrstevníky je bezkonfliktní, ovlivňuje příznivě jeho slovní zásobu a schopnost se vyjadřovat. Děti se učí výrazy, které jsou typické pouze pro děti. Hra pomáhá vícejazyčným dětem překonat případnou jazykovou bariéru.

Opožděný vývoj řeči ve výzkumu nebyl zaznamenán.

K míchání jazyků ve výzkumu docházelo jen výjimečně, a to tehdy, pokud si dítě nebylo jisté se slovem, tak ho použil v jiném jemu bližším jazyce.

Četba knih, sledování televize, DVD a CD velmi podstatných způsobem ovlivňují úroveň znalostí dětí, ač nejsou schopny zastoupit plně kontakt s rodilými mluvčími, s vrstevníky a pobyt v zemi. I přes tento negativismus rozšiřují slovní zásobu, zlepšují vyjadřovací schopnosti a děti získávají návyk poslouchat jiné mluvčí, zvykají si na jiný způsob artikulace.

Kontakt s širší rodinou je pro děti velice prospěšný a důležitý. Jeho prostřednictvím se slovní zásoba rozšiřuje a zvyšuje se jejich schopnost pohotově se vyjadřovat. Kromě toho vidí a zvykají si na artikulační návyky jiných mluvčích. Reakce širšího okolí na vícejazyčnost většinou mají rodiny dobré zkušenosti. V dnešní moderní době je to spíše přirozená záležitost.

Škola má na úroveň jazykových znalostí dětí významný vliv, kde se pomocí různých předmětů rozšiřuje slovní zásoba dětí a kde mají významnou roli ve vzdělávacím procesu. Při začleňování žáků do nového třídního kolektivu je třeba přihlížet k samotné osobnosti dítěte. Vzdělávání žáků významně ovlivňuje délka pobytu v ČR, zda se dítě v Čechách narodilo či přestěhovalo z jiné země a v jakém věku. Zda nemá komunikační obtíže a jak prožívá integraci do cizího prostředí. Záleží také na rodině dítěte a na přístupu rodičů ke škole a k samotnému vzdělávání.

Nevýhody ve dvojjazyčnosti jsem ve výzkumu neshledala. Ani jedna rodina neuvedla nevýhody, spíše pozitivní reakce.

ZÁVĚR

„Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem“. Rčení, které je výstižné a pravdivé, to je názor autorky. Učení se cizímu jazyku dodává člověku náhled do jiných kultur, pochopení mentality a chování jiných lidí. Už od narození se setkáváme s multikulturními jevy, které nás obklopují a je třeba je vnímat po celý život.

Téma bilingvální výchovy si autorka zvolila, neboť se toto téma úzce dotýká s její bližší rodinou a v pracovní činnosti. Uvědomuje si potřeby dnešní multikulturní společnosti, kdy je otázka bilingvální výchovy z hlediska úspěšné socializace jedinců velice důležitá. Také se domnívá, že v Čechách existuje vlivem migrace za pracovními příležitostmi mnoho bilingválních rodin, které se neustále rozšiřují.

Úvodní kapitola je zaměřena na výklad pojmů bilingvnosti a dalších souvisejících pojmů, kdy bylo zjištěno, že pojmy není jednoduché sjednotit, neboť je těžké najít jednotnost. V další kapitole autorka popisuje co je dětský bilingvismus a multikulturní výchova, která je velice důležitá ve vzdělávání jedinců. Pochopení kulturní identity a vysvětlení pojmu předsudky.

V souvislosti s provedeným kvalitativním výzkumem autorka neprokázala negativní vliv bilingvismu projevující se na osobnost dítěte, na školní výsledky, výrazné opoždění řeči a vznik řečových vad.

V další kapitole autorka popisuje bilingvální výchovu a všechny možnosti shrnula v základní pravidla bilingvální výchovy a kvalitativním výzkumem autorka potvrdila nutnost důsledně dodržovat zvolený styl komunikace a důležitost práci podpůrných prostředků

jako např. četba literatury, práce s internetem, televize, DVD, kontakt s širší rodinou.

Autorka zjišťovala odpovědi na otázku výhod a nevýhod bilingvnosti a považuje ji za výhodu, kterou spatřuje v obohacení možností jedinců v současnosti i v budoucím životě pro pracovní uplatnění.

V práci byly využity metody rozhovoru s rodiči i dětmi, narativního rozhovoru s rodiči, přímého pozorování, případové studie. Autorka se domnívá, že kombinací těchto metod se podařilo docílit objektivního popisu jednotlivých rodin, zejména v případových studiích se osvědčila metoda přímého pozorování.

Z práce lze usoudit závěr, že bilingvní výchova dětí je pro děti přínosem za předpokladu podpory okolí, důsledného dodržování zvoleného stylu komunikace s užíváním podpůrným prostředků. Práce také zdůrazňuje nutnost multikulturní výchovy v české populaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Monografie

ČAPKOVÁ, Dagmar. *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů. 1. vyd*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, č. 74-1-13.

DUNN, O. *Pomozte svému dítěti naučit s cizí jazyk.* 1 vyd. Olomouc: Infoa, 2003. ISBN 80-7240-315-X.

FENCLOVÁ, M., Cizí jazyk do našeho života patří. *Informatorium*: 2014, roč. XXI, č. 7, ISSN 1210-7506.

HARDING-ESCH, Edith, RILEY, PHILIP. *Bilingvní rodina.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-358-1.

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* 1. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-679-7.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, ISBN 978-80-7357-678-3.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie*: *Rozvoj interkulturní senzitivy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

PRUCHA, Jan. *Multikulturní výchova*: Teorie – praxe – výzkum. 1 vydání. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

Zákonné normy

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

Zákon č. 2/1993 Sb. Ústavní zákon

Webové stránky

Školský zákon [online]. Dostupné na www: <http://www.zakony.centrum.cz>

Bílá kniha [online]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník rodičům I

Přílohy

Příloha A – Dotazník rodičům

Dobrý den,
jsem studentkou na UJAK a studuji speciální pedagogiku. K mé Diplomové práci na téma Vliv bilingválního prostředí na výchovu dítěte předškolního věku potřebuji od Vás znát několik informací. Ráda bych Vás poprosila o odpovědi na několik otázek.
Podotýkám, že nikde nebudu uvádět vaše osobní údaje, jména ani data.
Děkuji
Jaroslava Pecháčová

- vzdělání obou rodičů
- povolání
- jak hovoříte mezi sebou
- jak hovoří děti mezi sebou
- kde jste žili původně

Dotazy

Jaký jazyk používáte při emočně napjatých situacích?
Jaký vzorec komunikace používáte doma?
Jakým jazykem odpovídá dítě?
Stalo se, že dítě odmítalo používat daný jazyk?
Opravujete děti v řeči? A jakým způsobem?
Byl zaznamenán opožděný vývoj řeči?
Dochází k míchání jazyků?
Jak podporujete dvojjazyčnost svých dětí? (pohádky, DVD, básničky, CD, dvojjazyčná škola)
Seznámení dítěte s danou kulturou? (slavení svátků, kuchyně, kulturní rozdíly)
Jaká byla reakce širší rodiny na dvojjazyčnost? (nedorozumění v rodině, bariéry, zvykání, reakce, výchova)
Jaká byla reakce okolí? (zvídavé pohledy, reakce pohrdavá, kladná)
Výhody a nevýhody dvojjazyčnosti?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jaroslava Pecháčová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Vliv bilingválního prostředí na výchovu dítěte předškolního věku

Rok: 2015

Počet stran bez příloh: 71

Celkový počet stran příloh: 1

Počet titulů literatury a pramenů: 8

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová