

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Vývoj řečových schopností a možné řečové
odchylky u dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí**

Diplomová práce

Autor: Michaela Krejčí
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Michaela Krejčí

Studium: P16P0263

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - logopedie

Název diplomové práce: **Vývoj řečových schopností a možné řečové odchylky u dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí**

Název diplomové práce AJ: Speech Development and Possible Speech Deviations of Bilingual Children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá vývojem řečových schopností a možnými řečovými odchylkami u dětí, které pocházejí z bilingvního rodinného prostředí. Zaměřuje se na přirozený bilingvismus, především na vývoj řečové komunikace u bilingvních dětí. Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část práce se věnuje souhrnu současných odborných poznatků v této oblasti. Je zde popsán vývoj řečových schopností u dětí, dále je charakterizován bilingvismus se zřetelem na přirozený bilingvismus a výchova bilingvních dětí. Základem praktické části diplomové práce je podrobné kvalitativní šetření realizované formou případových studií dětí a rodinného prostředí, které je bilingvního charakteru. Jedná se o více variant provedení bilingvního prostředí. Cílem diplomové práce je postihnout problematiku výchovy dětí v bilingvní rodině, zhodnocení jejich řečových schopností a vlivu přirozeného bilingvismu na možnost vzniku artikulačních a vývojových řečových poruch.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8. DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7. HARDING, Edith a Philip RILEY. Bilingvní rodina. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1. MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3. PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6. ŠTEFÁNIK, Jozef. Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí - predsudky a skutečnosti. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 80-88880-41-6. YIP, Virginia a Stephen MATTHEWS. The bilingual child: early development and language contact. New York: Cambridge University Press, 2007. ISBN 0521544769.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.

Oponent: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.12.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 22. 3. 2018

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Karlu Neubauerovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce a jeho věcné připomínky. Dále bych také poděkovala všem rodinám a dětem, které se zúčastnily výzkumu a ochotně se mnou spolupracovaly. Poděkování patří rovněž mé rodině, která se mnou měla po celou dobu studia trpělivost a plně mě podporovala.

Anotace

KREJČÍ, Michaela. *Vývoj řečových schopností a možné řečové odchylky u dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 128 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se věnuje problematice vývoji řečových schopností a možným řečovým odchylkám u dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí.

Práce je rozčleněna na dvě části, teoretickou a praktickou část. Teoretická část na základě odborné literatury poskytuje souhrn současných vědeckých poznatků, které se týkají této oblasti. Nejprve se tato část zaměřuje na vymezení jednotlivých pojmů, které se vztahují k problematice jazyka, komunikace a samotného bilingvismu. Jsou zde uvedeny jednotlivé druhy bilingvismu a jeho výhody a nevýhody. V dalším celku práce pojednává o rodině, zejména pak o výchově v bilingvní rodině a vzdělávání bilingvních dětí. Poté se práce zabývá vývojem řeči u dětí a bilingvnímu osvojování jazyků. Charakterizuje jednotlivé vývojové a artikulační poruchy řeči ve vztahu k bilingvismu.

Obsahem praktické části je kvalitativní výzkumné šetření. Na základě tohoto šetření jsou vypracovány tři případové studie. Výzkum je zacílen na bilingvní výchovu a řečové schopnosti bilingvních dětí.

Cílem práce je postihnout problematiku výchovy dětí v bilingvní rodině, zhodnocení jejich řečových schopností a vlivu přirozeného bilingvismu na možnost vzniku vývojových a artikulačních řečových poruch.

Klíčová slova: bilingvismus, bilingvní rodina, vývojové poruchy řeči

Annotation

KREJČÍ, Michaela. *Speech development and possible and possible speech deviations of bilingual children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018, 128 pp. Diploma Degree Thesis.

This thesis pursues issues of speech development and possible speech disorders in children who are growing up in bilingual family background.

The thesis is divided into two parts, a theoretical and a practical part. On the base of specialist literature the theoretical part provides a summary of actual scientific pieces of knowledge in this field. First this part focuses on definition of particular terms which are related with issues of language, communication and bilingualism. There are presented kinds of bilingualism and its advantages and disadvantages. Then this part deals with family, particularly with upbringing a child in a bilingual family and schooling of bilingual children. Thereafter the thesis focuses on child speech development and bilingual language acquisition. There are characterized concrete developmental speech disorders which can be connected with bilingualism.

Qualitative research is the content of the practical part. Three case studies were elaborated on the base of this survey. The research is aimed at the bilingual upbringing and speech of bilingual children.

The aim of the thesis is to capture issues of the upbringing children in bilingual family, evaluation of their speech skills and influence of the natural bilingualism on possible speech disorders.

Key words: bilingualism, bilingual family, developmental speech disorders

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Uvedení do problematiky bilingvismu.....	10
1.1 Komunikace	10
1.2 Jazyk.....	12
1.3 Jazyková a komunikační kompetence	14
1.4 Řeč.....	14
1.5 Kultura.....	15
1.6 Bilingvismus	16
1.7 Typy bilingvismu	20
1.8 Výhody a nevýhody bilingvismu	25
2 Bilingvní rodina a vzdělávání bilingvního dítěte	27
2.1 Rodina, její charakteristika a funkce	27
2.2 Bilingvní partnerství/manželství	31
2.3 Bilingvní rodina	33
2.4 Typologie bilingvních rodin.....	37
2.5 Bilingvní dítě ve škole a možnosti vzdělávání bilingvních dětí	40
3 Řečové schopnosti bilingvních dětí	46
3.1 Vývoj řečových schopností – osvojování mateřského jazyka.....	46
3.2 Bilingvní osvojování jazyků	49
3.3 Jazyková specifika bilingvních dětí	53
3.4 Vliv bilingvismu na kognitivní schopnosti a osobnost	57
3.5 Vývojové poruchy řeči a bilingvismus	59
PRAKTICKÁ ČÁST.....	67
4 Výchova v bilingvních rodinách a její vliv na řeč dětí.....	67
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	67
4.2 Metody výzkumného šetření	67
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	71
4.4 Případové studie	73
4.5 Kvalitativní analýza výsledků výzkumného šetření.....	110
Závěr	115
Seznam literatury	118
Seznam tabulek	127
Seznam příloh	128

Úvod

Bilingvismus neboli dvojjazyčnost představuje fenomén, který není pouze novodobou záležitostí, jedná se o jev, který se ve společnosti vyskytuje od nepaměti. O bilingvistu se běžně hovoří jako o schopnosti komunikovat dvěma odlišnými jazyky. Jedná se o jev, který je diskutován napříč různými obory, příkladem je jazykověda, psychologie, pedagogika nebo právě logopedie.

Důvodem bilingvismu dítěte je často narození takového dítěte jazykově smíšenému páru, které vede ke vzniku bilingvní rodiny. Rodiče mnohdy volí bilingvní výchovu za účelem udržení kontaktu s oběma rozšířenými rodinami či pro předání jistého kulturního dědictví svých předků v podobě jazyka. Nejčastěji je v těchto rodinách využívána bilingvní výchovná strategie jeden rodič – jeden jazyk. U dítěte, které vyrůstá v bilingvním rodinném prostředí, dochází k rozvoji přirozeného bilingvismu a osvojování si tak dvou jazykových kódů svých rodičů. Vývoj řeči je u bilingvních dětí ovlivňován dvěma jazykovými kódy. Otázkou zůstává, zda se bilingvismus může negativně či pozitivně projevit na jejich řečovém vývoji. Je zřejmé, že bilingvisté se vyznačují určitými jazykovými specifiky, která se u jednojazyčných jedinců neprojevují. Artikulační a vývojové řečové poruchy jsou pak záležitostí klinického logopeda, jehož náplní práce je poskytnout odbornou diagnostiku a intervenci v případě výskytu takových poruch, ať už se jedná o monolingvní či bilingvní dítě. Přičemž v případě bilingvního dítěte je třeba brát ohled na to, že dítě vyrůstá v dvojjazyčném prostředí.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je rozčleněna do třech kapitol. První kapitola se zaměřuje na uvedení do celkové problematiky tématu práce a vymezení pojmů, které jsou v rámci celé práce často zmiňovány. Nejprve jsou zmíněny pojmy, jako je jazyk, řeč a komunikace, následně je kapitola věnována samotnému pojmu bilingvismus, jeho charakteristice a jednotlivým druhům. Druhá kapitola je věnována bilingvní rodině a vzdělávání bilingvních dětí, přičemž v úvodu kapitoly je charakterizována rodina jako taková. Třetí kapitola shrnuje poznatky v oblasti osvojování řečových schopností dětí a dále se již zabývá vývojem řeči u bilingvních dětí, konkrétně simultánním osvojováním dvou jazyků. V této poslední kapitole jsou rovněž uvedeny jednotlivé vývojové a artikulační řečové poruchy, jež jsou postupně vztahovány k bilingvistu.

Praktická část práce je zacílena na bilingvní výchovu a její podrobné zachycení a řečové schopnosti bilingvních dětí, konkrétně na vliv rodinné jazykové situace na osvojování řečových schopností v daném výzkumném souboru. Praktická část je čtvrtou a zároveň poslední částí diplomové práce. Nejprve jsou v této kapitole charakterizovány jednotlivé metody, které byly v rámci výzkumného šetření použity. Stěžejním obsahem této části je kvalitativní výzkumné šetření, v němž jsou předkládány tři případové studie dětí a jejich rodin, které jsou různých variant jazykového provedení. Důležitou součástí praktické části práce je závěrečná kvalitativní analýza výsledků výzkumného šetření, jež shrnuje výsledky, kterých bylo v jeho průběhu dosaženo.

Smyslem práce je přiblížení problematiky bilingvismu v souvislosti s výchovou v přirozeně bilingvním prostředí a vývojem řeči u bilingvních dětí, vznikem vývojových a artikulačních odchylek a případnou logopedickou intervencí na základě získaných teoretických informací doložených praktickým výzkumným šetřením. V české literatuře není tomuto konkrétní tématu doposud věnováno příliš mnoho prostoru. Cílem diplomové práce je postihnout problematiku výchovy dětí v bilingvní rodině, zhodnocení jejich řečových schopností a vlivu přirozeného bilingvismu na možnost vzniku vývojových a artikulačních odchylek.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Uvedení do problematiky bilingvismu

Tato kapitola se věnuje celkovému uvedení do problematiky související s bilingvismem. První část kapitoly je vyhrazena pojmům komunikace a interkulturní komunikace, jež se mi jeví jako zajímavá v rámci tohoto tématu. Dále je také definován jazyk a s ním související jazyková a komunikační kompetence, krátce je zde zmíněno také rozložení jazyků ve světě. Dále je poznamenán pojem kultura, neboť dva různé jazyky přináší obvykle i dvě odlišné kultury. Podstatná část této kapitoly se zaměřuje již na pojem bilingvismus, jeho původ, interdisciplinární rozsah a související pojmy. Jsou zde uvedeny různé definice od několika autorů a rovněž dva pohledy, na základě kterých je na bilingvismus nahlíženo. Bilingvismus se také projevuje jistou jazykovou kompetencí a je ovlivňován jazykovým inputem a mateřským jazykem bilingvistů, nad čímž se kapitola také pozastavuje. V další části kapitoly je uvedena typologie rozličných druhů bilingvismu, které jsou postupně přiblíženy. Závěrečná podkapitola poskytuje souhrn výhod a nevýhod bilingvismu.

1.1 Komunikace

Komunikaci je možné jednoduše označit za sdělování či dorozumívání. Obecně se nejedná o specificky lidský jev, na rozdíl od jazyka se vyskytuje rovněž u jiných živočichů, neboť schopnost vysílat a přijímat informace je všem živým tvorům vrozená (Hartl, Hartlová, 2010). Z našeho hlediska je zásadní sociální komunikace, tzn. komunikace mezi lidmi. Proces přenosu informací probíhá minimálně mezi dvěma účastníky komunikace. Každá komunikace má svoji strukturu. Tuto strukturu tvoří komunikátor, osoba, která sděluje, komunikant, osoba, která přijímá informaci a komuniké neboli obsah sdělení. Komunikace je druhem sociální interakce, kdy se může jednat o jednostranné sdělování či vzájemnou výměnu informací. (Čermák, 2011; Průcha, Walterová, Mareš, 2003; Nakonečný, 2009)

Všechny kultury mají svůj vlastní konkrétní systém komunikace, který obsahuje jazyk, specifická gesta a způsoby chování. Význam těchto prvků může být příslušníkům jiné kultury neznámý. (Nakonečný, 2010) Komunikaci, které se účastní příslušníci jiných kultur, označujeme za interkulturní komunikaci. Průcha (2010, s. 16) interkulturní komunikaci definuje jako „*termín označující procesy interakce a sdělování*

probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikačními partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících systémů.“ Pro tento druh komunikace je typické, že komunikující mezi sebou vzájemně narážejí na rozdílné vnímání a chování ve svých komunikačních stylech. (Morgernsternová, Gruber, 2007) „Člověk může být při interkulturním kontaktu zmaten, protože např. nesprávně rozumí jazykovým výrazům či špatně interpretuje neverbální signály.“ (Morgernsternová, Gruber, 2007, s. 115) Často vzniká tzv. konfuze, kdy člověk, který v interkulturní komunikaci nerozumí nepředvídané reakci od svého komunikačního partnera, si doplní souvislosti na základě vlastního kulturního zdůvodnění. Dochází pak k nedorozuměním a trapným situacím. Velice často dochází k nedorozuměním právě v rámci verbální komunikace. Obvyklá je jazyková konfuze, kdy při překladu do cizího jazyka je zaměněn význam podobně znějících slov. Co se týče neverbální komunikace, některé její složky mohou být vrozené, avšak většina jejích složek je podmíněna kulturou, jíž jsme příslušníci, a životní zkušeností člověka. K nejvýraznějším kulturním rozdílům dochází v oblasti proxemiky. Příkladem si uvedeme evropské země, kdy největší vzdálenost mezi komunikujícími je zaznamenávána ve Skandinávii a nejmenší v románských kulturách. V každé kultuře je také vnímán jinak čas, neboli chronemiky, kdy rozlišujeme příslušníky monochronických kultur, které se soustředí pouze na jeden problém a úkoly vykonávají v časové posloupnosti. Obvyklé je to například ve Skandinávii, Německu, Švýcarsku, Japonsku či USA. Oproti tomu příslušníci polychronických kultur jsou flexibilní, často řeší více problémů najednou, nedrží se časového plánu. Jedná se zejména o arabské země, Latinskou Ameriku, některé asijské země či Afriku. Z hlediska výrazu tváře příslušníci asijských kultur si oproti americkým či evropským udržují obvykle neměnný výraz tváře. Intenzivní oční kontakt je shledáván zejména v arabských zemích či středoevropských oblastech, na rozdíl od Severní Ameriky či Evropy, kde není tak intenzivní. Co se týče gestikulace, některá gesta jsou univerzální pro všechny kultury, nicméně každá kultura má nějaká svá typická gesta. Některé národy také gestikulují výrazněji, například Italové nebo Turci, některé méně, například v oblasti Skandinávie. Zároveň u různých kultur je zaznamenávána různá intenzita pohybů těla. Dále rozlišujeme příslušníky kontaktních kultur a nekontaktních kultur, kdy se obecně kontaktní kultury nacházejí v oblastech s teplým klimatem. Různé kultury se rovněž odlišují pozdravy, způsobem oslovení, usmíváním a zdvořilostními

projevy. (Morgernsternová, Gruber, 2007) Průcha (2010) ještě také upozorňuje na rozdíly v tykání a vykání.

1.2 Jazyk

„Jazyk je konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace. Každý přirozený jazyk má určitou strukturu (gramatika), psychologickou (psycholingvistika) a sociální dimenzi (sociolingvistika). Je osvojován učením, podle některých teorií i na základě vrozených předpokladů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 117) Tento systém jednotek, pravidel, modelů a konvenčních kolektivních norem je uložený v mozku a primárně je určen ke kódování a dekodování sdělované informace mnoha druhů, které jsou součástí každodenní i nevšední komunikace. Dle Dvořáka (2007) je prostřednictvím jazyka možné vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní niterní prožitky. Prakticky je jazyk uskutečňován mluvenou řečí či písmem, případně manuálním způsobem, jako znakový jazyk neslyšících osob. Všechny jazyky mají svůj slovník, gramatická pravidla a syntaktická pravidla větné stavby. (Čermák, 2011; Dvořák, 2007; Průcha, Walterová, Mareš, 2003; Neubauer, 2014) Základní, nejbohatší a polyfunkční prostředek komunikace je jazyk přirozený. (Čermák, 2011)

Jsou uváděna různá rozmezí počtu existujících jazyků. Průcha (2010) uvádí rozmezí tří až šesti tisíců jazyků. To, že se názory na počet jazyků ve světě různí, je dáno tím, že lingvisté a etnologové se neshodují, zda se v některých případech jedná o samostatné jazyky či pouze dialekty jednoho a téhož jazyka. Hranice mezi jazykem a dialektem je neurčitá, flexibilní a závisí na dobových politických, kulturních, lingvistických a dalších kontextech a souvislostech. Zároveň také průběžně dochází k různým změnám v množství jazyků, některé zanikají a některé vznikají. Z hlediska populace jsou jazyky výrazně nerovnoměrně zastoupeny. Některé jazyky jsou rozšířeny tak, že je užívá většina populace a dalších pět až šest tisíc jazyků pouhých pět procent populace. Nejvíce jsou zastoupené čínština, angličtina, hindština, španělština, arabština, ruština, bengálština, portugalština, němčina, francouzština, japonština, indonéština. (Průcha, 2010; Šatava, 2009) Podíváme-li se na jazykovou situaci v České republice, čeština má stále dominantní postavení ve všech oblastech společenského života, i přestože na jejím území je několik desítek dalších jazyků. Z ostatních jazyků jsou zde nejvíce zastoupeny slovanské jazyky, které jsou příbuznými češtiny a jedná se především o slovenštinu, ukrajinštinu, polštinu, méně je pak jihoslovanských jazyků

jako je bulharština, srbština a chorvatština. Díky vzájemné podobnosti těchto jazyků je umožněna vzájemná srozumitelnost mezi komunikujícími. Další jazyky, které jsou na našem území již mnohem méně zastoupeny, jsou například rumunština, francouzština, angličtina, němčina či vietnamština. (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009)

U každého člověka je možné určit **dominantní jazyk**, který je považován za **mateřský** nebo také **rodný**. Tomuto jazyku bývá jedinec vystaven již v prenatálním vývoji. Jedná se o jazyk dětství a rodiny. Tento jazyk je trvale zapsán v lidském vědomí a podvědomí, i navzdory možnému osvojení dalších jazyků. (Breton, 2007) V psychologickém slovníku (2010) je mateřský jazyk definován jako jazyk, který si dítě osvojilo jako první.

Skutnabb-Kangas (2000) však uvádí několik definic mateřského jazyka a to na základě stanovených kritérií:

- Kritérium původu > jazyk, který se člověk naučil jako první (sociologie)
- Kritérium ovládnutí (znalosti, kompetence) > jazyk, který člověk ovládá nejlépe (lingvistika)
- Kritérium používání (funkce) > jazyk, který člověk používá nejvíce (sociolingvistika)
- Kritérium identifikace > jazyk, se kterým se člověk identifikuje (sociální psychologie, psychologie osobnosti, sociální psychologie)
- Kritérium automaticity, obrazu světa > jazyk, ve kterém člověk počítá, přemýšlí, sní, píše deník anebo básně (lidové definice)

Pro potřeby této práce je také třeba zmínit pojmy **menšinový/minoritní jazyk** (*minority language*) a **většinový/majoritní jazyk** (*majority language*). Menšinový jazyk je jazykem, který obvykle nemá ve společnosti dominantní postavení na základě počtu jeho uživatelů. Tento jazyk má tedy slabší postavení ve společnosti oproti většinovému jazyku a užívá ho početně menší skupina lidí. Naopak většinový jazyk je dominantním jazykem společnosti, přičemž menšinový jazyk je mu podřízen. (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009; Štefánek, Palcútová, Lanstýák, 2003) Nicméně může dojít i k situaci, kdy menšinovým jazykem hovoří většina společnosti, avšak jeho právní, sociální a kulturní prestiž je menší a tím je tento jazyk znevýhodňován. Tyto situace nastávají zejména v afrických zemích. (Breton, 2007)

1.3 Jazyková a komunikační kompetence

V 60. letech 20. století použil Noam Chomský pojem jazyková kompetence v rámci teorie generativní transformační gramatiky. (Průcha, 2010) Průcha, Mareš, Walterová (2013) definují jazykovou kompetenci neboli dovednost jako schopnost používat osvojený jazyk, mateřský i cizí, za komunikačními účely. Mezi základní jazykové dovednosti zahrnují receptivní dovednosti a produktivní dovednosti. Později k Chomského teorii generativní transformační gramatiky přispěl Hymes a to pojmem komunikační kompetence. Tento koncept bere ohled na to, že komunikační akt probíhá vždy v nějakém sociálním kontextu. Je tak potřeba kromě jazykové kompetence brát v potaz také znalosti a dovednosti pragmatického charakteru. (Průcha, 2010) Průcha (2010, s. 125) definuje komunikační kompetenci jako *„schopnost jedince používat v sociálním styku (pracovním, zájmovém, intimním aj.) různé dovednosti umožňující uskutečňovat za určitým účelem akty verbální komunikace (mluvení, naslouchání, čtení, psaní) a s nimi spojené také dovednosti neverbální komunikace.“* Komunikační kompetence nám umožňuje zvolit gramaticky správný i společensky přiměřený způsob vyjádření. Na základě této kompetence vycítíme, kdy je vhodné mluvit a kdy ne, o čem je vhodné mluvit, s kým, kde a jakým způsobem. (Pokorný, 2010) Dle Vybírala (2005) je účastník komunikace kompetentní, pokud má k dispozici souhrn znalostí, včetně znalostí jazykového systému a má dostatek znalostí, které je schopen využít. Ten, kdo má znalostní deficity v oblasti znalosti jazyka, profesního žargonu, kulturního kontextu a dalších souvislostí se stává nekompetentním například při posuzování řeči druhých či účasti na rozhovoru. Komunikační kompetence v cizím jazyce je nezbytná pro to, abychom se v tomto jazyce domluvili. (Vybíral, 2005) Býtešnicková (2007) uvádí, že již dítě předškolního věku by mělo disponovat jistými komunikačními kompetencemi tak, aby se dokázalo souvisle a srozumitelně vyjadřovat a úspěšně navazovat vztahy s ostatními.

1.4 Řeč

Řeč neboli mluvený jazyk je základní podobou jazyka. Tato podoba jazyka existovala ještě předtím, než vznikla psaná podoba jazyka. Děti se také učí dříve mluvit, nežli psát. (Harding-Esch, 2008). *„Řeč je schopnost člověka vyjádřit členěnými zvuky obsah vědomí a používat prostředky slovní i mimoslovní, jako jsou posunky, mimika, gesta. Je považována za výrazný determinant lidského myšlení a chápání světa; neoddělitelnou součástí řeči je emoční složka a situační souvislosti.“* (Hartl,

Hartlová, 2010, s. 510) Řeč je schopnost, kterou má pouze člověk. Jedině člověk dokáže prostřednictvím řeči vyjádřit své pocity, nálady, myšlenky, postoje. Na jaké úrovni si člověk řeč osvojí, má vliv řada okolností. Důležitými předpoklady pro správný vývoj řeči jsou podnětné rodinné prostředí, přiměřená úroveň intelektu, nepoškozený centrální nervový systém a sluch. (Bezděková, 2014) Šulová (2005) hovoří o řeči jako o jedné ze základních rovin lidské komunikace. Neubauer (2014) pak definuje konkrétně řečovou komunikaci jako proces, ve kterém si účastníci předávají informace, přičemž do tohoto procesu patří motivovaný záměr, výběr a užití komunikačních prostředků, dále také příjem informace a její zpracování, rozumění obsahu informace a tvorba odpovědi. Jedná se o komplexní proces, na kterém se vzájemně podílejí tři typy předpokladů a to vrozené mentální předpoklady užívání jazyka, předpoklady získané prostřednictvím aktivní interakce člověka se svým prostředím neboli učením a také faktory, které působí v konkrétní komunikační situaci. (Neubauer, 2014)

1.5 Kultura

Kultura zahrnuje soubory principů, pravidel, mravů a způsobů interakce v rámci skupiny nebo společnosti a lidských výtvorů. Je předávána pouze učením. (Hartl, Hartlová, 2010) Každé dítě si během dětství vytváří svoji kulturní identitu, což je vědomí příslušnosti k určité kultuře, a akceptuje očekávání, které má jeho okolí. Kulturní identita vychází ze skupinové identity, kterou je možné považovat za osobní spojení se skupinou, se kterou sdílíme jisté sociální a kulturní charakteristiky. Postupem času si dítě své skupinové identity uvědomuje a rozvíjí je. Svoji kulturní identitu, příslušnost k národní kultuře, si dítě začíná uvědomovat teprve v mladším školním věku. Dítě si všímá především, pokud je v kontaktu s příslušníky jiných kultur. Dítě u těchto lidí nejprve zaznamenává odlišné vnější znaky, poté se začne zajímat o to, proč je ten člověk jiný. Bilingvní děti se zajímají o jinou kulturu silněji, neboť se jich to mnohem více osobně dotýká. Kultura má vliv na způsob výchovy v rodině a interakci rodičů s dětmi, což je reflektováno ve způsobu komunikace, intenzitě tělesných kontaktů, v podpoře jistých rysů osobnosti nebo vštěpování různých návyků. (Morgensternová, Šulová, 2007) Pojem kultura je uveden z důvodu, že rodiče bilingvních dětí obvykle pocházejí rovněž z dvou kulturně odlišných prostředí a bilingvní dítě je možné pak považovat i za bikulturní, protože je ovlivňováno dvěma různými kulturami. Dle Bakera (2011) se bilingvisté stávají více či méně bikulturními či multikulturními. Může se však stát, že někdo, kdo má vysokou úroveň znalostí ve dvou

jazycích, zůstane monokulturním, například absolvent cizího jazyka. Také u imigrantů, kteří si osvojují majoritní jazyk, dochází k procesu převzetí příslušné kultury. Bikulturní kompetence se vztahuje ke znalostem jazykových kultur, pocitům a přístupům k těmto kulturám, chování se v souladu s kulturně přijatelnými způsoby a odvaze vyjádřit svůj bikulturalismus. (Baker, 2011)

1.6 Bilingvismus

Přestože bilingvismus je ve světě po celou dobu, potřeba kompetence ve více než v jednom jazyku pravděpodobně nebyla silnější než na přelomu třetího tisíciletí. Tato situace je dána výsledkem působení různých faktorů zahrnujících globalizaci podnikání, obchodu a zábavy, masivní populační posuny lidí z odlišných etnolingvistických prostředí, rychlou urbanizaci a levnější a rychlejší prostředky mezinárodního cestování a komunikace. (Wei, Dewaele, Housen, 2002) Žádný jazyk není odolný vůči vniknutí slov či frází z jiného jazyka. Toto vniknutí může odrážet kulturní prestiž (například *rendezvous*), obchodní sílu (například *Big Mac*, *computer*), intelektuální tradici (například *Zeitgeist*, *Angst*) či fascinaci exotickou kulturou (například *chutzpah*, *schlep*). Ti, kteří vkládají tyto cizojazyčné termíny do svých konverzací, se však neoznačují jako bilingvní. V jistém bodě našich životů jsme byli také pravděpodobně nuceni osvojit si nějaký druhý jazyk, ale rovněž se obvykle nepovažujeme za bilingvní. (Bialystok, 2001) Bilingvismus nejčastěji vzniká stěhováním lidí kvůli politickým, sociálním a ekonomickým důvodům, vzděláním či smíšeným manželstvím. (Grosjean, 1982)

Bilingvismus je jev, který lze považovat za interdisciplinární, neboť se jím zabývají různé vědní obory, např. psycholingvisté, sociolingvisté, psychoneurologové, pedagogové, není tedy pouze záležitostí jazykovědy. (Dudok, 2002; Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011) Psychologové a psycholingvisté zajímá především původ, prvotnost a druhotnost jazyka u dvojjazyčných osob, jazykovědné obory se rovněž věnují původu, dále jazykové kompetenci a způsobu, jakým si dvojjazyčná osoba osvojila své dva jazyky, sociologové a sociolingvisté zase kladou důraz na to, co se s jazyky děje, za jakými cíli jsou používány a za jakými se dají použít. Sociologové se spolu s demografy a sociálními psychology zajímají o to, jakým způsobem bilingvista a jeho okolí reaguje na dva jazyky, které jsou v komunikační hře, v podstatě se soustředí na jazykové postoje. (Dudok, 2002)

Bilingvismus souvisí s pojmy monolingvismus a multilingvismus, kdy monolingvismus je v podstatě opak bilingvismu, jedná se o jednojazyčnost, ovládnutí a používání pouze jednoho jazyka. Multilingvismus nebo také plurilingvismus je vícejazyčnost, kdy je osoba schopná používat více než dva jazyky či stav, kdy jsou v nějakém společenství ve vzájemném kontaktu více jak dva jazyky. (Štefánek, Palacútová, Lanstýák, 2003) Typem multilingvismu je trilingvismus, neboli trojjazyčnost. Rozdíl je mezi bilingvismem a trilingvismem je pravděpodobně pouze v počtu jazyků. Způsobů, jak k němu dospět, existuje několik. Jedním z nich je, pokud rodiče dítě vychovávají dítě metodou jeden rodič – jeden jazyk a třetí jazyk je osvojován v okolní společnosti, zejména v rámci školní docházky. (Štefánek, 2000)

Existuje mnoho definic bilingvismu, avšak tyto definice se různě liší. Autoři se shodují v tom, že bilingvismus znamená jednoduše dvojjazyčnost. Nicméně rozdílné názory mají na to, kdo je a kdo není považovaný za bilingvistu.

Bilingvisté nepředstavují homogenní skupinu. Vzájemně se odlišují stupněm ovládnutí jazyků, způsobem jejich osvojení, mírou emocionální zainteresovanosti, kontextem použití a strukturální vzdáleností mezi jazyky, přičemž každý z těchto faktorů může mít vliv na zpracování jazyků (Paradis, 2003). V Pedagogickém slovníku (2013) je bilingvismus definován jako dvojjazyčnost neboli schopnost člověka mluvit dvěma jazyky, z psycholingvistického hlediska je to pak druh komunikační kompetence, díky které může člověk uskutečňovat své komunikační potřeby prostřednictvím obou jazyků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Bloomfield (1976) charakterizoval bilingvismus jako ovládnutí dvou jazyků na úrovni rodilého mluvčího. V Psychologickém (2010) slovníku je bilingvismus schopnost mluvit přibližně stejně plynule dvěma jazyky. Štefánek (2002, s. 62) navrhuje nazývat „*bilingválními ty osoby, které mají schopnost alternativního používání dvou (anebo i více) jazyků při komunikaci s ostatními v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se tato komunikace uskutečňuje. Znamená to, že takový člověk je schopný uspokojovat své komunikační potřeby střídavě v jednom anebo druhém jazyku (resp. jejich rozličných formách), přičemž jejich použití bude záviset na tom, s kým, o čem a kde hovoří.*“ Také Čermák (2011) charakterizuje bilingvismus, dvojjazyčnost, případně trojjazyčnost/vícejazyčnost, jako jev koexistence dvou a více vybudovaných jazykových systémů u člověka, který má mnoho forem a stupňů. (Čermák, 2011) Štefánek (2010) nezdůrazňuje každodenní používání obou jazyků. Tyto osoby si oba své jazyky osvojily a používají, avšak jejich ovládnutí obvykle nebývá na stejné úrovni.

Existují pouze výjimky mezi bilingvisty, které ovládají oba jazyky na vysoké totožné úrovni. (Štefánik, 2010) Většina bilingvistů své dva jazyky užívá za různými účely a s různými lidmi. (Baker, 2011)

Často je právě diskutována otázka vyváženého bilingvismu. Jediní, kteří ovládají oba jazyky dokonale, jsou nazýváni jako vyvážení bilingvisté. (Kropáčová, 2006) Nicméně jejich existenci a dokonalý bilingvismus právě mnoho dalších autorů popírá. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) Baker a Jones (1998) považují za mýtus to, že bilingvní jedinec má rovnocenně dobře rozvinuté jazyky, pouze zcela výjimečně se někdo takový může najít. Vyvážený bilingvismus je idealizovaným konceptem, který se netýká drtivé většiny bilingvní populace napříč světem. Také Čermák (2011) se tímto zabývá a poznamenává, že bilingvismus není u žádného člověka dokonalý, na rovnocenné úrovni obou jazyků, neboť vždy má v určité funkci převahu jeden jazyk a v jiné zase druhý jazyk. Poznamenává také, že není ani možné, aby se někdy rovnovážný bilingvismus vyskytoval, protože neexistuje jazykový systém, který by byl společný pro dva a více jazyků ani dva a více plně paralelních a rozvinutých systémů jednotlivě pro každý jazyk. (Čermák, 2011) Dudok (2002) poukazuje také na to, že je i jen velmi málo monolingvistů, kteří ovládají svůj jazyk na dokonalé úrovni. Hovoří o inerlingválním bilingvistu, kdy jednotlivci mohou svůj mateřský jazyk ovládat na velmi dobré, ba i vynikající úrovni, nicméně pokud se ocitnou v nějaké speciální komunikační oblasti, může být jejich komunikační kompetence pouze na úrovni receptivního či pasivního bilingvismu. (Dudok, 2002)

Existují dva různé pohledy na bilingvismus. Prvním z nich je monolingvistický neboli frakční pohled. Dle tohoto pohledu bilingvista má nebo by měl mít dvě oddělené a izolované jazykové kompetence, přičemž tyto kompetence jsou nebo by měly být podobné kompetencím dvou odpovídajících monolingvistů. Na základě tohoto tvrzení bilingvista odpovídá dvěma monolingvistům v jedné osobě. Druhým pohledem na bilingvismus je pohled bilingvistický neboli holistický, který oproti monolingvistickému pohledu tvrdí, že bilingvista je celistvý celek, který nemůže být rozložen na dvě oddělené části. Tudíž není součtem dvou úplných nebo neúplných monolingvistů, ale jedná se spíše o jedinečnou a specifickou konfiguraci (uspořádání), neboli jedinečný lingvistický profil. Koexistence a stálá interakce dvou jazyků bilingvisty vytváří neobvyklý, ale úplný jazykový systém. Komunikační kompetence bilingvisty nemohou být hodnoceny pouze na základě jednoho jazyka, naopak musí být zkoumány na základě

celkového jazykového repertoáru bilingvisty. Bilingvistický pohled na bilingvismus by měl vést k dokonalejšímu a korektnějšímu porovnání bilingvistů a monolingvistů, pokud jde o jazykové kompetence, jazykové vzdělání, atd. (Grosjean, 2008, Baker, 2011)

Podíváme-li se na osvojování jazykových kompetencí u bilingvistů je v primárních rysech a ontogenetickém sledu totožný jako u monolingvistů. (Býtešnicková, 2007) Jazyková kompetence bilingvistů by neměla být hodnocena pouze na základě jednoho jazyka, ale měl být zkoumán celkový jazykový repertoár tak, jak ho používá v každodenním životě. S jazykovou kompetencí bilingvistů souvisí dva negativní jevy. První je tzv. semilingvismus, což je nedostatečná jazyková kompetence bilingvních dětí v obou jazycích. Tento pojem zahrnuje menší slovní zásobu v porovnání s monolingvními vrstevníky, mísení jazyků, odchylky od monolingvních norem, atd. (Štefánik, 2002) V literatuře se také o tomto jevu hovoří jako o dvojstranné polojazyčnosti. Nejčastěji k ní dochází u dětí, které emigrují do jiné země. Existuje několik příčin tohoto jevu. Jednou z příčin je, že se v rodině nehovoří jedním jazykem a dítěti se jazyky míchají. Další příčinou může být, že rodiče, kteří mluví různými jazyky, oba jazyk zřetelně neoddělují a dítě je pak nedokáže správně odlišit. Příčinou může rovněž být, že dítě nejeví přílišný zájem naučit se jazyk země, do které rodina emigruje, či k tomu není vedeno rodiči, zároveň také nevěnují pozornost mateřskému jazyku dítěte, zejména pokud tento jazyk má slabou prestiž. (Böhm, D., Böhm, R., Deiss-Niethammer in Kropáčová 2006)

Druhým jevem, ke kterému může docházet, je nadměrné mísení a přepínání jazyků, které souvisí také s interferencemi, transferencemi, transfery atd. Tyto problémy mohou být vysvětleny jazykovým módem, který je v tomto případě chápán jako stav aktivace jazyků a jazykových mechanismů bilingvistů. Tento stav je řízen takovými proměnnými, jako jsou například osoba, s kterou bilingvista hovoří, situace, předmět komunikace, její účel, atd. Bilingvista se v každodenních situacích nachází v rozličných jazykových módech. V monolingvních jazykových módech obvykle komunikují s monolingvisty v jednom ze svých jazyků. Jeden jazyk je aktivovaný a druhý deaktivovaný, i když ne úplně na základě výzkumů. V bilingvním jazykovém módu komunikují bilingvisté s dalšími bilingvisty se stejnou kombinací jazyků. V tomto jazykovém módu nejčastěji dochází právě k přepínání a mísení jazyků. (Štefánik, 2002)

Osvojováním dvou jazyků a jazykovými specifiky bilingvistů se podrobněji zabývá třetí kapitola.

Nejvýznamnějším působícím faktorem, který má vliv na bilingvismus u dětí, je **jazykový input**. Jedná se o celek veškerých verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, kterým je dítě vystaveno od narození ze strany osob, se kterými přijde do kontaktu, přičemž nejčastěji s dítětem komunikují matka, otec, sourozenci, příbuzní, případně další osoby. Tyto podněty přispívají k dětskému rozpoznávání, segmentování a napodobování produktů řeči a tím k postupnému konstruování znalosti jazyka. Vlastnosti určitého jazykového inputu výrazně závisí na prostředí, na jazykových, sociálních, vzdělanostních a dalších charakteristikách osob, které vytvářejí produkty řeči vůči dítěti. Základním jazykovým inputem je mateřská řeč. Rodiče bilingvních dětí mohou tento faktor sami ovlivňovat a to určením množství tohoto inputu. Dochází pak k cyklickému efektu, kdy větší množství inputu vede k lepšímu zvládnutí jazyka a jeho častějšímu užívání. (Průcha, 2011)

Z hlediska mateřského jazyka, který je definován výše, Štefánik (2010) uvádí více možností, ke kterým může dojít u bilingvních dětí. Mateřský jazyk může být jazykem, který si dítě osvojí od své matky, také může být prvním jazykem, který si osvojí, dále jazyk ke kterému má dítě blíže a se kterým se ztotožňuje, také to může být jazyk, který dítě nejčastěji využívá, případně ten, který ovládá lépe a je dominantním. Přestože je mateřský jazyk nejčastěji spojován s jazykem matky, není to jedinou možností. (Štefánik, 2010)

1.7 Typy bilingvismu

Jednotná a odborníky uznávaná kategorizace bilingvismu neexistuje, nicméně existují různá hlediska, dle kterých je bilingvismus tříděn (Kropáčová, 2006).

Rozlišuje se několik druhů bilingvismu. Štefánik (2010) považuje za nejznámější koordinovaný, složený a subordinovaný typ bilingvismu; společenský a individuální bilingvismus; produktivní (aktivní) a receptivní (pasivní) bilingvismus; přirozený (primární) a školní (umělý/kulturní/sekundární) bilingvismus; infantní, dětský, adolescentní a dospělostní bilingvismus; bilingvismus znakového jazyka neslyšících a jazyka slyšících osob; intenční bilingvismus; incipientní; konvertivní, recesivní; symetrický/asymetrický bilingvismus; simultánní a sukcesivní bilingvismus; aditivní a subtraktivní bilingvismus, atd.

Termín bilingvismus označuje především **individuální bilingvismus**, kdy jedinec používá ještě další jazyk oproti společnosti, může jít také i o bilingvní rodinu, která žije v dané společnosti. Pro **společenský bilingvismus** existuje termín diglosie. Bilingvisté a monoligvisté jsou nejčastěji situováni ve skupinách, komunitách či konkrétních regionech, například Katalánsko ve Španělsku. Někteří bilingvisté žijí v menších skupinách, například někteří Číňané jsou rozptýleni napříč Spojenými státy americkými. V Británii se setkáme s obojím, s komunitami i menšími shluky. Například se jedná o silné komunity Gujarati v Brentu či Panjabis v Bradfordu, stejně tak menší shluky v městských oblastech napříč Británií. Žádný jazyk neexistuje bez jazykové komunity. Často však jazykové společenství neuvívá oba jazyky za stejným účelem. Každý z těchto jazyků plní určitou funkci, oblast, v níž je používán. Jazyk menšiny je užíván v domácím prostředí a blízkých sociálních kontaktech, a jazyk většiny je užíván v zaměstnání, ve školách, atd. (Baker, 2011; Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) Lze konstatovat, že bilingvismus společenský je tvořen bilingvismem individuálním, bez kterého nemůže existovat, přičemž bilingvismus individuální nemusí vést k tomu společenskému. (Štefánek, 2000)

Podle způsobu osvojení jazyků rozlišujeme **přirozený (primární) bilingvismus** a **umělý (sekundární) bilingvismus**. Průcha (2011) označuje tyto dva druhy bilingvismu za spontánní a záměrně získaný. V rámci přirozeného bilingvismu dochází k osvojování jazyka v přirozeně bilingvním prostředí domova nebo dlouhodobým pobytem v zahraničí, zejména v případech, kdy děti dochází do mateřské školy v té zemi. Dítě si přirozeným způsobem osvojuje dva jazyky, stejně jako děti, které si osvojují jeden jazyk. Dítě si může dva jazyky osvojovat zároveň (simultánně) anebo postupně (sukcesivně). (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011; Průcha, 2011; Štefánek, 2000) Přirozený bilingvismus je výsledkem přirozených kontaktů a je charakteristický spontánností při osvojování jazyků. Nevznikl dobrovolně, ale jako pragmatická nutnost a řečová reakce při řešení nových sociokulturních a komunikačních podnětů. Jedná se o poměrně rozšířený světový jazykový jev. Oproti školskému nebo kulturnímu bilingvismu, je vztahován k osobě, která relativně dobře zvládla dva jazyky bez formální výuky, po dobu každodenního života jako svůj přirozený komunikační prostředek. V projevech přirozených bilingvistů dominuje pragmatická dimenze. (Dudok, 2002) Naopak umělý bilingvismus je dán formální systematickou výukou cizího jazyka v rámci řízeného edukačního procesu. (Morgensternová, Šulová, Schöll,

2011; Průcha, 2011) Tyto dva druhy bilingvismu je nutné striktně odlišovat. Přirozený bilingvismus je možné považovat pro dítě za neefektivnější. S tímto dělením souvisí ještě jeden druh bilingvismu a to bilingvismus intenční, který se podobá podmínkám přirozeného bilingvismu, kdy si dítě osvojuje v rámci rodinného prostředí dva jazyky, přičemž jeden z těchto jazyků není mateřským jazykem dotyčného rodiče. Předpokládá se však, že tento rodič má dokonalou znalost tohoto jazyka. (Býtešnicková, 2007) Štefánik, Palcútová, Lanstýák (2003) **intenční bilingvismus** definují jako druh bilingvismu, ke kterému dochází, pokud jeden z rodičů mluví na dítě jazykem, který není jeho mateřským jazykem. O tomto bilingvismu lze rovněž hovořit jako o umělém bilingvismu. V obou případech umělého bilingvismu platí, že jazykový vzor dítěte není ve všech aspektech dokonalý. Rodič se může dopouštět chyb v jednotlivých jazykových rovinách, i přestože jazyk ovládá na vysoké úrovni. Přesto však výsledný stav osvojení si dvou jazyků může být podobný jako v případě přirozeného bilingvismu. Pokud rodič na dítě mluví jiným jazykem, než je jeho mateřský, a používá tento jazyk soustavně, důsledně a od samého počátku komunikace s dítětem, je to považováno za přirozené jak pro rodiče, tak pro dítě. (Štefánik, 2000)

Dalšími typy bilingvismu podle věku osvojení jazyků jsou **simultánní (souběžný) bilingvismus** a **sukcesivní (konsekutivní, následný) bilingvismus**. Simultánní bilingvismus je osvojování si dvou a více jazyků současně. Sukcesivní bilingvismus je osvojování druhého jazyka až po získání jazykových kompetencí v prvním jazyce. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) Sukcesivní bilingvismus je označován také jako dyglotismus. (Šulová, Bartanusz, 2010) V rámci simultánního bilingvismu si děti osvojují dva jazyky od samého počátku jazykového vývoje. K simultánnímu bilingvismu dochází tehdy, když každý rodič mluví na dítě jiným jazykem, nebo pokud rodiče užívají jeden jazyk a druhým jazykem hovoří ještě další osoba, která je v kontaktu s dítětem, například jiný člen rodiny či chůva. Odtud dítě získává dvojitý jazykový input a osvojuje si tak dva jazyky. Je zapotřebí, aby dítě bylo adekvátně vystaveno oběma jazykům. Často dochází k tomu, že jednomu jazyku jsou děti vystaveny méně, a tak slovní zásoby obou jazyků nejsou rovnocenné. Simultánních bilingvistů je mnohem méně než dětí, které si osvojují dva jazyky postupně, konkrétně asi dvacet procent bilingvních dětí. Většina dětí se stává bilingvními sukcesivním způsobem. (Grosjean, 2010) K sukcesivnímu osvojení dvou jazyků nejčastěji dochází přistěhováním rodiny do jiné země. Některé děti se mohou učit jeden jazyk doma

a druhý pak v rámci společnosti, kdy se nejčastěji s druhým jazykem setkávají poprvé ve škole. Jeden jazyk již mají osvojený, když si začínají osvojovat druhý. Důležité je, aby osvojování druhého jazyka neubíralo na znalosti prvního jazyka. Dělení je zřejmé u dětí, které si zároveň osvojují oba jazyky, nebo u dospělých, kteří se učí druhý jazyk v dospělosti. Problematické je stanovit věkovou hranici mezi těmito typy bilingvismu u dětí, které si osvojují druhý jazyk ještě v dětství. (Baker, 2011; Grosjean, 2010; Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) McLaughlin v roce 1978 stanovila tuto hranici na třech letech věku. Je třeba mít na mysli, že i v kategorii simultánního bilingvismu, kdy je input obou jazyků dítěti přístupný před třetím rokem, se nacházejí odlišnosti. Je rozdíl, když je dítěte oběma jazykům vystaveno od narození či až před třetím rokem života. Takový rozdíl pak může mít významné důsledky na průběh osvojování jazyka a vztah mezi rozvíjejícími se jazykovými systémy. (Yip, Matthews, 2007)

Podle rovnováhy mezi jazyky se bilingvismus dělí na **vyvážený bilingvismus** a **dominantní bilingvismus**. Pokud je úroveň obou jazyků rovnocenná, jedná se o vyvážený bilingvismus. Tyto případy se vyskytují však minimálně, spíše vůbec, jak již bylo výše zmíněno. Naopak obvyklou situací je dominantní bilingvismus, kdy jeden jazyk je na vyšší úrovni oproti druhému jazyku. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) Dominance jednoho jazyka bývá častým příznakem bilingvismu a je to považováno za naprosto přirozený jev. (Průcha, 2011) Vyvážený bilingvismus je rovněž označován jako **bilingvismus symetrický** a dominantní bilingvismus je **bilingvismem asymetrickým**. (Štefánik, Palcútová, Lanstyák, 2003)

Ovládnutí jazyka tvoří dvě základní složky a to receptivní a produktivní dovednosti. Jazykové dovednosti mohou být rozvinuté jen v některé z těchto dvou složek. Dle úrovně ovládnutí jazyků rozlišujeme **receptivní (pasivní) bilingvismus** a **produktivní (aktivní) bilingvismus**. Pokud jedinec má spíše receptivní dovednosti, tedy rozumí jazyku, ale aktivně jej nepoužívá, jedná se o pasivní znalost jazyka. Naopak produktivní dovednosti jsou považovány za aktivní znalost jazyka. Obvykle to zahrnuje i receptivní složku, ale nemusí to být pravidlem. V případech, kdy si dítě osvojuje jazyk od jedné osoby a nemá kontakt s jinými mluvčími tohoto jazyka, může dojít k tomu, že rodilým mluvčím, kteří budou mít jinou výslovnost či dialekt, nebude rozumět. Stejný případ však může nastat i u monolingvistů. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011)

Podle věku osvojování dvou jazyků je rozlišován **bilingvismus infantní**, **bilingvismus dětí**, **bilingvismus adolescentů** a **bilingvismus dospělých**. Dle Štefánika (2010) je infantní bilingvismus výhradně spojován se simultánním osvojováním dvou jazyků. Dětský bilingvismus pak často souvisí se sukcesivním osvojováním dvou jazyků. Pozdní bilingvismus je spojen s adolescenty, kteří se stali bilingvními po pubertě, a s dospělým věkem od dvaceti let. Na rozdíl od dětského bilingvismu, kdy děti jsou schopné mluvit na úrovni rodilých mluvčích, se u těchto pozdních typů bilingvismu vyskytuje již cizí přízvuk. (Harding-Esch, Riley, 2008) Šulová, Bartanusz (2010) rozlišují pouze bilingvismus časný a pozdní, které jsou odděleny věkovou hranicí čtyři roky.

Také je rozlišován **aditivní bilingvismus** a **subtrakční bilingvismus**. K aditivnímu bilingvistu dochází v případě, kdy si jedinec většinové společnosti, zároveň také mluvčí většinového jazyka osvojuje další jazyk, buď učením se světovému jazyku či jazyku menšiny, která žije na území daného státu. V těchto případech není ohrožena znalost prvního jazyka či dokonce jeho nahrazení. Subtrakční bilingvismus je opakem aditivního bilingvismu, kdy si dítě patřící do menšiny začne osvojovat jazyk většinové společnosti a to na úkor jazyka té dané menšiny. Dochází k tomu zejména v rámci školní docházky. Mateřský jazyk dítěte bývá ohrožen, často se jazyk většiny stane u dítěte dominantně používaným jazykem. (Štefánik, 2000) Baker (2011) tyto dva druhy popisuje jako volený a podružný bilingvismus.

Z psychologického hlediska je rozlišován **koordinační bilingvismus**, **složený bilingvismus** a **subordinační bilingvismus**. Koordinační bilingvismus je takový bilingvismus, při kterém bilingvista disponuje dvěma, ze sémantického hlediska nezávislými jazykovými systémy, každý jazyk je považován za sémanticky víceméně nezávislý jazykový systém. Obdobná slova jsou chápána jako dva pojmy. V rámci složeného bilingvismu, jinak také smíšeného bilingvismu, termíny z obou jazyků zastupují stejný pojem. Bilingvisté disponují jedním souborem významových jednotek a dvěma způsoby vyjádření. Co se týče subordinačního bilingvismu, mluvčí chápou jeden prostřednictvím druhého jazyka. Bilingvisté mají významové jednotky prvního jazyka a dva způsoby vyjádření, jeden pro první jazyk a druhý pro druhý jazyk, který si osvojili prostřednictvím prvního jazyka. (Pokorný, 2010; Štefánik, Palcútová, Lanstyák, 2003)

1.8 Výhody a nevýhody bilingvismu

Co se týče výhod, bilingvisté vynikají zejména komunikačními přednostmi, díky kterým mohou komunikovat se širším počtem lidí než monolingvisté. Baker a Jones (1998) spatřují výhodu ve vztazích s rodiči. V rodinách, kde mají rodiče rozdílné rodné jazyky, je výhodou dětí, které se stávají bilingvními to, že budou schopné komunikovat s každým z rodičů podle jejich preferovaného jazyka, a budou si mezi sebou vytvářet hluboký vztah se silnou vazbou. Pro mnoho matek a otců je velmi důležité, aby jejich dítě ovládalo jejich vlastní rodný jazyk. Řada rodičů dokáže komunikovat důvěrně, přirozeně a expresivně pouze ve svém rodném jazyce. Zároveň oba rodiče předávají svému dítěti část své minulosti, část svého dědictví. Pokud je dítě bilingvní má samozřejmě možnost komunikace i se svojí rozšířenou rodinou. Nedochozí tak ke generační propasti, naopak se budují bližší vztahy s příbuznými, stejně tak jako pocit sounáležitosti a zakořeněnosti v rámci rozšířené rodiny. (Baker, Jones, 1998) Bilingvista má rovněž možnost komunikovat se širším okruhem lidí na rozdíl od monolingvistů. Dvojjazyčné děti mohou komunikovat podle potřeby i jiným jazykem. Další výhoda je spatřována v transnacionální komunikaci. Jazyk může být překážkou pro komunikaci a vzniku přátelských vztahů mezi státy a etnickými skupinami. Bilingvisté mají možnost v domácnosti, ve společenství i v celé společnosti bořit takové překážky. Mohou fungovat jako pomyslné mosty v komunikaci. Bilingvisté se také vyznačují vyšší jazykovou citlivostí. (Wei, 2003)

V bilingvismu jedince jsou shledávány také kulturní výhody. Bilingvismus nabízí příležitost seznámit se s dvěma a více kulturami. Monolingvisté zajisté mohou poznat mnoho kultur, například prostřednictvím kulturně odlišných sousedů a komunit, mohou také cestovat a zažít jiné kultury jako pasivní diváci. Nicméně proniknout do jiné kultury vyžaduje znalost jazyka této kultury. S každým jazykem je spjato jiné chování, lidová pořekadla, povídky, historie, tradice, způsoby setkávání, zdravení a komunikace, jiná hudba, zábava, náboženské tradice, jiné rituály narození, manželství a smrti, způsoby chápání a interpretace světa, představy a víry, způsoby myšlení, pláče a milování, jídla a pití, pečování, způsoby vtipkování a truchlení. Se dvěma jazyky jde ruku v ruce široké kulturní poznání. Bilingvista má větší šanci aktivně proniknout do kultur, které vyjadřují oba jazyky. Bilingvismus ovšem není zárukou bikulturalismu. (Baker, Jones, 1998)

U bilingvních jedinců existují také potencionální ekonomické výhody, které představují především širší nabídku pracovních příležitostí. (Baker, Jones, 1998) V době bourání hospodářských bariér, upevňování mezinárodních vztahů a šíření partnerské spolupráce je dvojjazyčnost či vícejazyčnost velice žádána. (Wei, 2003)

Výzkumy potvrdily rovněž existenci kognitivních výhod u bilingvismu. (Wei, 2003) O těchto výhodách pojednává více třetí kapitola diplomové práce.

Některé nevýhody jsou bilingvismu jedince přisuzovány nesprávně, například jazykové a osobnostní problémy, o kterých je více pojednáváno také v další části práce. Někdy je bilingvismu také připisováno selhávání dítěte ve škole. Pokud selhává ve škole monolingvní dítě, hledají se příčiny jeho neúspěchu v jeho motivaci, inteligenci, osobnosti, standardům výuky či celkově ve školním prostředí. Rodič bilingvního dítě bude hledat příčiny také v těchto oblastech a navíc bude přičítat hlavní vinu bilingvismu. Nicméně bilingvismus sám o sobě není příčinou školního neúspěchu. (Baker, Jones, 1998) Ačkoliv jsou některé společenské a individuální problémy přičítány bilingvismu neoprávněně, nelze tvrdit, že bilingvismus s sebou nepřináší žádné nevýhody. Skutečné nevýhody bilingvismu však bývají dočasné. S bilingvismem souvisí složité problémy týkající se otázky identity bilingvistů. Pro řadu bilingvistů to však problém není. Krize a konflikty vyplývající z identity nebývají statické. Identita je proměnlivá a její vývoj závisí na různých zkušenostech, interakcích a spolupráci v rámci jazykového společenství i mimo něj. (Wei, 2003)

Sami bilingvisté většinou neprožívají žádné intenzivní pocity, pokud jde o jejich bilingvismus. Obvykle v něm spatřují více výhod než nevýhod. Většina oceňuje to, že jsou schopni komunikovat s lidmi z rozličných jazykových a kulturních prostředí. Někteří vnímají, že jim bilingvismus poskytuje větší náhled na život, podporuje svobodu myšlení, umožňuje číst a často i psát v jiném jazyce, usnadňuje jim učení jiných jazyků, přináší jim více pracovních příležitostí, atd. Z nevýhod jmenují nedobrovolné mísení jazyků, potřebu přizpůsobovat se jiným kulturám, pocit, že člověk jeden z jazyků ztrácí (obvykle menšinový) či povinnost vystupovat jako překladatel v různých příležitostech. (Grosjean, 2003)

2 Bilingvní rodina a vzdělávání bilingvního dítěte

Druhá kapitola této práce se věnuje bilingvní rodině a možnostem vzdělávání bilingvního dítěte. Jelikož bilingvní rodina není v zásadě odlišná od běžné rodiny, jediné v čem se odlišuje je používání dvou, případně více jazyků. V první části této kapitoly je charakterizovaná rodina jako taková, jsou zde popsány jednotlivé její funkce. Další podkapitola se věnuje smíšeným partnerským vztahům, neboť právě tyto vztahy jsou častým důvodem vzniku přirozeného bilingvismu u dítěte. Poté již následuje podkapitola zaměřující se na specifika bilingvní rodiny. Dále jsou uvedeny typologie bilingvních rodin z pohledu více autorů. Poslední část této kapitoly je zaměřena na přítomnost bilingvního dítěte ve škole, vliv dvojazyčnosti dítěte na jeho školní prospěch a jsou zde také zmíněny možnosti vzdělávání bilingvních dětí.

2.1 Rodina, její charakteristika a funkce

Rodina je stále považována za velice významnou a těžko nahraditelnou instituci pro dítě i dospělého, i přestože si prošla mnohými změnami. „*Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje vývoj dítěte. Všichni členové rodiny jsou ve vzájemné interakci, vzájemně se ovlivňují a přizpůsobují, často neuvědoměle.*“ (Vágnerová, 2012, s. 17) Na základě strukturálního pojetí Plaňava (2000) definuje rodinu jako celostní systém, který tvoří subsystémy nebo menší jednotky, které jsou spojeny generační příslušností, pohlavím či zájmy. V rámci struktury rodiny vznikají koalice a aliance, přičemž pro fungování rodiny je nejvýznamnější aliancí aliance rodičovská. (Plaňava, 2000) Rodina je prototypem primární sociální skupiny (Helus, 2011) Rodičovství s sebou nese jistou vzájemnost, sdílení a naplňování důležitých životních potřeb dětí i rodičů. „*Děti rodičům přinášejí pocit jejich vlastní společenské hodnoty a užitečnosti, dávají jim pocit bezvýhradné a bezpodmínečné lásky, někoho na nich plně závislého, přinášejí jim do jejich života nová hlediska, nové výhledy a umožňují jim překročit jejich osobní čas.*“ (Šulová, 2011, s. 114) Ve vztahu rodič-dítě dochází ke vzájemnému uspokojování potřeb. (Šulová, 2011)

Za základní charakteristiky rodiny považuje Vágnerová (2012) stabilitu, míru soudržnosti, otevřenosti, adaptability a míru integrovanosti do širší společnosti. Tyto charakteristiky jsou pro dětský psychický vývoj velmi zásadní.

Rozlišuje se rodina nukleární neboli jaderná, která je tvořena rodiči/rodičem a dětmi, a rodina rozšířená, kterou tvoří blízcí příbuzní, prarodiče, strýcové, tety, atd. (Kraus, 2008)

Procházka (2012) uvádí, že rodinné prostředí svými aspekty ovlivňuje výchovu a socializaci dítěte. Jedná se o aspekty vztahové, kam patří struktura rodiny, její úplnost/neúplnost, sourozenci, prarodiče, vzájemná interakce a komunikace mezi členy rodiny a členy rodiny a vnější okolím, výchovné cíle, výchovný styl, atd. Dalšími ovlivňujícími faktory jsou aspekty materiální, kam spadá vybavení rodinného prostředí a jeho podnětnost, a aspekty sociálně-kulturní, neboli vzdělání a vzdělanost rodičů, charakter zaměstnání rodičů a další aspekty, které reprezentují společenskou vrstvu. Souhrn všech těchto faktorů proniká do duše dítěte a má přímý či nepřímý dopad na jeho hodnoty, postoje a vzorce chování. Šebesta (1999) uvádí, že prostředí rodiny působí velmi aktivně na stimulaci komunikačního vývoje, přičemž formy a zaměření stimulace řeči jsou silně kulturně a sociálně diferencovány.

Rodina plní několik funkcí. Šulová (2011) uvádí tyto čtyři základní funkce: biologická a reprodukční, materiální a ekonomická funkce, výchovná a socializační funkce, emocionální funkce. Procházka (2012) ještě tyto základní funkce doplňuje o funkci ochrannou a domestikační a funkci rekreační a regenerační. Tyto funkce, které by měla rodina naplňovat, si následně více přiblížíme.

Biologická a reprodukční funkce rodiny

Rodičovství je považováno za znak dospělosti a zralosti osobnosti každého člověka. „*Rodina je považována za neoptimálnější prostředí pro realizaci reprodukce lidského druhu.*“ (Procházka, 2012, s. 103) V současnosti dochází k proměnám v této funkci, která byla dříve samozřejmostí každé rodiny. Tyto proměny jsou způsobeny odkladem porodnosti a odkladem mateřství, vyšším počtem párů, které se rozhodly nemít dítě, a vyšším počtem párů, které dítě mít nemohou. (Procházka, 2012) Současná rodina může být tvořena řadou alternativ partnerského a rodinného soužití. Kromě konvenčního soužití biologických rodičů a jejich dětí, párů, které děti mít nechtějí a párů, které dítě mít nemohou, rodinu může tvořit soužití rodičů adoptivních nebo pěstounských dětí, soužití manželů z důvodu tzv. nekonzumovaného manželství, soužití bezdětných manželů, kteří si pořizují dítě jiným než přirozeným způsobem (např. umělé oplodnění, náhradní matka), rodiče, kteří nebyli schopni nebo ochotni starat se

o potřeby svého dítěte a bylo jim tak odebráno, svobodné matky z vlastního rozhodnutí či homosexuální páry, které se starají o dítě jednoho či obou z partnerů. Tyto různé varianty mohou přinášet etické problémy. Poslední dobou je rodina stále méně vnímána jako důležitá struktura pro zachování lidského rodu, zajištění potřeb dítě a jeho zdravý vývoj. Spíše je pokládána za sociální strukturu, ve které se naplňují potřeby všech jejích členů, nejen dětí. (Šulová, 2011) V současnosti ve vyspělých zemích je stále pozorován pokles porodnosti, zejména z důvodu, že děti jsou považovány za překážku při budování kariéry a vlastní seberealizaci rodičů či luxus, který si rodina nemůže dovést. (Kraus, 2008)

Materiální a ekonomická funkce rodiny

Dle Procházky (2012) není tato funkce bezprostředně spojená s přítomností dětí. Rodina je významným spotřebitelem a tvůrcem ekonomických hodnot, kdy je rodina v některých případech i pracovní jednotkou, například formou rodinných firem. Z vnitřního hlediska ekonomická funkce vypovídá o schopnosti zajistit ekonomické a sociální podmínky pro zajištění potřeb jednotlivých členů. V dnešní době rodina jako mezistruktura mezi společností a jednotlivcem již nemá takový význam, protože společnost dokáže pečovat o jednotlivce přímo. (Šulová, 2011)

Výchovná a socializační funkce

„Fungující rodina bývá první sociální skupinou, ve které se dítě učí osvojovat různé činnosti, přejímá sociální role, rodina mu zprostředkovává normy a hodnoty společnosti, které pak přijímá za své.“ (Šulová, 2011, s. 110) Vliv rodiny se promítá i do sociální komunikace, jak verbální, tak neverbální, rodina vytváří dispozice pro porozumění dítěte a kvalitu jeho dorozumívání. V rodině se rovněž dítě seznamuje s herními činnostmi, učením a pozdějšími pracovními návyky. (Šulová, 2011) Rodina vytváří také základ pro formování vlastní identity a má primární vliv na socializaci dítěte. Rodiče svému dítěti také předávají svoji kulturní zkušenost. (Morgernsternová, Šulová, 2007) Kraus (2008) poznamenává, že kromě působení rodičů a prarodičů na děti, je významné také socializační působení opačným směrem, například když děti učí své prarodiče zacházet s moderními technologiemi.

Co se týče výchovných postupů v rodině, jsou závislé na mnoha okolnostech. Nejčastěji se do výchovného stylu promítá emoční vztah rodičů k dětem a k sobě

navzájem, způsob kladení požadavků a nároků a kontroly jejich plnění. Klasifikace jednotlivých výchovných stylů výrazně souvisí s uplatňováním autority ve výchově. Na základě této klasifikace rozlišujeme autoritářský styl výchovy, kdy je autorita silně uplatňována, je vyžadována poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů. Emocionální vztah je chladný, někdy až vypjatý. Tento výchovný styl se vyznačuje také promyšleným systémem trestů a odměn, výjimkou nebývají ani tělesné tresty. Autoritářská výchova může mít na dítě neblahé dopady. Úplně opačným výchovným stylem je liberální výchova. Dítě je pokládáno za naprosto samostatné. Rodiče nijak výrazně nezasahují do potenciálu dítěte. Liberální styl výchovy podněcuje kreativitu, svobodu a tvorbu, zároveň však také směřuje ke konfliktu s pravidly práce ve škole a poté v zaměstnání. Třetím výchovným stylem je demokratický výchovný styl, který usiluje o harmonii mezi požadavky, nároky a prostorem, svobodou ve výchově. Systém pravidel je stanoven po vzájemné domluvě, autorita rodiče je však zachována. (Procházka, 2012) Kimplová (2008) se věnuje výchovným postojům, které mohou být rovněž považovány za styly výchovy. Patří sem výchova zavrhuje, zanedbávající, rozmazluje, úzkostná a příliš protektivní, perfekcionistická a protekční. Z přívlastků těchto typů výchovných postojů je zřejmé, čím se jednotlivé postoje vyznačují.

Emocionální funkce rodiny

Rodina je v této funkci nezastupitelná. Naplňuje potřebu zázemí, bezvýhradného přijímání, podpory a pomoci, potřebu klidu a uvolnění, potřebu sdílení zážitků, společné historie a rituálů, potřebu známosti, důvěrnosti, potřebu společných perspektiv a plánů a mnoho další. (Šulová, 2011) Procházka (2012) zdůrazňuje zásadní roli utvoření citového vztahu mezi matkou a dítětem. Při jejím neuspokojení dojde u dítěte k rané citově sociální deprivaci. Tyto jedinci pak mají obvykle emoční problémy po celý život. (Procházka, 2012)

Ochranná a domestikační funkce

Ochranná funkce zahrnuje obstarávání životních potřeb. Týká se také například zdravotní péče, sociálního zajištění prarodičů či péče o členy rodiny se speciálními potřebami. Základem domestikační funkce je vytvoření zázemí, kde každý člen rodiny má své místo a jemu poskytnuto emocionální přijetí. (Procházka, 2012)

Rekreační a regenerační funkce

Rodina by měla být také institucí, kde je vytvářen prostor pro zábavu, relaxaci a rekreaci. Takto zaměřené činnosti mají největší význam pro děti, avšak týkají se všech členů rodiny. (Kraus, 2008) Výchovné působení na volný čas a jeho vedení je důležité pro utváření osobnosti jedince a podporuje jeho pozitivní socializaci. (Procházka, 2012)

Dle Možného (2006) byla rodina v dřívějších dobách institucí, která byla pokládána za nejstabilnější prvek společnosti, avšak nejméně od konce první světové války se zásadně změnila a mění se i nadále a to i ve svých nejzákladnějších charakteristikách. Rodina se vyvíjí v závislosti na změnách společenských a ekonomických podmínek. (Šulová, 2011) A čím je tedy charakteristická současná rodina? Současné rodině a jejím charakteristickým znakům se věnuje Šulová (2011). Prvním bodem, kterým uvádí je, že se mění očekávání trvalosti vztahu. Jedinec si nechává jistou míru svobody pro své rozhodování. Současná rodina prokazuje nízkou stabilitu, která se projevuje vysokou rozvodovostí. Následkem toho pak vzniká neúplná rodina s dětmi, domácnost jednotlivce či jiná doplněná rodina. I když je u nás vykazována vysoká rozvodovost, nejméně stabilními svazky jsou páry, které nejsou v manželském svazku. První manželství je často odkládáno do vyššího věku okolo 30 let. Stejně tak je i rodičovství odkládáno na pozdější dobu. Dalšími znaky současné rodiny jsou akceptace dvoukariérové rodiny, kdy o dítě pečuje někdo jiný než rodiče, přímé výchovné působení rodičů nahrazují instituce, jsou omezovány bezprostřední kontakty mezi partnery a mezi rodiči a dětmi díky celkovému životnímu způsobu a tempu. (Šulová, 2011) Kraus (2008) považuje za jeden ze znaků současné rodiny demokratizaci uvnitř rodiny, kdy otec již nemá výsadní postavení, zároveň se také děti podílejí na organizaci života rodiny a vztah mezi rodiči a dětmi je spíše partnerský. Dále také, že se rodina ocitá v jisté izolovanosti a uzavírá se před vnější společností, příkladem je pokles významu sousedství.

2.2 Bilingvní partnerství/manželství

Fenomén interkulturní partnerství, lze též nazvat jako fenomén smíšeného, bilingvního partnerství, případně manželství. Tento jev v dnešní společnosti není ojedinělým a vede ke vzniku přirozeně bilingvní rodiny. Smíšená manželství jsou právě častým důvodem vzniku bilingvismu u jedince. Loučimová (2007, s. 101) definuje interkulturní partnerské vztahy jako „*komplexní fenomén, který s postupnou rozšiřující*

se komunikací s ostatními zeměmi a kulturami nabývá na aktuálnosti.“ Na českém území není fenomén interkulturního partnerství ničím novým. K uzavírání sňatků mezi lidmi různých etnických skupin, klanů a jazyků dochází již od počátku historie. V průběhu dvacátého století se měnilo složení interkulturních partnerských vztahů v závislosti na politické situaci. Mnoho změn ve dvacátém století, například změny v dopravě, turismus, industrializace, urbanizace či kulturní změny, navýšilo příležitost pro vznik smíšených manželství. (Baker, Jones, 1998; Loučimová, 2007) Se vstupem do Evropské Unie došlo k zintenzivnění vztahů mezi kulturami. Interkulturní partnerský vztah lze charakterizovat také jako intimní heterosexuální vztah dvou lidí, kteří se odlišují svými mateřskými jazyky. Interkulturalita s sebou nese mnoho rysů, které mají vliv na kvalitu partnerského vztahu, spokojenost partnerů, strategie udržování a kultivování vztahu, frekvenci a typ konfliktů nebo délku jejich trvání. Interkulturalita může také způsobit jistá specifická úskalí. Vychází-li se z toho, že mateřské jazyky partnerů jsou odlišné, může vzniknout jazyková bariéra, která způsobuje překážku v komunikaci, proto je nezbytně nutná volba společného způsobu komunikace. V případě zakládání rodiny je pak potřeba zvolit jazyk výchovy dětí. Partneři se většinou musí velmi věnovat vzájemné komunikaci, aby došlo k vzájemnému porozumění a tím i k podpoře jejich vztahu. (Loučimová, 2007) Řada párů se vědomě nerozhoduje o tom, jakým jazykem budou mezi sebou doma hovořit. Jazyková volba může vyplynout například ze zvyku vytvořeného od první interakce mezi párem, kompenzací, kdy partneři mezi sebou hovoří jazykem toho druhého na oplátku za to, že nežije ve své rodné zemi, nebo identitou, kdy si jeden z páru používáním jazyka promítá svou vysněnou image. (Baker, 2011) Morgensternová, Šulová a Schöll (2011) popisují možné varianty vzájemné komunikace partnerů:

1. Partneři spolu ve vzájemné komunikaci používají jazyk jednoho z nich, přičemž se může jednat o dominantní jazyk společnosti nebo nemusí. V rámci tohoto způsobu komunikace ten z partnerů, jehož jazyk je používán ve vzájemné komunikaci, buď druhý jazyk ovládá, nebo mu přinejmenším rozumí, anebo naopak druhý jazyk neovládá ani mu nerozumí.
2. Partneři ve vzájemné komunikaci používají ještě další jazyk, přičemž může dojít ke třem variantám. První je, že oba partneři ovládají jazyk druhého nebo mu alespoň rozumí. Druhou možností je, že jeden z partnerů jazyk toho druhého

dostatečně neovládá a ani mu nerozumí. Poslední možností je, že partneři své jazyky navzájem dostatečně neovládají ani jim nerozumí.

3. Oba partneři užívají svůj jazyk i při vzájemné komunikaci. Tato varianta je podmíněna vzájemným porozuměním jazyku druhého.
4. Partneři spolu hovoří dominantním jazykem společnosti, který se odlišuje od obou rodných jazyků partnerů. Jedná se především o případy trilingvních rodin.

Překážkou interkulturního vztahu může být i postoj okolí, který může souviset s předsudky a stereotypy. U jednoho či obou partneru může dojít k tzv. syndromu vystěhovalce, kdy je obětován kontakt se svou původní rodinou, rodnou zemí či přáteli. Dále také partneři mohou mít odlišné náboženské hodnoty a další rozdílné hodnoty, stejně tak i rozdílné názory na výchovu dětí. Postoje a preference týkající se výchovy dětí reflektují kromě otázky jazyka i rodičovské výchovné styly, jejichž forma může být jiná, ba dokonce i ve vzájemném konfliktu. (Loučimová, 2007)

2.3 Bilingvní rodina

„Bilingvní rodina je taková, která běžně (s určitou frekvencí) užívá dva jazyky.“ (Šulová, Bartanusz, 2010) Dle Bakera a Jones (1998) však není snadné jednoduše definovat, co je míněno bilingvní rodinou. Tento termín zahrnuje nekonečné množství situací. Každá bilingvní rodina je jiná, má své vlastní vzorce jazyka v rámci rodiny a mezi rodinou a místní komunitou. Morgensternová, Šulová, Schöll (2011) označují za bilingvní rodiny zejména lingvisticky smíšené rodiny vznikající narozením dětí do jazykově smíšených manželství či partnerství. Bilingvními mohou však být i rodiny, které používají pouze jeden jazyk, přičemž dominantní jazyk společnosti je jiný.

Existuje mnoho důvodů, na základě kterých se rodiče rozhodnout své dítě vychovávat bilingvním způsobem. Hlavními důvodem bývá, že rodiče chtějí, aby jejich dítě ovládalo oba rodné jazyky svých rodičů. (Grosjean, 2010) Tím, že dítě ovládá oba rodné jazyky svých rodičů, je tak upevněna soudržnost rodiny a dítě má k oběma rodičům bližší vztah, než kdyby komunikoval s jedním rodičem v jazyku, který tento rodič ovládá nedostatečně. (Štefánik, 2000) Dalšími důvody může být, že rodiče chtějí, aby dítě mohlo komunikovat se svými prarodiči nebo že dítě chtějí připravit na vstup do školy, kde se používá odlišný jazyk. (Grosjean, 2010) Někteří bilingvní rodiče se také rozhodnou z různých důvodů zvolit pouze jeden z jazyků, který budou používat v komunikaci s dítětem. (Baker, 2011)

Baker a Jones (1998) charakterizují profil bilingvní rodiny následujícími faktory:

- Rodné jazyky rodiče/rodičů
- Jazyk/jazyky, kterými spolu rodiče mluví
- Jazyk/jazyky, kterými mluví rodiče s dětmi
- Jazyk/jazyky, kterými mluví děti k rodičům/rodiči
- Jazyk/jazyky, kterými mluví děti mezi sebou
- Jazyk/jazyky, kterými hovoří (nebo jim rozumí) širší rodina
- Jazyk/jazyky, kterými se hovoří (nebo je jim rozuměno) v místní komunitě a/nebo v menšinových jazykových skupinách
- Jazyk edukace dítěte
- Jazyk rodinné náboženské víry
- Oficiální či majoritní jazyk státu nebo země
- Rodinná geografická stabilita či mobilita s měnícími se jazykovými potřebami

Dle Šulové (2011) vzniká narozením dítěte pro partnery nová situace, která vede k zásadní změně rodinné konstelace, s dítětem přichází emocionální změna mezi partnery, dítě přináší do jejich vztahu řadu nových situací. (Šulová, 2011) Vychovávat děti bilingvním způsobem je odpovědnost, kterou musí rodiče dobře zvážit. První dítě páru je obvykle očekáváno s řadou znepokojení. Partneři, kteří žijí zároveň se dvěma jazyky z různých důvodů, řeší několik dalších otázek navíc. Musí přemýšlet prostřednictvím své jazykové situace, ve které musí vytvořit místo pro dítě. Některé děti se prostě bilingvními stanou, ale mnoho rodičů si není jisto přístupem, který by měli zaujmout, a podpory, kterou by měli nabídnout svým dětem pro usnadnění vstupu do života se dvěma a více jazyky. Rodiny obvykle najdou vhodný způsob, jakým oba jazyky používat v závislosti na tom, kde žijí a jak dobře každý rodič hovoří jazykem toho druhého. (Grosjean, 2010, Cunningham, 2011) Ne každý člen rodiny musí být nezbytně bilingvní. Jeden rodič může být bilingvní a na dítě hovořit svým jazykem, zatímco druhý rodič je schopný hovořit pouze dominantním jazykem společnosti. (Baker, Jones, 1998) V některých případech se partner odmítá naučit jazyk toho druhého, což nemusí být problémem do doby, než pár založí rodinu, zejména pokud rodič menšinového jazyka začne tímto jazykem na dítě hovořit. Rodič většinového jazyka se může začít cítit opomíjený. Může pak dojít k tomu, že rodič bude motivován

naučit se dotyčný jazyk nebo naopak to může být zdrojem napětí v rodině, což může vést až k přerušení vystavování dítěte oběma jazykům svých rodičů. Pro rodiče menšinového jazyka to může být velmi frustrující, protože pokud druhý rodič nepodporuje používání tohoto jazyka, je téměř nemožné aktivně zapojit tento jazyk jako součást rodinného života. V některých rodinách se rodič většinového jazyka učí menšinový jazyk spolu s dítětem. (Cunningham, 2011) Co se týče komunit imigrantů, například v USA nebo západní Evropě, rodiče, kteří zůstávají doma, jsou monolingvní nebo ovládají druhý jazyk pouze omezeně, kdežto rodiče, kteří chodí do práce, a děti, které chodí do školy, jsou bilingvními. Monolingvní rodiče mohou mít bilingvní dítě a bilingvní rodiče mohou mít monolingvní dítě. (Baker, Jones, 1998)

Faktory, které mají vliv na jazykovou situaci v rodině, shrnují Šulová a Bartanusz (2010):

- Jazyk otce a matky
- Sociální status jazyka každého z nich
- Jazyk země, ve které rodina žije
- Úroveň ovládnutí svého jazyka otcem a matkou, jejich citová vazba ke svým jazykům
- Výuka jazyka v zemi, kde rodina žije
- Rodiče užívají jazyk toho druhého či společný třetí komunikační jazyk
- Jazyk hostitelské země je jazykem otce či matky
- Vzájemný status užívaných jazyků
- Jazyk dalších členů rodiny a vrstevníků dětí
- Typ rodiny obecně, sourozenecká konstelace
- Častost změn místa pobytu
- Užívání jazyků v bilingvních rodinách

Co se týče volby jazyka, která je jistou součástí výchovy nebo rodinných postojů obecně, má rodina na výběr z těchto možností (Šulová, Bartanusz, 2010):

- Všichni členové užívají jazyk otce,
- všichni členové užívají jazyk matky,
- v rodině jsou užívány oba jazyky na základě neuvědomovaného/neúmyslného modelu, přičemž dominantní jazyk nakonec

získá převahu, nebo na základě uvědomovaného/úmyslného modelu za účelem udržení obou jazyků dle určitých strategií.

Šulová, Bartanusz (2010) popisují také tyto strategie dichotomie užívání jazyků:

1. Podle osoby – jedná se o tzv. Grammontovo pravidlo. Dle této strategie jsou oba jazyky užívány neustále, současně a dítě hovoří různými jazyky na dvě zásadní osoby a to na rodiče. Někdy dochází ke zvýraznění jednoho jazyka, např. při návštěvě prarodičů, kteří užívají pouze jeden jazyk.
2. Podle místa – děti jsou schopné rychle se naučit jazyk, který je užíván v dané lokalitě, nicméně ho stejně tak rychle dokážou zapomenout.
3. Podle času a aktivity – např. bilingvní školy v Kanadě. Přepínání z jazyka do jazyka podle času není příliš efektivní. Nejspíše z důvodu, že je to řízené na základě vědomého rozhodnutí, nikoli podle přirozeného a spontánního nevědomého chování.

Štefánik (2000) se zabývá činiteli, které mají vliv na vznik a udržení bilingvismu dítěte. Prvním z nich je, že rozhodnutí o budoucí bilingvní výchově dítěte musí rodiče důkladně zvážit. Toto rozhodnutí významně ovlivní život dítěte i samotných rodičů. Zásadní je také výběr metody bilingvní výchovy, přičemž jako nejvýhodnější se jeví metoda jeden rodič – jeden jazyk či metoda uvedení do druhého jazyka přibližně od třetího roku věku. Je také třeba dodržovat zvolenou metodu, což dítěti usnadní orientaci při výběru jazyků. Rodiče musí vytvořit dítěti vhodné prostředí podporující bilingvní vývoj dítěte a zabezpečit dostatečný kontakt dítěte s druhým jazykem. Je třeba, aby si rodiče uvědomovali, že řečový vývoj dítěte není rovnoměrný. Nezbytná je také motivace dítěte, které musí být motivované používat oba jazyky, stejně tak motivace rodičů pro uplatňování bilingvní výchovy.

Na psychický a především osobnostní vývoj dítěte mají dle Vágnerové (2012) významný vliv také sourozenci, jež jsou součástí rodiny, k dítěti patří a jeho pozice je vůči sourozenci neměnná. Sourozenci působí jako zdroj zvláštní sociální stimulace a zkušeností. Zejména od staršího sourozence se dítě může mnohému naučit. Sourozenecké interakce mají pozitivní vliv na rozvoj sociálního porozumění. Sourozenecký vztah má rovněž význam po emocionální stránce. (Vágnerová, 2012) Říčan (2013) podotýká, že pro citový vývoj, povahu i charakter dítěte má větší váhu podpora kvality sourozeneckých vztahů, nežli přímé působení na dítě jako jednotlivce.

Z hlediska bilingvní rodiny je důležité používání jazyků mezi sourozenci. Co se týče nového sourozence v bilingvní rodině, příchod druhého dítěte mění strukturu rodiny, zároveň také přináší dimenzi navíc, děti si mohou zvolit jazyk, který mezi sebou budou používat. Na druhé straně druhé dítě přichází do rodiny, kde je většinou rozhodnuto o rodinné jazykové strategii. Druhé dítě má nepochybně vliv na bilingvní rodinu a tento vliv by se neměl podceňovat. V bilingvní rodině může být relativně jednoduché řídit používání jazyků u jednoho dítěte. Jedináček s rodiči komunikuje „normálněji“, zatímco děti si mezi sebou povídají svým slangem. Čas s rodiči dítě obvykle tráví akademickými dovednostmi, jako je čtení, psaní nebo běžné povídání, zatímco se sourozenci si děti často hrají s hračkami, představují určité role a sdílejí společné hry. (Barron-Huawert, 2004)

2.4 Typologie bilingvních rodin

Harding-Esch a Riley (2008) uvádí pět typů bilingvních rodin. Jednotlivé kategorie byly vytvořené na základě jazykových strategií, které rodina přijala při výchově dětí bilingvním způsobem.

Prvním typem je rodina, kde rodiče mají odlišný rodný jazyk, přičemž každý z nich do jisté míry ovládá jazyk svého partnera. Na své dítě mluví od narození každý rodič svým jazykem. Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity. Tato strategie se nazývá jedna osoba – jeden jazyk (z angličtiny *one person – one language*). Dle Grosjeana (2010) tato strategie existuje pravděpodobně po staletí, ale byla pojmenována na začátku dvacátého století, kdy se Jules Ronjat zeptal francouzského lingvisty Maurice Grammonta, jak nejlépe vychovávat své dítě tak, aby se stalo bilingvním. Ronjatova žena byla Němka a on byl Francouz. Grammont navrhl, aby každý rodič mluvil na dítě výhradně svým jazykem a to oni udělali. Tato strategie se ukázala jako úspěšná, Ronjat o ní napsal knihu. Grosjean (2010) dále uvádí, že tato strategie je dobrá v prvních měsících života, kdy je dítě primárně se svými rodiči. Skutnabb-Kangas (2000) tvrdí, že v tomto případě není na dítě vyvíjen vnější tlak ze strany společnosti, aby se stalo dvojjazyčným, naopak společnost u dítěte podporuje spíše jednojazyčnost. Nicméně na dítě je často vyvíjen tlak ze strany rodiny, kdy je žádoucí, aby dítě zvládalo komunikovat s oběma rodiči v jejich rodném jazyku a poznávalo kulturní dědictví obou rodičů. Problémem však může být stále menší input minoritního jazyka, neboť až se dítě začne pohybovat mimo domov, bude mnohem častěji používat majoritní jazyk a zároveň dítě bude chtít být jako ostatní. To pak vede

k negativním důsledkům pro rodinu. Ten z rodičů, jehož jazyk dítě neovládá, musí s dítětem komunikovat jazykem, který je pro něho cizí, čímž je vztah rodič-dítě ochuzen, například z hlediska kulturní, citové roviny či roviny identity. (Grosjean, 2010; Skutnabb-Kangas, 2000)

Druhým typem je rodina, kde se rodiče také odlišují svými rodnými jazyky a jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity. Na dítě však oba hovoří menšinovým jazykem. Dominantnímu jazyku je dítě vystaveno mimo domov a poté především při vstupu do mateřské školy. V angličtině je tato strategie pojmenována jako *non-dominant home language*.

V rámci třetího typu rodiny mají rodiče stejný mateřský jazyk, přičemž jazyk komunity není dominantním jazykem rodičů. Rodiče mluví na dítě vlastním jazykem. V angličtině se tato strategie nazývá *non-dominant home language without community support*. Grosjean (2010) dodává, že tuto strategii užívá řada imigrantských rodin.

Čtvrtý typ je charakterizován jako rodina, ve které mají rodiče odlišný jazyk a hovoří na dítě každý svým jazykem. Zároveň dominantní jazyk komunity je jiný než oba mateřské jazyky rodičů. Název pro tuto strategii je v angličtině *double non-dominant language without community support*. Dle Bakera a Jones (1998) odtud pochází trilingvismus.

Pro pátý typ je typické, že rodiče mají stejný mateřský jazyk a dominantní jazyk komunity se s tímto jazykem také shoduje. Avšak jeden z rodičů mluví k dítěti jazykem, který není jeho mateřským. Tato strategie se nazývá *non-native parents*. Hájková, Strnadová (2010) poznamenávají, že české rodiny nejčastěji volí jako druhý jazyk jeden ze světových jazyků, především angličtinu. Děti již obvykle navštěvují předškolní zařízení s jiným jazykem a poté nastupují k základnímu vzdělávání s bilingvním vzdělávacím programem. Lze říci, že v rámci této strategie je vyvíjen tzv. intenzívní bilingvismus.

Romain (1995 in Baker, Jones, 1998) přidává ještě jednu další kategorii a to bilingvní rodinu, kde jsou rodiče bilingvní, a rodina žije v komunitě, která je alespoň částečně také bilingvní. Oba rodiče mluví na děti oběma jazyky a často inklinují k přepínání a mísení jazykových kódů. Tato strategie je pojmenována jako *mixed language*.

Typologii bilingvních rodin se zabývají také Šulová, Bartanusz (2010), kteří prezentují typologii na základě dvou kritérií a to podle jazyků, které v komunikaci používají členové rodiny, a z hlediska vztahu mezi jazykem používaným v rodině a jazykem, který používá společnost:

1. Podle jazyků členů rodiny:

- Rodiče mají odlišné mateřské jazyky, nicméně oba znají a střídají je mezi sebou a svými dětmi.
- Rodiče mají odlišné mateřské jazyky, přičemž doma v komunikaci s dětmi používají pouze jeden z nich.
- Rodiče mají stejný mateřský jazyk, ale další osoba v rodině (prarodiče, přátelé, chůva) používá odlišný jazyk.

2. Podle vztahu mezi jazykem, kterým se hovoří v rodině a jazykem, kterým se hovoří ve společnosti:

- Rodina je bilingvní a jazyk komunity je shodný s jedním z jazyků užívaného v rodině a tento jazyk je tak posílen.
- Rodina je bilingvní a stejně tak společnost, oba se shodují.
- Monolingvní rodina, jejíž jazyk se neshoduje s jazykem společnosti. Jazyk společnosti má v tomto případě vliv na mnoho oblastí života rodiny.
- Monolingvní rodina, kde kvůli životní nutnosti, příkladem je uvedena povinná školní docházka, museli někteří členové rodin přijmout jazyk okolní společnosti. Často dochází k tomu, že spolu jedna generace hovoří novým jazykem a komunikace se starší generací i původní jazyk upadávat.

Bialystok (2001) dodává, že bilingvní děti se učí své dva jazyky za rozdílných podmínek, které nepochybně vedou k různým úrovním jazykových kompetencí v obou jazycích u každého dítěte.

Obvykle se předpokládá, že při výchově dítěte bilingvním způsobem je zapotřebí přítomnost dvou rodičů. Baker (2011) toto tvrzení popírá a věnuje se také bilingvním rodinám, kde je pouze jeden rodič. Dokládá to dvěma příklady. Jedná se především o děti, které si osvojují jeden jazyk doma a druhý jazyk ve škole. V těchto případech není nepřítomnost jednoho rodiče překážkou, která by bránila bilingvnímu vývoji dítěte.

V některých případech však může být udržení dvojjazyčnosti bez přítomnosti druhého rodiče výzvou. Jedná se o ty rodiny, kdy jeden rodič hovoří dominantním jazykem společnosti a druhý používá minoritní jazyk. Odchod, případně smrt druhého rodiče může znamenat, že se rodina stane monolingvní, protože udržení bilingvismu u dítěte v těchto chvílích nebývá obvykle prioritou. Nicméně některé bilingvní rodiny hledají způsoby, jak udržet bilingvismus dítěte, aniž by to způsobilo další narušení v životě dítěte. Je to také dobré z hlediska minimalizace další újmy v podobě ztráty jazyka, kultury a přirozené části identity dítěte. (Baker, 2011) Osamocení rodiče, kteří jsou bilingvní, si mohou vybrat, zda budou na dítě mluvit jazykem druhého rodiče a používat tak strategii *non-native*, nebo zda budou míchat oba jazyky. Někteří rodiče se rozhodnou podporovat jazyk druhého rodiče prostřednictvím vzdělávání a strategie času a místa. (Barron-Hauwaert, 2011)

Autorka Suzanne Barron-Huawert (2004) zjišťovala, jaké výhody a nevýhody bilingvní výchovy shledávají samotní rodiče bilingvních dětí. Rodiče nejčastěji uváděli těchto deset výhod: lepší start do života, dobré vyhlídky na studium a práci v budoucnosti, větší svoboda být mobilním a pracovat v mnoha zemích, zvýšená tolerance k ostatním jazykům a kulturám světa a s tím větší tolerance minorit a odlišných kultur, porozumění potřebám ostatních cizinců, učení se simultánně dvěma jazykům od narození je lepší než pozdější osvojování, dobrý sluch pro učení se jazykům v budoucnosti, zvýšená inteligence a meta-uvědomění (*meta-awareness*), možnost mít dvojí kulturní dědictví, schopnost komunikovat s ostatními členy rodiny. Co se týče nevýhod a negativních aspektů, řada rodičů odpověděla, že žádné. Pokud některé byly uvedeny, jednalo se o tyto: těžká dřina, potřeba odhodlání a úsilí, nebýt normální rodina, dítě nikdy nedosáhne úrovně rodilého mluvčího, vysvětlování rodinné situace monolingvistům, šikanování a dobírání si dítěte ve škole kvůli jeho jinakosti, obavy o jazykový vývoj dítěte a míchání a přepínání jazyků, muset často překládat nebo žádat o překlad, investice času do učení dítěte doma tak, aby si oba jazyky udrželo silné, práce navíc a výdaje za materiály v obou jazycích a návštěvy rodiny v jiné zemi, potencionální nedorozumění a zmatek způsobený dvěma jazyky, které jsou používány doma. (Barron-Huawer, 2004)

2.5 Bilingvní dítě ve škole a možnosti vzdělávání bilingvních dětí

Každé dítě vstupuje do školy s odlišnou komunikační výbavou. Škola je pro dítě novým typem prostředí s novými nároky na sociální interakci a komunikaci, zároveň

její výchovně-vzdělávací prostředí se cíleně zaměřuje, kromě jiného, na přípravu žáků pro komunikaci ve společnosti. Škola se se svými specifickými socializačními a enkulturačními aktivitami stará o kontinuitu kolektivní identity a také rozvíjí osobnostní dispozice žáků. Škola rovněž usiluje o vytvoření stabilizované postojové a hodnotové orientace, se kterou se dítě vypořádá se složitým a měnícím se světem, který je charakteristický globální otevřeností, informační propojeností, multikulturalitou atd. (Šebesta, 1999; Procházka, 2012)

Ve škole dítě přichází také do kontaktu se svými vrstevníky. Vrstevníci jsou pro každého člověka významní. Vrstevnické skupiny jsou důležité z hlediska socializace dítěte. Učí se tak běžně komunikovat jiným způsobem, než který je typický pro rodinu či školu. Pro vývoj komunikační kompetence ve školním věku je pak významnější vrstevnická skupina než skupina dospělých, především rodiny. Děti upravují své řečové vzorce na základě vzorců skupiny, se kterou se chtějí identifikovat. (Procházka, 2012; Šebesta, 1999)

Hájková a Strnadová (2010) se zabývají důvody výskytu žáků s odlišným mateřským jazykem v českém školství, přičemž jmenují tyto:

- Žák je z imigrantské rodiny > mateřský jazyk je jazykem rodinného prostředí, čeština je jazykem vzdělávacího prostředí a společnosti
- Žák je z imigrantské rodiny a jeho rodiče mají zároveň odlišné své rodné jazyky > trilingvismus (rodný jazyk každého rodiče + čeština)
- Žák je z rodiny etnické či národnostní menšiny
- Žák je dítětem smíšeného páru Češky nebo Čecha s cizincem nebo cizinkou
- Žák je dítětem smíšeného páru Češky nebo Čecha s partnerem, který pochází z jiné etnické menšiny v ČR
- Žák je dítětem českého párů, avšak rodiče se rozhodli pro bilingvní výchovu

U každé výše zmíněné skupiny jazykově smíšených dětí je třeba brát v potaz sociální situaci žáka, jeho převládající jazykovou situaci uvnitř a mimo školu a akceptovat s tím i jeho vzdělávací potřeby. Omezení možnosti používat mateřský jazyk u dětí pocházejících z národnostních menšin má vliv na schopnost adekvátní komunikace se svými rodiči a dalšími příbuznými a tím může dojít i k ovlivnění citového vývoje. Pro vytváření příznivého vlivu na jazykový vývoj žáka je podstatné

si uvědomit, co je pro rodiče žádoucím cílem a výsledkem bilingvní výchovy. Některým rodičům postačí, když dítě plně ovládne jeden jazyk a na druhý jazyk nekladou přílišný důraz. Někteří rodiče naopak vyžadují, aby dítě dokázalo číst a psát i druhým jazykem. „*Pro optimální vývoj je důležité, aby se pedagog s rodiči shodoval v provádění jazykové praxe při komunikaci s žákem.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 50)

Celkové kulturní stanovisko pedagoga, jeho kulturní zakotvenost a hlavně příslušnost k vlastní jazykové kultuře budou mít vliv na to, jak bude pedagog vnímat odlišný jazyk svého žáka. Učitel, jenž je sám bilingvní nebo ovládá cizí jazyk, bude mít lepší předpoklady pro rozpoznání jazykového přínosu odlišného žáka pro vyučovací proces. Bude schopný lépe porozumět jazykovým transferům a tak většinou zaujme adekvátní postoj k možným jazykovým potížím žáka. Učitel by měl mít informace o jazykové situaci v rodině tak, aby je mohl vztahovat k jazykovým projevům žáka ve výuce. Pedagog by měl být s rodiči v průběžném kontaktu, měl by s nimi konzultovat jazykové projevy dítěte a měl by být schopen poradit jim v problematice bilingvismu. Jedná se o způsoby aktivního sledování a podpory optimálního jazykového vývoje dítěte. (Hájková, Strnadová, 2010)

Vstup do školy je zásadním krokem pro každé dítě. Tím, jakou rodina zvolí školu pro své bilingvní dítě, určují, jaký jazyk bude u dítěte tím dominantním, přinejmenším po dobu školní docházky. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011)

Multilingvní rodina má při rozhodování o vzdělávání dítěte v podstatě na výběr ze čtyř možností. Mohou zvolit monolingvní školu, kde je používán majoritní jazyk, monolingvní školu, kde je používán minoritní jazyk, bilingvní školu používající oba jazyky či školu používající jiný jazyk. (Barron-Hauwert, 2004) Morgensternová, Šulová, Schöll (2011) rozlišují tyto tři alternativy: škola v jazyce země pobytu, škola v zemi pobytu cizojazyčná, bilingvní škola. Tyto varianty v podstatě odpovídají prvním třem variantám v předchozím dělení.

Plischke (2008) uvádí, že monolingvní vzdělávání v majoritním jazyku je nejrozšířenějším přístupem, a také nejsnáze realizovatelným způsobem vzdělávání. Majoritní jazyk umožňuje dítěti velmi dobře zapadnout do své vrstevnické skupiny. Programy jednojazyčného vzdělávání v majoritním jazyce ovšem často podporují jazykovou a kulturní asimilaci, dítě by si však mělo zachovat svou dvojjazyčnost, stejně tak pocit sounáležitosti s oběma kulturami. Nejčastěji volí rodiče monolingvní

vzdělávání v majoritním jazyku z důvodu blízkosti škol, přání, aby děti zapadly do místní komunity, vysokým poplatkům za vzdělávání na škole s minoritním jazykem nebo na bilingvní škole či vlastní zkušenosti s monolingvním vzděláváním. V tomto případě je nutné brát v úvahu, že jazyková kompetence v druhém jazyce bude nižší a bude zapotřebí vyvinout maximální úsilí pro podporu druhého jazyka. Monolingvní škola s minoritním jazykem bývá vybrána z důvodu, že rodiče vážně uvažují v budoucnosti o návratu do druhé země a chtějí, aby bylo dítě seznámeno s tamějším vzdělávacím systémem. Minoritní jazyk je podpořen a je zaručeno jeho aktivní používání, nicméně může dítě odcizovat od místních kamarádů žijících v blízkosti. Většinový jazyk bývá v těchto školách osvojován jako cizí jazyk. Plischke (2008) poznamenává, že tyto školy podporují bilingvismus u dítěte, které je pak připraveno žít v multilingvní a multikulturní společnosti. Problémy jsou v tomto způsobu spatřovány zejména při hledání kvalifikovaných vyučujících v menšinovém jazyce či naopak učitelů většinového jazyka pro tyto školy. (Barron-Hauwaert, 2004; Morgernsternová, Šulová, Schöll, 2011; Plischke, 2008)

Dle Barron-Hauwaert (2004) bilingvní vzdělávání se zdá být ideální volbou, avšak pro tu rodinu, která najde vhodnou kombinaci jazyků, jako je ta jejich. Bohužel napříč Evropou i Amerikou je poněkud málo skutečně vyvážených bilingvních škol. Většinou jsou dobré bilingvní školy možností pouze pro ekonomicky silnější rodiny, které počítají s tím, že za vzdělávání svého dítěte budou platit, jedná se totiž obvykle o soukromé školy. (Barron-Hauwaert, 2004) Dvojjazyčné vzdělávání zahrnuje rozličné programy, v rámci kterých výuka probíhá v obou jazycích. V rámci bilingvního vzdělávání Plischke (2008) rozlišuje tzv. imerzní programy, kdy jsou děti nejprve vyučovány v jazyce, který je jejich slabším a až poté je zapojován i jazyk silnější. Dále se jedná o programy tzv. dorovnávacích tříd, kde je dítě doučováno většinovému jazyku. Jako poslední jsou uvedeny programy, kde je minoritní jazyk vyučován jako vyučovací předmět. Vitásková (2016) zmiňuje, že v rámci zemí Evropské unie se doporučuje, případně nařizuje zajištění bezplatné, specifické výuky úředního jazyka konkrétní země a zároveň podpora výuky mateřského jazyka v koordinaci s běžnou výukou a ve spolupráci s členským státem původu.

Štefánik, Pallay (2016) se zabývají vlivem bilingvismu dítěte na školní úspěšnost. Pokud bilingvní dítě dosahuje slabších výsledků ve škole ve srovnání s ostatními dětmi, je to prisuzováno často právě jeho vícejazyčnosti. Příčiny neúspěchu

mohou být různé, jak vnější, tak vnitřní. Málokdy bývá příčinou špatného prospěchu samotná schopnost komunikace ve dvou a více jazycích. Důležité je zaměřit se na skutečné příčiny špatného prospěchu. Z vnějších příčin, které mohou mít negativní vliv na školní prospěch dítěte, jsou z hlediska inkluzivní edukace zmiňovány tyto:

- Dítě jako příslušník jazykové minority může být zesměšňováno a ponižováno ostatními dětmi, které jsou příslušníky většinové komunity, z čehož pak vyplývá strach dítěte z kolektivu i celkového školního prostředí.
- Jazykem výuky je jazyk většinové společnosti, který dítě nemá osvojený na přiměřené úrovni, musí se tak nové informace oproti dětem většinového jazyka učit ve svém slabším jazyce, nicméně vina není na straně dítěte ani jeho bilingvismu, ale spíše na straně školského systému.
- Problém psycholingvistického testování v dominantním jazyce společnosti, na základě jehož výsledků jsou děti zařazovány do speciálních tříd.
- Značný rozdíl mezi rodinným a školním prostředím nejen co se týče jazyka, ale i kultury, víry, názorů, postojů, jež jsou v prostředí školy pro dítě nové a nutí ho asimilovat do majoritní společnosti.
- Socioekonomické podmínky rodiny, týkající se především přistěhovaleckých komunit či některých menšinových společenství.
- Špatné výsledky bilingvního dítěte nemusí být také ojedinělé a mohou se vyskytovat i u monolingvních dětí, chyba pak bývá spatřována ve vzdělávacím systému, případně v samotném učiteli.
- Novodobým fenoménem tzv. edukační migrace do tzv. edukačních diaspor.

Kromě těchto faktorů existují faktory, které souvisí přímo s osobností dítěte.

Již v první kapitole byl zmiňován vliv bilingvismu na školní úspěšnost dítěte. *„Bilingvismus jako příčina slabších výsledků ve škole přichází v úvahu v případě, že by dítě nemělo ani jeden z jazyků dostatečně osvojený.“* (Štefánik, Pallay, 2016, s. 412) Tento jev bývá označován, již zmíněným, pojmem semilingvismus, popřípadě dvojitý semilingvismus. Potíže se pak promítají do všech jazykových rovin obou jazyků, především se jedná o malou slovní zásobu, neovládání gramatiky, neschopnost kreativního zacházení s jazykem, výrazné potíže myslet a projevovat emoce. Příčinou bývá nevyhovující kontakt s adekvátními jazykovými vzory v obou jazycích v rodině

a/nebo v mateřské škole, nedostačující příležitost pro komunikaci či působení vnějších ekonomických, politických a sociálních faktorů. (Štefánek, Pally, 2016)

Štefánek, Pally (2016) poznamenávají, že u všech dětí, ať už jsou nebo nejsou bilingvními, jsou nejvýznamnějšími faktory, která ovlivňují konečnou úroveň dosažených výsledků, prostředí a motivace dítěte. Motivace je rovněž důležitá pro vytváření a udržování bilingvismu u jedince i celé komunity.

3 Řečové schopnosti bilingvních dětí

První část této závěrečné kapitoly se věnuje obecnému vývoji řečových schopností u dětí, neboť každé dítě si tímto vývojem prochází, výjimkou nejsou ani bilingvní děti. V následující podkapitole je charakterizováno bilingvní osvojování jazyků a jazykový vývoj bilingvních dětí s důrazem na simultánní osvojování dvou jazyků. Další podkapitola se zabývá jazykovými specifiky, která jsou typická pro bilingvní jedince. Bilingvismus má jistým způsobem vliv na i na kognitivní schopnosti a osobnost jedince, čemuž se krátce věnuje další podkapitola. Stěžejní částí této kapitoly je poslední podkapitola zaměřující se na konkrétní vývojové poruchy řečové komunikace, které se pokouší dávat do souvislosti s bilingvismem dítěte.

3.1 Vývoj řečových schopností – osvojování mateřského jazyka

Na správný vývoj řeči u dítěte mají vliv určité faktory a podmínky, které by měly být naplněny. Jedlička (2003) považuje za nezbytné podmínky pro správný vývoj řeči neporušenou centrální nervovou soustavu, normální intelekt, normální sluch, vrozenou míru nadání pro jazyk a přiměřenou stimulaci prostředím. Býtešnicková (2012) k tomuto dodává ještě úroveň motorických schopností a zrakové percepce. Dle Lejsky (2003) vývoj řeči probíhá na základě vnitřních genetických (zděděných) predispozic a sluchových, zrakových a hmatových podnětů. Řeč se vyvíjí jako složitý komplex podmíněných reflexů a souvisí s dozráváním funkce (činnosti) nervové soustavy. (Býtešnicková, 2012; Jedlička, 2003; Lejska, 2003)

Vývoj řeči prochází určitými stádii, jejichž délka trvání může být odlišná. Řečový vývoj dítěte se může někdy zrychlovat či zpomalovat, není však možné, aby některé z jeho stádií bylo vynecháno. Rozlišujeme preverbální období, které trvá zhruba do prvního roku života, a vlastní vývoj řeči, ke kterému dochází přibližně právě od toho prvního roku. (Býtešnicková, 2012)

Základy pro vývoj řeči jsou pokládány již v době před narozením, v prenatálním období. (Jedlička, 2017) Také Vágnerová (2012) uvádí, že s řečí jako množinou zvukových podnětů mají děti určité zkušenosti již z prenatálního období. Na základě těchto zkušeností je i kojeneček ve věku jednoho měsíce schopný odlišit mluvený projev od ostatních zvuků, rozeznat jednotlivé řečové zvuky i hlasy různých lidí, kdy bezpečně poznává hlas své matky. V prvním trimestru dochází k počátku diferenciaci způsobu zpracování řečových a neřečových zvuků. Verbální podněty má na starost levá mozková

hemisféra a neverbální (hudbu, přírodní zvuky, atd.) pravá mozková hemisféra. Pro rozvoj řeči je důležitá zralost příslušných oblastí mozkové kůry, které jsou lokalizované v levé mozkové hemisféře. (Vágnerová, 2012) V 6. měsíci prenatálního vývoje plod reaguje na jisté zvukové podněty, například na hudbu či hlas matky. Pokud plod dokáže v nitroděložním akustickém prostředí rozeznat lidský hlas, může tato sluchová zkušenost mít dobrý vliv na vnímání řeči dítětem po narození. (Průcha, 2011) Jedlička (2017) uvádí, že v pokročilejších fázích těhotenství dochází k jisté formě základního dorozumívání mezi matkou a dítětem.

V období po narození vývoj řeči začíná obdobím tzv. novorozeneckého křiku, což je první komunikační projev dítěte bezprostředně po narození. Jde o hlasový reflex, kterým novorozenec reaguje na změnu prostředí, teploty okolí a krevního oběhu. Mezi prvním a druhým měsícem života přestává být křik pouze reflexním projevem, ale díky zrání příslušných struktur mozku dochází ke změně charakteru křiku a větší diferenciaci zvukových projevů. Děti křikem vyjadřují své aktuální pocity a své nenaplněné potřeby, například pocit hladu. Různé kvality křiku se matka obvykle brzy naučí rozeznávat. Novorozenec je schopný reagovat na hlas matky. Melodická variace křiku není bohatá, ale docela brzy získává formantovou strukturu. Toto období trvá do doby, než se zvukový projev dítěte začne měnit v melodičtější. (Býtešnicková, 2007; Jedlička, 2003; Šulová 2005; Vágnerová, 2012)

Kolem 8. až 10. týdne nastává tzv. období broukání. (Jedlička, 2003) Broukání je schopnost produkovat jednoduché zvuky podobající se fonémům. Jedná se o dovednost, která upozorňuje na zralost motoriky mluvidel a připravenost učit se vyslovovat hlásky a slabiky. Od druhého měsíce děti postupně začínají s vokalizací zvuků podobajících se samohláskám. O něco déle dochází k melodické modulaci. Broukání doprovází kladné emoce. Zpočátku má broukání reflexní charakter a může se tak objevit i u dětí s vrozenou hluchotou. Někteří autoři toto období označují za období pudového žvatlání, které navazuje na období křiku a broukání. Slyšící děti se svým hlasem experimentují způsobem kruhové reakce, kdy poslouchají svůj hlasový projev a několikrát jej opakují. Jedná se o fázi, ve které dochází k předběžnému učení potřebnému k rozlišení a aktivnímu zvládnutí artikulace základních fonémů. (Býtešnicková, 2007; Vágnerová, 2012)

Postupem času přechází období broukání do období žvatlání, někdy považovaného konkrétně za období napodobujícího žvatlání. Dochází k němu nejčastěji okolo šestého měsíce věku, kdy dítě začíná produkovat různá souhlásková opakovaná spojení, například „bababa“, „gagaga“. Většinou se jedná o opakování často slyšených zvuků. Jednotkou řeči je v tomto období slabika. Dítě opakuje sledy slabik, hovoříme o tzv. fyziologické echolálii. Vágnerová (2012) tento jev označuje jako zdvojené žvatlání. Dítě nejprve opakuje slabiky „mama“, „baba“, poté „tata“, „dada“, „nana“. Jedná se o náhodná slůvka, která jsou výrazně sociálně posilována rodiči, neboť si myslí, že jde o spontánní pojmenování dítěte. Žvatlání je výsledkem vrozených dispozic a učení, zároveň je také zapotřebí, aby dítě dosáhlo jisté zralosti koordinace mluvidel a propojení sluchového a motorického systému na centrální úrovni. Děti se učí napodobováním svého jazykového vzoru, proto produkují pouze hlásky vyskytující se v jejich mateřském jazyce. Při nápodobě řečového projevu je kromě sluchu důležitý i zrak pro imitaci pohybů mluvidel. (Býtešnicková, 2007; Jedlička, 2003; Neubauer, 2014; Šulová, 2005; Vágnerová, 2012)

Okolo osmého až desátého měsíce nastává období rozumění, které se nejdříve týká suprasegmentální složky řeči, tedy melodie, přízvuku a hlasového zabarvení, na jejichž základě dítě diferencuje obsah sdělení. Tyto sdělovací prvky přecházejí i do jeho projevu. (Jedlička, 2003) Vágnerová (2012) rovněž uvádí, že náznaky porozumění velmi jednoduchému verbálnímu sdělení se objevují mezi osmým až desátým měsícem, dříve než dítě začne produkovat první slova. Děti v tomto věku dokážou porozumět jednoduchým slovním výrazům, například „ne“, „nesmíš“, „dej“ či svému jménu. Jedná se o slova, která slyší opakovaně v dané souvislosti a mohou si je s ní spojit. Děti se učí významu slov obvykle tak, že znají určitý předmět či činnost a pochopí, že se k němu určitý zvuk vztahuje. Děti starší jednoho roku obvykle rozumí alespoň 50 slovům. Jejich pasivní slovní zásoba je tak značně obsáhlejší než aktivní slovní zásoba. (Vágnerová, 2012)

Vlastní vývoj řeči nastupuje přibližně okolo prvního roku života. Dle Průchy (2010) lze o samostatném mluvení dítěte hovořit, když dítě vyslovuje svá první samostatná slova, která jsou smysluplná pro matku či jiného dospělého blízkému dítěti. Také zmiňuje, že první slova se objevují u dítěte mezi 12. až 18. měsícem věku dítěte se značnými individuálními rozdíly. Neubauer (2014) uvádí, že první slova mající význam se u dítěte objevují už okolo osmého až dvanáctého měsíce života. Od jednoho

roku věku se děti začínají vyjadřovat prostřednictvím jednotlivých slov, tzv. holofrází, majících nějaký význam, který je mnohdy nepřesný a podstatně generalizovaný. První slova jsou sdělení nesoucí význam celé věty. Jejich tvar je jednoduchý, tvořen kombinací malého počtu hlásek, které dítě dokáže vyslovit. Slova jsou spojována s odpovídajícím objektem či činností. Osvojování slov je spojeno s postupným chápáním základních souvislostí a vztahů. Býtešnicková (2007) uvádí, že první dětská slova vyjadřují projevy pocitů, přání, emocí a vůle. Dítě nejčastěji užívá podstatná jména, onomatopoeia a poté slovesa. První polovina druhého roku je charakteristická nejprve pomalým rozvojem slovní zásoby, kdy dítě ovládá 20 – 30 izolovaných slov. Následuje rychle se zvětšující rozvoj slovní zásoby, zpřesňuje se význam jednotlivých výrazů. Přibližně okolo druhého roku dítě užívá víceslovná spojení. Ve dvou letech slovní zásoba odpovídá zhruba 200 – 300 slovům, ve třech letech je to pak 700 a více slov, aktivní slovník dítěte staršího šesti let obvykle činí 2500 slov. Postupně dochází ke gramatizaci větného projevu, užívání 1. osoby při hovoření o sobě, množného čísla a minulého času, přitom se však vyskytují časté odchylky a vlastní úpravy. První tři roky života jsou velmi dynamickým obdobím, co se týče rozvoje řeči. Mezi jednotlivými dětmi se vyskytují rozdíly, které jsou vyrovnávány v předškolním věku. U dítěte, jehož vývoj je normální, dochází ke zkvalitnění sluchového vnímání mezi čtvrtým až pátým rokem věku. V předškolním věku se řeč dítěte nadále rozvíjí, kdy na konci tohoto období má dítě většinou správnou artikulaci, užívá souvětí bez výrazných dysgramatismů. Gramatická struktura mluvního projevu je okolo šesti let věku dítěte stabilní, dítě užívá řeč pragmaticky. Dítě také ovládá různé říkanky, písničky a zvládne reprodukovat obsah pohádky. (Dlouhá, 2017; Neubauer, 2014) Rovněž Šulová (2010) označuje předškolní věk za období zkvalitňování řečových dovedností. Co se týče řečové produkce, rozumění textu i zájmu o mluvené slovo, je mezi dětmi výrazný rozdíl související s možností dítěte být v kontaktu s dospělými a rozvíjet s nimi své řečové schopnosti mezi 15. měsícem a třetím rokem věku. Pokud dítě tuto možnost nemá, dochází k nezvratným negativním změnám v jeho řečovém vývoji. (Býtešnicková, 2007; Neubauer, 2014; Šulová, 2010)

3.2 Bilingvní osvojování jazyků

Osvojování jazyků u bilingvních jedinců se věnuje také Baker (2011), který poznamenává, že jazykový vývoj bilingvistů a monolingvistů je již několikrát porovnáván v mnoha studiích. Na základě těchto studií se ukázalo, že jazykový vývoj

bilingvního dítěte prochází stejnými základními kroky jako jazykový vývoj monolingvních dětí. Je známo, že pro jazyk je dominantní levá mozková hemisféra. Dříve se uvažovalo o tom, zda nevyužívají bilingvisté při zpracování jazyka pravou hemisféru více jak monolingvisté. Nicméně s dalšími propracovanějšími výzkumy se zjistilo, že se monolingvisté a bilingvisté vůbec v zapojení mozkových hemisfér neliší. (Grosjean, 2003, Baker, 2011)

Baker (2011) uvádí, že kojenci projevují schopnost rozlišovat mezi dvěma zvuky velmi brzy. Paměť pro jazykové zvuky, jak bylo výše zmíněno, funguje již od prenatálního období, takže procesy bilingvního osvojování jazyků mají svůj počátek ještě před narozením. Dítě ve stádiu žvatlání, okolo desátého až dvanáctého měsíce, které je od narození vystavené dvěma jazykům má tendenci žvatlat v jazyku, který je pro něj silnější, a produkuje zvuky podle jazykově specifických rysů každého jazyka. Již před dosažením jednoho roku může dojít ke vzniku určitých specifických jazykových vzorců a jisté řečové diferenciaci. (Baker, 2011)

Malé děti, které si osvojují dva jazyky simultánně, následují stejný jazykový vzorec jako monolingvní děti. Nejprve shromažďují slovní zásobu složenou z prvků obou jazyků, ale obvykle mají pro každý předmět nebo činnost jeden výraz buď z jednoho, nebo z druhého jazyka. Později své slovní zásoby začínají oddělovat, kdy používají ekvivalentní výrazy v každém jazyce, ale za použití gramatických pravidel obou jazyků. (Baker, Jones, 1998) Grosjean (2012) uvádí, že oba jazyky malého bilingvisty jsou nepochybně v nějaké formě kontaktu, nikoliv však ve stavu splynutí. Pro zřetelné odlišení každého jazyka se děti opírají o různé faktory. Jedná se o fonetické a prozodické náznaky každého jazyka (například rytmus), další strukturální aspekty jazyka, kontext, ve kterém je jazyk používán a co je nejdůležitější je jazyk konkrétní osoby, se kterou hovoří. (Grosjean, 2012)

Zaměříme-li se konkrétně na fáze osvojování jazyka u bilingvních dětí, do konce 90. let 20. století byl uznáván třífázový model raného bilingvního vývoje, který vytvořili Volterra a Taeschner v roce 1998. Tento model zachycuje, jak se malý bilingvista posouvá od mísení jazyků k částečnému a poté k úplnému oddělení jazyků. (Baker, Jones, 1998) Tento model je však dle Morgernsternové, Šulové a Schöll (2011) překonán.

V současnosti je v literatuře uznávána periodizace, kterou sepsal Saunders v roce 1982 (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011; Šulová, Bartanusz, 2010):

První stádium

První stádium trvá od prvních řečových aktivit přibližně do dvou let věku. Baker (2011) uvádí, že dítě může vyslovit svá první slova v obou jazycích již od osmého měsíce věku, častěji je tomu od dvanácti měsíců. Do osmnácti měsíců dítě vyslovuje především izolovaná slova, do dvou let pak užívá dvouslovné asociace. V průběhu tohoto období má dítě jediný lexikální soubor zahrnující slova vypůjčená z obou jazyků. Nicméně jeho aktivní slovník je omezený. Pokud zná slovo v jednom jazyce, obvykle nemá schopnost nahradit ho slovem z druhého jazyka. V tomto období tzv. indeterminovaného kódování se rodiče často znepokojují, že dítě neovládá dobře ani jeden z jazyků. Nicméně jedná se o běžnou záležitost, která u bilingvních dětí není ojedinělá. Dítě vnímá dva jazyky jako jediný jazykový systém.

Druhé stádium

Druhé stádium, které začíná od druhého roku života, je charakteristické tím, že dítě rozšiřuje svůj aktivní slovník obou jazyků a postupně se začíná učit používat ten jazyk na základě osoby, se kterou zrovna hovoří. I tak se může občas přihodit, že bude nadále používat věty obsahující prvky z obou jazyků, neboť si stejný pojem ještě neosvojilo v obou jazycích, je tak vázán na kontext, v němž byl osvojen. Některé děti mohou také označovat stejnou věc v obou jazycích zároveň. Toto je známkou toho, že si dítě začíná uvědomovat přítomnost dvou odlišných jazyků, a tak i osoby, které používají jeden nebo druhý z těchto jazyků. Ovšem někdy to může být způsobeno tím, že si dítě není jisté svou jazykovou identitou, a proto raději použije obě slova. I v případě, že dítě začíná užívat slova z obou jazyků správně, je třeba dát mu čas, aby získalo tuto formu důvěry sobě samému. V rámci tohoto období dítě rychle zlepšuje svou schopnost rozlišování obou jazyků, nicméně ještě není schopné ovládat gramatická pravidla.

Třetí stádium

Pro třetí stádium je typické, že dítě již zřetelně odlišuje oba jazyky, jejich slovní zásobu i gramatiku. Prolínání jazyků, tzv. interference, se objevuje jen zřídka. Přechod do toho stádia probíhá postupně a je zapotřebí určitého času, na jehož délku, stejně tak

stupeň diferenciacie jazyků má vliv řada faktorů, především osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů a doba působení každého jazyka.

Dle Morgenstrenové, Šulové a Schöll (2011) postupné oddělování obou jazyků je pro dítě snazší, pokud mu v tom rodiče pomáhají, přičemž se jako nejvhodnější jeví Grammontovo pravidlo, které dítěti pomůže s co nejrychlejší orientací. Pro dítě jsou taktéž stěžejní lingvisticko-afektivní orientační body, na jejichž podkladě vzniká struktura jeho řeči a identity. Rodiče by tak měli na dítě mluvit jen tím jazykem, kterým bezchybně ovládají a který jim umožňuje dokonalou komunikaci na emoční i rozumové úrovni. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011)

Nad vývojem slovní zásoby bilingvních dětí se pozastavuje také Průcha (2011), který zmiňuje vliv jazykového inputu na jejich slovní zásobu, jaký je vztah mezi vývojem slovní zásoby a rozsahem jazykového inputu, který má na dítě vliv. Čím frekventovanější je jazykový input, tím lépe dochází k rozvoji slovní zásoby dětí. Nicméně na rozdíl od slovní zásoby, nelze příliš dobře zjistit rozsah jazykového inputu, a tak je téměř nereálné zjistit jazykový input složený ze dvou jazyků. Existující výzkumy byly provedeny pouze na základě odhadu rodičů, což nemusí být spolehlivé. Tyto výzkumy odhalily významný vztah mezi kvantitou inputu v daném jazyce a rozsahem osvojené slovní zásoby v průběhu druhého roku věku dětí. Také bylo zjištěno, že počet slov, která si děti v každém jazyce osvojí, je ve shodě s množstvím času stráveného s mluvčími toho daného jazyka. Také dle Bakera (2011) může být vývoj v obou jazycích nevyrovnaný z důvodu rozdílné zkušenosti s každým jazykem. Slovní zásoba u bilingvních i monolingvních dětí však vykazuje podobný počet významů. Je třeba podotknout, že jazykový input od rodičů, není jediným zdrojem osvojování slovní zásoby a jazyka. (Baker, 2011; Průcha, 2011)

Dle Goldsteina a McLeodové (2012) je osvojování řeči u dětí složitým fenoménem, tím spíše u dětí osvojujících si více než jeden jazyk. Složitost nesouvisí pouze s počtem a typy jazyků, které jsou osvojovány, ale rovněž se sociolingvistickým prostředím, ve kterém si dítě jazyky osvojuje. Hovoří také o existenci dvou a více vysoce interaktivních řečových (zvukových) systémů s potenciálem pro pozitivní i negativní transfer informací mezi těmito jazyky a s možností jazykového protnutí. Interakce mezi dvěma jazyky se zdá být výsledkem celkového řečového vývoje, který je

podobný, nikoliv však identický řečovému vývoji u monolingvních dětí. (Goldstein, McLeod, 2012).

Harding-Esch a Riley (2008) uvádí, že rychlost a vzorce vývoje jazyka jsou u monolingvních a bilingvních dětí shodné. Je zjištěno, že obě skupiny dětí začínají s produkcí snadno vyslovitelných zvuků, hlásek jako jsou „p“, „b“, „d“, „f“, „m“, „n“. Dále také pojmenovávají jedním slovem předměty, které se jim jeví jako shodné a postupem času významy zpřesňují, prodlužují řečový projev, nejprve používají jednoduché věty, poté až složitější. Ve vývoji řečových (jazykových) schopností existuje mezi bilingvními a monolingvními dětmi více podobností než rozdílů. (Harding-Esch, Riley, 2008) Zároveň vývoj u každého dítěte je individuální, jak u monolingvních, tak i u bilingvních dětí. Někdy mohou bilingvní děti zaostávat za průměrem a u rodičů tak vznikne pocit, že by měli bilingvní výchovu odložit, nicméně toto není dobré, protože vracet se k dvojjazyčné výchově zpět je velice obtížné a pro dítě náročnější. (Baker, Jones, 1998; Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011)

3.3 Jazyková specifika bilingvních dětí

Jako první specifikum, se kterým se můžeme setkat u bilingvních jedinců, je uvedeno **přepínání kódů** (*code-switching*). Každý autor definuje tento pojem s jistými odlišnostmi. Miesel (2003) hovoří o terminologickém zmatku v oblasti této problematiky, především co se týče pojmů přepínání kódů a mísení jazyků. Někdy se dokonce nerozlišuje mezi přepínáním a mísením kódů. Pojmem mísení jazyků se budeme zabývat později. Morgensternová, Šulová, Schöll (2011) striktně nerozlišují mezi přepínáním a mísením kódů, přičemž podotýkají, že přepínání v rámci promluvy není semilingvismem, ale jednou ze specifických vlastností řeči bilingvních jedinců. Housarová (2003) uvádí, že dítě nejprve používá přepínání kódů v případech, kdy nemůže nalézt výraz z druhého jazyka, postupem času se toto mění a bilingvní dítě využívá přepínání jako slovní či komunikativní strategii, nakonec pak jako znak příslušnosti ke konkrétní skupině. Dle Harding-Esch a Riley (2008) se přepínání řídí striktními a podrobnými pravidly a nabízí bilingvnímu jedinci více komunikačních prostředků a možností vyjadřování. Nejčastěji k němu dochází v situacích, kdy jedinec nemůže najít správné slovo nebo výraz v jazyce, kterým právě hovoří, protože si na něj nemůže vzpomenout nebo odpovídající výraz v tomto jazyce neexistuje. Další typ přepínání kódů je charakterizován jako spouštěcí mechanismus, kdy je slovo podobné v obou jazycích nebo pokud vlastní jméno či název výrobku donutí bilingvního jedince

k přepnutí do druhého jazyka. Tento typ přepínání bývá pouze náhodným omylem, většinou se jedinec rychle vrátí do původního jazyka. Přepínání kódů se využívá také během citování druhých lidí, k vyjádření solidarity s člověkem, k vyloučení jiné osoby z konverzace či k posílení vlastního argumentu. Samotní rodiče zastávají různé postoje k přepínání, někteří se mu vyhýbají, v jiných rodinách je zase přepínání komunikačním stylem rodiny, přičemž negativní důsledky přepínání pro bilingvní vývoj dítěte nebyly shledávány. (Harding-Esch, Riley, 2008) Morgensternová, Šulová a Schöll, (2011) dokonce uvádí, že v bilingvních rodinách je často stanoven jeden základní jazyk, ale k mísení a přepínání jazykových kódů dochází běžně. Miesel (2003, s. 260) však používá termín přepínání kódů „*ve smyslu schopnosti bilingvistů vybírat si jazyk podle komunikačního partnera a situačního kontextu*“. V tomto smyslu je pak přepínání kódů bráno v potaz v další části práce. Dále Miesel (2003) konstatuje, že přepínání kódů volí bilingvní děti často jako cestu menšího odporu, pokud zjistí, že potřebný jazykový repertoár je přístupnější v druhém jazyce, například když usoudí, že téma rozhovoru běžně patří do domény druhého jazyka. Pokud dítě přepíná jazykové kódy za normálních okolností, není to pouze volbou menšího odporu, je to známkou toho, že dochází ke zdokonalování znalostí a kompetencí obou jazyků. (Miesel, 2003)

Mísení jazyků (*code-mixing*) definují Štefánek, Palcútová, Lanstyák (2003, s. 289) jako „*jev, kdy dva bilingvisté používají ve stejném komunikačním aktu oba své jazyky a vytváří tak smíšený jazyk.*“ Také dodávají, že mísení jazyků je výsledkem několika procesů a to přepínání, přebírání na úrovni společenství či jednotlivců, neúplného osvojení si jazyků nebo interferencí. Miesel (2003) definuje jako kombinaci obou jazyků bilingvního jedince, který není schopen rozlišovat dva zainteresované jazyky. K mísení jazyků dochází nejčastěji ve slovníku a nejméně v hláskovém systému. Co se týče morfologického a syntaktického mísení, závěry literatury se neshodují. Mísení se nejčastěji vyskytuje v případech, kdy jeden z jazyků je u dítěte výrazně dominující nebo pokud dospělí v okolí dítěte bez zábrán sami využívají mísení i přepínání ve vlastní řeči. Mísení lze u bilingvních dětí zaznamenat především v rané fázi osvojování jazyků do dvou let věku. Starší děti již obvykle bezpečně odlišují oba dva jazykové systémy. Dle Bakera (2011) je mísení jazyků dočasnou záležitostí a je snižováno postupným zdokonalováním znalostí obou jazyků. Mísení dvou jazyků v dvojjazyčném diskursu nabírá více forem a bývá výsledkem několika procesů –

přepínání, vypůjčování na úrovni společenství či jednotlivců, neúplného osvojení si jazyka či interference. (Poplacková, Sankoff, 2003)

Jazyková výpůjčka je dalším termínem, se kterým se u bilingvistů můžeme setkat. Harding-Esch a Riley (2008) ji charakterizují jako výraz z jednoho jazyka, který je používán v druhém jazyce, přičemž je přizpůsoben gramatice a výslovnosti druhého jazyka. Může být použita vědomě, kdy dítě slovo v druhém jazyce nezná nebo ho neumí dobře vyslovit a raději použije ekvivalent z druhého jazyka. V případech nevědomé výpůjčky se jedná o často používaná slova v jednom jazyce, která jsou automaticky vkládána i do druhého jazyka. Může se jednat také o změnu pořadí slov ve větě dle větného slovosledu druhého jazyka nebo rozšíření slovního významu tak, aby odpovídala významu slova v druhém jazyce. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011)

V projevu bilingvních osob se mohou rovněž vyskytnout **interference**. Lehisteová (2003) interferenci definuje jako odchylku od norem kteréhokoliv jazyka, který je využíván v řeči bilingvistů právě v důsledku jejich znalostí více jak jednoho jazyka. Interference lze nalézt ve všech rovinách jazyka – ve fonetice, fonologii, v morfologii, syntaxi, sémantice i v lexice. Interference mohou být hláskové, gramatické či lexikální. Většinou nemají vliv na porozumění při komunikaci, avšak jsou vnímány monolingvními mluvčími. Dochází k nim rovněž v psaném projevu. (Grosjean, 1995 in Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011; Lehisteová, 2003)

Dle Morgensternové, Šulové a Schöll (2011) přepínání kódů, interference či jazykové výpůjčky nejsou považovány za nedostatky jazykového vývoje bilingvních jedinců a jsou pro ně typické. Dokonce jsou pokládány za bilingvní kompetence. Na mísení kódů by se mělo pohlížet jako na východisko pro dítě, které ještě nedosáhlo tak dobré zdatnosti v jeho obou jazycích, stejně tak je mísení východiskem i pro dospělé, kteří se mohou nejlépe vyjádřit pouze určitým výrazem v určité situaci. (Miccio, Hammer, Rodríguez, 2009; Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011)

Jako jeden z aspektů bilingvismu v dětství Grosjean (1982) jmenuje **vazbu osoba-jazyk**, kdy má dítě spojenou osobu s konkrétním jazykem a pokud tato osoba osloví dítě jiným jazykem, může to u dítěte způsobit jistou úzkost. Baker a Jones (1998) hovoří o důležitosti vytvoření jazykových hranic u bilingvních dětí, kdy se dítě učí spojovat jazyky s určitými osobami či situacemi. V rodinách, kde se hovoří oběma jazyky, se to často rodiče snaží usnadnit používáním strategie Grammontova pravidla,

i přestože jsou oba rodiče schopní hovořit oběma jazyky a v komunikaci mezi sebou používají jeden či oba jazyky. V rodinách, kde se hovoří jedním jazykem, často tím menšinovým, je zajištěn rozvoj tohoto jazyka vytvořením geografických hranic, kdy se většinový jazyk doma nepoužívá. Několik rodin využívá časové hranice, kdy na dítě oba rodiče mluví oběma jazyky, ale vždy v různou část týdne, například jedním jazykem hovoří v týdnu a druhým o víkendu. Často si vytváří vlastní hranice samy děti, obvykle podle situací či kontextu. V případě zkřížení takových jazykových hranic děti reagují s překvapením, zmatkem či rozpačitostí. (Baker, Jones, 1998)

Jak již bylo výše zmíněno, s vyváženým bilingvismem se reálně téměř nesetkáme. Naopak většinou je jeden z jazyků u bilingvního jedince dominantním, a tak hovoříme o jazykové dominanci. Bilingvní jedinci obvykle nepoužívají oba jazyky pravidelně ve všech různých doménách, tudíž znalost obou nemůže být totožná a dokonalá. Jsou oblasti, se kterými mají zkušenosti buď v jednom, nebo ve druhém jazyce. Je třeba podotknout, že tato dominance se může v průběhu života měnit. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011) Jazyková zdatnost tedy nebude s velkou pravděpodobností shodná pro oba jazyky a stejně tak nebude pravděpodobně stejná pro oba jazyky u bilingvistů jako zdatnost v jednom jazyku u monolingvních jedinců. Je normální, že slovní zásoba v každém jazyce bilingvisty bude menší než je tomu u srovnatelného monolingvisty. Stále však tato zdatnost bude v obou jazycích přiměřená pro navazování konverzací či angažování se ve stejném druhu aktivit. (Bialystok, 2001)

Často se můžeme také setkat s tím, že bilingvisté působí od doby, kdy jsou schopni nezávisle používat oba jazyky, jako **překladaelé a tlumočníci**. Děti imigrantů obvykle překládají svým rodičům jazyky majoritní společnosti, jedná se především o telefonní hovory, dopisy, formuláře, vyřizování žádostí, atd. Překládání a tlumočení se ovšem nemusí vztahovat pouze k dětem imigrantů. Týká se to i dětí ze smíšených rodin, které tlumočí monolingvním členům obou rodin. Někdy děti překládají dokonce rozhovor mezi rodiči. K tlumočení však nestačí pouze dobrá znalost obou jazyků, ale také záleží na věku dítěte, předchozích zkušenostech a jeho osobnosti, znalosti situace a vztahů mezi účastníky komunikace. Při adekvátních podmínkách děti překládání baví, cítí se tak být potřebnými a společensky uznávanými. (Harding-Esch, Riley, 2008; Housarová, 2003) Grosjean (2012) hovoří o přirozené schopnosti bilingvních dětí překládat a tlumočit. Přesto je potřeba si uvědomit, že děti nemají stejné tlumočnické

kapacity jako dospělí ani potřebnou slovní zásobu v obou jazycích. Dospělí by měli být v tomto ohledu obezřetní a zvážit, zda není překládání či tlumočení pro jejich děti příliš namáhavé a nežádají po nich příliš mnoho. (Grosjean, 2012)

3.4 Vliv bilingvismu na kognitivní schopnosti a osobnost

V literatuře se často setkáme s otázkou vlivu bilingvismu na kognitivní vývoj dítěte. Kognitivní psychologie se zabývá tím, jak jsou oba jazyky reprezentovány ve vědomí bilingvního jedince. Jedna skupina zastává hypotézu jednoho systému, kdy jsou oba jazyky reprezentovány v rámci jednoho systému. Druhá skupina podporuje hypotézu dvou systémů, která tvrdí, že oba jazyky jsou ve vědomí reprezentovány ve dvou poněkud odlišných systémech. (Paradis 1981, in Sternberg, 2002) Dle Sternberga (2002) lze toto zjistit například zkoumáním bilingvních jedinců s poškozením mozku. V případě poškození části mozku by dle hypotézy dvou systémů došlo k poškození jazyků v různé míře. Na základě hypotézy jednoho systému by byly poškozeny oba jazyky téměř stejně. Při užití této metodologie se však nedospělo k jednotným závěrům, nicméně výsledky naznačují eventuelní možnost existence dvou systémů. Sám Paradis (2003) se také přiklání k názoru, že dva jazyky jsou v jednom mozku pravděpodobně neurofunkčně nezávislé na základě neparalelních modelů obnovy u bilingvních jedinců s afázií. Neznamená to však, že jazykové systémy jsou neuroanatomicky oddělené, ale každý jazyk je reprezentovaný jako nezávislý neurofunkční systém.

Dle Lachouta (2011) je díky ranému simultánnímu bilingvismu v oblasti Brocova centra vytvářena neurální síť, která na základě funkčního hlediska umožňuje učení i dalším jazykům. Je třeba pamatovat, že produkce a percepce řeči se neomezují pouze na Brocovo a Wernickeho centra.

Jazykové prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, ovlivňuje kvalitu kognitivního systému. (Sanchez-Azanza, 2017) Bilingvismus může také způsobovat rychlejší průběh raného kognitivního vývoje. (Baker, Jones, 1998) Bialystok (2001) uvádí, že bilingvní děti jsou schopné lépe se soustředit na jádro úkolu a nenechají se rozptylovat dalšími nadbytečnými informacemi.

Bilingvismus pozitivně ovlivňuje osobnost jedince, jeho kreativitu, myšlení a inteligenci, intelektový vývoj, kdy si děti dříve uvědomují arbitrárnost jazyků, lépe řečeno jazykových znaků. (Štefánik, 2010) Kreativita a flexibilita myšlení je odůvodněna tím, že bilingvní jedinci mají dva jazykové systémy a tím dvojí

pojmenování pro věci a činnosti, a díky tomu jsou bilingvisté schopni vidět věci z různých perspektiv. (Bialystok, 2005) Oba jazyky bilingvního jedince jsou neustále v určité míře aktivní, dokonce i s v silně monolingvních situacích, kde není důvod předpokládat užití druhé jazyka, čímž se prokazuje zvýšené exekutivní řízení u bilingvistů. (Bialystok, 2011) Dle Harding-Esche a Rileyeho (2008) se však vliv bilingvismu na inteligenci nedaří spolehlivě prokázat, neboť se tyto intelektové dovednosti nedají vhodně definovat, měřit je a srovnávat je s dalšími dovednostmi. Neexistují proto výzkumy, které by vztah mezi intelektem a bilingvismem posuzovaly adekvátně. (Harding-Esch, Riley, 2008) V případě, že dítě neovládá ani jeden jazyk pořádně a má problémy v obou jazycích komunikovat a zpracovávat informace, je možné hovořit o negativních účincích bilingvismu na poznávací a rozumové schopnosti dítěte. Jedná se především o případy subtraktivního bilingvismu. Pokud si však dítě osvojí oba jazyky na dobré úrovni, může to mít naopak pozitivní vliv na tyto jeho schopnosti ve srovnání s monolingvisty. (Štefánik, 2000)

Bilingvisté ovšem vykazují větší komunikační senzitivitu, která je dána tím, že bilingvisté neustále monitorují, jaký jazyk použít a v jaké situaci. Jsou tak více empatictí ke komunikačním potřebám těch, se kterými hovoří. (Baker, Jones, 1998)

Po mnoho let byl bilingvismus spojován či dokonce považován za příčinu schizofrenie, duševního zmatku, krizí identity, emočních problémů, nedostatků v sociální náklonnosti, konfliktů loajality, nízkého sebevědomí či slabého sebepojetí. (Baker, Jones, 1998) Někteří bilingvisté uvádí, že pokud změní jazyk, změní se i jejich postoje a chování. Nicméně není prokázáno, že bilingvisté trpěli častěji psychickými poruchami než monolingvisté. Jedná se pouze o posun postojů a chování v závislosti na situaci či komunikačním partnerovi, nikoliv na jazyku. (Grosjean, 2003) Skutečnost, že osoba je schopná komunikace dvěma jazyky, není důvodem pro vznik osobnostních problémů. (Štefánik, 2000)

Není příliš známo, jak bilingvisté používají své jazyky v různých duševních aktivitách, jak bilingvisté reagují, když jsou ve stresu či v emočně vypjaté situaci. Je pravděpodobné, že řada jejich duševních operací má vztah ke konkrétnímu jazyku, ve kterém se těmito operacím naučili, například počítání, modlení. Stejně tak přemýšlení a snění se váže na konkrétní jazyk a závisí na osobě, situaci a dalších okolnostech. Je možné, že působení stresu může zapříčinit více interferencí, potíže s nacházením

vhodných slov a neúmyslné přepínání. Bilingvisté si často přejí, aby monolingvisté, kteří jim jsou nejbližší, byli také bilingvními. (Grosjean, 2003)

3.5 Vývojové poruchy řeči a bilingvismus

Vývojovou poruchu řeči definuje Dlouhá (2017, s. 62) jako „*poruchu získávání, osvojování si normální komunikační schopnosti adekvátně věku, rozvoji CNS, při adekvátním periferním sluchu, inteligenci a absenci hrubého senzori-motorického deficitu nebo kongenitální malformace řečového a hlasového ústrojí a při adekvátním sociálním prostředí.*“

Většina multilingvních dětí nemá obtíže s osvojováním si jazyků, kterými hovoří. Nicméně je třeba rozlišovat mezi multilingvními dětmi, které mohou mít problémy ve všech svých osvojovaných jazycích, a byla by jim přínosem logopedická intervence, kdežto některé děti mohou mít potíže pouze ve druhých, subsekvenčních jazycích a potřebovaly by pouze podporu například učitele druhého jazyka. Diferenciální diagnostika těchto dvou jevů může být složitá. Je třeba provést všeobecná vyšetření za účelem předejití nedostatečné diagnózy, která by popisovala dítě s poruchou řeči jako intaktní nebo naopak nepřiměřené diagnózy, která by popisovala typicky bilingvní dítě jako dítě s řečovou poruchou. Při podezření na řečovou poruchu by se měly porovnat schopnosti dítěte v obou jeho jazycích. Celkové multilingvní zhodnocení by mělo brát v úvahu environmentální a osobnostní faktory, posouzení řeči, jazyka, hlasu a sluchu struktury a funkce orofaciálního svalstva a schopnosti dítěte účastnit se ve společnosti. Co se týče jazykových znalostí a jejich použití, je během vyšetření třeba brát v úvahu, že jazyky mohou být využívány s různými lidmi a v různých kontextech. Je tedy užitečné zjistit, jak dlouho jednotlivé jazyky dítě používá, znalosti jazyků, frekvenci jejich používání a kontext, ve kterém je používán. (McLeod, 2012)

V následující části práce jsou zachycovány některé vývojové poruchy řeči u dětí, které by mohly být dávány do souvislosti s bilingvismem dětí.

Opožděný vývoj řeči

Dle Dlouhé, Černého (2012) je opožděný vývoj řeči symptomem, nikoliv samostatná diagnóza, přičemž může být příznakem, který dominuje v klinickém obrazu nebo součástí dalších příznaků. Příčiny opožděného vývoje řeči jsou různé, příkladem

uvádí nedonošenost. Opožděný vývoj řeči se může vyskytovat u vývojových řečových poruch, při sluchových vadách, zrakových vadách, u morfologických vad mluvidel (například rozštěpy), u pervazivních poruch řeči, závažných neurologických onemocněních, při mentální postižením. Může rovněž vzniknout díky nedostatečně stimulujícímu okolí. Opožděný vývoj řeči prostý se vyznačuje opožděným nástupem verbálních schopností, kdy u dítěte nebyly zjištěny změny anatomických a morfologických struktur řečových orgánů a CNS, mentální deficit, sluchová či zraková vada. Dítě rovněž žije v prostředí, které adekvátně podněcuje jeho řečový vývoj. Hlavním příznakem je opoždění verbálních schopností, kdy dítě ve třech letech má malou slovní zásobu, tvoří jednoduché věty a vyskytuje se u něj patlavost. Opoždění řečového vývoje se může projevit ve všech jazykových rovinách. Diagnostika a diferenciální diagnostika se kromě vyšetření receptivní a produktivní složky řeči zaměřuje také na stav sluchu, zraku, jemné i hrubé motoriky, laterality a intelektu, také se zabývá vlivem prostředí. Terapie u dětí s minimální slovní produkcí musí začínat rozvojem rozumění a nenásilnou podporu mluvního apetitu dítě, poté se zaměřuje na obsahovou stránku řeči a na závěr na formální stránku řeči. Opožděný vývoj řeči se u dobře rehabilitovaných dětí s adekvátním řečovým vzorem a stimulujícím prostředím obvykle brzy upraví. (Dlouhá, Černý, 2012; Škodová, Jedlička, 2003)

Rodiče bilingvních dětí se však často domnívají, že jejich děti začínají mluvit o něco déle než děti monolingvní. Nicméně to lze považovat za pouhý subjektivní dojem, který není spolehlivý. Během raného věku může být v některých případech pokrok bilingvního dítěte pomalejší, protože si dítě osvojuje dvoje slovní zásoby a dva jazykové systémy místo jednoho. Avšak většina bilingvních dětí dostihne své monolingvní vrstevníky v jednom z jejich jazyků okolo čtvrtého až pátého roku života. (Harding-Esch, Riley, 2008) I někteří odborníci se domnívají, že osvojování si dvou jazyků od narození musí mít škodlivý vliv na jazykový vývoj dítěte. Tvrdilo se, že simultánní osvojování dvou jazyků může mást myšlení dítěte a zpomalí jeho jazykový vývoj. Někteří lékaři či pedagogové z těchto důvodů rodiče od bilingvní výchovy zrazují. Je tomu však naopak, již od narození jsou děti biologicky připravené na to osvojit si, uchovat a rozlišovat dva a více jazyků. Bilingvismus má pozitivní vliv zejména na děti pocházející ze smíšených bilingvních rodin, ve kterých si dva jazyky osvojují spontánně, tedy v případech, kdy se jedná o přirozený bilingvismus. (Baker, 2011; Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011; Průcha, 2011) Dle Chilla, Rotwilera,

Barbura (2010 in Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011) obtíže v řečovém vývoji bilingvních dětí nesouvisí s osvojováním více než jednoho jazyka. Pokud však nejde o všeobecnou poruchu řečového vývoje, je zapotřebí zvážit příčinu v jazykovém a sociálním prostředí dítěte. Příčinami mohou být nedostatečný kontakt s jazyky, podhodnocování jednoho z jazyků, mísení jazyků dospělými či neužívání vlastního mateřského jazyka rodičem. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) Šulová, Bartanusz (2010) považují za největší riziko vývoje bilingvních dětí „*nejednotný a nepromyšlený prostup okolí spojený s obavami a úzkostí o řečový vývoj dítěte*“ (s. 203), kdy rodiče dítě vystavují úzkostným požadavkům a nárokům nepřiměřeným věku. Býtešnicková (2007) upozorňuje na to, že dospělí, kteří přicházejí do styku s bilingvním dítětem předškolního věku, by si měli uvědomit, že je na toto dítě kladeno během řečového vývoje více nároků než na jeho vrstevníky. To je přičítáno tomu, že mimo osvojení jazyka se musí naučit být schopen rozlišovat mezi dvěma jazykovými systémy a zároveň se vyrovnat s identifikací a kulturami, jež náleží každému jazyku. (Býtešnicková, 2007; Šulová, Bartanusz, 2010)

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je syndrom značící přítomnost vícedimenzionálního deficitu ve vývoji řečových schopností dítěte, jež je zapříčiněn drobným difúzním postižením centrální nervové soustavy a způsobuje tak problémy v rozvoji kognitivních, jazykových i motorických řečových schopností dítěte. (Neubauer, Neubauerová, Nohejlová, 2016). Podle symptomů se vývojová dysfázie obvykle dělí na receptivní, expresivní a smíšenou, přičemž se nejčastěji vyskytují poslední dvě formy. (Dlouhá, Černý, 2012) „*Vývojová dysfázie se projevuje mnoha různými symptomy, včetně výrazně nerovnoměrného vývoje celé osobnosti.*“ (Neubauer, 2014, s. 75) Co se týče příznaků v řeči, významným příznakem je vždy opožděný řečový vývoj. V hloubkové struktuře řeči může být zasažena oblast sémantická, syntaktická i gramatická. V povrchové struktuře řeči jsou významné poruchy fonologického systému na úrovni rozlišování distinktivních rysů hlásek. Řečový projev dítěte může být velmi patlavý až nesrozumitelný. Řeč se vyznačuje záměnami a redukcí hlásek či slabik. Vývojová dysfázie se projevuje i v dalších oblastech a to rozdílem mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, v oblasti zrakové percepce, sluchové percepce, paměti, motorických schopností, časové i prostorové orientace a laterality. (Jedlička, Škodová, 2003) Diagnostika vývojové dysfázie vyžaduje transdisciplinární diagnostický přístup. Jedná

se zejména o neurologickou, foniatrickou, psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. (Vitásková, 2005) V rámci diagnostiky je zapotřebí odlišit vývojovou dysfázii od vývojové dysartrie, opožděného vývoje řeči při sluchové vadě, opožděného vývoje řeči při mentálním postižení a velmi těžké dyslalie. (Škodová, Jedlička, 2003) Úspěšná terapie je obvykle dlouhodobou záležitostí, v některých případech trvá i po celý školní věk. (Neubauer, 2014) „Zráním CNS v kombinaci s včasnou a adekvátní logopedickou terapií a celkovou rehabilitací se úroveň jednotlivých složek zlepšuje.“ (Neubauer, 2014, s. 76) Za závažnou chybu je považováno, pokud se terapie zaměří pouze na formální stránku řeči, tedy artikulaci. (Škodová, Jedlička, 2003)

Dlouhá (2017) uvádí, že na Foniatrické klinice se dětem z vícejazyčného prostředí s podezřením na vývojovou dysfázii věnují stále častěji. Diagnostika je obvykle nesnadnou záležitostí. Zásadní je odlišit vývojovou poruchu řeči a prostý bilingvismus, kdy dítě není schopné komunikovat ve druhém jazyce, který je jazykem školní výuky. Velice významná je v těchto případech spolupráce s rodinou, rodiče by se rovněž měli rozhodnout, v které zemi budou žít, aby dítě s vývojovou dysfázií nebylo nadbytečně zatíženo. Velice rizikové jsou pak děti s podezřením na vývojovou dysfázii nebo již s diagnostikovanou vývojovou poruchou řeči, které rodiče dají do cizojazyčné mateřské školy. Dítě by se nejprve mělo učit mateřský jazyk. Školství většinou nezhledňuje obtíže dítěte a trvá na výuce dalších jazyků, i když dítě se závažnou vývojovou dysfázií neovládá ani český jazyk. Miccio, Hammer, Rodríguez (2009) se zabývají tím, zda lze přepínání kódů považovat za specifickou jazykovou poruchu (tzv. *specific language impairment*). Uvádí, že na základě definic specifické jazykové poruchy a vzhledem k tomu, že je přepínání kódů velmi běžným jevem v bilingvních společnostech, by přepínání kódů nemělo být součástí jazykové poruchy ani samo o sobě jazykovou poruchou. Aby bylo možné přepínání kódů u dítěte označit za poruchu, muselo by být výrazně odlišné od vzorce přepínání kódů jiných bilingvních dětí. Dále upozorňují na nevhodnost použití testů určených pro diagnostiku monolingvních dětí u bilingvních dětí. Může to vést k nesprávné diagnóze poruchy u typicky rozvíjejícího se bilingvního dítěte. Proniknutí do vývoje pragmatických i gramatických aspektů přepínání kódů umožňuje dokonalejší zhodnocení celkové jazykové kompetence bilingvního dítěte a přispívá k rozhodnutí, zda je jazykový vývoj dítěte opožděn či narušen. (Miccio, Hammer, Rodríguez, 2009)

Jazykový výkon bilingvních dětí je v některých ohledech podobný monolingvním dětem. Bilingvní děti s jazykovou poruchou v každém svém jazyce vykazují řadu stejných obtíží jako monolingvní děti s jazykovou poruchou. Podobnosti a rozdíly mezi bilingvními a monolingvními dětmi s nebo bez jazykové poruchy by měly být brány v úvahu při práci s těmito dětmi. (Peña, Bedore, Baron, 2009)

Koktavost

Řečová porucha, se kterou je bilingvismus nejčastěji spojován, je koktavost. Koktavost, neboli balbuties označuje poruchu plynulosti řeči a je jednou z nejtěžších a nejnápadnější řečových poruch. Lechta (2003) definuje koktavost jako „*syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušování plynulosti procesu mluvení*“ (s. 318). Etiologie koktavosti je dlouhodobě diskutována. Neubauer (2014) uvádí, že koktavost byla nejprve považována za ryze funkční poruchu. V současnosti je podporován názor, že se jedná o poruchu na organickém podkladě, neboť lze pozorovat změny motorických reflexních obtíží i při absenci řečových projevů koktavosti. Porucha je s největší pravděpodobností lokalizována v extrapyramidové oblasti. V této oblasti je pak založena funkční dispozice, jež se projevuje za jistých okolností, například při působení stresu. Dlouhá, Černý (2012) hovoří o multifaktoriální příčině koktavosti. Dále pak uvádí tyto příznaky koktavosti: tělesné (vnější) – příznaky v řeči, poruchy dýchacích, fonačních a artikulačních pohybů, souhyby svalů, motorický neklid; duševní (vnitřní) – reakce na zhoršenou schopnost komunikace, která může vyústit v logofobii či mutismus. Koktavost obvykle doprovází také vegetativní reakce jako je pocení rukou či červenání obličeje. V rámci diagnostiky koktavosti je kladen důraz na to hledat její příčiny, nicméně zjištění příčin koktavosti bývá často značně problematické, a tak se těžiště diagnostiky zabývá také její symptomatologií. (Lechta, 2003) Dle Neubaera (2014) úspěšná terapie koktavosti musí mít rehabilitační charakter. Organický podklad poruchy neodstraní, ale díky ní se vytvoří kompenzační mechanismy, prostřednictvím kterých se navodí volná plynulá řeč a potlačí se nadbytečné mimovolní pohyby. Další poruchou plynulosti je tumultus sermonis neboli breptavost, jejímž hlavním příznakem je zrychlené tempo řeči. (Lejska, 2003; Neubauer, 2014)

Štefánik (2010) uvádí, že je doposud možné setkat se s názory, které spojují koktavost u dětí a dospělých s jejich bilingvismem, navzdory tomu, že neexistují výzkumy, které by tuto souvislost potvrdily. Britská společnost pro koktavost také potvrzuje, že nejsou patřičné důkazy, které by nasvědčovaly přímé souvislosti mezi koktáním a bilingvismem. Stejně tak v zemích, kde se vyskytuje velký počet bilingvistů, nejsou statistiky vyšší než v monolingvních zemích. Harding-Esch, Riley (2008) však uznávají možnost nepřímé souvislosti. Stresové situace mohou způsobit koktavost u dětí, které k ní mají určité predispozice. „*V kontaktu s lidmi může bilingvní dítě stresovat řada věcí: nutnost vybrat si jazyk, který použije, nebo obtížnost vyjadřování ve slabším jazyce před cizími lidmi. Nepříjemné může také být, když ho členové rodiny upozorní, že si vybralo špatný jazyk, nebo se mu vysmějí.*“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 179) Pokud se u dítěte objevují známky zadržávání, dospělí by neměli reagovat podrážděně či netrpělivě, také ho neopravovat, naopak by mu měli naslouchat a vytvářet v něm zdravé sebevědomí. Známky zadržávání mohou být u bilingvních dětí projevy nerovnováhy znalosti obou jazyků, kdy v jednom jazyce dítě nenachází vhodná slova. Pokud se koktavost začne projevovat více, například napětím, tiky v obličeji, pohyby těla, je nutné vyhledat klinického logopeda. (Harding-Esch, Riley, 2008) Rodičům bilingvního dítěte, u kterého se projevuje koktavost, bývá v některých případech doporučováno, aby na dítě ihned přestali hovořit dvěma jazyky a začali užívat pouze jeden z nich. Někdy tyto rady dávají dokonce i pediatři, přičemž však neznají další souvislosti a neřeší to, zda by mohla být koktavost způsobena jinými příčinami. (Štefánik, 2010)

Dyslalie

Dyslalie neboli patlavost označuje nesprávnou výslovnost jedné či více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou v normě. Segmentace řeči a její hluboká struktura nebývá postižena. (Lejska, 2003) V anglické literatuře jsou poruchy zvukové stránky řeči označovány jako *Speech Sound Disorders* a zahrnují jak artikulační poruchy, tak fonologické deficity. (Gúthová, 2009) Způsob artikulace jedné či více hlásek je motoricky a zejména zvukově nápadný, odchyluje se od kodifikované a uznávané formy výslovnosti. Jedná se o nejrozšířenější odchylku vývoje řečových schopností, která se většinou objevuje v předškolním věku. Nejčastěji se setkáváme se sigmatismy, neboli odchýlnou výslovností sykavek, případně rotacismy, odchýlnou výslovností vibrant R a Ř. (Neubauer, 2014) Neubauer (2011) zdůrazňuje, že řadu

vývojových jevů a nekonstantních odchylek artikulačních schopností dětí není možné charakterizovat jako nesprávnou výslovnost určitých hlásek. Gúthová (2009) klade důraz na rozlišování fonetického a fonologického hlediska artikulační poruch. Fonetické poruchy souvisí s rovinou konkrétních artikulačně motorických realizací, kdy výslovnost dané hlásky neodpovídá výslovnostní normě mateřského jazyka, avšak je zřejmé, jakou hlásku dítě vyslovuje. Na základě fonologického hlediska děti nahrazují a vynechávají hlásky. Dítě zjednodušuje slova používaná dospělými, dochází k tzv. fonologickým procesům. Tyto fonologické procesy se z řeči dětí postupně vytrácejí. Neubauer (2011) upozorňuje na to, že je nezbytné rozlišovat mezi vývojovými jevy, kam patří mogilalie neboli vynechání hlásky a paralalie neboli nahrazení hlásky, nedbalou výslovností a dyslalií, která je definována jako trvale zafixovaný percepčně-motorický vzor hlásky, který se odlišuje od artikulační normy českého jazyka. Je to zásadní především z důvodu rozvoje kvalitní diagnostiky a vývojově zaměřené terapie. (Gúthová, 2009; Neubauer, 2011) Pokud se u dítěte objeví odchýlná artikulace určité hlásky, stále se uplatňuje přístup metody vybavení intaktní artikulace hlásky, přičemž se nebere ohled na vývojové a diferenciatně diagnostické jevy. (Neubauer, 2014)

Z hlediska řečové funkce bilingvních dětí je, stejně jako u monolingvních dětí, třeba brát ohled na produkci, percepci a fonologické uvědomování. V případě řečové produkce se hodnotí schopnost dítěte produkovat souhlásky, samohlásky, fonotaktika (souhláskové shluky, mnoholsabičná slova) a prozódie dítěte ve všech jeho jazycích. Nicméně většina formálních řečových hodnocení posuzuje pouze monolingvní kompetence, a tak je možná administrace monolingvních hodnocení v různých jazycích. (McLeod, 2012) Dle Gildersleeve-Neumannové a Goldsteina (2012) je u bilingvních dětí s řečovými poruchami s nízkou srozumitelností třeba brát v úvahu oba fonologické systémy jazyků a poté určit, zda dochází ke zkříženému jazykové zobecnění napříč dvěma jazykovými systémy.

Bilingvní děti představují výzvu pro badatele v oblasti řeči a jazyka dítěte a řečových a jazykových poruch, stejně tak pro ty, kteří poskytují přímé služby této populaci. (Peña, Bedore, Baron, 2009) Logopedi mají rozhodnout o tom, zda dítě trpí poruchou nebo ne, a pokud ano, jak s ní pracovat. Obecně je ve světě problém s nedostatkem bilingvních logopedů. (Miccio, Hammer, Rodríguez, 2009) Logopedi nikdy nebudou schopni mluvit všemi jazyky, kterými hovoří jejich klienti. Avšak

v rámci diagnostiky by měli být senzitivní ke svým vlastním sociálním interaktivním metodám a kulturním předpojatostem podobných jazykových proměnných. Multilingvní logopedi, kteří sdílí své jazyky se svými klienty, by si zase měli uvědomovat možnost kulturních a dialektických rozdílů mezi nimi a klientem. (McLeod, 2012)

Klinický logoped by měl být v případě intervence u bilingvního dítěte obeznámen s adekvátními poznatky týkající se bilingvní výchovy tak, aby byl schopen odlišit jazyková specifika bilingvního vývoje dětí, které nenaznačují výskyt řečové poruchy. Specifické řečové poruchy nejsou způsobeny bilingvní výchovou dítěte, ale jejich příčinou jsou neurovývojové či jiné specifické deficity, bez ohledu na to, zda je nebo není dítě bilingvní. (Kadaníková, Neubauer, 2017) Na základě jistých etických zásad by logopedi s dítětem s řečovou poruchou měli zacházet ověřeným, účelným a efektivním způsobem. Bilingvní dítě s řečovou poruchou má stejnou potřebu jako monolingvní dítě s řečovou poruchou a to je potřeba intervence, která zlepší jejich řeč na úroveň jejich vrstevníků a omezí akademický a sociální dopad řečové poruchy. (Gildersleeve-Neumann, Goldstein, 2012)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výchova v bilingvních rodinách a její vliv na řeč dětí

V této kapitole je nejprve vymezen cíl práce a zacílení praktické části. Poté kapitola pojednává o způsobu výzkumného šetření a jsou zde popsány jednotlivé výzkumné metody, které byly v rámci tohoto výzkumu použity. Následně se již kapitola věnuje charakteristice výzkumného souboru a samotným případovým studiím, jež jsou stěžejní součástí praktické části práce. V závěru kapitoly je provedena kvalitativní analýza výsledků výzkumného šetření.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem této práce je postihnout problematiku výchovy dětí v bilingvní rodině, zhodnocení jejich řečových schopností a vlivu přirozeného bilingvismu na možnost vzniku artikulačních a vývojových řečových poruch.

Praktická část je zacílena na tyto oblasti:

- Bilingvní výchova
- Řečové schopnosti bilingvních dětí

Na základě tohoto zacílení byly stanoveny dva hlavní výzkumné úkoly:

- Podrobné zachycení bilingvní výchovy výzkumného souboru.
- Charakteristika rodinné jazykové situace a její vliv na osvojování řeči u výzkumného souboru.

4.2 Metody výzkumného šetření

Typem výzkumu, který byl v rámci tohoto výzkumného šetření použit, je výzkum kvalitativní. Podstatou kvalitativního výzkumu je dle Švaříčka (2007) do široka rozprostřený sběr dat. Hendl (2016) uvádí, že na počátku kvalitativního výzkumu je nejprve vybráno téma a jsou stanoveny základní výzkumné otázky. Nicméně tento typ výzkumu je pružný, neboť výzkumné otázky je možné v průběhu výzkumu modifikovat, případně doplňovat. Závěrem kvalitativního výzkumu je formulování nové hypotézy nebo teorie, kterou však nelze zobecňovat, platí pro výzkumný soubor (Hendl, 2016; Švaříček, 2007). Hlavním znakem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. (Gavora, 2000) Výzkumník zjišťuje a provádí analýzu

informací, které jsou významné pro objasnění výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Sběr dat a jejich analýza trvají delší dobu a výzkumný proces má tak longitudinální charakter. Kvalitativní výzkumný přístup má své výhody a nevýhody. Pravděpodobně jeho největším kladem je získání podrobného popisu případů do hloubky, dále zkoumání jevu v přirozeném prostředí, možnost studování procesů a navrhování teorií či dobré reagování na místní situace a podmínky. Jednou z hlavních nevýhod je, že výsledky jsou často ovlivněny subjektivním dojmem výzkumníka. Díky jeho pružnosti a nestrukturované povaze není snadné ho replikovat na rozdíl od kvantitativního výzkumu. Výsledky kvalitativního výzkumu jsou taktéž obtížně zobecnitelné. Někdy tento výzkum není dostatečně transparentní. (Hendl, 2016)

Pro praktickou část práce byly právě prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření vypracovány tři případové studie. Případová studie je považována za základní typ výzkumu v rámci kvalitativního přístupu. Je to také jeden z nejrozšířenějších typů výzkumů. (Miovský, 2006) Jádrem případové studie je samotný případ, který by měl být komplexně analyzován, neboť na každý zkoumaný aspekt se nahlíží jako na součást celého systému. Rozkrýváním vztahů mezi jednotlivými součástmi dochází k objasňování jádra případu. Případem může být osoba, skupiny osob, procesy, události či instituce. (Sedláček, 2007) V tomto výzkumu jsou použity případové studie dětí v kontextu jejich rodin. Miovský (2006) případovou studii rodiny považuje za velice specifickou variantu případové studie kvůli exkluzivnosti vztahů a obecně postavení a rolí rodiny ve společnosti. Důležité je, že se výzkumník snaží o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. (Miovský, 2006; Sedláček, 2007) Výzkum prováděný pomocí případové studie obsahuje několik kroků. Prvním je určení výzkumné otázky, následuje výběr případu, určení metod sběru a analýzy dat, poté příprava sběru dat, samotný sběr dat, analýza a interpretace dat, posledním krokem je příprava zprávy. (Hendl, 2016) Existuje velké množství zdrojů dat a výchozích materiálů, ze kterých je možné pro případovou studii čerpat. Jedná se například o lékařskou dokumentaci, autobiografie, deníky, memoáry, životopisy, korespondence, případová akta státní správy, rekonstrukce historie rodiny, dokumenty týkající se nějaké organizace, rozhovory, pozorování, atd. (Miovský, 2006)

Pro vypracování případových studií, které jsou součástí této praktické části práce, bylo čerpáno z několika zdrojů dat. Valná většina informací byla nashromážděna prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s rodiči dítěte, byly také využity

informace z nestrukturovaných rozhovorů se samotnými dětmi. Rozhovor je metoda sběru dat, která je v kvalitativním výzkumu využívána nejčastěji. Také je označován za hloubkový rozhovor. Dvěma hlavními typy hloubkového rozhovoru jsou právě polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. (Švaříček, 2007) Polostrukturovaný rozhovor je vůbec nejrozšířenější formou rozhovoru, neboť řeší nevýhody nestrukturovaného i strukturovaného rozhovoru. V rámci tohoto rozhovoru se vytváří schéma specifikující okruhy otázek, na které budou respondenti tázáni. Obvykle je pak možné modifikovat strukturu pořadí otázek podle potřeby. Vždy by však mělo být stanoveno jádro rozhovoru, které může být doplňováno o další doplňující otázky. Otázky polostrukturovaného rozhovoru tohoto výzkumného šetření jsou obsahem přílohy A. Nestrukturovaný rozhovor má charakter běžného rozhovoru, kdy je kladen důraz na přirozenost konverzace, nenásilný průběh, atd. Výzkumník se však musí držet tématu, které ho zajímá, a všimnout si jeho rozvíjení v kontextu stanovených výzkumných otázek. (Miovský, 2006)

V jedné případové studii bylo užito analýzy záznamů dat, konkrétně logopedických zpráv, které byly také konzultovány s klinickou logopedkou. Dokumenty mohou být jediným zdrojem dat pro vypracování studie, případně doplňují data, která byla získána pozorováním či rozhovorem. Představují ta data, která byla vypracována někým jiným, než samotným výzkumníkem, nebo vznikla za jiným účelem, než má aktuální výzkum. (Hendl, 2016)

Celkový obraz jednotlivých případových studií je dotvářen vlastními poznatky získanými osobním kontaktem s dítětem a jeho rodinou, metodou pozorování, které se zaměřilo na rodinné vztahy, přístup rodičů k dítěti, povahu dítěte a spontánní projevy jeho chování. Miovský (2006) považuje pozorování za jednu z nejstarších metod získávání psychologických poznatků. Dle Hendla (2016) pozorování představuje snahu zjistit, co se opravdu děje. Základem pozorování je sledování a následná analýza jevů, které jsou vnímatelné smysly. Křováčková (2011) rozlišuje pozorování přímé a nepřímé, zúčastněné a nezúčastněné, skryté a zjevné, krátkodobé a dlouhodobé, strukturované a nestrukturované, standardizované a nestandardizované. (Hendl, 2016; Křováčková, 2011) Na základě kritérií těchto typů pozorování bylo v rámci výzkumného šetření použito pozorování přímé, nezúčastněné, zjevné, dlouhodobé, strukturované a nestandardizované, tedy v rámci běžné reality.

Jedním z cílů diplomové práce je zhodnocení řečových schopností bilingvních dětí. Za tímto účelem byla uplatněna dvě odborná diagnostická vyšetření, která lze využít v oblasti logopedie. První z nich vychází z Testu pro vyšetření řeči od Truhlářové z roku 1962. Jedná se o obrázkový test, který je tvořen sestavou 28 volných listů se dvěma až pěti obrázky a deseti listů s obrázky, které znázorňují děj. Obrázkové testy byly vytvořeny za účelem navázání dobrého kontaktu s dítětem. Díky spontánnímu pojmenování obrázků dítětem je získán reálný obraz o stavu řeči dítěte, než při opakování předřikávaného. Dějové obrázky mohou sloužit jako pomůcka psychologickému vyšetření a může napomoci odhalit i agramatismus či poruchy plynulosti řeči. Obrázkový test byl ilustrován akademickým malířem Pavlem Lisým na základě návrhů autorky. (Truhlářová, 1962) V rámci výzkumného šetření byla použita modifikovaná verze testu. Tato modifikovaná podoba se skládá ze dvou částí. První část je tvořena trojicemi obrázků pro každou hlásku, kde se hláska, kterou obsahuje slovo označující příslušný obrázek, vyskytuje vždy na začátku, uprostřed a na konci slova, tak jako je tomu v původní verzi testu. Úkolem dítěte je, aby samo pojmenovávalo jednotlivé obrázky, přičemž logoped si všímá, jakým způsobem je každá hláska artikulována. Druhá část se skládá z dalších sad obrázků a to jednotlivých jednoduchých obrázků činností, trojic dějových posloupností, velkých dějových obrazů a obrázků pohádek, přičemž dítě jednotlivé obrázky a děje popisuje. Prostřednictvím tohoto vyšetření je tak hodnocena samostatnost mluvního projevu dítěte a jeho lexikální a gramatická stránka. Formulář testu je součástí přílohy B.

Druhým diagnostickým vyšetřením, které bylo použito, je Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí, které vytvořili Škodová a kol. v roce 1995. Jedná se o standardní test pro vyšetření fonemického sluchu u předškolních dětí. Je sestaven z 62 zvukově podobných, avšak významově odlišných dvojic slov, která by měla být obsahově známá dětem starším tří let. Dvojice slov se vzájemně odlišují pouze jednou hláskou, tzv. distinktivním rysem, tedy její akustickou a artikulační vlastností. V testu se hodnotí celkem čtyři distinktivní rysy a to znělost – neznělost, kontinuálnost – nekontinuálnost, nosovost – nenosovost, kompaktnost – difuznost (pro samohlásky). Každá dvojice je zobrazena na listu papíru A5 nad sebou. První dvojice je zkušební. Dítě v rámci tohoto testu slyší z nahrávky vždy jedno z dvojice slov a jeho úkolem je ukázat příslušný obrázek. Postupně slyší celkem všech 120 slov. Správná odpověď je hodnocena jedním bodem, nesprávná nulou. Maximálně lze dosáhnout 120 bodů,

za každý distinktivní rys 30 bodů. (Škodová a kol., 1995) Tento test je snadno dostupný a nevyžaduje žádné zvláštní podmínky. Je možné ho použít u dětí s vývojovými poruchami řeči i u běžných artikulačních poruch pro zhodnocení zralosti sluchové percepce. (Škodová, Jedlička, 2003) Formulář tohoto testu obsahuje příloha C.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor se skládá ze tří dětských respondentů a jejich rodin, které jsou bilingvního charakteru. Základním kritériem pro výběr respondentů bylo přirozené osvojování dvou a více jazyků od narození, tudíž aby respondent byl dítětem jazykově smíšeného páru. Záměrně byli vybráni tito respondenti:

- Dívka, nar. 2013 – rodné jazyky: čeština, řečtina
- Dívka, nar. 2011 – rodné jazyky: čeština, arabština
- Dívka, nar. 2012 – rodné jazyky: čeština, jazyk Ga + finština

Výzkumný soubor je charakteristický svou různorodostí, zejména z hlediska druhů jazyků. Odlišnosti výzkumného souboru jsou také shledávány v místě trvalého pobytu. Dvě z nich v současnosti žijí v České republice, jedna žije v rodné zemi svého otce. Nicméně mezi jednotlivými dětmi a jejich rodinami lze nalézt jisté podobnosti, které umožnily i jejich vzájemnou komparaci. Ve všech případech se jednalo o dívky, které si byly věkově blízké, v době výzkumného šetření byly všechny ještě předškolního věku. Jedna z dívek v průběhu šetření nastoupila do prvního ročníku základní školy. To umožňovalo provést výše zmíněná diagnostická logopedická vyšetření pro zhodnocení jejich řečových schopností. Dalším společným znakem je, že rodným jazykem matky je ve všech případech čeština.

Všechny rodiny jsou známí naší rodiny, s jednou z nich jsme dokonce v příbuzenském vztahu. Řada informací mi tak již byla známa před zahájením výzkumu. Za účelem zpracování případových studií, konkrétně pro vykonání rozhovoru a provedení diagnostických logopedických vyšetření jsme se opakovaně sešli. Nejvíce informací o bilingvní výchově a své rodinné situaci mi poskytly samotné matky dětí. Otcové spíše tyto informace doplňovali. S jedním otcem jsem neměla příležitost osobního setkání, neboť se nachází trvale mimo Českou republiku a v době výzkumu se tu neobjevil, a tak mi potřebné informace zprostředkovaně sdělila jeho partnerka. Hlavním přínosem pro tento výzkum byl osobní kontakt a komunikace se samotnými

bilingvními dětmi. Všechny tři rodiny i jejich děti se mnou ochotně a trpělivě spolupracovaly a předaly mi tak všechny potřebné informace.

Jednotlivé případové studie jsou vedeny stejnou formou. V úvodu každé případové studie je uvedena tabulka s kombinacemi jazyků, druhý rodný jazyk dítěte je zde krátce charakterizován. Následuje charakteristika dítěte a jeho rodinného prostředí, vzdělávání a zájmy dítěte, jazyková situace v rodině, osvojování jazyků a řečový vývoj dítěte. Dále je popsán průběh diagnostických logopedických vyšetření a jejich zhodnocení. Výsledky obou použitých vyšetření jsou uvedeny v tabulkách. Každá případová studie obsahuje shrnutí s jazykovým vzorcem dítěte.

Pro zachování anonymity respondentů byla ve všech případových studiích jména dětí zaměněna.

4.4 Případové studie

Případová studie č. 1

Úvod

První případová studie se týká dívky, jež je vychována v typickém přirozeném bilingvním prostředí dvou jazyků prostřednictvím bilingvní výchovné strategie jeden rodič – jeden jazyk. Dívka žije v zemi, kde je většinovým jazykem rodný jazyk otce, v tomto případě se jedná o řecký jazyk. Nicméně dívka je vystavena, kromě češtiny a řečtiny i dalším jazykům a to zejména slovenštině a polštině v rámci kolektivu multikulturních vrstevníků a známých rodiny. Na pasivní úrovni ovládá také angličtinu.

Tab. 1: Přehled jazyků v česko-řecké rodině.

Rodiče			
	Ročník	Rodný jazyk	Další jazyky
Matka	1984	čeština	řečtina, angličtina
Otec	1974	řečtina	angličtina
Děti			
	Ročník	Rodné jazyky	Další jazyky
Emma	2013	čeština, řečtina	polština, slovenština angličtina

Řečtina je samostatnou vývojovou větví indoevropských jazyků, tím je značně odlišná od dalších evropských jazyků. Má svoje vlastní písmo, tzv. alfavito, jež poskytlo základ pro vznik azbuky. (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009) Řečtina se ve Středomoří vytvářela již od třetího tisíciletí před Kristem. Zejména její archaická podoba je známa z homérských eposů. Moderní a starověká řečtina jsou výrazně odlišné jazyky. (Comrie, Matthews, Polinsky, 2003) Řečtina má celkem 25 hlásek. Její pravopis je většinou významotvorný. Řečtina obsahuje také diftongy. Přízvuk v řečtině je silný, dynamický nebo ostrý zdůrazňující přízvukovou samohlásku, je výraznější než v češtině. Dále je také pohyblivý a bývá vždy na posledních třech slabikách, na rozdíl od češtiny, kde je přízvuk vždy na první slabice. (Zerva, 2005) Současná řečtina do naší země vnikla v letech 1948 – 1950 společně s válečnými a politickými emigranty, kteří se nejprve soustředili v oblasti Jeseníků, poté v Praze a Brně. Dnes u nás mluví řecky potomci těchto emigrantů a zejména nedávni imigranti, kteří již spíše hovoří česky. Tento jazyk

je u nás chráněný jako jazyk oficiálně uznané národnostní menšiny. Řecko patří mezi oblíbené destinace prázdninových dovolených. (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009)

Charakteristika dítěte a jeho rodinného prostředí

Matka Emmy se narodila v České republice a jejím rodným jazykem je tedy čeština. Její otec pochází z Řecka a jeho rodným jazykem je tak řečtina. Emma se narodila v Řecku v tamější porodnici v roce 2013 jako prvorozené a doposud jediné dítě jazykově smíšeného páru. Porod proběhl v termínu a bez komplikací, dívka prodělala pouze základní dětské nemoci, neutrpěla nikdy žádný úraz ani nebyla hospitalizována. Společně další děti pár plánuje. Dívka se jeví jako inteligentní, je na svůj věk velmi rozumná a také opatrná. Lze se na ni spolehnout.

Matka vystudovala v Česku na filozofické fakultě obor zabývající se religionistikou. V rámci vysokoškolského studia i po něm procestovala několik zemí, až se usadila na řeckém ostrově Kréta, kde je již devátým rokem. Sehnala si zde zaměstnání v cestovním ruchu, konkrétně jako hotelová recepční, pracovala také jako barmanka. Krátce na to se zde seznámila se svým partnerem a po čase se rozhodli založit rodinu. Otec dívky pracuje ve stavebninách, kde mu v současnosti od ukončení rodičovské dovolené během dopoledne jeho partnerka pomáhá.

Rodina trvale žije v Řecku. Společně bydlí v krétském městě Chania v rodinném domě spolu s rodiči otce, prarodiči dívky. Součástí rodiny je také pes, fena zlatého retrívra.

V létě 2017 se matka dívky za jejího otce provdala, taktéž v Řecku. Celá rodina ze strany matky žije v České republice. Babička Emmy z matčiny strany jezdí na návštěvy za rodinou do Řecka zhruba dvakrát ročně. Byla tam i ihned potom, co se matka s dívkou vrátily z porodnice. Stejně tak často tam létá i její dědeček z matčiny strany. Vždy jednou ročně v září za nimi jezdí dokonce i přes svůj pokročilý věk praprarodiče Emmy, loni jim cesta tam však nevyšla, nicméně letos ji opět plánují, cestování tam se pro ně stává dostupnější. Celá velká rodina, kromě prarodičů matky, se sešla právě zrovna u příležitosti svatby. Prarodiče Emmy z otcovy strany jsou již seniorského věku, jsou ve věku Emminých praprarodičů z matčiny strany. Řecká rodina je dělnická, vždy se věnovali především práci, děti vychovali dobře, ale nevěnovali jim až takovou pozornost. Rodina se s nimi vídá skoro každý den, chvíli spolu pobudou,

s malou Emmou si pohrají, ale delší dobu s ní netráví. Přítomnost malých dětí je vyčerpává, pravděpodobně to lze přisoudit vyššímu věku i jejich celkové povaze. Vztah k rodině je výrazně odlišný ve srovnání s českou stranou, kdy jsou všichni často a rádi pospolu.

Matka s Emmou létají do Česka pravidelně čtyřikrát až pětkrát ročně. Vždy tu tráví čas po dobu přibližně dvou až čtyř týdnů. Pokud přiletí i otec jsou zde kratší dobu z důvodu jeho pracovní vytíženosti. Matka je však samozřejmě radši, když tu může pobýt delší dobu. Po dobu strávenou zde, tráví většinu času v obklopení rodiny. Podnikají návštěvy k dalším příbuzným či přátelům. Vždy tu mají plně nabytý program. Přebývají tu v domě prarodičů matky, prababička má Emmu často na starost. Dívka tráví čas u babiček velmi ráda. Jako správné babičky vnučku rozmazlují v dobrém slova smyslu, o to víc je to zřejmé, když se dívkou nevidí tak často, naplno se vzájemně užívají. Dívka sem létá především kvůli babičkám a dědečkům. Miluje babiččino jídlo, které v Řecku nemá. Emma se cítí doma všude. I když nejsou často přímo v osobním kontaktu, pravidelně, téměř denně, si telefonují prostřednictvím videohovorů FaceTime.

Rodina nepocituje nijak výrazně kulturní rozdíly obou národností. Co se týče třeba Vánoc, tak se je vždy matka snaží udělat tak, jak byla zvyklá je slavit v Česku, zdobí dům, rády pečou s Emmou cukroví. Nicméně některá jídla vynechávají, neboť co se týká kuchyně, jsou v Řecku trochu jiné zvyky, které lze vnímat jako jeden z kulturních rozdílů. Rodina se však řídí tím, že si své rodinné prostředí vytvoří na základě toho, jak oni chtějí a jak to cítí bez ohledu na řeckou či českou kulturu. Matka si všímá pouze celkově jiného stylu života v Řecku a Česku, příkladem uvádí, že v Řecku je život poněkud klidnější, lidé za ničím nespěchají, naopak v Česku mají lidé čas přesně zorganizovaný.

Ve výchově svého dítěte se partneři na všem shodují. Jejich dítě je pro ně vším. Vychovávají ji tak, aby byla schopná obstát v životě se zdravým sebevědomím. Otec je spíše ten rozmazlující a matka ta, co stanovuje pravidla. Přesto je vztah mezi rodiči a Emmou více partnerský, nežli autoritativní. Matka s ní komunikuje jako s rovnocenným člověkem, ne jako s dítětem. Odmala ji nechali všechno si vyzkoušet, nic ji nezakazovali a nezastrašovali ji. Tím, že si všechno vyzkoušela, sama poznala, co je a co není vhodné. Má dobré rozlišovací schopnosti, pozná co je špatně a co ne. Matka si často všímá, že ji Emma upozorňuje i na případná nebezpečí (např. „Nechod' blízko té

silnice.“, „Nedělej to.“). I navzdory nízkému věku se rodiče na dívku mohou spolehnout.

Rodiče vnímají celkově bilingvní výchovu jako pozitivní pro rozvoj dítěte, zejména co se týče znalosti jazyků. Žádné výrazné nevýhody neshledávají. Často byli rodiče upozorňováni na to, ať na dívku nemluví „tolika“ jazyky, že z toho bude dívka zmatená. Matka si toto však nikdy na základě svého dobrého úsudku nemyslela. Pediatr ji také naopak doporučoval hovořit na dívku hodně jazyky. Matka Emmu dokonce učila i nějaké fráze z němčiny, jen pro představu, aby měla ponětí o tom, že nějaká němčina existuje. Emma němčinu nepoužívá, ale fráze je schopná zopakovat. Snad jedinou nevýhodu matka spatřuje v tom, že když s ní Emma komunikuje zrovna česky, tak její otec to pozoruje a nerozumí tomu, chce pak, aby mu to dívka také řekla. Může to pak pro něj být frustrující, což sám potvrzuje. Oproti tomu matka má pokrytou jak češtinu, tak řečtinu, takže vždy rozumí. Myslí si však, že stejně tak, jak se ona naučila řecky, se on může naučit česky.

Vzdělání a zájmy dítěte

Do předškolního zařízení Emma dochází od 3 a půl let. Ona sama říká, že chodí do školy, nikoliv do školky, to ihned opravuje. Momentálně chodí do nepovinného ročníku předškolního vzdělávání, pouze na dopolední část dne, cca 4 hodiny. Rodiče ji tam začali doprovázet především z důvodu, aby byla v kolektivu svých vrstevníků a hlavně také kvůli řečtině, aby tímto jazykem více komunikovala a neměla pak problémy následně ve škole. V kolektivu dětí Emma není průbojná a nijak výrazně se neprosazuje, je taková právě po své matce. Naopak když ji někdo něco provede, tak má matka strach, aby si to nenechala líbit. Všechny děti ji mají rády, je oblíbená. Emma je oproti ostatním velmi rozumná, matka je přesvědčená o tom, že jí může věřit. V kolektivu roztržitých dětí, je spíše zpátečnická a opatrná.

Matka v současnosti uvažuje o tom, že zapíše dívku do školy nejen v Řecku, ale i tady v Česku, neboť v rámci Evropské unie tato možnost existuje. Funguje to tak, že pedagogové školy jsou obeznámeni s tím, že dítě chodí pravidelně do školy v jiné zemi, dítě má také normálně ve třídě své místo na sezení a jednou za půl roku do školy dojíždí na absolvování srovnávacích zkoušek. Co se týče řeckého systému vzdělávání, všechny děti chodí po škole a po zájmových kroužcích ještě vždy navečer povinně navíc na doučování. Podvečerní doučování je méně formální, pedagogové mají hlavně možnost

se sejit i večer, což velice rádi vítají. To se matce příliš nezamlouvá, neboť děti mají minimum volného času a také není přesvědčená o efektu tohoto způsobu vzdělávání. Stále si proto matka možnost zápisu v Česku rozmyšlí, neboť má strach, aby to pro Emmu pak nebylo moc náročné i s tím řeckým systémem vzdělávání. Myslí si však, že by bylo dobré, kdyby Emma měla přístup i k českému vzdělání, z důvodu přijetí k dalšímu vzdělávání, třeba tomu vysokoškolskému. V Řecku není na vzdělání kladen až takový důraz.

Co se týče zájmů, dívku nejvíce baví gymnastika, plavání a potápění. Plavání i potápění si v tamějším moři užívá dostatek. Když jsou v Česku, tak často chodí do aquaparku. Ráda tu navštěvuje dětskou hernu, sama tomu říká, že chodí „do balónů“, díky tomu, že tato herna je charakteristická množstvím balónků. Se svými kamarádkami si Emma v současnosti nejraději hraje na babu. Co naprosto miluje je stavění Lega. Staví si většinou sama podle plánek. Odmala si s ním totiž hrála (Lego Duplo). Dokáže se na to soustředit hodiny. Baví ji rovněž sledování videí na Youtube, podle nich si také staví právě to Lego.

Jazyková situace v rodině

Na bilingvní výchově se oba rodiče společně shodli od počátku plánování rodiny. Neměli ani příliš o čem přemýšlet, řečtina jako rodný jazyk otce je majoritním jazykem společnosti, ve které rodina žije. Matka zároveň chtěla, aby dívka ovládala zase její rodný jazyk. V době, kdy se Emma narodila, již ovládala řecký jazyk, nicméně chtěla v komunikaci s ní používat svůj rodný jazyk, zejména z důvodu, aby neztratila kontakt s českou stranou rodiny. Často si matka všímá toho, že některé matky nehovoří s dětmi svým rodným jazykem, což by nechtěla nikdy dopustit. Dítě známých rodiny zase odmítá hovořit matčiným jazykem, protože se nechce odlišovat od svých kamarádů, toho se matka Emmy také obávala, ale věří, že tato situace nenastane. Bilingvní výchova se jim zdála od počátku jako nejvýhodnější.

Matka tedy hovoří na Emmu česky, otec řecky, jak již bylo zmíněno. Pokud je na dosah i otec a matka si všimne toho, že vnímá jejich komunikaci, hovoří na Emmu v řečtině, aby rozuměl i on. Když potřebuje komunikovat vyloženě s Emmou a otec není přítomen či nevnímá, hovoří normálně v češtině. Řečtinu Emma využívá také v rámci předškolního zařízení a v komunikaci s prarodiči z otcovy strany. Češtinu

nevyužívá pouze v kontaktu s matkou, ale odmalička je v denním kontaktu s rodinou v Česku, kromě toho ji ještě používá s jednou svou slovenskou kamarádkou v Řecku.

Rodiče mezi sebou navzájem komunikují v řečtině, dříve spolu hovořili anglicky. Postupem času se matka řečtinu samostatně naučila, pouhým odposloucháváním, což považuje za nejlepší způsob učení se jazyku. Srovnává to s učením se němčině, kterou se učila ve škole a příliš ji nešla a neměla ji ráda. Teprve až, když byla v Německu, se ji naučila. V řečtině stále neovládá dobře řecký přízvuk, který není na první slabice jako v češtině a gramatiku. Plánuje se ji učit společně s Emmou, až začne chodit do školy.

Je třeba také podotknout, že rodina žije v poměrně multikulturním prostředí. Nejlepší kamarádky Emmy pochází rovněž z jazykově smíšené rodiny. První z nich je dívka, jejíž matka je Slovenka a otec Řek, a druhou kamarádkou je dívka, jejíž matka je Polka a otec také Řek. S první dívkou Emma mluví česky a s druhou používá polská slova. Takového množství jazyků se matka zpočátku obávala, aby to nemělo negativní vliv na Emmin vývoj řeči, ale není tomu tak. Ve srovnání se zmíněnými kamarádkami hovoří Emma dobře. Jedna z nich prý běžně míchá oba jazyky dohromady, s čímž Emma problém nemá.

Na základě odposlechu videí si Emma osvojuje i angličtinu. Dívka má spíše pasivní znalost angličtiny, rozumí ji, aktivně ji nepoužívá, ale má výborný přízvuk anglických slov, řekla bych, že až na úrovni rodilých mluvčích. Do předškolního zařízení, kam Emma chodí, loni docházeli právě rodilí mluvčí angličtiny – Skotové, kteří s dětmi pracovali, hráli si s nimi a mluvili s nimi anglicky. Emma se Skoty spolupracovala nejvíce. Sami pak matce říkali, že Emma má na jazyky talent, že to poznají. Je skutečně jazykově nadaná.

Osvojování jazyků a řečový vývoj

Pro rodiče byla strategie Grammontova pravidla (*one parent – one language*) nejpřirozenější volbou pro to, aby si dívka osvojila oba jazyky svých rodičů. Od narození je Emma vystavena řeckému i českému jazykovému kódu. Řecky na ni matka ani nechce moc mluvit, i když se v řečtině dorozumí, hovoří tímto jazykem nedokonale a nechce, aby se Emma učila od ní tento jazyk nesprávně. Ze stejného důvodu je proti tomu, aby se na ni otec pokoušel mluvit česky, přestože pár frází zná.

Rodiče si dávají záležet na tom, aby oba jazyky striktně oddělovali a nemísili je. Dívka plynule přepíná jazykové kódy na základě jazyka, ve kterém komunikace právě probíhá. Přibližně ve dvou letech, matka zaznamenala, že když se Emmy zeptala na něco řecky v rámci komunikace v řeckém prostředí, tak ji odpovídala v češtině. Měla zafixované, že s matkou se mluví česky a s otcem řecky. Tudíž vazba jeden rodič – jeden jazyk u ní byla velmi silná a použití jiného jazyka, než českého ze strany matky pro ni bylo neobvyklé a nepřirozené.

Řečový vývoj dívky probíhal normálně jako u monolingvních dětí. Matka si přesně nevybavuje, kdy řekla první slovo, přibližně tomu bylo asi v jednom roce, ale ví, že vývoj v češtině i řečtině probíhal současně. Prvními slovy bylo slovo „máma“ a běžná onomatopoeia. V kojeneckém a batolecím věku matka kromě mluvené řeči používala ke komunikaci s dívkou také znaky, tzv. Baby Signs, přišlo jí, že ty znaky podporují komunikaci a zároveň ji usnadňují. Vývoj češtiny postupoval rychleji, protože Emma pochopitelně tráví s matkou více času. Rodiče však nikdy nezaznamenaly v řečovém projevu v obou jazycích žádné interference, ani nedocházelo k mísení jazyků, kdy by Emma vkládala české slovo do řecké věty a naopak. Pro rozvoj řeči v obou jazycích si rodiče s dívkou zejména povídali a běžně si hráli, v češtině ji pak matka četla české pohádky, zpívali si. Hodně také sledovala videa a televizní pohádky. V současnosti si pouští často audio pohádky, které Emma umí dobře reprodukovat.

Matka vnímá, že čeština Emmy je na lepší úrovni než řečtina. Zejména, co se týče rozsahu slovní zásoby. Otec to však nijak nepocítuje, neboť neví na jaké úrovni je v českém jazyce. Pouze si všimne, když si na nějaký výraz nemůže v řečtině vzpomenout, ale stejně zase netuší, jak je na tom v češtině. Formální stránka řeči, artikulace se v češtině vyvíjí přirozeně v souladu s fyziologickým vývojem dítěte. U dívky se vyskytují běžné vývojové artikulární jevy, které se matka nijak nesnaží upravovat, ponechává je pro tuto chvíli spontánnímu vývoji, i přes snahu babičky učit dívku hlásku R.

Odborná logopedická intervence nebyla u Emmy prozatím potřebná.

Logopedická diagnostická vyšetření

- ***Průběh vyšetření***

U Emmy byl nejprve proveden Test pro vyšetření řeči, poté Hodnocení fonemického sluchu. Obě diagnostická vyšetření byla provedena dopoledne téhož dne, v listopadu 2017. Diagnostická vyšetření byla vykonávána v domě prarodičů matky v obývacím pokoji u stolu, klid pro vyšetření byl samozřejmě zajištěn. Obě vyšetření proběhla v přítomnosti matky dívky.

Emma byla velice šikovná a rychlá během celého testování, zdálo se, že je to pro ni velmi snadné. Mezi jednotlivými testy byla učiněna pouze krátká pauza. Emma pracovala se zájmem a byla schopná plné koncentrace během celého testování.

- ***Test pro vyšetření řeči***

V první části vyšetření, která se zabývá vyšetřením artikulace, dívka pojmenovávala trojice obrázku, které obsahovaly určitou hlásku na začátku, uprostřed a na konci slov. V této první části bylo dívce občas nutné napovědět některé slovo, neboť ho dle obrázku nepoznala (např. pařez, ořech). Naprostou většinu slov však poznala a pojmenovala správně. Dle této části vyšetření, kde je zjišťována především úroveň artikulace jednotlivých hlásek ve všech pozicích, bylo zjištěno, že dívka má nesprávnou výslovnost hlásek R a Ř a to ve všech pozicích. Hlásky R a Ř je pak nahrazována hláskou L a hlásky Ř je nahrazována tupým sykavkovým zvukem podobným hláskě Ž. Tento nálezní odpovídá fyziologické vývojové odchylce artikulace řeči, která je přiměřená věku dívky. S jinými hláskami, které by se mohly jevit jako problémové, dívka potíže nemá. I náročná diferenciací obou skupin sykavek je v pořádku.

V druhé části vyšetření, která se zaměřuje na popisy obrázků a děje, dívka nejprve popisovala jednotlivé obrázky určitých činností. Dívka popisovala obrázky bez problémů, používala vždy podnět „holka“, „kluk“ a přísudek. Každý obrázek uvedla slovem „tady“. Následovalo řazení a popis děje, neboli dějová posloupnost. Ani u toho úkolu dívka nevykazovala žádné zásadní problémy. Celkem seřazovala pět trojic obrázků. Všechny seřadila správně a popsala je bez výraznější dopomoci. Poté jsem jí předložila tři dějové obrázky. Na prvním byly děti na hřišti, na druhém děti a lidé u moře. Na obou těchto obrázkách vyhledala a popsala téměř vše, co bylo možné. Třetí

obrázek byl poněkud těžší. Byla to farma, kde bylo velké množství menších prvků, které bylo možné vyhledat a popsat. Dívka se v tomto obrázku už hůře orientovala, nacházelo se na něm hodně jevů a v malé velikosti. Na tomto obrázku ji byl převážně nějaký jev ukázán a ona pak pověděla, co se tam děje, což bylo v pořádku. Pohádku mi v rámci vyšetření nechtěla povědět, i když dle slov matky a prababičky pohádky zná, nejraději má pohádku „O Koblížkovi“. Asi toho povídání na ní pro tuto chvíli bylo už hodně nebo se styděla. Neřekla mi sice českou pohádku, za to mi za chvíli pověděla na popud prababičky dlouhou řeckou básničku, něco jako modlitbu, kterou si říkají v předškolním zařízení před obědem.

Závěrem tohoto vyšetření lze konstatovat, že řeč dívky je na dobré úrovni, jak po formální tak po obsahové stránce jazyka. Z hlediska formální stránky, artikulace, je u dívky zaznamenávána fyziologická vývojová odchylka artikulace hlásek R a Ř, jež je přiměřená věku a není patologická. Artikulace ostatních hlásek je v normě. Co se týče obsahové stránky řeči, je dívka schopná samostatného řečového projevu bez zásadní dopomoci, pouze s lehkou dopomocí u těžšího dějového obrázku. Ve větách užívá podnět i přísudek, nebyly zaznamenány výraznější dysgramatismy. Pohádku pouze nechtěla povídat, ne že by ji neuměla. Slovní zásoba dívky je vzhledem k věku přiměřená (viz tab. 2).

- ***Hodnocení fonemického sluchu***

Dívka dosáhla v testu pro vyšetření fonemického sluchu celkem 116 bodů (96, 7 %), což je výsledek odpovídající normě. V celém testu chybovala pouze čtyřikrát. Ve III. distinktivním rysu (nosovost – nenosovost) a IV. distinktivním rysu (kompaktnost – difuznost) dívka dosáhla plného počtu bodů – 30 bodů (100 %). Nejméně bodů dosáhla ve II. distinktivním rysu (kontinuálnost – nekontinuálnost) a to 27 bodů (90 %), což je výsledek přesně na hranici normy. V I. distinktivním rysu získala 29 bodů (96, 6 %). Dívka správně určovala i ty obrázky, které dle matčinych slov ani neznala. Dle výsledku tohoto testu lze konstatovat, že dívky fonemický sluch je zralý (viz tab. 3).

Tab. 2: Emma – výsledky Testu pro vyšetření řeči.

TEST PRO VYŠETŘENÍ ŘEČI						
I. část						
Samohlásky	ananas	•	Eskymák	•	inkoust	•
	opice	•	ucho	•		
P	pytel	•	dopis	•	sloup	•
B	bota	•	buben	•		•
M	motýl	•	máma	•	dům	•
F	fén	•	telefon	•	lev (fonet.)	•
V	vana	•	veverka	•		
T	tank	•	datel	•	plot	•
D	dárek	•	krokodýl	•	medvěd	•
N	nos	•	noviny	•	banán	•
C	cibule	•	ovoce	•	klec	•
S	sova	•	pusa	•	pes	•
Z	zuby	•	váza	•		
Č	čáp	•	koláče	•	míč	•
Š	šála	•	věšák	•	myš	•
Ž	žirafa	•	jezek	•		
Diferenciace sykavek	slepice	•	záclony	•	zástěra	•
	svíčka	•	čepice	•	sešity	•
	švestky	•	štětec	•	lžíce	•
L	les	•	kolo	•	tunel	•
R	rak	×	orel	×	traktor	×
Ř	řepa	×	pařez	×	malíř	×
Ď	děti	•	budík	•	loď	•
ĎŤŇ	méd'á	•	labutě	•	koně	•
J	jahoda	•	maják	•		
K	konev	•	oko	•	puk	•
G	guma	•	jogurt	•		
CH	chobot	•	moucha	•	ořech	•
H	had	•	oheň	•		
II. část						
Popisy obrázků děje						
Jednotlivé jednoduché obrázky (10)			•			
Jednotlivé tři dějové obrázky (5)			•			
Obrázky pohádek (1)			× (nechtěla)			
Dějové obrazy (3)			s dopomocí (u těžšího obrazu)			
Samostatnost projevu:			samostatný			
Gramatická stránka projevu:			bez dysgramatismů			
Lexikální stránka projevu:			slovní zásoba přiměřená věku			

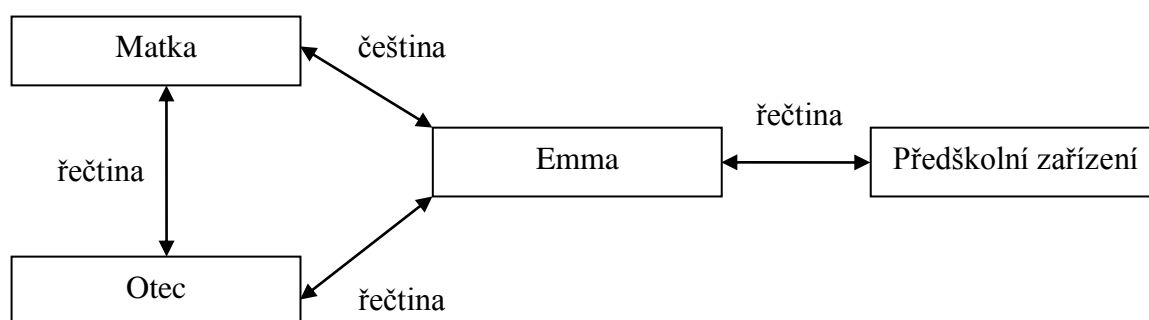
Tab. 3: Emma – výsledky Hodnocení fonemického sluchu.

HODNOCENÍ FONEMICKÉHO SLUCHU											
1.	nitě	•	dítě	•	2	31.	liška	•	myška	•	2
2.	kos	•	kus	•	2	32.	mele	•	mete	•	2
3.	koza	•	kosa	•	2	33.	Petr	×	metr	•	1
4.	míč	•	rýč	•	2	34.	dělo	•	tělo	•	2
5.	mává	•	dává	•	2	35.	pata	•	padá	•	2
6.	tudy	•	dudy	•	2	36.	moucha	•	mouka	•	2
7.	kape	•	kope	•	2	37.	mouka	•	louka	•	2
8.	chata	•	vata	•	2	38.	dům	•	dým	•	2
9.	pije	•	bije	•	2	39.	vozy	•	vosy	•	2
10.	veze	•	vede	×	1	40.	bosa	•	basa	•	2
11.	muška	•	myška	•	2	41.	husa	•	pusa	•	2
12.	mrak	•	drak	•	2	42.	myje	•	šije	•	2
13.	Líba	•	lípa	•	2	43.	máček	•	míček	•	2
14.	sud	•	sad	•	2	44.	bolí	•	solí	•	2
15.	salám	•	salát	•	2	45.	nos	•	kos	•	2
16.	zed'	•	sed'	•	2	46.	pas	•	pes	•	2
17.	Kuba	•	kupa	×	1	47.	liška	•	myška	•	2
18.	duha	•	tuha	•	2	48.	pec	•	pac	•	2
19.	kope	•	koupe	•	2	49.	kost	•	most	•	2
20.	koupe	•	houpe	•	2	50.	miska	•	maska	•	2
21.	vana	•	vata	•	2	51.	bába	•	žába	•	2
22.	pálí	•	balí	•	2	52.	pere	•	bere	•	2
23.	tužka	•	taška	•	2	53.	bumbá	•	pumpa	•	2
24.	zívá	•	dívá	•	2	54.	boty	•	noty	•	2
25.	jáma	•	máma	•	2	55.	táta	•	teta	•	2
26.	buben	•	pupen	•	2	56.	jede	•	vede	•	2
27.	houby	•	houpy	•	2	57.	vrána	•	brána	×	1
28.	pes	•	les	•	2	58.	luk	•	lak	•	2
29.	cop	•	cep	•	2	59.	nohy	•	rohy	•	2
30.	muška	•	tužka	•	2	60.	puk	•	luk	•	2
Hodnocení:											
I. Znělost – Neznělost (N > 20)							29 bodů (96, 6 %)				
II. Kontinuálnost – Nekontinuálnost (N > 27)							27 bodů (90 %)				
III. Nosovost – Nenosovost (N > 26)							30 bodů (100 %)				
IV. Kompaktnost – Difuznost – samohlásky (N > 24)							30 bodů (100 %)				
Celkem (N > 98)							116 bodů (96, 7 %)				

Shrnutí

V této případové studii je popisován případ typického přirozeného bilingvismu a užívání bilingvní výchovné strategie „jeden rodič – jeden jazyk“. Dívka si simultánně od narození osvojuje češtinu a řečtinu. Zároveň žije v prostředí, kde není majoritním jazykem čeština jako rodný jazyk matky, ale rodný jazyk otce, tedy řečtina. Přesto však, nezávisle na prostředí, ve kterém dívka vyrůstá, dle porovnání rodičů, zejména pak matky, je čeština u dívky mírně dominantnějším jazykem s bohatší slovní zásobou. Řečtinou však komunikuje také plynule na aktivní úrovni a nemá s tímto jazykem žádné zásadní problémy, neboť v tomto jazyku má oporu u otce, řeckých prarodičů a v předškolním zařízení. Pravděpodobně se v tomto jazyku bude více a více zdokonalovat během školní docházky. Dívka je schopná mezi jazyky přepínat, nikdy je nemísila. I přestože je dívka ovlivňována dalšími jazyky v rámci komunikace s vrstevníky či prostřednictvím sledování anglických videí, nemělo to na její řečový vývoj žádný negativní dopad. Spíše naopak. Jisté projevy naznačují její jazykové nadání. Z logopedického hlediska je obsahová stránka řeči dívky přiměřená věku, stejně tak vývoj artikulace hlásek odpovídá jejímu věku. Jsou patrné pouze fyziologické vývojové jevy odchýlné artikulace s předpokladem jejich spontánní úpravy. Byl také shledán zralý fonemický sluch. Momentálně není nutná odborná logopedická intervence.

Jazykový vzorec



Případová studie č. 2

Úvod

Druhá případová studie popisuje bilingvní výchovu a řečový vývoj dívky, která je rovněž dcerou jazykově a kulturně smíšeného páru. Dívka od narození žije v českém jazykovém prostředí, ze kterého pochází její matka. Otcovým rodným jazykem je arabština. Od narození byla dívka vystavena přirozeně dvěma jazykům, postupně však došlo díky jistým okolnostem k potlačení jazykového vzorce ze strany otce. Dívka disponuje aktivní znalostí angličtiny, neboť i tomuto jazyku byla od raného dětství vystavena.

Tab. 4: Přehled jazyků v česko-arabské rodině.

Rodiče			
	Ročník	Rodný jazyk	Další jazyky
Matka	1973	čeština	arabština, angličtina
Otec	1947	arabština	čeština, angličtina
Děti			
	Ročník	Rodné jazyky	Další jazyky
Anna	2011	čeština, arabština	angličtina

Arabština je součástí afroázijské jazykové skupiny. Má své vlastní písmo. (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009) Arabská abeceda se skládá z 28 písmen, které zastupují souhlásky, samohlásky v písmu nebyvají označovány. Výslovnost souhlásek je podobná českým. (Beyerl, 2000) Za charakteristický rys arabského jazyka jsou považovány hrdelnice, tzv. faryngály. Pro afroázijské jazyky je typické úžení samohlásek. Arabské sloveso má obvykle tři tvary. V arabštině se také nikdy vedle sebe nevyskytují dvě souhlásky, obvykle bývají odděleny jednou až dvěma samohláskami. Samohlásky zastupují významotvornou funkci. (Comrie, Matthews, Polinsky, 2007) Arabština se vyskytuje především na Arabském poloostrově, ze kterého pochází, dále také ve státech severní Afriky a na Blízkém východě. Existuje mnoho variet arabštiny odvíjejících se od geografických oblastí. Vzájemně se tyto variety značně liší, stejně jako od spisovného arabského jazyka. Může tak docházet k nedorozumění v komunikaci mezi jednotlivými mluvčími arabštiny. Dle Beyerla (2000) je arabských dialektů

přinejmenším tolik, kolik je arabských států. Lze je však rozdělit mezi tři velké skupinové dialekty. První skupinou jsou západní dialekty, které sahají od Mauretánie po Libyi. Dalšími jsou východní dialekty, které se dále rozlišují na ty, kterými se hovoří v Egyptě, Sýrii a Libanonu, a ty, které jsou užívány v Iráku a státech Perského zálivu. Do České republiky přicházeli lidé hovořící arabsky především v 60. letech 20. století a to za účelem získání univerzitního vzdělání, po roce 1989 se pak jednalo o podnikatele a hosty lázeňských zařízení. (Beyerl, 2000; Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009)

Charakteristika dítěte a jeho rodiny

Matka Anny se narodila v České republice a jejím rodným jazykem je tak čeština. Její otec pochází z Jordánska, jeho rodným jazykem je arabština. Anna se narodila v únoru 2011 v České republice jako prvorozené a zároveň doposud jediné dítě matky. Z otcovy strany má Anna šest nevlastních sourozenců. Dívka se narodila v termínu, porod proběhl hladce. Během svého života prodělala běžné dětské nemoci, neutrpěla žádný úraz, projevila se však u ní zraková vada, tzv. amblyopie. Anna je velice spontánní, veselá, velmi komunikativní a zvědavá.

Matka dívky je vystudovanou zdravotní sestrou, v současnosti pracuje pouze na zkrácený úvazek, neboť musí pečovat o svého otce, dědečka Anny, jelikož kvůli zdravotním důvodům vyžaduje od podzimu 2016 trvalou celodenní péči. Otec Anny vystudoval zubní lékařství, nicméně toto povolání od svých 35 let nevykonává, tato práce ho nenaplňovala. Již několik let podniká. Dříve obchodoval s různým zbožím, např. se sklem, zlatem a jinými výrobky, podnikal také v lázeňství. S matkou Anny se seznámili před 25 lety, tady v Čechách. Matka jednu dobu přestala vykonávat práci zdravotní sestry a začala podnikat spolu s Anniným otcem. Otec potřeboval především asistentku, protože nezvládal komunikaci českým jazykem. Bylo to ještě předtím, než se Anna narodila. Podnikali zejména v lázeňství, kdy propagovali české lázně v arabských zemích, spolupracovali s několika lázeňskými hotely. Matka se starala o arabské klientky. Tuto činnost vykonávala i po narození dcery během letní sezóny. V současné době tento způsob podnikání stagnuje, noví klienti nepřibývají. Otec v současnosti hledá nové způsoby podnikání. Matka také jeden čas působila v Saudské Arábii právě jako zdravotní sestra. K tomuto povolání se také vrátila poté, co Anna nastoupila do předškolního zařízení. Otec Anny, už od jejího narození, tráví mnoho času mimo rodinu, často na delší dobu odcestuje do zahraničí. Přesto je dle matky skvělým

partnerem, který se vždy snaží každému vyjít vstříc a je své partnerce oporou. Je třeba zmínit, že nejsou manželé. Otec Anny není zapsaný v jejím rodném listě, z důvodu jistých obav ze strany českých prarodičů. To se však v nejbližší době změní, neboť není k těmto obavám důvod a matka Anny svému partnerovi věří. Všichni nevlastní sourozenci z otcovy strany jsou vysokoškolsky vzdělaní. V Čechách žije pouze jeden z nich, s kterým se rodina čas od času stýká. Ostatní žijí různě v zahraničí.

Rodina žije v rodinném domě spolu s dědečkem Anny z matčiny strany. Matka Anny má velice blízký vztah ke svým rodičům a bratrovi. Vždy drželi hodně při sobě. Její matka bohužel před pár lety zemřela, což rodinu, především matku Anny velice zasáhlo. Poté co začala Anna chodit do předškolního zařízení a její matka znovu do práce, staral se o dívku především její dědeček, který s ní trávil spoustu času. Ke svému dědečkovi má Anna skutečně vřelý vztah.

Co se týče rodiny ze strany otce, Anna s nimi není příliš v kontaktu. Prarodiče již nežijí. Jednou za čas se vidí s bratrem otce, strýcem Anny, který žije v Česku. Stejně tak je tomu s nevlastním bratrem Anny.

V Jordánsku Anna doposud nebyla především z bezpečnostních důvodů. Mimo jiné žije tam také množství jedovatých druhů zvířat, jako jsou hadi, štíři, škorpioni. Matka tak má obavy se tam vypravit i z těchto důvodů, nejen z těch válečných, i když ty v tom hrají zásadní roli. Anna však doufá, že se brzy podívá do otcovy rodné země a těší se tam. V Jordánsku má svého vlastního osla a další zvířata, také sad s mandarinkami, pomeranči.

Přece jen z důvodu rozdílných náboženství, která vyznávají obě kultury, jsou znatelné rozdíly mezi oběma národnostmi. Matka zpočátku nejvíce vnímala změnu kuchyně, chvíli jí trvalo, než se plně přizpůsobila. Otcí české jídlo nechutná. Nejedí především vepřové maso, jímž je i vepřové sádlo, na kterém byla matka zvyklá vařit. Matka po dobu více jak pětiletého pobytu v Saudské Arábii nosila tzv. hidžáb, aby se přizpůsobila tamnímu vhodnému způsobu oblečení. Bydlení rodiny je dekorované prvky arabské kultury. Rodina také slaví Ramadán, kdy od východu do západu slunce, nejí ani nepijí, vyjma dětí. Anna to tedy samozřejmě nedodržuje. Otec toto období naopak dodržuje poctivě, pětkrát denně se modlí. Matka způsob modlení ovládá, ale není tak poctivá. Anna umí říct modlitbu, ale během modlení spíše většinou ruší otce a baví se tím. Otec ji za to nijak nekárá. K arabským lidem má Anna pozitivní vztah.

Matka se starala o arabské klientky při pobytu v lázních a Anna s nimi přicházela také do styku. Jsou hodné, pohostinné a mají k rodině vřelý vztah.

Z důvodu častého odloučení otce od rodiny má ve výchově Anny hlavní slovo její matka. Otec je spíše tím rozmazlujícím rodičem, co ji neustále něco kupuje a vozí z cest. Anně ponechává větší volnost, s tím, že je dítě a že se má v dětství radovat. Anna však není rozmazleným dítětem, i navzdory tomu, že vyrůstá prakticky jako jedináček. Je slušně vychovaná. Na výchově se kromě rodičů podílel právě také dědeček, dokud mu to zdravotní stav umožňoval.

Bilingvní výchovu rodiče spatřují jako výhodnou. Matka se řídí heslem „Kolik jazyků umíš, tolikrát si člověkem.“ Za výhodu tedy považuje, že se dcera domluví s mnoha lidmi, zároveň pozná arabskou kulturu a nebude se jí bát, jak je v současné situaci u lidí běžné. Nevýhodu shledávají v tom, když rodiče neznají své jazyky navzájem. Je dobré, aby rodič znal jazyk toho druhého a naopak, aby nedocházelo k nedorozumění, když komunikuje s dítětem. Otec Anny neumí dokonale česky a často špatně pochopí, co a proč po Anně matka chce.

Vzdělání a zájmy dítěte

Předškolní vzdělávání Anna absolvovala postupně ve dvou zařízeních. Když jí byly tři roky, naskytla se její matce příležitost nastoupit znovu do práce jako zdravotní sestra. Matka tuto příležitost ráda uvítala, ale bylo třeba Anně zajistit předškolní zařízení, kam by mohla docházet. Všude v té době bylo obsazeno. V témže čase Anna docházela na pravidelné fyzioterapie do dětského rehabilitačního centra, jehož součástí byl i denní dětský stacionář, kam docházely, jak děti se specifickými potřebami, tak i děti intaktní. Matka tamější ředitelku požádala, zda by Annu nemohli přijmout a její žádosti bylo vyhověno. V rámci docházky do tohoto zařízení jí byla zajištěna nejen fyzioterapeutická péče, ale rovněž logopedická intervence pod vedením klinické logopedky. Z důvodu stěhování Anna musela rok před zahájením povinné školní docházky přestoupit do jiné, již běžné mateřské školy.

V září 2017 Anna nastoupila do první třídy. V říjnu však absolvovala více jak měsíční pobyt v Léčebně zrakových vad ve Dvoře Králové z důvodu léčby její zrakové vady, amblyopie. Její výuka probíhala v rámci tohoto zařízení. Anna pobyt v léčebně velmi těžce snášela. Stýskalo se jí po rodině a často plakala. S matkou si každý den

telefonovala. Byla výjimečně propuštěna na víkend domů. Ve škole ji nejvíce baví matematika. Naopak ji nejde psaní, vždy je ohodnocena známkou chvalitebně. Ve všech ostatních předmětech má výborný prospěch. Domácí úkoly ji nebaví, zejména právě to psaní. Když má jít psát úkol, vymýšlí si důvody, proč ho psát nemůže.

Když Anna docházela do dětského denního stacionáře, kam docházely především děti s opožděním vývoje a se specifickými potřebami, byly za ni učitelky rády, neboť působila motivačně na ostatní děti tím, jak byla šikovná a vše se jí dařilo. Anna je velmi čiperná, ale dokáže se i soustředit na určitou činnost. V kolektivu dětí se prosazuje se zdravým sebevědomím, vůbec nepůsobí zakřiknutě. Je spontánní. Na to, že vyrůstá jako jedináček, se umí hezky dělit s ostatními dětmi, někdy až moc, že jí nakonec nic nezůstane. Ve škole má v současnosti jednu oblíbenou kamarádku. Se všemi dětmi však doposud vycházela bez problémů.

Co se týče zájmů a oblíbených aktivit, Anna si nejraději hraje se svým psem. Otec to nerad vidí, neboť když člověka olízne pes, musí se dle muslimských zvyklostí sedmkrát umýt. Anna se umyje jen jednou, otec se s tím již smířil, nic jiného mu ani nezbyvalo. Nejoblíbenějšími Anninými hračkami jsou poníci, koně a další plyšové hračky. Její nejnovější oblíbenou zábavou je tablet. Ráda se kouká na televizi a baví ji malování. V mateřské škole chodila plavat, za což získala tzv. mokré vysvědčení. Nyní chodí plavat společně s matkou. S kamarádkou ji baví hrát si na schovávanou či na honěnou.

Jazyková situace v rodině

Na bilingvní výchově svého dítěte se z počátku oba partneři domluvili. Rodiče měli zájem především na tom, aby jejich dcera ovládala více jazyků. Nicméně již v té době byl předpoklad, že čeština bude dominantním jazykem jejich dítěte. Na Annu od narození oba rodiče mluvili svým jazykem. Nicméně arabština u Anny není zdaleka na tak dobré úrovni, jako je tomu u češtiny. Je to především kvůli tomu, že Anna netráví s otcem vzhledem k jeho práci a častému pobytu mimo domov příliš mnoho času a navíc je to pouze on, kdo arabštinu ovládá a s kým má možnost arabsky komunikovat. Příležitostně se dostane do kontaktu s nevlastním bratrem a strýcem. Dále ještě má možnost komunikace s arabskými klientkami, o které se během sezóny její matka stará, což je většinou jednou ročně v létě. Anna nedokáže arabsky plynule komunikovat. S otcem raději komunikuje v češtině. Rodiče Anny spolu na začátku vztahu

komunikovali anglicky. Matka se naučila trochu arabsky, ale tím že se otec delší dobu pohyboval tady v Česku, jeho čeština je na lepší úrovni, než její arabština. Jejich komunikace nyní již probíhá v češtině. Díky rozsahu inputu obou jazyků je u dívky pochopitelná dominance češtiny. Otec nepovažuje za zásadní problém to, že dívka neovládá jeho rodný jazyk na dobré úrovni. Odůvodňuje to tím, že se s ní dorozumí v češtině, takže s ní může normálně komunikovat a to je nejdůležitější. Anna nyní chodí do první třídy, a tak se otec učí s ní, jak se co čte a píše.

Matka také dbá na to, aby Anna uměla anglicky. Již od dvou let ji doprovází na jazykové kurzy „Helen Doron“. Tento kurz spočívá v osvojení si anglických slovíček zejména prostřednictvím poslechu, například příběhu nebo písniček nenásilnou formou. Maminka Anně pouští CD s angličtinou hlavně ráno při přípravě do školy nebo při jízdě autem. Angličtina Annu baví.

Osvojování jazyků a řečový vývoj

V rodině byla nejprve snaha uplatňovat strategii Grammontova pravidla, tedy jeden rodič – jeden jazyk. Dívka byla od narození vystavena oběma rodným jazykům svých rodičů. Co se týče vývoje řeči, matka si již moc nepamatuje, kdy dívka řekla první slova. Domnívá se však, že začala mluvit velmi brzo ve srovnání s vrstevníky. Prvními slovy byla slova „mama“ a „baba“, což je v arabštině výraz pro tatínka. Raný vývoj řeči v češtině a arabštině začal současně. Nicméně vývoj jazyka byl v češtině značně rychlejší oproti arabštině kvůli výše zmíněným důvodům. Postupně vývoj arabského jazyka upadal, druhý jazyk působil na řečový vývoj minimálně a jazykový vzorec z otcovy strany byl potlačován vnějšími vlivy. Anna zná arabsky pouze jednotlivá slova či jednoduché fráze a dále je její znalost na pasivní, receptivní úrovni. Má však povědomí o zápisu arabského písma zprava doleva, neboť při listování arabských knih tento systém používá. Lze konstatovat, že úroveň znalosti arabštiny je u Anny shodná s úrovní arabštiny její matky. Je potřeba dodat, že oba jazyky nemíchali, z počátku na ní hovořili každý svým jazykem, poté oba česky, přibližně mezi druhým a třetím rokem věku. Anna tak jazyky nemísila a neobjevovaly se u ní interference. Díky tomu, že s arabštinou nebyla v tak intenzivním kontaktu, aby ji byla schopná aktivně používat, nikdy mezi jednotlivými jazyky nepřepínala, pouze snad na samém počátku vývoje, kdy na ní otec ještě hovořil arabsky. Jednalo se však o komunikaci na úrovni slov. Když již normálně mluvila ve větách a otec na ní promluvil arabsky,

odpověděla mu v češtině. Nyní jejich komunikace probíhá zejména v češtině z obou stran. Od dvou let je vývoj řeči také ovlivňován cílenou jazykovou výchovou v angličtině.

Pro rozvoj řeči oba rodiče často využívali písničky a básničky. Od narození matka Annu každý večer uspávala zpíváním. I doteď usíná s písničkou. Anna prý doplňovala písničky a básničky, ještě když neuměla chodit. Umí tak mnoho písniček. Otec jí zase vozil z cest mnoho arabských knížek a pohádek. V češtině brzy rozuměla i mluvila, ale špatně vyslovovala – dle matky „šišlala“. U Anny proběhla logopedická intervence.

Anna byla v péči klinické logopedky, která působila v rámci dětského rehabilitačního centra, kam Anna docházela do dětského denního stacionáře. Protože byla tato péče v rámci rehabilitačního zařízení, terapie probíhaly dvakrát až třikrát týdně, kdy si Annu logopedka vyzvedávala vždy na oddělení stacionáře a dovedla ji do své ambulance.

Logopedická intervence u Anny byla zahájena v jejích čtyřech letech, v únoru roku 2015 cíleným logopedickým vyšetřením řeči a výslovnosti. V rámci tohoto vyšetření byla u Anny zjištěna dobrá aktivní i pasivní slovní zásoba a vyjadřovací pohotovost přiměřená věku. Logopedka zaznamenala artikulační odchylky u hlásek LRŘ a obou sykavkových řad. Tyto artikulační odchylky byly vývojového charakteru, nikoliv patologické.

Každou logopedickou terapii logopedka začínala dechovými a oromotorickými cvičeními. Zpočátku intervence se terapie zaměřovaly spíše na rozvoj slovní zásoby, zabývaly se určováním části z celku, časovou posloupností či popisem obrázků. Logopedka se také během terapií věnovala jemné motorice a grafomotorice. Co se týče artikulace, nejprve se logopedka věnovala hláskám ČŠŽ a hlásce L a to od června 2015. Stimulaci těchto hlásek procvičovala prostřednictvím přímé nápodoby postavení mluvidel při artikulaci těchto hlásek s pomocí zrcadla a artikulačních cvičení spojenými s opakováním a pojmenováním. Od října procvičovala dívka tyto hlásky již ve větách. Postupem času se zautomatizovaly i do řečového projevu. Poté logopedka přešla k ostrým sykavkám, u kterých postupovala stejným způsobem, tedy přímou nápodobou postavení mluvidel a artikulačními cvičeními. Zabývaly se také sluchovou diferenciací hlásek. V průběhu terapií se nadále věnovaly rozvoji slovní zásoby. Témata logopedka

většinou přizpůsobovala danému období roku, např. Vánoce, jaro, pouštění draka atd. Terapie probíhala obvykle dvakrát v týdnu v rozsahu půlhodiny.

Teprve až v říjnu 2016 logopedka pokračovala s úpravou artikulačního vzoru hlásky R. Využila k tomu metodu substituce hlásky R hláskou D. Hlásky R se podařilo vyvodit poměrně rychle. V té době na terapii docházela již pouze ambulantně, přibližně jednou za dva týdny, neboť již nepatřila do denního stacionáře. Logopedická intervence byla v listopadu 2016 přerušena, zejména z důvodů onemocnění dědečka Anny, který často Annu na terapii doprovázel. Nicméně u Anny ještě stále přetrvávala artikulační odchylka hlásky Ř.

Doma prý Anna obvykle s matkou poctivě plnila zadané úkoly od logopedky zaměřené na procvičování problémových hlásek, i když se to Anně často nelíbilo a protestovala. Pracovali většinou s různými obrázkovými materiály, jedním z nich byly Listy s písmenky.

Logopedická diagnostická vyšetření

• Průběh vyšetření

U této dívky bylo provedeno diagnostické logopedické vyšetření řeči a vyšetření fonemického sluchu v únoru 2017 v jejím domácím prostředí. V té době jí bylo 5 let a 11 měsíců. Nejdříve byl exponován Test pro vyšetření řeči, následně pak Hodnocení fonemického sluchu. Mezi jednotlivými testy byla provedena krátká pauza. Vyšetření probíhalo za přítomnosti matky. Anna byla schopná spontánní komunikace beze studu a bezproblémové spolupráce.

• Test pro vyšetření řeči

V první části testu, pojmenovávání trojic obrázků Anna bezchybně pojmenovávala téměř všechny obrázky, asi u třech obrázků bylo třeba trochu napovědět, protože na první pohled si nebyla jistá, co na obrázku je (např. váza). Některé obrázky pojmenovávala i anglicky dle pokynů matky, aby to pro ni nebylo prý tak jednoduché. Artikulace všech hlásek ve všech pozicích byla v normě, právě kromě hlásky Ř, kterou nevyslovovala intaktně v žádné pozici a nahrazovala ji sykavkovým zvukem, podobným hlásce Ž.

Následovala druhá část testu, kdy se přešlo k jednoduchým obrázkům s činnostmi, kdy Anna dostala na výběr ze dvou sad obrázků podle toho, které se jí líbí více. Pro větší atraktivitu a zábavnost byly karty otočeny obrázkem dolů jako pexeso, a Anna vždy kartu obrátila a bez váhání mi pověděla, co kdo dělá, využívala vazbu podmět a přísudek. Následovala dějová posloupnost. Anna dala vždy trojice správně tak, jak jdou za sebou a děj mi popsala. Měla tendenci obrázky pokládat vedle sebe zprava, a tak je možné uvažovat o vlivu arabského jazyka. Poté si Anna vybrala první dějový obrázek, vybrala si obrázek se zimou, na kterém popsala, co se tam všechno děje. Její popis byl velice podrobný, vyhledávala na něm i ty nejmenší detaily. Další dva obrázky, které popisovala, byly obrázek s dětským hřištěm a obrázek s farmou. Závěrečná část Testu vyšetření řeči obsahuje obrázky pohádek. Nejprve byl Anně předložen obrázek s pohádkou O veliké řepě. Dívka ji hezky reprodukovala. Anna si také všimla pohádky O Červené Karkulce, která byla formou dějové posloupnosti. Z vlastní iniciativy i tuto pohádku reprodukovala. Bylo vidět, že pohádku dobře zná z paměti, ani se přímo nedržela obrázků, přidávala tam i informace navíc. Zaujaly ji také papírové loutky z pohádky O Červené Karkulce, které ji byly ponechány, aby si je mohla vystříhnout, vybarvit, dát na špejli a hrát si s nimi. Po splnění Testu pro vyšetření řeči Anna i zazpívala, k čemuž ji navedla hlavně její matka, ale Anna se nebránila, zpívá ráda.

Z výsledku vyšetření vyplývá, že řeč je na výborné úrovni, co se týče obsahové stránky jazyka. Dívka má bohatou slovní zásobu. Je také schopná samostatného řečového projevu bez dopomoci, nemá problém komunikovat, nestydí se. V řeči se nevyskytují dysgramatismy (viz tab. 5).

Z hlediska formální stránky řeči, artikulace, u dívky v době exponování testu přetrvávala fyziologická vývojová odchylka artikulace hlásky Ř, jež byla nahrazována sykavkovým zvukem a nebyla tak patologická. Logopedická intervence nebyla obnovena, přesto se však v průběhu prvního pololetí prvního roku školní docházky odchýlná artikulace hlásky Ř spontánně upravila bez této cílené logopedické intervence.

- ***Hodnocení fonemického sluchu***

V rámci vyšetření fonemického sluchu prostřednictvím Hodnocení fonemického sluchu dívka dosáhla celkem 117 bodů (97, 5 %). U druhého a třetího distinktivního rysu (kontinuálnost – nekontinuálnost, nosovost – nenosovost) získala

plný počet bodů. V rámci prvního distinktivního rysu (znělost – neznělost) chybovala dvakrát a to u slova tudy, z dvojice tudy – dudy, a u slova dělo, z dvojice tělo – dělo, získala 28 bodů (93, 3 %). Ve čtvrtém distinktivním rysu (kompaktnost – difuznost) chybovala pouze jednou a to ve slově kus, z dvojice kos – kus, zde získala tedy 29 bodů (96, 6 %). Dle tohoto vyšetření fonemický sluch dívky odpovídá normě, je zralý (viz tab. 6).

Tab. 5: Anna – výsledky Testu pro vyšetření řeči.

TEST PRO VYŠETŘENÍ ŘEČI						
I. část						
Samohlásky	ananas	•	Eskymák	•	inkoust	•
	opice	•	ucho	•		
P	pytel	•	dopis	•	sloup	•
B	bota	•	buben	•		•
M	motýl	•	máma	•	dům	•
F	fén	•	telefon	•	lev (fonet.)	•
V	vana	•	veverka	•		
T	tank	•	datel	•	plot	•
D	dárek	•	krokodýl	•	medvěd	•
N	nos	•	noviny	•	banán	•
C	cibule	•	ovoce	•	klec	•
S	sova	•	pusa	•	pes	•
Z	zuby	•	váza	•		
Č	čáp	•	koláče	•	míč	•
Š	šála	•	věšák	•	myš	•
Ž	žirafa	•	ježek	•		
Diferenciace sykavek	slepice	•	záclony	•	zástěra	•
	svíčka	•	čepice	•	sešity	•
	švestky	•	štětec	•	lžíce	•
L	les	•	kolo	•	tunel	•
R	rak	•	orel	•	traktor	•
Ř	řepa	×	pařez	×	malíř	×
Ď	děti	•	budík	•	loď	•
ĎŤŇ	méd'a	•	labutě	•	koně	•
J	jahoda	•	maják	•		
K	konev	•	oko	•	puk	•
G	guma	•	jogurt	•		
CH	chobot	•	moucha	•	ořech	•
H	had	•	oheň	•		
II. část						
Popisy obrázků děje						
Jednotlivé jednoduché obrázky (10)			•			
Jednotlivé tři dějové obrázky (5)			•			
Obrázky pohádek (1)			•			
Dějové obrazy (3)			•			
Samostatnost projevu:			samostatný			
Gramatická stránka projevu:			bez dysgramatismů			
Lexikální stránka projevu:			bohatá slovní zásoba			

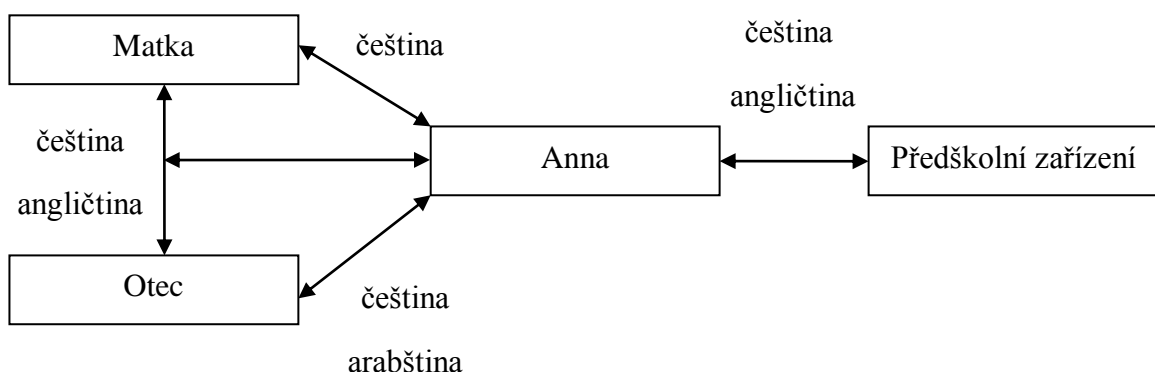
Tab. 6: Anna – výsledky Hodnocení fonemického sluchu.

HODNOCENÍ FONEMICKÉHO SLUCHU											
1.	nitě	•	dítě	•	2	31.	liška	•	myška	•	2
2.	kos	•	kus	×	1	32.	mele	•	mete	•	2
3.	koza	•	kosa	•	2	33.	Petr	•	metr	•	2
4.	míč	•	rýč	•	2	34.	dělo	×	tělo	•	1
5.	mává	•	dává	•	2	35.	pata	•	padá	•	2
6.	tudy	×	dudy	•	1	36.	moucha	•	mouka	•	2
7.	kape	•	kope	•	2	37.	mouka	•	louka	•	2
8.	chata	•	vata	•	2	38.	dům	•	dým	•	2
9.	pije	•	bije	•	2	39.	vozy	•	vosy	•	2
10.	veze	•	vede	•	2	40.	bosa	•	basa	•	2
11.	muška	•	myška	•	2	41.	husa	•	pusa	•	2
12.	mrak	•	drak	•	2	42.	myje	•	šije	•	2
13.	Líba	•	lípa	•	2	43.	máček	•	míček	•	2
14.	sud	•	sad	•	2	44.	bolí	•	solí	•	2
15.	salám	•	salát	•	2	45.	nos	•	kos	•	2
16.	zed'	•	sed'	•	2	46.	pas	•	pes	•	2
17.	Kuba	•	kupa	•	2	47.	liška	•	myška	•	2
18.	duha	•	tuha	•	2	48.	pec	•	pac	•	2
19.	kope	•	koupe	•	2	49.	kost	•	most	•	2
20.	koupe	•	houpe	•	2	50.	miska	•	maska	•	2
21.	vana	•	vata	•	2	51.	bába	•	žába	•	2
22.	pálí	•	balí	•	2	52.	pere	•	bere	•	2
23.	tužka	•	taška	•	2	53.	bumbá	•	pumpa	•	2
24.	zívá	•	dívá	•	2	54.	boty	•	noty	•	2
25.	jáma	•	máma	•	2	55.	táta	•	teta	•	2
26.	buben	•	pupen	•	2	56.	jede	•	vede	•	2
27.	houby	•	houpy	•	2	57.	vrána	•	brána	•	2
28.	pes	•	les	•	2	58.	luk	•	lak	•	2
29.	cop	•	cep	•	2	59.	nohy	•	rohy	•	2
30.	muška	•	tužka	•	2	60.	puk	•	luk	•	2
Hodnocení:											
I. Znělost – Neznělost (N > 20)							28 bodů (93, 3 %)				
II. Kontinuálnost – Nekontinuálnost (N > 27)							30 bodů (100 %)				
III. Nosovost – Nenosovost (N > 26)							30 bodů (100 %)				
IV. Kompaktnost – Difuznost – samohlásky (N > 24)							29 bodů (96, 6 %)				
Celkem (N > 98)							117 bodů (97, 5 %)				

Shrnutí

V této případové studii bilingvní výchovy dítěte bylo původním záměrem vystavovat dítě také oběma jazykům od narození a využívání Grammontova pravidla. Přestože k tomu měl jazykově smíšený pár veškeré předpoklady, jazykový vzorec otce byl postupně potlačen vnějšími vlivy, které zamezovaly dostatečný jazykový input jeho rodného jazyka. V komunikaci s dítětem nyní používají pouze dominantní jazyk společnosti a zároveň rodný jazyk matky, češtinu. Dívka momentálně není tak motivována použít arabštinu. Znalost arabského jazyka je u dívky nyní pouze na pasivní úrovni, má však položený dobrý základ pro tento jazyk. Cíleně si od raného dětství dívka osvojuje anglický jazyk, kterým dříve mezi sebou hovořili její rodiče. Vlivy více jazyků se na řečovém vývoji v češtině dívky patologicky neprojeví. U dívky byly zaznamenány pouze vývojové fyziologické odchylky artikulace sykavek, vibrant a hlásky L. Téměř všechny odchylky byly upraveny logopedickou intervencí. V době provedení diagnostických logopedických vyšetření byla zaznamenána pouze odchylná artikulace hlásky Ř, která se během půl roku od nástupu do školy spontánně upravila. Z hlediska obsahové stránky českého jazyka je slovní zásoba dívky bohatá, spontánní projev je samostatný a neobsahuje dysgramatismy. Stejně tak fonemický sluch byl zhodnocen jako zralý.

Jazykový vzorec



Případová studie č. 3

Úvod

Třetí případová studie vícejazyčné výchovy je specifická tím, že si dívka během svého řečového vývoje neosvojovala pouze dva rodné jazyky svých rodičů, ale poměrně brzy došlo i k osvojování si třetího jazyka, neboť dívka i její starší sestra se nenarodily ani v jedné rodné zemi svých rodičů, ale v jiné zemi, kde je většinovým jazykem právě ještě další jazyk. Ty jazyky, které si obě dívky během svého raného vývoje osvojovaly, jsou čeština, ghanský jazyk Ga a finština. Lze tedy konstatovat, že se v jisté části života dívky jednalo o trilingvní výchovu.

Celkově se případová studie snaží vzhledem k věku o zachycení druhorozené dcery Nicol, zejména pak použití diagnostických vyšetření v rámci této případové studie. Nicméně v rámci celkového pohledu je zachycována často i nejstarší dcera bilingvního páru Sofie, neboť jejich vývoj v rámci trojjazyčného prostředí se podobal, navíc jsou si dívky rovněž věkem poměrně blízké.

Tab. 7: Přehled jazyků v česko-ghanské rodině.

Rodiče			
	Ročník	Rodný jazyk	Další jazyky
Matka	1982	čeština	angličtina
Otec	1982	jazyk Ga	finština, angličtina
Děti			
	Ročník	Rodné jazyky	Další jazyky
Sofie	2010	čeština, Ga	finština, angličtina
Nicol	2012	čeština, Ga	finština, angličtina
Lilly	2016	čeština, Ga	

Ghana je multilingvní zemí. Pro hlavní město Accra je typický systém čtyř jazyků, kdy jedním z těchto jazyků je právě jazyk Ga. Jazyk Ga patří mezi čtyři jazyky, které jsou nejvíce zastoupeny v hlavním městě Ghany Accra. Těmi dalšími jsou angličtina, Akan a Hausa. Ga patří do skupiny jazyků, které jsou považovány za domorodé. Tímto jazykem hovoří přibližně 550 tisíc osob. Ve srovnání s jazykem Akan je to mnohem méně, neboť jazykem Akan hovoří několik milionů osob. Jazyky Ga

a Akan jsou původně domorodými jazyky především v jižní Ghaně. Jedním z rysů jazyka Ga je variabilita plurálu některých podstatných jmen. Tento jazyk má dva typy koncovek množného čísla, které provází změny v kořenu slova. Slovní zásoba jazyka Ga byla výrazně obohacována velkým počtem slov vypůjčených z jiných jazyků. Většina z nich pochází z jazyka Akan a také z evropských jazyků, zejména z portugalštiny, dále také z holandštiny či dánštiny, některá slova pochází také z jazyka Hausa či z angličtiny. (McLaughlin, 2009)

Finština patří do uralské jazykové rodiny, konkrétně do ugrofinských jazyků. Je velice blízká estonštině. Pro uralskou jazykovou rodinu je typický složitý systém skloňování, který ve finštině zahrnuje 15 tvarů. Tento systém skloňování vyjadřuje zejména prostorové vztahy. Pravidla této jazykové rodiny se jeví jako složitá, nicméně koncovky slov jsou pravidelné a předvídatelné. Tyto jazyky se vyznačují také vokálovou harmonií, kdy slovo obsahuje pouze určitý typ samohlásek. (Comrie, Matthews, Polinsky, 2007)

Charakteristika dítěte a jeho rodinného prostředí

Matka Nicol je Češka, její otec pochází s Ghany, žije však několik let ve Finsku. Nicol se narodila jako druhorozené dítě v roce 2012 ve Finsku. Porod proběhl bez komplikací v termínu. Nicol má starší sestru Sofii, které je 7 let a která se narodila rovněž ve Finsku, a mladší sestru Lilly, které je rok a půl, ta se narodila již zde v České republice. Nejmladší ze sester se narodila předčasně o měsíc dříve. Ani jedna z dívek však neutrpěla nikdy žádný úraz, ani nebyly hospitalizované. Prodělaly pouze běžné dětské nemoci. Povahově se dvě starší sestry velmi podobají, obě jsou velice energické, zvědavé, komunikativní, rychle se učí novým věcem a jsou schopné přizpůsobovat se změnám.

Matka i otec dětí jsou vysokoškolsky vzdělaní. Matka nejprve vystudovala v České republice vysokou školu s ekonomickým zaměřením. Poté se vydala do Finska, kde studovala na vysoké škole mezinárodní obchod. Stejně tak otec dívek se rozhodl odcestovat ze své rodné země do Finska za účelem studia. Zde se oba seznámili, začali spolu žít a po čase se rozhodli založit rodinu. Otec dívek je vystudovaný IT specialista, nyní však toto povolání nevykonává. Má svou vlastní kapelu, kde hraje na africké bubny, tzv. bonga, má své studio a v současnosti vyučuje hru na bubny. Práce mu je tak i koníčkem. Matka dívek tam pracovala ve známé firmě na výrobu lodních motorů, kde

měla na starost náhradní díly, zajišťovala spolupráci s ostatními firmami. Matka dívek se však vždy chtěla vrátit zpátky do České republiky, od narození nejmladší dcery žijí tedy zde v bytě u prarodičů dívek z matčiny strany. Matka si zde plánuje najít práci a své vlastní bydlení. V současnosti je na rodičovské dovolené. Zatím není jisté, zda se i otec přestěhuje za dívkami do Čech, protože je tam již několik let zvyklý, má tam své zázemí, mnoho známých a svou kapelu. Ve Finsku je poměrně známou mediální hvězdou. Otec dívek byl v České republice naposledy předloni, celá rodina za ním byla minulý rok v lednu. Teď by do Čech měl dorazit v březnu. Otázka návratu matky s dětmi do Finska, případně přestěhování otce do Česka, zůstává zatím otevřenou, nic není jisté. Když žila rodina ještě ve Finsku, pravidelně v létě každý rok za ní cestovala na měsíc babička z matčiny strany. Babička děti hlídala, zatímco matka chodila do práce. Druhý měsíc matka s dívkami létala do Čech na prázdniny. Co se týče prarodičů z otcovy strany, dívky k nim nemají v podstatě žádný vztah, nikdy se s nimi nesetkaly, v Ghaně nikdy nebyly, stejně tak i jejich matka. Poznají však přinejmenším ghanskou vlajku v televizi.

Všeobecně rodina nepocítuje žádné velké kulturní rozdíly, protože v Ghaně je vyznáváno křesťanské náboženství, stejně jako v Evropě. Mají tak stejné hodnoty, jako zde v České republice. Co se týče kulturní identity, dívky se cítí být spíše příslušníky české kultury. Rodina se považuje za harmonickou tradiční a nekonfliktní. Všichni se snaží navzájem si vyjít vstříc a vzájemně si pomáhat. Dívky jsou vychovávány tak, aby měly úctu k tradičním hodnotám, aby se chovaly slušně a respektovaly sebe i ostatní. Mají stanoveny jasné hranice, co je a co není akceptovatelné. Z hlediska životního stylu preferují spíše nekonsumní životní styl, nelpí na hmotných věcech a snaží se žít ekologicky.

Rodiče se doposud nesetkali s žádnou nevýhodou, kterou by pro jejich rodinu vícejazyčnost znamenala. Zastávají názor, že čím lépe jazyků znají, tím lépe. Rovněž pro děti nebude problém osvojit si další jazyky v budoucnosti. Domnívají se také, že budou lépe reagovat a adaptovat se na jiné kultury.

Vzdělávání a zájmy dítěte

Dívky docházely do předškolního zařízení ve Finsku, kde je jiný systém předškolního vzdělávání, děti jsou zde nabírány již v jednom roce. Sofie i Nicol tedy nastoupily do předškolního zařízení již právě v jednom roce z důvodu pracovní

příležitosti matky. Do finské mateřské školy chodily celkem rády a rychle si tam zvykly. Co se týče komunikace mezi rodiči a finskou mateřskou školou, matka vyřizovala potřebné záležitosti v angličtině, ale spíše tuto komunikaci s mateřskou školou zajišťoval otec, neboť finštinu ovládá.

Nicol absolvovala celkem tři roky předškolního vzdělávání ve Finsku. Nyní druhým rokem navštěvuje mateřskou školu zde v Česku. Nejstarší dcera Sofie nastoupila po návratu do Čech přímo do prvního ročníku základní školy. Nicol si poměrně rychle na přechod z jedné země do druhé zvykla, stejně tak na nové kamarády. Snadno se seznamuje s novými kamarády. Je spíše vůdčí typ a v kolektivu se dobře prosazuje, ve srovnání se svou starší sestrou, která není vůdčím typem. Nicol si od ostatních vrstevníků nenechá nic líbit, v kolektivu je průbojnější více, než její starší sestra, která je klidnější. Sama mi pověděla, že má hned několik kamarádů. Dle slov matky ve všech vzdělávacích institucích, kterými dívky prošly nebo procházejí, ať už ve Finsku nebo tady, měly dívky štěstí na kvalitní pedagogy.

Nicol má nejraději tvořivou činnost, baví ji kreslení, malování, lepení a střihání. Ráda také ořezává tužky. Zatímco Sofii nejvíce baví tanec, chodí na zumbu a také na atletiku. I u Nicol se však také projevil zájem o sport a tanec chodí do dvou tanečních kroužků a rovněž na atletiku. Pravděpodobně se u dívek projevuje umělecké nadání ze strany otce a zájem o sport ze strany maminky. U dívek je již patrný zájem o čistě dívčí záležitosti, jako je lakování nehtů, vlasové účesy či styl oblékání. Vždy chodí perfektně sladěné a načesané. V rámci času stráveného s rodinou dívky chodí s maminkou a prarodiči bruslit na zimní stadion, plavat či také jezdit na kole.

Jazyková situace v rodině

Rozhodnutí o tom, že rodiče budou své děti vychovávat bilingvně, vyplynulo přirozeně. Oba partneři věděli, že chtějí na děti hovořit svým mateřským jazykem, tudíž volba češtiny a Ga byla jednoznačná. S partnerem se na tom naprosto shodli. Nikým nebyli vyloženě zrazováni od tohoto způsobu výchovy, pouze nigerijské a ghanské známé partnera udivovalo, proč otec nechce na své děti mluvit anglicky, jelikož to tak všichni praktikovali u svých dětí a nepoužívali svůj rodný jazyk. Rodiče to odůvodňují tím, že i přestože angličtina je v Ghaně úředním jazykem, nepovažuje ji otec za svoji mateřštinu a také děti se angličtinu ve škole naučí, kdežto jazyk Ga nikoliv. Zároveň prostřednictvím jazyka Ga je předáváno dívkám kulturní dědictví jejich předků.

Na dívky otec tedy hovoří ghanským jazykem Ga. Matka dívek na ně hovoří česky. Mezi sebou partneři komunikují v angličtině. Otec rozumí i některým slovům v češtině. Hovoří také plynule ve finštině a angličtině. Matka plynule ovládá anglický jazyk. Finsky rozumí pár slov, ale tento jazyk nepotřebovala ke své práci, tudíž pro ni je lepší komunikace v angličtině. Během svého života ve Finsku udržovaly dívky pravidelný telefonický kontakt s českou rodinou ze strany matky. Ghanský jazyk používali pouze v komunikaci s otcem. Mezi sebou sestry hovoří česky, pouze v přítomnosti otce spolu hovoří ghanským jazykem. Nejstarší dcera Sofie absolvovala předškolní vzdělávání ve většinovém jazyce společnosti, tedy ve finském jazyce, a Nicol částečně také, konkrétně po dobu tří let.

V současnosti dívky žijí v České republice, kde užívají samozřejmě češtinu jako jejich dominantní jazyk v rámci komunikace, ať již doma nebo v mateřské škole, popřípadě v základní škole. Ghanským jazykem však pravidelně stále komunikují se svým otcem v rámci telefonických, případně online hovorů. Tento jazyk ovládají na komunikativní úrovni, více slov spíše rozumí, ale tento jazyk stále aktivně používají. Starší dcera si dokonce s otcem píše emailové zprávy, nikoliv však dle správné gramatiky, ale na základě toho, jak se slova a věty vyslovují. S finským jazykem dívky ztratily kontakt úplně, neboť se tento jazyk týkal pouze země, kde žily na začátku života, respektive jejich předškolního vzdělávání. V současnosti finštinu stále ovládají, lépe je na tom starší dcera, ale tím že tento jazyk nepoužívají, tak postupně vyhasíná.

Je nutné také zmínit, že dívky byly v pravidelném kontaktu s anglickým jazykem, protože tento jazyk užívali rodiče v komunikaci mezi sebou. Díky tomu jednotlivá anglická slova také dobře vnímaly a přibližně ve třech letech byly schopné porozumět anglickým slovům, která rodiče v komunikaci často používali. Nebyly schopné produkovat dlouhé věty, ale jejich pasivní znalost angličtiny byla na velmi dobré úrovni.

Osvojování jazyků a řečový vývoj

Od narození byly dvě starší dcery přirozeně vystaveny dvěma jazykovým kódům, českému a ghanskému. Je pochopitelné, že češtině byly vystaveny více, neboť více času trávily s matkou, jejímž rodným jazykem je čeština. Jejich matka na ně nikdy nemluvila jinak než česky a jejich otec na ně hovořil pouze ghanským jazykem. Rodiče

tedy v tomto případě využívali bilingvní strategii „jeden rodič – jeden jazyk“ (*one parent – one language*).

Dívky vždy přepínaly jazyky na základě toho, s kým právě hovořily. Ani u jedné z dívek nedocházelo k mísení obou jazykových kódů. Vždy oba jazyky oddělovaly a doposud oddělují, což je dáno tím, že i rodiče si dávali záležet na tom, aby jazyky striktně oddělovali, stejně tak vždy na ně každý mluvil výhradně svým rodným jazykem. Pouze však, pokud dojde k tomu, že dívky naznají nějaké slovo v ghanském jazyce říct, požádají svou matku, aby jim to slovo poradila v anglickém jazyce. V těchto případech v podstatě dochází k jazykové výpůjčce ještě z dalšího jazyka. Rodiče v tom neshledávají žádný problém.

Poměrně brzy, konkrétně od jednoho roku věku, byly obě dívky vystaveny ještě třetímu jazykovému kódu. Od této chvíle by se již dalo hovořit o proměně strategie „jeden rodič – jeden jazyk“ na strategii dvou odlišných rodných jazyků a jiného dominantního jazyka společnosti (*double non-dominant language without community support*). Dívky tak byly v době života ve Finsku trilingvními. Dívky používaly finštinu v předškolním zařízení a také v komunikaci se svými finskými kamarády. V mateřské škole hovořili všichni finsky, finštinu si tak dívky také osvojovaly přirozenou cestou na základě odposlechu. Základním slovům rozuměly přibližně po dvou měsících od nástupu do mateřské školy. První slova ve finštině používaly pochopitelně déle, okolo dvou let věku, neboť nastoupily tam velmi brzy, ještě než mluvily. Dle hodnocení učitelek po ukončení vzdělávání v místním předškolním zařízení byla u dívek výslovnost i rozsah slovní zásoby na velmi dobré úrovni. Sofie prý měla gramatiku finského jazyka dokonce na lepší úrovni než někteří rodilí mluvčí stejného věku.

Samotný vývoj řeči probíhal naprosto normálně, rodiče nezaznamenali žádná opoždění. Řečový vývoj Nicol probíhal možná i rychleji ve srovnání se starší sestrou, která jí pak byla vzorem, protože už mluvila. První slova se u dívek v češtině objevila v roce až v roce a půl. První česká slova Nicol byly „máma“, „bumbu“, „ee“. Taktéž v ghanském jazyku Nicol svá první slůvka vyslovila přibližně v roce a půl, konkrétně si pamatují slovo „papa“ (ghansky „táta“). Nicméně postupně byly zaznamenávány rozdíly v rozsahu slovní zásoby, kdy v češtině těch slov přirozeně znaly více. Obsahová stránka řeči v českém jazyce byla a je bohatší než v ghanském jazyce. Podpora osvojování ghanského jazyka probíhala pouze na základě komunikace s otcem.

Pro rozvoj slovní zásoby českého jazyka si maminka s dívkami doma hodně povídala, sledovaly české pořady, četly české knihy. Dívky neměly nikdy s češtinou žádné výrazné potíže. Matka jejich vývoj řeči konzultovala i s českou pediatričkou, která prohlásila, že jejich výslovnost i slovní zásoba je na lepší úrovni, než je tomu u většiny českých dětí jejich věku.

Z hlediska formální stránky řeči v češtině nebyly zaznamenány ani výrazné odchylky artikulace hlásek, jejich vývoj probíhal více méně spontánně, pouze hlásku R rodina sama podpořila cíleným opakováním slov, kdy vybírali slova s hláskou R uprostřed tak, aby problémová hláska nebyla na začátku. Logopedická intervence nikdy nebyla ani u jedné z dívek zahájena.

Jazykový vývoj nejmladší dcery Lilly je momentálně silně ovlivňován českým jazykovým prostředím a ghanskému jazykovému kódu není tak intenzivně od narození vystavena, jako tomu bylo v případě jejich dvou starších sester. Přesto však otec na ní hovoří svým rodným jazykem. Zůstává otázkou, jak moc si dívka rodný jazyk otce osvojí, závisí to na několika okolnostech, které jsou pro tuto chvíli otevřené. Nyní v roce a půl v českém jazyce povídá onomatopoeia a krátká slova.

Logopedická diagnostická vyšetření

- ***Průběh vyšetření***

Vzhledem k věku dívek jsem se při zjišťování úrovně artikulačních schopností a fonemického sluchu zaměřila na prostřední dívku Nicol, neboť se jedná o dívku předškolního věku a obě diagnostická vyšetření jsou určena především dětem předškolního věku. Vyšetření byla provedena v prosinci roku 2017 v době, kdy Nicol bylo pět let a pět měsíců. Obě diagnostická vyšetření byla u Nicol provedena v jeden den, u mě doma, v přítomnosti její babičky a starší sestry, především z důvodu, aby byl zajištěn klid ze strany její nejmladší sestry, která byla doma se svoji matkou. Nejprve jsem exponovala Test pro vyšetření řeči, po kratší pauze Hodnocení fonemického sluchu. V rámci obou vyšetření dívka ochotně a aktivně spolupracovala. Sestra Sofie byla po celou dobu po jejím boku, avšak nerušila průběh celého testování.

- *Test pro vyšetření řeči*

V první části tohoto testu, kdy Nicol pojmenovávala jednotlivé trojice obrázků, si občas nedokázala vybavit pojmenování daného předmětu (např. dopis, sloup, pařez, koláče, puk). Tato slova ji bylo nutné napovědět alespoň první slabikou. Naopak však bezpečně poznala orla, šicí stroj i kokosový ořech. Většinu obrázků pojmenovala sama bez nápovědy. V rámci této části, která hodnotí artikulaci jednotlivých hlásek ve všech pozicích, bylo zjištěno, že všechny hlásky ve všech pozicích jsou v souladu s ortoepickou výslovnostní normou českého jazyka. Dívka bezpečně diferencovala sykavky, hláska R, se kterou dříve měla potíže, byla rovněž intaktní, a to i v těžkém slově traktor. Stejně tak problémová hláska Ř byla v normě.

V druhé části měla dívka nejprve popisovat jednotlivé jednoduché obrázky, přičemž měla používat podnět a přísudek, případně předmět. Nejprve dívka každý obrázek nazývala jedním podstatným jménem, příkladem uvedu „umývání“ místo „Kluk si myje ruce.“ Postupně se navedla ke správné formě a pochopila to. Pak již používala správně vazbu podnět a přísudek. V rámci dějových sekvencí dívka pokaždé správně seřadila trojice obrázků, na otázku, co na obrázcích vidí, odpověděla vždy adekvátní odpovědí. Následoval popis bohatších dějových obrázků, přičemž byly využity obrázky na téma zima, u moře a farma. Dívka na prvním obrázku vždy ukázala jednu možnost a řekla, co tam vidí, další možnosti jsem ji ukazovala a ona povídala. S dalšími obrázky byla samostatnost a plynulost lepší, nicméně stejně bylo dívku potřeba povzbudit. Na závěr celého vyšetření jsem po dívce chtěla, aby mi pověděla pohádku. Sama si vybrala pohádku O Červené Karkulce, k níž jsem měla i obrázkovou předlohu. Dívka však na ni nedbala a povídala si pohádku po svém. Nicméně naprosto precizně, i přestože na ni byla patrná nervozita a během reprodukce byla neposedná.

Závěrem tohoto vyšetření byla u dívky shledána intaktní artikulace. V řeči se nevyskytují fyziologické vývojové odchylky ani patologické odchylky od normální artikulace. Zpočátku byla u dívky horší samostatnost projevu, zejména během popisu obrázků, ta se však projevila během vyprávění pohádky, kdy řečový projev dívky byl naprosto spontánní a samostatný. Co se týče gramatické stránky řeči, zaznamenala jsem během vyšetření pouze jeden dysgramatismus a to, když místo „Dívka pláče.“ Nicol odpověděla „Dívka plaká.“ Slovní zásoba dívky je dle mého názoru přiměřená jejímu věku (viz tab. 8).

- ***Test pro vyšetření fonemického sluchu***

Dívka v Testu pro vyšetření fonemického sluchu získala celkem 115 bodů, tedy 95, 8 %. Tento výsledek odpovídá normě. Chybovala celkem pětkrát. Nejméně bodů získala v I. distinktivním rysu (znělost – neznělost) a to 28 bodů (93, 3 %). Ve zbývajících třech distinktivních rysech (kontinuálnost – nekontinuálnost, nosovost – nenosovost, kompaktnost – difuznost) získala shodně po 29 bodech (96, 6 %). Na základě tohoto vyšetření je dívky fonemický sluch hodnocen jako zralý (viz tab. 9).

Tab. 8: Nicol – výsledky Testu pro vyšetření řeči.

TEST PRO VYŠETŘENÍ ŘEČI						
I. část						
Samohlásky	ananas	•	Eskymák	•	inkoust	•
	opice	•	ucho	•		
P	pytel	•	dopis	•	sloup	•
B	bota	•	buben	•		•
M	motýl	•	máma	•	dům	•
F	fén	•	telefon	•	lev (fonet.)	•
V	vana	•	veverka	•		
T	tank	•	datel	•	plot	•
D	dárek	•	krokodýl	•	medvěd	•
N	nos	•	noviny	•	banán	•
C	cibule	•	ovoce	•	klec	•
S	sova	•	pusa	•	pes	•
Z	zuby	•	váza	•		
Č	čáp	•	koláče	•	míč	•
Š	šála	•	věšák	•	myš	•
Ž	žirafa	•	ježek	•		
Diferenciace sykavek	slepice	•	záclony	•	zástěra	•
	svíčka	•	čepice	•	sešity	•
	švestky	•	štětec	•	lžíce	•
L	les	•	kolo	•	tunel	•
R	rak	•	orel	•	traktor	•
Ř	řepa	•	pařez	•	malíř	•
Ď	děti	•	budík	•	loď	•
ĎŤŇ	méd'á	•	labutě	•	koně	•
J	jahoda	•	maják	•		
K	konev	•	oko	•	puk	•
G	guma	•	jogurt	•		
CH	chobot	•	moucha	•	ořech	•
H	had	•	oheň	•		
II. část						
Popisy obrázků děje						
Jednotlivé jednoduché obrázky (10)				•		
Jednotlivé tři dějové obrázky (5)				•		
Obrázky pohádek (1)				•		
Dějové obrazy (3)				s dopomocí		
Samostatnost projevu:				samostatný		
Gramatická stránka projevu:				bez závažných dysgramatismů		
Lexikální stránka projevu:				slovní zásoba přiměřená věku		

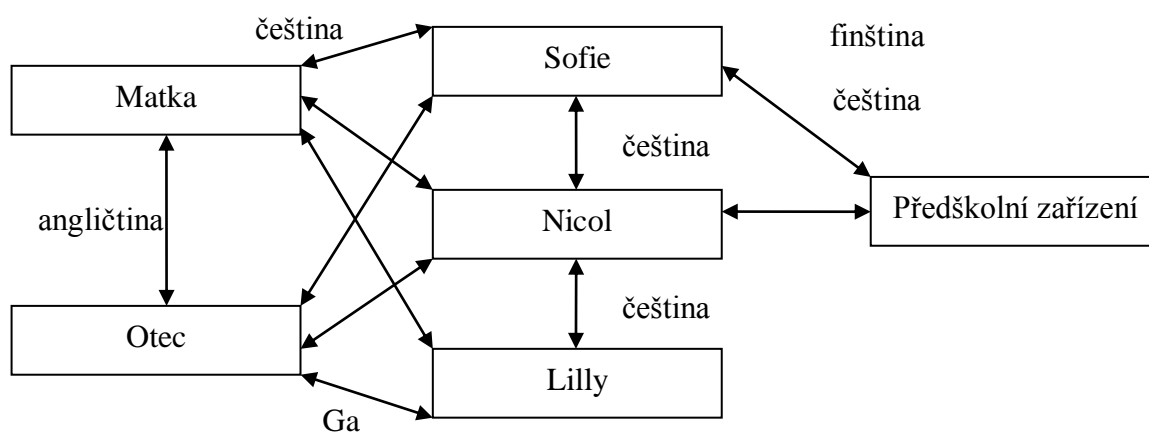
Tab. 9: Nicol – výsledky Hodnocení fonemického sluchu.

HODNOCENÍ FONEMICKÉHO SLUCHU											
1.	nitě	•	dítě	•	2	31.	liška	•	myška	•	2
2.	kos	•	kus	•	2	32.	mele	•	mete	•	2
3.	koza	•	kosa	•	2	33.	Petr	•	metr	•	2
4.	míč	•	rýč	•	2	34.	dělo	•	tělo	•	2
5.	mává	•	dává	•	2	35.	pata	•	padá	•	2
6.	tudy	•	dudy	•	2	36.	moucha	•	mouka	•	2
7.	kape	•	kope	•	2	37.	mouka	•	louka	•	2
8.	chata	•	vata	•	2	38.	dům	•	dým	•	2
9.	pije	•	bije	•	2	39.	vozy	•	vosy	•	2
10.	veze	•	vede	•	2	40.	bosa	•	basa	•	2
11.	muška	•	myška	•	2	41.	husa	•	pusa	•	2
12.	mrak	•	drak	•	2	42.	myje	•	šije	•	2
13.	Líba	•	lípa	•	2	43.	máček	•	míček	•	2
14.	sud	•	sad	×	1	44.	bolí	•	solí	•	2
15.	salám	×	salát	•	1	45.	nos	•	kos	•	2
16.	zed'	•	sed'	×	1	46.	pas	•	pes	•	2
17.	Kuba	•	kupa	•	2	47.	liška	•	myška	•	2
18.	duha	•	tuha	•	2	48.	pec	•	pac	•	2
19.	kope	•	koupe	•	2	49.	kost	•	most	•	2
20.	koupe	•	houpe	•	2	50.	miska	•	maska	•	2
21.	vana	•	vata	•	2	51.	bába	•	žába	•	2
22.	pálí	•	balí	•	2	52.	pere	•	bere	•	2
23.	tužka	•	taška	•	2	53.	bumbá	•	pumpa	•	2
24.	zívá	•	dívá	•	2	54.	boty	•	noty	•	2
25.	jáma	•	máma	•	2	55.	táta	•	teta	•	2
26.	buben	•	pupen	×	1	56.	jede	•	vede	•	2
27.	houby	•	houpy	•	2	57.	vrána	•	brána	×	1
28.	pes	•	les	•	2	58.	luk	•	lak	•	2
29.	cop	•	cep	•	2	59.	nohy	•	rohy	•	2
30.	muška	•	tužka	•	2	60.	puk	•	luk	•	2
Hodnocení:											
I. Znělost – Neznělost (N > 20)							28 bodů (93, 3 %)				
II. Kontinuálnost – Nekontinuálnost (N > 27)							29 bodů (96, 6 %)				
III. Nosovost – Nenosovost (N > 26)							29 bodů (96, 6 %)				
IV. Kompaktnost – Difuznost – samohlásky (N > 24)							29 bodů (96, 6 %)				
Celkem (N > 98)							115 bodů (95, 8 %)				

Shrnutí

Případová studie této dívky a celé její rodiny je výjimečná tím, že od raného vývoje dvou starších dcer nedocházelo pouze k přirozenému bilingvnímu osvojování jazyků, nýbrž část svého života byly dívky přirozeně vystaveny ještě třetímu jazyku, dominantnímu jazyku společnosti, ve které žily. Je-li hranice mezi simultánním a sukcesivním bilingvismem stanovena na třech letech věku, v případě obou dívek docházelo k simultánnímu osvojování třech jazyků. Do toho se ještě přidal další jiný jazyk, kterým mezi sebou komunikovali rodiče dětí. Nicméně rodiče využívali v rámci komunikace s dětmi Grammontovo pravidlo, jež se jeví jako nejvýhodnější. Mezi všemi jazyky měly dívky stanoveny jasné hranice (matka – čeština, otec – ghanský jazyk, mateřská škola – finština), bez problémů mezi nimi přepínaly, nedocházelo ani nedochází k mísení jazyků, pouze k jazykovým výpůjčkám z angličtiny do ghanského jazyka. Čeština je u dětí a pravděpodobně bude i do budoucna u dívek dominantním jazykem, neboť je to jazyk jejich matky, která je s dětmi v neustálém kontaktu a také momentálně žijí v českém jazykovém prostředí. Nicméně ghanský jazyk je stále aktivním jazykem. Řečový vývoj nebyl nijak ovlivněn jazykovým inputem několika jazyků, probíhal normálně a spontánně. Z hlediska češtiny byla řeč hodnocena až nadprůměrně, zejména co se týká formální stránky řeči. Na základě použitých diagnostických logopedických vyšetření u pětileté dívky bylo sledováno fonematické uvědomování hlásek v normě a obsahová stránka řeči byla zhodnocena jako přiměřená věku. Výslovnost všech hlásek u této dívky je v souladu s ortoepickou výslovnostní normou. U dívky nikdy nebyla zahájena logopedická intervence.

Jazykový vzorec



4.5 Kvalitativní analýza výsledků výzkumného šetření

Praktická část diplomové práce byla zacílena na problematiku bilingvní výchovy a řečové schopnosti bilingvních dětí. Jejím prvním výzkumným úkolem bylo podrobné zachycení výchovy výzkumného souboru, druhým úkolem pak byla charakteristika rodinné jazykové situace a její vliv na osvojování řeči u výzkumného souboru. Pro naplnění těchto bodů byly vypracovány tři případové studie dětí vyrůstajících v bilingvních rodinách jako děti jazykově smíšeného partnerského páru. Tyto děti mají dobrý předpoklad pro přirozené simultánní osvojování dvou jazyků a stát se tak přirozeně bilingvními jedinci, což bylo hlavním kritériem výběru respondentů. Společným jazykem všech dětských respondentů byla čeština, druhý jazyk byl ve všech případech odlišný. Jedná se tedy o různé varianty provedení bilingvních prostředí. Nicméně tato skutečnost nebrání vzájemné komparaci jednotlivých bilingvních dětí a jejich rodin. Ve výzkumu jsou prezentovány děti z rodiny česko-řecké, česko-arabské a česko-ghanské v tomto pořadí.

Za účelem kvalitativní analýzy výsledků jsou rozebírány a porovnány jednotlivé body, které obsahují případové studie.

Ve všech případových studiích jsou představovány dívky předškolního věku. Samozřejmě se svými povahovými vlastnostmi liší, ale všechny jsou spontánní a zvědavé jako každé dítě. Všechny také působí inteligentním dojmem. Každou z nich baví něco jiného, všechny však projevují zájem o sport a umělecké činnosti, jako je tanec či malování. V kolektivu svých vrstevníků jsou dívky oblíbené a mají okolo sebe okruh svých kamarádů. Všechny vyrůstají v podnětném a stimulujícím rodinném prostředí.

Důvody, proč chtěli rodiče své dítě vychovávat bilingvně, jsou ve všech rodinách poněkud odlišné. V prvním případě bylo hlavním důvodem prosté zachování možnosti komunikace s rozšířenými rodinami obou rodičů. V případě druhé rodiny šlo zejména o rozšíření možnosti domluvit se více jazyky. Třetí případ je specifický tím, že prostřednictvím druhého jazyka je dětem předáváno jazykové kulturní dědictví. Pokud by se mělo zacházet více do hloubky a vůbec počátku vzniku bilingvního páru, důvody, pro které vznikl smíšený jazykový pár, jsou totožné. K seznámení bilingvních párů došlo vždy v rámci vycestování za prací či studiem do jiné země.

V některých případech je právě cestování za prací či život jednoho z rodičů v jiné zemi kvůli práci příčinou odloučení členů bilingvní rodiny, jak je možné vidět na případech dvou rodin z výzkumného šetření. Přesto však v dnešní době vysoce rozvinutých komunikačních prostředků není problémem udržovat pravidelný kontakt s druhým rodičem a komunikovat tak i jeho rodným jazykem, jak je popsáno ve třetí případové studii. Problémem však může být nízká motivace používat druhý jazyk, jak u samotného dítěte, tak u toho daného rodiče, který nevyvíjí dostatečné úsilí pro potlačení vnějších okolností a jazykový rozvoj svého dítěte ve svém rodném jazyce. Dokladem tohoto jevu je druhá případová studie, kdy je pro otce zásadní, že je schopen se se svým dítětem domluvit, neboť dostatečně ovládá češtinu. Rodiče však obvykle kladou důraz na to, aby se svým dítětem byli mohli komunikovat ve svém rodném jazyce, neboť komunikace ve druhém jazyce pro ně není přirozená, nedokážou se v tomto jazyku dokonale vyjádřit, byť je jeho znalost na vysoké úrovni. Rovněž mají s dítětem bližší vztah tím, že mají společný rodný jazyk. Tohle je v podstatě ten zásadní důvod, proč se rodiče rozhodnou pro bilingvní výchovu. Tento poznatek dokládají zbývající dvě případové studie.

Rodiče ve všech případech shledávají bilingvní výchovu jako vesměs pozitivní. Všichni tvrdili, že čím více jazyků dítě ovládá, tím je to pro něj lepší. Česko-arabská rodina považuje za důležitou výhodu také to, že se dívka nebude bát arabské kultury, která pro dnešní společnost přináší jisté obavy. Kulturní rozdíly mezi českou a arabskou kulturou jsou značné oproti rozdílům mezi českou a řeckou či ghanskou kulturou, což je dáno především náboženským vyznáním. Negativa bilingvní výchovy dle rodičů spočívají zejména v nedorozumění, která jsou způsobena neznalostí jazyka svého partnera.

Ve všech bilingvních rodinách byla od narození praktikována výchovná strategie jeden rodič – jeden jazyk (*one parent – one language*) neboli tzv. Grammontovo pravidlo a simultánní vystavení dvěma jazykům. Česko-arabská rodina již toto pravidlo neuplatňuje, jelikož kvůli zmiňovanému působení vnějších vlivů dochází k potlačování jazykového vzorce ze strany otce. Nicméně dívka má povědomí o tomto jazyku a byl jí v něm položen alespoň základ, na který může být kdykoliv navázáno. Zbývající dvě rodiny tuto strategii nadále uplatňují a plánují ji uplatňovat i do budoucna.

Pravděpodobně nejlépe jsou dva jazykové kódy uplatňovány v bilingvní rodině česko-řecké. Rodina žije trvale v Řecku, rodné zemi otce a je v pravidelném kontaktu s českou stranou rozšířené rodiny. Děti z dalších dvou rodin mají možnost komunikace otcovým rodným jazykem prakticky pouze s ním samotným, jelikož nejsou v kontaktu s rozšířenou rodinou z jeho strany, taktéž nikdy nebyly v rodné zemi svého otce. Země pobytu se rovněž liší, dvě dívky vyrůstaly v jiné zemi, než je Česká republika. Česko-ghanská dívka od narození do čtyř let vyrůstala ve Finsku. Ve všech případech bilingvních rodin je rodným jazykem matky čeština. Díky tomu je prozatím čeština u všech dětí dominantním jazykem. Je to způsobeno tím, že většinu svého času všechny děti od narození a dále přes svůj předškolní věk trávily především se svými matkami, tudíž českému jazykovému kódu byly vystaveny mnohem více. U česko-řecké dívky je možné, že se dominance češtiny změní tím, jak dívka nastoupí do základní školy, protože bude chodit do školy v Řecku. Tím, že tento jazyk začne používat ve školním vzdělávání, se bude v tomto jazyku více zdokonalovat, zejména z hlediska gramatiky, bude se v něm učit číst a psát. Další dvě dívky žijí momentálně v Česku a s největší pravděpodobností absolvují zde i základní vzdělávání. Dominance češtiny tak bude ještě více posilována. Dívky z česko-řecké a česko-ghanské rodiny užívají aktivně oba jazyky svých rodičů. Mezi jednotlivými jazyky přepínají na základě osoby, se kterou komunikují, případně podle toho, ve kterém jazyce komunikace probíhá. Toto dokládá případ česko-řecké dívky, která i když na ni matka mluví řecky, což je minimálně, odpoví jí také řecky, nebylo tomu však takhle vždy. Znalost arabského jazyka u dívky z česko-arabské rodiny je pouze na pasivní úrovni. Rodiče nikdy nezaznamenali mísení jazyků.

Nutno podotknout, že všechny tři bilingvní dívky nebyly během svého raného vývoje vystaveny pouze dvěma rodným jazykům svých rodičů. Dívka z česko-řecké rodiny se pohybuje odmala ve vícejazyčném jazykovém prostředí, v interakci se svými vrstevníky používá i další jazyky. Dívka z česko-arabské rodiny je cíleně vystavena od dvou let angličtině, kterou nejdříve v komunikaci využívali i její rodiče. Dívka z česko-ghanské rodiny po dobu pobytu ve Finsku byla od jednoho roku vystavena přirozeně i třetímu jazyku v rámci předškolního vzdělávání, v tomto případě lze hovořit o přirozeném trilingvismu. Tato dívka rovněž ovládá na pasivní úrovni angličtinu, kterou zná z odposlechu komunikace svých rodičů. Jazykové možnosti jsou u všech dívek skutečně rozličné, v žádném případě se však neprojeví negativně na jejich

řečovém vývoji. Spíše naopak. Tím, že jsou od raného věku, kdy se jejich mozek vyznačuje svou plasticitou, bezprostředně vystaveny tolika jazykům, disponují bohatým jazykovým základem a nebude jim pravděpodobně činit problémy zdokonalovat se v těchto jazycích, případně se učit další jazyk. U česko-řecké dívky je již teď patrné jazykové nadání.

Osvojování řeči bilingvních dětí postupovalo normálně jako u monolingvních dětí. Rodiče všech rodin neznamenalí u svého dítěte odchylky od normálního vývoje řeči. První slova se v obou jazycích u dětí objevovala téměř zároveň, postupně byl zaznamenáván rozdíl v rozsahu slovní zásoby v závislosti na tom, jak moc byly děti jazykům vystaveny. Jak bylo výše zmíněno, čeština byla doposud ve všech případech tím silnějším jazykem. Pro rozvoj řeči konali rodiče se svými dětmi podobné aktivity, například si běžně povídali, četli knížky, zpívali, sledovali videa. Tyto aktivity jsou běžnými téměř ve všech rodinách.

V rámci výzkumného šetření byla provedena diagnostická logopedická vyšetření pro zhodnocení řeči a fonemického sluchu u předškolních dětí. Tato vyšetření se pochopitelně týkají českého jazykového prostředí. Na základě Testu pro vyšetření řeči byly u česko-řecké dívky zjištěny pouze vývojové odchylky artikulace hlásek R a Ř přiměřené věku, u česko-arabské dívky taktéž vývojová odchýlná artikulace hlásky Ř, která přetrvávala do nástupu do školy, avšak krátce poté byl percepčně-artikulační vzor hlásky spontánně upraven. Výslovnost česko-ghanské dívky byla v normě. Slovní zásoba byla rovněž u všech dívek přiměřená věku, ani u jedné se nevyskytovaly výrazné dysgramatismy. Menší samostatnost řečového projevu u dvou mladších dívek je přikládána jejich studu. Fonemický sluch dívek byl ve všech případech shledán jako zralý. Logopedická intervence byla zaznamenána jen u dívky z česko-arabské rodiny. Vzhledem k těmto zhodnocením a popisu vývoje řeči z pohledu rodičů lze konstatovat, že u bilingvních dětí není předpoklad pro rozvoj patologických odchylek artikulace či jiných vývojových poruch řeči a vývoj řeči probíhá podobným způsobem jako u monolingvních dětí s tím, že u bilingvních dochází k osvojení ne jednoho, ale dvou jazyků. Bohužel nebylo možné objektivně zhodnotit komunikační kompetence dítěte v jeho druhém jazyce, lze se pouze odkázat na osobní poznatky rodičů. Nicméně co se týče češtiny, její znalost a řečové schopnosti dětí v tomto jazyce odpovídají jejich věku. Kvalita osvojení obou jazyků závisí na rozsahu jazykového inputu, kterému je dítě

vystavováno, přičemž v češtině byl jazykový input ve všech případech skutečně bohatý a rozsáhlejší oproti druhému jazykovému kódu.

Kvalitativní výzkumné šetření navazuje na poznatky vyplývající z teoretické části práce. Případové studie prakticky prezentují, že přirozený bilingvismus nemá negativní vliv na vývoj dítěte, respektive jeho řečový vývoj. Každé rodinné prostředí je svým způsobem specifické, tím spíše jedná-li se o bilingvní prostředí, které může být opravdu rozličného charakteru. Bilingvní rodiny se odlišují nejen ve strategiích bilingvní výchovy, ale rovněž v uplatňování obou jazyků. V některých případech děti využívají druhý jazyk pouze v komunikaci s jedním z rodičů, jiné zase mají možnost komunikace i s dalšími mluvčími. Od toho se pak odvíjí kvalita i kvantita osvojení obou jazyků.

Závěr

Cílem práce bylo postihnout problematiku výchovy dětí v bilingvní rodině zhodnocení jejich řečových schopností a vlivu přirozeného bilingvismu na možnost vzniku artikulačních a vývojových řečových poruch.

Diplomová práce byla rozdělena na dvě části. Teoretická část shrnovala současné poznatky, které se vztahovaly ke zkoumané oblasti. Obsahovala tři kapitoly. Tato část se nejprve v první kapitole věnovala uvedení do problematiky, byly zde vymezeny pojmy, jako je komunikace, jazyk, řeč a především samotný bilingvismus a také jeho druhy. V druhé kapitole se práce zabývala rodinou, konkrétně pak bilingvní rodinou a výchovou dítěte v takové rodině, jež vede k přirozenému bilingvismu. Třetí kapitola se zaměřovala na vývoj řečových schopností a poté na simultánní osvojování dvou jazyků. V této části byla podrobně charakterizována jazyková specifika bilingvních jedinců. Závěrečná část poslední kapitoly pojednávala o jednotlivých vývojových a artikulačních poruchách řeči, které byly postupně dávány do souvislosti s bilingvismem.

Praktická část, která byla čtvrtou a zároveň poslední kapitolou diplomové práce, zahrnovala kvalitativní výzkumné šetření. Náplní tohoto šetření byly tři případové studie bilingvních dětí a jejich rodin. V rámci této kapitoly byla také vymezena zacílení výzkumného šetření. Dále byly popsány jednotlivé použité výzkumné metody a byl charakterizován výzkumný soubor. Praktická část byla zacílena na problematiku bilingvní výchovy a její podrobné zachycení, a na řečové schopnosti bilingvních dětí a vliv rodinné jazykové situace na jejich osvojování. Případové studie dokládají poznatky získané v teoretické části a dotvářejí problematiku bilingvní výchovy a vývoje řečových schopností bilingvních dětí.

Bilingvismus představuje schopnost jedince komunikovat ve dvou jazycích. Avšak znalost obou jazyků nemusí být vyvážená, spíše tomu bývá právě naopak, jak lze spatřit v teoretických poznatcích i v jednotlivých případových studiích. Jeden z osvojovaných jazyků jedince bývá dominantnějším, zároveň se také dominance jazyků může posouvat. Bilingvista rovněž může jeden jazyk využívat na aktivní úrovni a druhý na pasivní úrovni, kdy disponuje především receptivními dovednostmi. Někteří bilingvisté zase dovedou číst a psát pouze v jednom z jejich jazyků. Úroveň ovládnutí jednotlivých jazyků je u bilingvního jedince skutečně individuální a závisí na mnoha

faktorech, například na rozsahu jazykového inputu, příležitostech ke komunikaci jednotlivými jazyky, kdy čím více příležitostí je naskytováno, tím lépe jsou jazyky upevňovány a dále rozvíjeny. Nezbytná je rovněž motivace člověka používat oba jazyky. Bilingvismus v sobě skýtá více výhod než nevýhod. Příkladem je schopnost učit se lépe dalším jazykům, což je sledováno ve všech případových studiích.

Pro kvalitní osvojování dvou jazyků se jeví jako příznivý právě přirozený bilingvismus, kdy jsou dva jazyky osvojovány přirozeně v rámci rodinného prostředí, které reprezentuje jazykově smíšený pár a narození dítěte takovému páru, čímž dochází ke vzniku bilingvní rodiny. Bilingvní rodiny představují rozličné varianty kombinace dvou jazyků, které byly charakterizovány v jednotlivých případových studiích. Taková rodina se výrazně neodlišuje od běžné rodiny, nicméně je specifická z hlediska své jazykové situace.

V případových studiích bylo každé dítě jednotlivými dvěma jazykovými kódy svých rodičů ovlivňováno v různém rozsahu. Vhodné je, aby rodiče na dítě hovořili svým rodným jazykem s uplatňováním bilingvní výchovné strategie „jeden rodič – jeden jazyk“. Tato strategie se jeví pro jazykový vývoj v obou jazycích jako nejvýhodnější. Rodiče by jazyky měli rovněž striktně oddělovat a neměli by je mísit. V předškolním věku je zásadní jazykový input ze strany matky, která s dítětem tráví přirozeně více času. Je však zapotřebí vyvíjet snahu pro to, aby i jazykový vzorec otce byl u dítěte uplatňován. V těchto případových studiích čeština byla vždy rodným jazykem matky, tudíž se projevuje i v dominanci tohoto jazyka u dítěte.

Mohlo by se zdát, že simultánní osvojování dvou jazyků od narození bude v dítěti vytvářet zmatek, ale není tomu tak. V raném věku se mozek dítěte vyznačuje vysokou plasticitou, kdy je schopné dva jazykové kódy bez problémů přijímat. Na základě teoretických poznatků i provedeného výzkumného šetření, jehož obsahem jsou případové studie, lze konstatovat, že bilingvismus, konkrétně přirozený bilingvismus nemá negativní vliv na osvojování řeči u dětí. Přirozený bilingvismus není příčinou vývojových a artikulačních řečových poruch. Je třeba brát v úvahu, že každé dítě prochází obdobím individuálního vývoje řeči a artikulačních schopností, které se vyznačuje fyziologickými vývojovými artikulačními odchylkami, které se na rozdíl od těch patologických mohou obejít bez logopedické intervence. Pro tyto děti je zvláště důležitý správný řečový vzor. Fyziologické odchylky artikulace s adekvátní podporou

tak mohou vést ke spontánní úpravě percepčně-motorického vzoru konkrétní hlásky. Adekvátní řečový vzor v daném jazyce poskytuje dítěti ten rodič, který na dítě mluví svým rodným jazykem. Pro normální řečový vývoj by druhý rodič na dítě neměl hovořit jazykem svého partnera, neboť jeho výslovnost v tomto jazyku může být nedokonalá a dítě si může osvojovat například odchýlné percepčně-artikulační vzory hlásek.

U bilingvních dětí, které vykazují potíže při osvojování řečových schopností a u nichž se projevuje vývojová porucha řeči, je třeba pátrat po skutečných příčinách, které jsou u jednotlivých poruch rozličné. Logopedická intervence by měla být vedena s podporou přirozeného bilingvismu dítěte. Kliničtí logopedi by měli brát v úvahu, že dítě pochází z dvojjazyčného rodinného prostředí a měli by být seznámeni s jazykovými specifiky bilingvních jedinců tak, aby tato specifika nezaměňovali za příznaky poruchy řečové komunikace. Zřídka se najde odborník, který bude také bilingvní, navíc stejnými dvěma jazyky jako jeho klient. Zásadní je poskytnout dítěti individuální logopedickou intervenci s ohledem na možnosti a potřeby dítěte, třebaže se bude zaměřovat na jedno jazykové prostředí. Předmětem zájmu logopedické intervence je samotný klient a jeho potřeba komunikovat s okolím mluvenou řečí, která není stigmatizovaná, bez ohledu na to zda je ten klient monolingvním či bilingvním.

Seznam literatury

BAKER, Colin. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Tonawanda, NY: Multilingual Matters,. Bilingual education and bilingualism, 79. ISBN 9781847693556.

BAKER, Colin a Sylvia Prys. JONES. 1998. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters. ISBN 1853593621.

BARRON-HAUWAERT, Suzanne. 2004. *Language strategies for bilingual families: the one-parent-one-language approach*. Buffalo: Multilingual Matters. ISBN 1853597147.

BARRON-HAUWAERT, Suzanne. 2011. *Bilingual siblings: language use in families* [online]. Bristol: Multilingual Matters,. Parents' and teachers' guides; 12 [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10478186>.

BEYERL, Jan. 2000. *Arabský slovník: nejužívanější výrazy všech hlavních dialektů i spisovné arabštiny*. Praha: V ráji. ISBN 8085894742.

BEZDĚKOVÁ, Jana. 2014. *Učíme naše dítě mluvit. 2., upr. a dopl. vyd.* Praha: Arista. ISBN 9788087867105.

BIALYSTOK, Ellen. 2001. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-63507-1.

BIALYSTOK, Ellen. 2005. Consequences of Bilingualism for Cognitive Development. In KROLL, Judith F. a A. M. B. de. GROOT. *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press. ISBN 9780195151770.

BIALYSTOK, Ellen. Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology = Revue Canadienne De Psychologie Expérimentale*. 2011, vol. 65, no. 4, s. 229-235. ISSN 1196-1961.

BLOOMFIELD, Leonard. 1976. *Language*. 13. impr. London: Allen & Unwin. ISBN 0044000162

BRETON, Roland. 2007. *Atlas jazyků světa: soužití v křehké rovnováze*. Ilustroval Krystyna MAZOYER. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-01883-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021044548.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730080.

COMRIE, Bernard, Stephen MATTHEWS a Maria POLINSKY. 2007. *Atlas jazyků: vznik a vývoj jazyků napříč celým světem*. V Praze: Metafora. ISBN 9788073591298.

CUNNINGHAM, Una. 2011. *Growing up with two languages: a practical guide for the bilingual family*. Third edition. London: Routledge Taylor & Francis Group. ISBN 978-0-415-59852-1.

ČERMÁK, František. 2011. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 4., V Karolinu 2., dopl. Praha: Karolinum. ISBN 9788024619460.

DLOUHÁ, Olga a Libor ČERNÝ. 2012. *Foniatric*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024620480.

DLOUHÁ, Olga. 2017. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 9788074923142.

DUDOK, Miroslav. 2002. O prirodzenom bilingvizme. In *Bilingvizmus: minulosť, prítomnosť a budúcnosť: zborník príspevkov z medzinárodného kolokvia o bilingvizme konanom 22. 2. 2002 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave*. 1. vyd. Bratislava: Academic Electronic Press. 135 s. ISBN 80-88880-51-3.

DVOŘÁK, Josef. 2007. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

GILDERSLEEVE-NEUMANN, Christine, GOLDSTEIN, Brian A. 2012. Intervention for Multilingual Children with Speech Sound Disorders. In MCLEOD, Sharynne. a Brian. GOLDSTEIN. *Multilingual aspects of speech sound disorders in children*. Buffalo: Multilingual Matters. ISBN 9781847695123.

GOLDSTEIN, Brian A., McLeod, Sharynne. 2012. Typical and Atypical Multilingual Speech Acquisition. In MCLEOD, Sharynne. a Brian. GOLDSTEIN. *Multilingual aspects of speech sound disorders in children*. Buffalo: Multilingual Matters. ISBN 9781847695123.

GROSJEAN, François. 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 370 s. ISBN 0-674-53091-8.

GROSJEAN, François. 2010. *Bilingual: life and reality* [online]. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10568024>.

GROSJEAN, Francois. 2003. Individuální bilingvismus. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 8088880548.

GÚTHOVÁ, Marta. 2009. Dyslália. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2574-5.

HARDING, Edith a Philip RILEY. 2008. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál. ISBN 9788073673581.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.

HELUS, Zdeněk. 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024730370.

HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOUSAROVÁ, Blanka. Bilingvismus. 3. část: bilingvální výchova dítěte. *Diagnostika a terapie poruch komunikace*. 2016, roč. 6, č. 1, s. 3-11. ISSN: 1212-1053.

JEDLIČKA, Ivan. 2003. Vývoj řeči. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-546-6.

JEDLIČKA, Richard. 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788027100965.

LACHOUT, Martin. 2011. Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazyků. In JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024735122.

LEHISTEOVÁ, Ilse. 2003. Pojem interferencie. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 8088880548.

KADANÍKOVÁ, Jana a Karel NEUBAUER. Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. *Listy klinické logopedie*. 2017/1, s. 3-14. ISSN 2570-6179.

KIMPLOVÁ, Tereza. 2008. *Základy psychologie manželského a rodinného soužití*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 9788073686192.

KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KROPÁČOVÁ, Jitka. 2006. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 8024415119.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. 2011. Pozorování. In SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 9788073677787.

LOUČÍMOVÁ, Bohumila. 2007. Interkulturní partnerské vztahy. In MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024613611

MCLAUGLIN, Fiona. 2009. *The languages of urban Africa* [online]. London: Continuum. Advances in sociolinguistics [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10343584>.

MCLEOD, Sharynne. 2012. Multilingual Speech Assessment. In MCLEOD, Sharynne. a Brian. GOLDSTEIN. *Multilingual aspects of speech sound disorders in children*. Buffalo: Multilingual Matters. ISBN 9781847695123.

MICCIO, W. Adele, HAMMER SCHEFFNER, Carol, RODRÍGUEZ, Barbara. 2009. Code-switching and language disorders in bilingual children. In BULLOCK, Barbara E. a Almeida Jacqueline TORIBIO. *Cambridge handbook of linguistic code-switching*. New York: Cambridge University Press. ISBN 9780521875912.

MIESEL, Jürgen M. 2003. *Raná diferenciácia jazykov u biligválnych detí*. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 8088880548.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 8024713624.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, GRUBER, Jan. 2007. Umění interkulturní komunikace. In MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024613611.

MORGERNSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ Lenka. 2007. Kulturní identita. In MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024613611.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHÖLL, Lucie. 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 9788073576783.

MOŽNÝ, Ivo. 2006. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X.

NAKONEČNÝ, Milan. 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 9788020016799.

NEKVAPIL, Jiří, Marián SLOBODA a Peter WAGNER. 2009. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace = Multilingualism in the Czech Republic : basic information*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 9788071065814.

NEUBAUER, Karel. 2011. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-118-2.

NEUBAUER, Karel. 2014. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788074355004.

NEUBAUER, Karel, NEUBAUEROVÁ, Lenka, NOHEJLOVÁ, Andrea. 2016. Opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie – od programu terapeutické intervence k problematice poruch učení a adaptace ve školní výuce. In NEUBAUER, Karel, Sarmíte TUBELE a Lenka NEUBAUEROVÁ. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 9788074356438.

PARADIS, Michel. 2003. Kognitívna neuropsychológia bilingvizmu. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 8088880548.

PEÑA, Elizabeth D., BEDORE, Lisa M., BARON, Alisa. 2009. Bilingualism and Child Language Disorders. In RICHARD G. SCHWARTZ. *Handbook of child language disorders*. [Nachdr.]. New York: Psychology Press. ISBN 9781841694337.

PLAŇAVA, Ivo. 2000. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-039-2.

PLISCHKE, Jitka. 2008. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024421629.

POKORNÝ, Jan a Juraj HANULIAK. 2010. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada. ISBN 9788024728438.

POPLACKOVÁ, Shana, SANKOFF, David. 2003. Prepínanie kódov. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 8088880548.

PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734705.

PRŮCHA, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024730691.

PRŮCHA, Jan. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel. 2013. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál. ISBN 9788026203438.

SANCHEZ-AZANZA, Victor A. et al. Is bilingualism losing its advantage? A bibliometric approach. *PLoS One*. 2017, vol. 12, no. 4, s. e0176151. ISSN 1932-6203.

SEDLÁČEK, Martin. 2007. Případová studie. In ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 9788073673130.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. 2000. *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-351-1.

STERNBERG, Robert J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 8071783765.

ŠKODOVÁ, Eva, MORAVCOVÁ, Marie a MICHEK, František. 1995. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia. 15 s. ISBN 80-238-0312-3.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

ŠEBESTA, Karel. 1999. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 8071847119.

ŠTEFÁNIK, Jozef. 2000. *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov: intencný bilingvizmus u detí*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského. ISBN 8022314080.

ŠTEFÁNIK, Jozef. 2000. *Jeden človek, dva jazyky: dvojjazyčnosť u detí: predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 8088880416.

ŠTEFÁNIK, Jozef. 2002. Jazyková kompetencia bilingvistov. In *Bilingvizmus: minulosť, prítomnosť a budúcnosť: zborník príspevkov z medzinárodného kolokvia o*

bilingvizme konanom 22. 2. 2002 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. 1. vyd. Bratislava: Academic Electronic Press. 135 s. ISBN 80-88880-51-3.

ŠTEFÁNIK, Jozef, PALCÚTOVÁ, Michaela, LANSTYÁK, István. 2003. Terminologický slovník. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 8088880548.

ŠTEFÁNIK, Jozef. 2010. Bilingvismus. In LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 9788073676797.

ŠTEFÁNIK, Jozef, PALLAY, Jozef. 2016. Bilingvismus. In LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 9788026211235.

ŠULOVÁ, Lenka. 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 8024608774.

ŠULOVÁ, Lenka. 2010. Repetorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073676278.

ŠULOVÁ, Lenka, BARTANUSZ Štefan. 2010. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073676278.

ŠULOVÁ, Lenka. 2011. Současná česká rodina. In GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024727981.

ŠVAŘÍČEK, Roman. 2007. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 9788073673130.

ŠVAŘÍČEK, Roman. 2007. Hlubkový rozhovor. In ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 9788073673130.

TRUHLÁŘOVÁ, Marie. 1962. *Obrázkové testy pro vyšetřování řeči*. Ilustroval Pavel LISÝ. Praha: SZdN.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 9788024621531.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. 2005. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 8024410885.

VYBÍRAL, Zbyněk. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 8071789984.

WEI, Li. 2003. Dimenzie bilingvizmu. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, ISBN 8088880548.

WEI, Li, Jean-Marc DEWAELE a Alex HOUSEN. 2002. *Opportunities and challenges of bilingualism*. New York: Mouton de Gruyter. ISBN 3110173050.

YIP, Virginia a Stephen MATTHEWS. 2007. *The bilingual child: early development and language contact*. New York: Cambridge University Press. ISBN 9780521544764.

Seznam tabulek

- Tab. 1: Přehled jazyků v česko-řecké rodině (s. 73).
- Tab. 2: Emma – výsledky Testu pro vyšetření řeči (s. 82).
- Tab. 3: Emma – výsledky Hodnocení fonemického sluchu (s. 83).
- Tab. 4: Přehled jazyků v česko-arabské rodině (s. 85).
- Tab. 5: Anna – výsledky Testu pro vyšetření řeči (s. 95).
- Tab. 6: Anna – výsledky Hodnocení fonemického sluchu (s. 96).
- Tab. 7: Přehled jazyků v česko-ghanské rodině (s. 98).
- Tab. 8: Nicol – výsledky Testu pro vyšetření řeči (s. 107).
- Tab. 9: Nicol – výsledky Hodnocení fonemického sluchu (s. 108).

Seznam příloh

- Příloha A: Polostrukturovaný rozhovor
- Příloha B: Formulář Testu pro vyšetření řeči
- Příloha C: Formulář Hodnocení fonemického sluchu

Příloha A: Polostrukturovaný rozhovor

1. Výchova bilingvních dětí

Charakteristika rodiny a jejího rodinného prostředí

- Kde žijete a vychováváte své dítě?
- Jak byste charakterizovali své dítě?
- Jak byste popsali svoji rodinu a životní styl?
- Jak často navštěvujete druhou zemi?
- Jaký má dítě vztah ke druhé zemi? Navštěvuje ji rádo nebo naopak? Proč?
- Jak probíhají návštěvy v druhé zemi? Jakým způsobem trávíte čas v druhé zemi?
- Jak vnímáte kulturní rozdíly obou zemí?

Styl bilingvní výchovy

- Jaký styl bilingvní výchovy uplatňujete?

Komunikace v bilingvní rodině

- Jakým způsobem probíhá komunikace v rodině i v rámci rozšířené rodiny?
- Jaký jazyk využívá dítě více? Proč?
- Jak často dítě komunikuje druhým jazykem?
- Jak dítě zvládá komunikaci v druhém jazyku?

Vzdělávání, zájmy bilingvního dítěte

- V jaké instituci a v jakém jazyce probíhá vzdělávání dítěte?
- Kdy dítě začalo navštěvovat předškolní zařízení?
- Jaké má dítě zájmy a záliby?
- Co dítě baví (aktivity, hračky, hry)?
- Jak se dítě prosazuje v kolektivu dětí? Jaké má vztahy s vrstevníky?

Výhody a nevýhody bilingvní výchovy?

- Jaké výhody spatřujete v bilingvní výchově? Víte o nějakých nevýhodách?

2. Řečové schopnosti bilingvních dětí

Řečový vývoj dítěte

- Jak probíhal vývoj řeči dítěte od narození?
- Kdy se u dítěte objevila první slova? Jaká? V jakém jazyce?
- Kdy dítě začalo používat slova druhého jazyka?
- Docházelo u dítěte k mísení jazyků či interferencím?
- Jakým způsobem jste se dítěti věnovali tak, aby docházelo k rozvoji řeči v obou jazycích (aktivity, činnosti)?

Odchylky artikulace

- Objevili se u dítěte odchylky artikulace? Pokud ano, jaké?

Logopedická intervence

- Bylo/je dítě v logopedické péči?
- Jakým způsobem probíhala/probíhá logopedická intervence?

Příloha B: Formulář Testu pro vyšetření

TEST PRO VYŠETŘENÍ ŘEČI						
I. část						
Samohlásky	ananas		Eskymák		inkoust	
	opice		ucho			
P	pytel		dopis		sloup	
B	bota		buben			
M	motýl		máma		dům	
F	fén		telefon		lev (fonet.)	
V	vana		veverka			
T	tank		datel		plot	
D	dárek		krokodýl		medvěd	
N	nos		noviny		banán	
C	cibule		ovoce		klec	
S	sova		pusa		pes	
Z	zuby		váza			
Č	čáp		koláče		míč	
Š	šála		věšák		myš	
Ž	žirafa		ježek			
Diferenciace sykavek	slepice		záclony		zástěra	
	svíčka		čepice		sešity	
	švestky		štětec		lžice	
L	les		kolo		tunel	
R	rak		orel		traktor	
Ř	řepa		pařez		malíř	
Ď	děti		budík		loď	
ĎŤŇ	měďa		labutě		koně	
J	jahoda		maják			
K	konev		oko		puk	
G	guma		jogurt			
CH	chobot		moucha		ořech	
H	had		oheň			
II. část						
Popisy obrázků děje						
Jednotlivé jednoduché obrázky (10)						
Jednotlivé tři dějové obrázky (5)						
Obrázky pohádek (1)						
Dějové obrazy (3)						
Samostatnost projevu:						
Gramatická stránka projevu:						
Lexikální stránka projevu:						

Příloha C: Formulář Hodnocení fonemického sluchu

HODNOCENÍ FONEMATICKÉHO SLUCHU										
1.	nitě		dítě			31.	liška		myška	
2.	kos		kus			32.	mele		mete	
3.	koza		kosa			33.	Petr		metr	
4.	míč		rýč			34.	dělo		tělo	
5.	mává		dává			35.	pata		padá	
6.	tudy		dudy			36.	moucha		mouka	
7.	kape		kope			37.	mouka		louka	
8.	chata		vata			38.	dům		dým	
9.	pije		bije			39.	vozy		vosy	
10.	veze		vede			40.	bosa		basa	
11.	muška		myška			41.	husa		pusa	
12.	mrak		drak			42.	myje		šije	
13.	Líba		lípa			43.	máček		míček	
14.	sud		sad			44.	bolí		solí	
15.	salám		salát			45.	nos		kos	
16.	zed'		sed'			46.	pas		pes	
17.	Kuba		kupa			47.	liška		myška	
18.	duha		tuha			48.	pec		pac	
19.	kope		koupe			49.	kost		most	
20.	koupe		houpe			50.	miska		maska	
21.	vana		vata			51.	bába		žába	
22.	pálí		balí			52.	pere		bere	
23.	tužka		taška			53.	bumbá		pumpa	
24.	zívá		dívá			54.	boty		noty	
25.	jáma		máma			55.	táta		teta	
26.	buben		pupen			56.	jede		vede	
27.	houby		houpy			57.	vrána		brána	
28.	pes		les			58.	luk		lak	
29.	cop		cep			59.	nohy		rohy	
30.	muška		tužka			60.	puk		luk	
Hodnocení:										
I. Znělost – Neznělost (N > 20)										
II. Kontinuálnost – Nekontinuálnost (N > 27)										
III. Nosovost – Nenosovost (N > 26)										
IV. Kompaktnost – Difuznost – samohlásky (N > 24)										
Celkem (N > 98)										