

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA BOHEMISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

BILINGVISMUS DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

(Bilingualism of pre-school age children)

Olomouc 2008

Zuzana Loužilová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury.

V Olomouci 21. 7. 2008

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce Mgr. Danu Faltýnkovi za cenné rady, ochotu a čas, který mi věnoval při řešení zadané problematiky.

Obsah

1. Úvod	6
2. Bilingvismus	8
2.1 Definice bilingvismu a pojmy spojené s bilingvismem	8
2.2 Přepínací kód – „code switching“	10
2.3 Bilingvní vzdělávání (bilingvismus ve školách)	11
2.4 Typy bilingvismu	12
2.5 Přirozený bilingvismus	13
2.5.1 Bilingvismus přirozený – metody výchovy	14
2.5.2 Další metody bilingvní výchovy	15
2.5.2.1 Méně časté metody bilingvní výchovy	15
2.5.3 Zásady bilingvní komunikace s dítětem předškolního věku	16
2.6 Výhody bilingvní výchovy	16
2.6.1 Deset výhod pro dítě vychovávané v bilingvním prostředí	18
2.7 Vliv bilingvní výchovy na psychiku dítěte	20
2.8 Bilingvismus a afázie	21
2.9 Předsudky o bilingvismu – děti a bilingvismus	21
2.10 O vhodnosti bilingvní výchovy	23
3. Model vývoje řeči v raném věku u bilingvních dětí	23
4. Jazyk šestiletých dětí	24
5. Charakteristika pozorovaného dítěte	25
6. Nahrávky dětského projevu	27
6.1 Nahrávka č. 1 (úryvky)	28
6.2 Nahrávka č. 2	28
6.3 Nahrávka č. 3 (úryvky)	29
6.4 Nahrávka č. 4 (úryvky)	30
7. Analýza projevu pozorované dívky	31
7.1 Slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti	31
7.2 Zastoupení slovních druhů v projevech pozorované dívky	32
7.3 Gramatické kategorie	34
7.3.1 Pád	34

7.3.2 Číslo	36
7.3.3 Jmenný rod	36
7.3.4 Osoba	37
7.3.5 Čas	37
7.3.6 Způsob	37
7.3.7 Slovesný rod	37
7.3.8 Vid	38
7.4 Nesprávná výslovnost a poruchy řeči	38
8. Náprava poruch řeči a nesprávné nebo vadné výslovnosti	40
8.1 Zadrhávání	40
8.2 Nesprávná a vadná výslovnost hlásek	41
9. Stav dívky v 1. pololetí 1. třídy (hodnoceno v lednu 2008)	43
10. Nahrávky dětského projevu II	44
10.1 Nahrávka č. 1 (úryvky)	44
10.2 Nahrávka č. 2	45
10.3 Nahrávka č. 3 (úryvky)	45
10.4 Nahrávka č. 4 (úryvky)	46
11. Porovnání současných projevů dívky s projevy předchozími	47
12. Závěr	49
Anotace	51
Použitá literatura	54

1. Úvod

Problematika bilingvismu patří v současné době u nás i v zahraničí k velmi diskutovaným tématům. Zejména je zmiňována v souvislosti s ranou výukou cizích jazyků u dětí a v případě rodin, kde matka i otec hovoří rozdílným mateřským jazykem. O vhodnosti bilingvní výchovy, ba dokonce o její jednoznačné prospěšnosti je přesvědčena naprostá většina rodičů i psychologů. Znalost alespoň dvou jazyků se dnes pokládá za téměř samozřejmou věc. Také je považována za nesmírnou výhodu do budoucna, například při studiu nebo volbě povolání, kde se zvládnutí více jazyků stává téměř nezbytnou nutností.

Ve své práci jsem se zaměřila na problematiku dvojjazyčné výchovy dítěte předškolního věku, protože si myslím, že toto období je pro vývoj člověka v každém ohledu zásadní a jedinečné. Je to období, kdy se setkává se svými vrstevníky v mateřské škole, zapojuje se do sociokulturních vztahů žák–žáci a žák–učitel. Navazuje kontakty, komunikuje a utváří si své vlastní názory. Je to také nejdůležitější období, kdy se formuje slovní zásoba. To je hlavní důvod, proč se odborníci domnívají, že v tomto čase je nejlepší začít s výukou dalšího jazyka, pokud už od narození dítě nevyrostá v dvojjazyčném prostředí. A právě toto přirozené bilingvní prostředí je pro dítě nejvhodnější.

Je vůbec dvojjazyčná výchova vhodná pro všechny děti? Já se domnívám, že nebývá vždy výhodou. Na tuto domněnku se snažím ve své práci poukázat na příkladu dvojjazyčně vychovávaného dítěte (dívky), se kterým jsem se setkala při praxi v mateřské škole. Dívku jsem pozorovala a nadále sleduji její vývoj. Nejprve zaměřuji svou pozornost na problematiku bilingvismu obecně, poté se zabývám různými faktory, které mají vliv na dobré zvládnutí jazyků, dále poukazuji na chyby řeči, které vznikají v důsledku smísení českého a německého jazyka a které vycházejí právě z neúplného zvládnutí základních gramatických a syntaktických struktur obou jazyků. K tomu mi jako podklad slouží nahrávka řečového projevu tohoto dítěte, na kterém chyby, kterých se dopouští, dokumentuji a následně je v krátkosti analyzuji. Také se věnuji tomu, jakým způsobem probíhá náprava některých z nich. Na závěr připojuji nahrávky řečového projevu z období prvního pololetí po nástupu do školy, kdy je dívce již sedm a půl roku, a srovnání s předcházejícími, které pocházejí z mateřské školy.

Má práce není komplexním zhodnocením problematiky bilingvismu, ale na jednom konkrétním případě prezentuji potíže nemalé skupiny dětí, které jsou vychovávány v dvojjazyčném prostředí a ani jeden z jazyků neovládají dobře. Je samozřejmé, že

s přibývajícím věkem je schopnost užívat oba jazyky správně mnohem vyšší. Domnívám se, že úplné zvládnutí dvou jazyků je ryze individuální záležitostí. Mým cílem je tedy prostřednictvím případové studie poukázat na to, že bilingvní výchova nebývá vždy výhodou, i když si uvědomuji, že pro děti, které mají rodiče s různými mateřskými jazyky, je i částečné zvládnutí obou jazyků nezbytností.

2. Bilingvismus

Než se dostanu k samotnému problému, kterým se ve své práci zabývám, je třeba vysvětlit pojem bilingvismus. Nejprve tedy obecně k tomu, co to bilingvismus je a jak ho definovat, dále jaké typy bilingvismu známe, jak jej dělíme a jeho vymezení k mateřskému jazyku a jaké pojmy se vážou k bilingvismu.

2.1 Definice bilingvismu a pojmy spojené s bilingvismem

Bilingvismus = schopnost užívat dva jazyky, popřípadě více jazyků. Jeden z jazyků je mateřský a druhý cizí. Tento jazyk však může za určitých okolností jazyk mateřský rovnocenně nahradit.¹ Bilingvismus je též výsledek kontaktu mezi lidmi, kteří mluví různými jazyky. (*Brown 2006, s.1*)

Toto je, dle mého názoru, jednoduchá a výstižná definice. Existuje však další řada definic a vysvětlení pojmu bilingvismus. Finský jazykovědec *T. Skutnabb-Kangas* uvádí základní rozdělení definic podle čtyř kritérií (*Skutnabb-Kangas 1984, s. 84-89*):

1. **kritérium původu:**

- *Jedinec se učí oba jazyky od začátku v rodině od rodilých mluvčích* – def. M Swaina

2. **kritérium kompetence:**

- *Ovládání dvou jazyků jako jazyků rodných* – def. L. Bloomfielda
- *Aktivní, kompletně vyrovnané ovládání dvou nebo více jazyků* – def. M. Brauna
- *Kompletní ovládání dvou rozdílných jazyků, bez vzájemné interference jazykových procesů* – def. J. P. Oestreichera

¹ Mnoho bilingvních jedinců má problém určit, jaký z užívaných jazyků je jejich mateřským jazykem. Skutnabb-Kangas uvádí, že existují čtyři kritéria, podle kterých je možné mateřský jazyk definovat (*Skutnabb-Kangas 1984, 84-89*):

1. **kritérium původu** – mateřský jazyk je ten, kterým mluví matka jedince, popřípadě osoba, která se podílí na výchově nejvíce
- mateřský jazyk je ten, který se jedinec naučil jako první
2. **kritérium kompetence** – mateřský jazyk je ten, který jedinec ovládá lépe
3. **kritérium používání** – mateřský jazyk je ten, který jedinec užívá více
4. **kritérium identifikace** – mateřský jazyk je ten, se kterým se jedinec sám identifikuje, nebo je to ten, který mu připisují rodilí mluvčí daného jazyka

- *Mluvčí rozumí cizímu jazyku, ale není schopen jím mluvit* – def. J. Pohla
 - *Alespoň nějaké znalosti a částečné ovládnutí gramatické struktury druhého jazyka* – def. R. Halla
3. kritérium používání:
- *Je to střídavé užívání dvou nebo více jazyků jedním mluvčím* – def. W. F. Mackeye
4. kritérium identifikace:
- *Mluvčí musí být při používání druhého jazyka akceptován rodilými uživateli tohoto jazyka* – def. B. Malberga
 - *Mluvčí se identifikuje s oběma jazyky, jazykovými komunitami a jejich kulturou* – def. B. Malberga

Pojmy týkající se počtu použitých jazyků:

Monolingvismus je schopnost jedince používat pouze jeden jazyk.

Bilingvismus je schopnost jedince používat dva jazyky.

Multilingvismus je schopnost jednotlivce používat více než dva jazyky.

Pojmy týkající se bilingvismu a jeho použití:

Dominantní jazyk - jazyk, který jedinec lépe ovládá.

Grammontovo pravidlo – pravidlo přirozeného bilingvismu - „jeden člověk, jeden jazyk“

Hladké přepínání - přepínání jazykových kódů, pro které platí syntaktické restriktce. Může ale nemusí být signalizované pauzami, váháním, opakováním, metajazykovými poznámkami a jinými způsoby upozorňujícími na přepínání.

Horizontální bilingvismus - druh bilingvismu, pro který je typické ovládní dvou jazyků, které mají podobný nebo stejný status (například jsou oba spisovnými jazyky určitých zemí).

Hypotéza kritického období - hypotéza, podle které existuje v individuálním biologickém vývinu jednotlivce období zvláštní citlivosti na schopnost osvojit si (druhý) jazyk.

Incipientní bilingvismus - rané stadium bilingvismu, kdy jedinec ještě neovládá jeden z jazyků, ale proces osvojení už začal.

Intenční bilingvismus - bilingvismus u dětí, kdy jeden z rodičů mluví s dítětem jazykem, který není jeho mateřským.

Integrativní bilingvismus - druh bilingvismu, jehož smyslem je lepší integrace hovořícího do společnosti nebo společenské skupiny.

Koordinativní bilingvismus – vyrovnaný (vyvážený) bilingvismus, jedinec ovládá oba jazyky na úrovni mateřštiny.

Přirozený bilingvismus - druh bilingvismu, který člověk získal přirozeným způsobem v dvojjazyčném prostředí (v rodině).

Sukcesivní bilingvismus - druh bilingvismu, při kterém si jednotlivec začal osvojovat druhý jazyk až po osvojení si prvního.

Většinový jazyk – ten jazyk, který dítě ovládá lépe; mateřský jazyk. (Štefánik 2000)

2.2 Přepínací kód - „code switching“

„Přepínání“ (= střídání kódů) je často hodnoceno jako nejvíce tvořivý rys bilingvní řeči.

Jazyk je kód, kterým přenášíme informace. Každý jazyk má značné množství kódů, mezi nimiž rodilí mluvčí v různých situacích bez problému „přepínají“. U plně dvojjazyčných lidí pak nelze hovořit o jednom základním jazyku. S přepnutím kódu „přepnou“ i způsob myšlení a často i celé své vidění světa. Jako u každé lidské činnosti je však i zde důležité cvičení. (Lakoff, Johnson 2002)

„Code switching“ je označován jako alternativní užívání dvou jazyků během jednoho mluveného projevu či jedné ucelené konverzace. V případě bilingvních jedinců se rozumí hlavně záměna jazyků. Narozdíl od mísení slov se přepínání většinou děje za hranicí věty.

S postupným osvojováním se mění i „přepínání“. Nejdříve dítě využívá tohoto jevu v situacích, kdy se mu nedostává výrazu z druhého jazyka. Postupem času využívá bilingvní jedinec „code switching“ jako slovní nebo komunikativní strategii a nakonec jako znak příslušnosti k určité skupině. (Housarová 2003, s. 8-23)

2.3 Bilingvní vzdělávání (bilingvismus ve školách)

Existují též různé typy bilingvních vzdělávacích programů určených pro vzdělávání jazykových menšin, které se zaměřují na podporu bilingvismu - souběžného vzdělávání ve dvou jazycích.

Rozlišujeme čtyři základní vzdělávací programy zaměřené na bilingvismus (Doskočilová 2002, s. 232 -233):

Přechodný bilingvismus - menšinový jazyk je užíván do té doby, než znalosti dítěte dosáhnou takové úrovně, že může být vzděláváno většinovým jazykem.

Jednogramotný bilingvismus - oba jazyky jsou rozvíjeny v oblasti produkce a percepce řeči, gramotnost je však podporována pouze u většinového jazyka.

Částečný bilingvismus - v obou jazycích je rozvíjena produkce a percepce řeči i gramotnosti, u menšinového jazyka se však omezuje pouze na oblasti, které se týkají minoritní komunity a kulturního dědictví.

Kompletní bilingvismus - u dětí jsou rozvíjeny oba jazyky ve všech oblastech (produkce a percepce řeči, čtení, psaní, myšlení). Výuka se také zaměřuje na znalosti reálií a kulturního dědictví společnosti.

V České republice existuje již několik let základní škola, kde probíhá výuka v českém a německém jazyce. V loňském roce studovalo v takto zaměřených třídách celkem 123 žáků. V letech 2003-2005 byla otevřena ještě základní škola, kde se vyučovalo česky a polsky. Tato škola již dvojjazyčnou výuku neposkytuje. (*Český statistický úřad 2008*)

2.4 Typy bilingvismu

(*Doskočilová 2002, s.228-230*)

Na pojem bilingvismus lze nahlížet z pohledu dvou pomezích disciplín – psycholingvistiky (v tomto pojetí platí výše uvedená definice, která je středem mého zájmu) a sociolingvistiky. V tomto pojetí jde o bilingvismus sociální. Tedy o dvojjazyčnost celých skupin společnosti nebo celého jazykového společenství. Vedle sebe máme tedy bilingvismus individuální a kolektivní. Od tohoto pojmu je třeba odlišit pojem diglosie. Jde o jev, který se vyznačuje užíváním dvou jazyků nebo dvou forem jednoho jazyka s odlišnou sociální a kulturní funkcí na jednom území. Jeden z jazyků (form jazyka) je považován za vyšší a druhý za nižší (například jazyková situace ve Švýcarsku – vedle sebe zde existuje němčina a švýcarská němčina). (*ESC, s. 113*)

Další dělení se týká jazykové kompetence jedince v obou jazycích. V prvním případě není znalost jazyků vyrovnaná, ani osvojení jazyků nemusí probíhat na všech úrovních

(porozumění mluvené řeči, produkce řeči, čtení, psaní). Mluvíme tedy o bilingvistu s dominancí jednoho z jazyků. V opačném případě, kdy mluvčí ovládá oba jazyky na stejné nebo podobné úrovni, jde o bilingvismus vyvážený. O něm hovoříme například v případě dětí ze smíšených manželství, kdy oba rodiče jsou mluvčí svého jazyka a dítě je tak vychováváno oběma jazyky relativně stejnou měrou.

Třetí dělení bere v úvahu čas, kdy bylo dítě jazykům vystaveno. Jedná se o bilingvismus simultánní, kdy se jedinec učí oba jazyky současně, a o bilingvismus

sekvenční, kdy se jedinec učí druhý jazyk teprve ve chvíli, kdy už první, mateřský jazyk, ovládá.

Čtvrté a poslední dělení bere v úvahu prostředí a způsob, kde a jak se dítě jazykům naučilo. Jde o bilingvismus umělý (školní), který je výsledkem formálního vyučování ve škole. To znamená, že druhému jazyku se dítě učí až tehdy, když má znalost mateřského jazyka. Má tedy jeden jazyk mateřský a druhý jazyk, který se učí, byť od nejtělejšího dětství, je jazykem dalším, cizím. Vůči tomuto bilingvistu lze vymezit bilingvismus přirozený (přímý). To znamená, že se dítě učí současně oba jazyky od svých rodičů, jejichž mateřské jazyky jsou rozdílné. Dítě přirozeně užívá obou jazyků ke komunikaci se svým okolím. Lze to chápat i tak, že má v podstatě dva mateřské jazyky. V tomto dělení existuje

ještě bilingvismus intenční, který napodobuje podmínky bilingvistu přirozeného. Znamená

to, že si dítě v rodinném prostředí osvojuje dva jazyky, ale jeden z nich není mateřským jazykem dotyčného rodiče. Podmínkou je, že znalost daného jazyka je u tohoto rodiče výborná.

2.5 Přirozený bilingvismus

(Smolíková 2006)

Bilingvismus přirozený, tedy přirozené dvojjazyčné prostředí, kdy každý z rodičů má jiný mateřský jazyk, který používá v komunikaci se svým potomkem, je pro dítě nejvhodnější a nejefektivnější. Hlavní podmínkou pro dobrý vývoj jazyků u dítěte je dodržování pravidla „jeden člověk, jeden jazyk“ (Grammontovo pravidlo). Je důležité, aby cizí jazyk dítě používalo soustavně v komunikaci s určitými osobami (s matkou, která je Němka, by mělo mluvit pouze německy a s otcem, který je Čech, zase pouze česky). Hlavní složkou této metody je poslech, mluvčí by se tedy v žádném případě neměl snažit vysvětlovat dítěti gramatiku daného jazyka. Nemělo by se ani překládat z jednoho jazyka do druhého, jazyky se mají učit nezávisle na sobě, aby se nenarušila již vytvořená jazyková schémata.

Touto metodou se doporučuje učit děti již v raném věku, kdy (jak je prokázáno) jsou jejich jazykové schopnosti na nejvyšší úrovni. Děti jsou v tomto období mimořádně citlivé na veškeré jazykové podněty. Převažuje mechanická složka paměti, kdy si dítě zapamatuje slova a výpověď z nich pak následně tvoří samo.

2.5.1 Bilingvismus přirozený – metody výchovy

(Kacer 2005)

1. přísná metoda:

Každý z rodičů mluví na dítě svým mateřským jazykem, plně se tedy uplatňuje Grammontovo pravidlo. Je nutné, aby daný jazyk rodiče používali v každé situaci, při každé příležitosti a v jakékoli společnosti, tedy i v té, kde rozhovoru rodiče a dítěte nikdo jiný nerozumí, dokonce ani druhý rodič.

Tato metoda je pro dítě nejvhodnější, slouží k lepšímu naučení jazyka, protože dítě má každého rodiče spojeného s určitým jazykem, tudíž by nemělo docházet k tomu, aby se oba jazyky smísily.

2. metoda volnější výchovy:

Při této metodě se nedodrhuje Grammontovo pravidlo tak důsledně. Jeden rodič nemluví se svým potomkem pouze svým jazykem, ale i jazykem partnera (pokud daný jazyk ovládá). Dítě tak nemá rodiče spojené s určitými jazyky, přesto však může často dosáhnout dobrých výsledků, nebo dokonce dokonalého bilingvismu. Pokud k tomu nedojde, bude pak patrně dítě pasivně dvojjazyčné. To znamená, že druhému jazyku bude sice rozumět, ale nebude jím mluvit. Tyto základy mu však umožní, aby se později stalo aktivně bilingvním, pokud v učení se jazyku nadále vytrvá.

Rozhodně je užitečné, když dítě komunikuje oběma jazyky nejen se svými rodiči, ale i s osobami dalšími. I ty však musí mít spojeny s daným jazykem. Nejvhodnějšími lidmi k takovéto komunikaci jsou prarodiče. Dítě tak ví, že s rodiči matky mluví stejným jazykem, jakým se dorozumívá s matkou, a s rodiči otce jazykem, který používá v komunikaci s otcem (viz případ pozorované dívky v kapitole 5).

Dalšími vhodnými osobami k takovéto komunikaci jsou sourozenci. S těmi je komunikace složitější. Za přítomnosti matky používají stejný jazyk jako ona. S otcem je to naprosto stejné. Komplikace ovšem nastávají, když jsou sourozenci spolu sami. To pak užívají jazyky různě – podle situace, ve které se nacházejí, nebo volí jazyk, ve kterém se

v dané situaci mohou a umí lépe vyjádřit. Nebo mají jednoduše určité situace nebo jednotlivé předměty rozhovoru spojené s jedním nebo druhým jazykem.

Existuje také metoda postavená na přirozeném bilingvistu, tzv. metoda guvernanky, jež má původ ve výchově šlechtických dětí. Spočívá v tom, že dítě tráví značnou část dne s cizí vychovatelkou, která ovládá mateřštinu svého svěřence jen ve velmi omezené míře. Chce-li se tedy dítě s vychovatelkou domluvit, musí se naučit její jazyk. (Hutarová 1994/95, s. 215)

2.5.2 Další metody bilingvní výchovy

Další metodu použili při výchově svých dětí A. Fantini a E. Zierer. Její podstata spočívá v používání pouze jednoho jazyka při komunikaci obou rodičů s dítětem a v seznámení dítěte s druhým jazykem až v období okolo třetího roku jeho věku, po vytvoření základů prvního jazyka.

Další možností, často v komunitách jazykových menšin, je výlučné používání jazyka menšiny všemi členy domácnosti. Jazyk většinového národa si dítě osvojuje mimo rodinu.

Kromě metody užívané při přirozeném bilingvistu (Grammontovo pravidlo) a dvou metod výše uvedených existují ještě některé další, méně frekventované metody: používání jednoho jazyka oběma rodiči přes týden a druhého přes víkend, střídavé používání obou jazyků v závislosti na tématu, prostředí a situaci, omezené používání jednoho jazyka ve stanovených úsecích každý den atd. (Štefánik 2000)

2.5.2.1 Méně časté metody bilingvní výchovy

(Brown 2006, s. 4)

Mixování jazyků – rodiče jsou bilingvní a při výchově svých dětí jazyky míchají.

Rodiče nejsou rodilými mluvčími – rodiče hovoří stejným jazykem; ten rodič, který ovládá druhý jazyk lépe, komunikuje tímto jazykem s dítětem.

Nedominantní jazyk – rodiče hovoří stejným jazykem, dítě vychovávají v cizím jazykovém prostředí.

Dvojitý nedominantní jazyk – každý rodič má jiný mateřský jazyk, kterým mluví s dítětem v prostředí, které je jazykově odlišné.

2.5.3 Zásady bilingvní komunikace s dítětem předškolního věku

(Smolíková 2006)

Při učení se jazyku se doporučuje:

- Grammontovo pravidlo – „jeden člověk, jeden jazyk“
- co nejčastější komunikace s dítětem – je nutné, aby komunikace probíhala na citovém základě
- mluvní styk bez didaktických nároků na gramatiku
- užívání vhodné slovní zásoby, která se vztahuje k bezprostřední skutečnosti
- užívání jednoduchých a krátkých vět, otázek, příkazů...
- nepřekládat z jednoho jazyka do druhého, i když okolí konverzaci s dítětem nerozumí, dokonce i když nerozumí druhý z rodičů

2.6 Výhody bilingvní výchovy

V dnešní společnosti je dvojjazyčná výchova poměrně častá. Existuje totiž mnoho smíšených manželství, kde každý z rodičů hovoří odlišným rodným jazykem. Dnes je možnost vychovávat děti dvojjazyčně nebo dokonce i vícejazyčně hodnocena velmi kladně. Znalost dvou jazyků umožňuje bilingvními jedinci komunikovat s širším okruhem lidí, poznat lépe jejich zvyky a kulturu a stát se tak citlivějším a tolerantnějším

vůči rozdílným způsobům myšlení a chování. V neposlední řadě je výborná znalost více jazyků velkou výhodou při volbě zaměstnání.

K propagátorům dvojjazyčné výchovy patří Američanka Laura-Ann Petitt ze státu New Hampshire (*Merisová 2006*). Podle jejího názoru je právě předškolnímu dítěti, které má to štěstí, že jeho rodiče mluví rozdílnými mateřskými jazyky, dvojjazyčná výchova ku prospěchu. Ve svých výzkumech zjistila, že takovéto děti si umějí lépe poradit se slovní zásobou a gramatikou obou jazyků. Ani u nich nedochází ke smísení těchto jazyků. Z malého jedince se tak stává osobnost, pro kterou je schopnost myslet ve dvou jazycích a mluvit jimi výhodou do budoucna.

Ačkoli je dnes bilingvní výchova mezi odborníky a rodiči chápána vesměs jako pozitivní a přínosná, vždy tomu tak nebývalo. I dnes zaznívají (zejména z úst rodičů) obavy z negativního vlivu bilingvismu na psychiku dítěte. (*Doskočilová 2002, s. 231*) Dříve převládal názor, že bilingvismus negativně ovlivňuje intelektuální vývoj jedince. Psychologové též upozorňovali na nebezpečí smísení obou jazyků. Později ale výsledky jiných výzkumů tyto názory vyvrátily a naopak poukázaly na mnohé výhody, které bilingvismus přináší (*Jabůrek 1998, s. 8*):

- např.: - rychlejší oddělení významu od formy
- větší schopnost kreativního myšlení
- větší kognitivní a jazyková variabilita
- větší schopnost při tvoření představ

Laura-Ann Petitt popírá obavy rodičů, kteří se domnívají, že se jejich dítě nenaučí ani jeden jazyk zcela úplně. Tvrdí, že naučit se zároveň dva nebo více jazyků je pro dítě zcela přirozené.

I přes stále trvající obavy některých rodičů je ze současných trendů patrné, že dvojjazyčná výchova se i v České republice stává zcela běžným jevem.

2.6.1 Deset výhod pro dítě vychovávané v bilingvním prostředí

1) Komunikace v rámci celé rodiny a komunity

Tam, kde jsou mateřské jazyky rodičů odlišné, může bilingvní dítě komunikovat v obou těchto jazycích. Tak se může vyvíjet těsná a osobitá vazba s každým z rodičů. Oba rodiče předávají zároveň dítěti část své minulosti a kulturního dědictví.

Dvojjazyčnost tvoří mosty mezi generacemi, například k prarodičům či dalším členům rodiny. Pomáhá tak vytvářet pocit sounáležitosti s širší rodinou.²

2) Dvojnásobný požitek z četby a psaní

Pokud někdo umí číst a psát ve dvou jazycích, je obvykle schopen těšit se i ze dvou literatur v originálním znění. To mu umožní hlouběji porozumět různým tradicím, idejím a modelům myšlení a chování.

3) Přístup ke dvěma kulturám

Jednou z výhod dvojjazyčnosti je přístup ke dvěma kulturám, jež mohou být velmi rozdílné. S jazykem je spjata bohatství takových věcí, jako jsou ustálená spojení slov a rčení, lidová vyprávění, dějiny, básnictví, literatura a hudba.

4) Tolerance vůči jiným jazykům a kulturám

Protože dva jazyky poskytují širší kulturní zkušenost, vyznačují se osoby ovládající dva jazyky často větší tolerantností k rozdílům v kulturách, náboženstvích a zvyklostech.

5) Přínos ve sféře myšlení

Výsledky výzkumů prokázaly, že dvojjazyčnost přináší dotyčným osobám konkrétní výhody ve sféře myšlení. Jedná se o čtyři hlavní oblasti:

² O jazykové vazbě mezi dětmi a prarodiči jsem se již zmínila v kapitole 2.3.1

- a) *Tvůrčí myšlení* – dvojjazyčné dítě zná dvě či více slov pro každý předmět či abstraktní pojem. Když jsou mírně rozdílné významy přiřazovány ke slovům ze dvou jazyků, může bilingvní osoba pružněji rozvíjet schopnost myšlení.
- b) *Vnímavost* – dvojjazyčné osoby si musejí uvědomovat, jaký jazyk použít v hovoru, s kým a kdy. Stávají se tak mnohem vnímavějšími k potřebám posluchačů než lidé ovládající pouze jeden jazyk.
- c) *IQ testy* – výzkum v mnoha zemích světa prokázal, že dvojjazyčné osoby mívají lepší výsledky IQ testů než osoby ovládající jen jeden jazyk.
- d) *Dobry začátek při výuce čtení* – jak prokázali kanadští vědci, menší soustředění se na zvukovou stránku a výraznější zaměření se na význam slov má za následek dobrý začátek při výuce čtení. Pro dvojjazyčné děti ve věku mezi čtyřmi a šesti lety bývá tato skutečnost výhodou.

6) Zvýšení sebeúcty

Schopnost přirozeně „přepínat“ mezi dvěma jazyky a hovořit s různými lidmi v adekvátním jazyce dodává dětem dobrý pocit ze sebe sama a ze svých schopností.

7) Jistota v souvislosti s identitou (výzkumy ve Walesu – specifická výhoda)

(Šatava 2001, s. 122)

Velština je jednou z mála věcí, které odlišují Wales od zbytku Velké Británie, může tak být významným spojovacím článkem mezi Velšany, ať již jsou kdekoliv. Každý obyvatel Walesu může pociťovat hrdost na velštinu, dokonce i když tímto jazykem nehovoří. To obecně platí pro každý jazyk a pro každý národ.

8) Přínos při vzdělání

Výzkumy týkající se dvojjazyčných systémů vzdělávání v Kanadě, USA, Baskicku, Katalánsku či Walesu prokazují, že děti ovládající dva jazyky mívají lepší

výsledky ve výuce a poněkud vyšší výkony při testech a zkouškách. Tyto skutečnosti pravděpodobně souvisejí s výhodami dvojjazyčnosti ve sféře myšlení.

9) Naučit se třetí jazyk je snazší

Stále více výzkumů v Evropě potvrzuje (*Šatava 2001, s. 122*), že bilingvní osoby se snáze učí další jazyk. Nejnovějším příkladem jsou děti ze zemí, jako je Nizozemsko, Dánsko či Finsko, které často hovoří bez potíží třemi, čtyřmi či pěti jazyky. Dalším příkladem je Baskicko, kde je stále běžnější učit se baskičtinu, španělštinu a angličtinu.

10) Výhody ve sféře práce

Osoba hovořící dvěma jazyky bude mít výhledově pravděpodobně větší výběr na trhu práce. Bilingvní lidé jsou ve stále stoupající míře potřební ve sféře maloobchodu, turismu, dopravy, styku s veřejností, bankovníctví a úřednictví, překladatelství, marketingu a odbytu, práva a vyučování. Být dvojjazyčný sice automaticky nezaručuje obživu, ale dotyčný tak při hledání pracovního místa disponuje cennou dovedností navíc. (*Šatava 2001, s. 121-123*)

2.7 Vliv bilingvní výchovy na psychiku dítěte

Na otázku, zda má dvojjazyčná výchova vliv na psychiku dítěte, se snažilo hledat odpověď mnoho psychologů, lingvistů i pedagogů. Dříve převládal názor, že bilingvismus negativně ovlivňuje intelektuální vývoj dítěte. Někteří psychologové upozorňovali na nebezpečí směšování obou jazyků a zpomalení procesu osvojování jazyka, jiní odborníci byli dokonce přesvědčeni, že bilingvismus omezuje kapacitu mozku a limituje tak schopnost nabývání jiných znalostí a bývá příčinou vzniku koktavosti. (*Doskočilová 2002, s. 231*)

Prokazuje se, že záleží na tom, který jazyk je mateřský a naučíme se ho tedy nejdříve (obvykle se označuje jako L1), které jazyky se učíme jako další (L2, případně L3). Kromě toho záleží na tom, kdy a jak se učíme L2 a případně další jazyky, i na tom, do jaké šířky a hloubky i v jaké rovině (fonologické, syntaktické, lexikální) je zvládneme. (*Perani a kol. 1998*)

2.8 Bilingvismus a afázie

(Brown 2006, s. 12-15)

Afázií rozumíme přechodnou nebo trvalou poruchu činnosti určitých mozkových center projevující se neschopností rozumět mluvené nebo psané řeči (sensorická afázie) nebo neschopností hovořit a psát (motorická afázie).

U bilingvních jedinců byly zaznamenány případy, kdy byly známky afázie patrné v jednom jazyce, v druhém nikoliv. Nebo došlo ke kombinování typů afázie – v každém jazyce se objevovaly jiné obtíže. Též se vyskytly případy, kdy bilingvní jedinec směšoval syntaktické a morfologické jednotky obou jazyků – tak například došlo ke kombinování hlásek obou jazyků a vzniku nových slov. V tomto případě se nejednalo o „code switching“ (viz kapitola 2.2).

V souvislosti s problematikou afázie u bilingvních jedinců vyvstává otázka, který z jazyků při rehabilitaci obnovovat. Není též známo, zda dovednosti získané z rehabilitace jednoho jazyka je jedinec schopen uplatnit v jazyce druhém. Při rehabilitaci by mělo být bráno v úvahu, v jakém prostředí se postižený člověk pohybuje častěji, jaký jazyk užívá ke komunikaci s blízkými lidmi.

Otázka bilingvismu a afázie je předmětem mnoha bádání a testování, stejně jako otázka bilingvismu a uložení jazyků v mozku bilingvních jedinců.

2.9 Předsudky o bilingvismu – děti a bilingvismus

1) Bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk zcela správně

Za vhodných podmínek se to stát nemůže. Hovoříme-li o bilingvismu vznikajícím od raného dětství v rodině, je nutné dodržovat Grammontovo pravidlo a vytvořit příznivé podmínky. Patří sem pozitivní postoj k bilingvismu v nejbližším okolí, dostatek kontaktů s oběma jazyky, vzbuzení potřeby oba jazyky používat.

2) Dítě nebude schopné jazyky od sebe oddělit, bude je vždy míchat

Tento názor zřejmě vznikl z faktu, že malé děti skutečně procházejí fází, kdy oba jazyky míchají. Často mají pro označení konkrétního předmětu nejdříve pouze jeden výraz

v jednom z jazyků. Méně časté jsou případy, kdy děti od počátku označují členy rodiny nebo blízké předměty v obou jazycích. V tomto počátečním stadiu míchání slov v obou jazycích dítě přenáší do druhého jazyka i jazykovou strukturu, například stavbu věty nebo gramatické vzorce. Později začíná dítě jazyky od sebe oddělovat, až je schopné je bezpečně rozlišit. To můžeme sledovat často už u dvouletých dětí, kdy vidíme, jak dítě mluví s matkou, pak se obrátí na otce a ve vteřině přejde do druhé řeči.

3) Bilingvismus může být příčinou poruch učení, jako je dyslexie, nebo horších studijních výsledků

Nejčastější příčinou horších výsledků ve škole u bilingvních dětí je nedostatečné osvojení jednoho z jazyků. Pokud dítě musí zvládat školní osnovy v jazyce, který ovládá hůře, je zde riziko, že se to negativně projeví na jeho školní úspěšnosti. Problémem tedy není bilingvismus sám o sobě a situace se dá řešit spíše podporou rozvoje slabšího jazyka než jeho odbouráním.

Stejně tak nebyla nikdy žádnými výzkumy prokázána příčinná souvislost mezi bilingvismem a specifickými poruchami učení, jako je dyslexie nebo lehká mozková dysfunkce. Do skupiny dětí mající takové problémy patří samozřejmě i děti bilingvní. Zmíněné poruchy však nejsou způsobeny samotným bilingvismem. Zvláště metoda „jeden člověk, jeden jazyk“ nepřináší obvykle vážnější problémy. Je považována za jeden z nejpřirozenějších způsobů, jak si osvojit dva jazyky. V odborné literatuře se nevyskytuje žádná zmínka o vlivu bilingvismu na vznik dyslexie.

Žádné vědecké výzkumy nepotvrdily, že by dvojjazyčnost měla na duševně zdravé dítě jakýkoliv negativní vliv. Například není pravda, že je mezi bilingvními jedinci více koktavých nebo méně manuálně zručných. Může se pouze stát, že vývoj řeči nepostupuje tak rychle jako u jedinců, kteří vyrůstají v monolingvním prostředí. Rozdíl však nejsou závažné, rychle se vyrovnají a s přibývajícím věkem začnou převládat klady.

2.10 O vhodnosti bilingvní výchovy

Odborníci se ve svých závěrech shodují na pozitivním vlivu, který dětem přináší správně vedená dvojjazyčná výchova. Je přirozeným způsobem, jak si osvojit dva jazyky. Ale všichni lidé nejsou stejní, nemají předpoklady pro učení se cizím jazykům. To, jak děti zvládnou dvojjazyčnou výchovu, záleží zcela jistě i na jejich inteligenci, na prostředí, ve kterém se pohybují, na rodině, ve které vyrůstají, na správně vedené bilingvní výchově a na mnoha dalších faktorech. U některých jedinců by však mohla tato výchova ovlivnit i jejich psychiku a následné nezvládnutí obou jazyků může vést k jejich smísení, dokonce by mohla zapříčinit koktavost, což ale odborníci (*Štefánik 2008*) striktně odmítají.

Při bilingvní výchově je třeba brát v úvahu mnoho okolností a především dispozice jednotlivých dětí. Nezáleží na tom, že v současné době je bilingvní výchova trendem a že jedinci, kteří ovládají více jazyků, mají dnes větší možnosti. Je nutné zvážit, zda je dítě schopno odlišovat od sebe dva jazyky, zcela si je osvojit a zda není bilingvní výchova pro dané dítě více zátěží než přínosem.

Faktory, které negativně ovlivňují zvládnutí více jazyků

- nižší inteligence jedince
- netaalentovanost dítěte na učení se jazyků (s tím souvisí i jazykový cit)
- paměť
- psychický stav dítěte
- nedodržení Grammontova pravidla

Na tyto problémy se pokusím poukázat na příkladu šestileté dívky. Nejprve ale popíšu model vývoje řeči v raném věku u bilingvních dětí, potom uvedu stručnou charakteristiku jazyka dětí dívčina věku.

3. Model vývoje řeči v raném věku u bilingvních dětí

Jsou rozlišovány 3 základní fáze vývoje řeči:

1. jeden lexikální a jeden syntaktický systém
2. dva lexikální systémy, jeden systém syntaktický
3. dva lexikální a dva syntaktické systémy

V 1. fázi (přibližně ve věku kolem dvou let) dítě užívá jednotlivá, často zkomolená slova obou jazyků. Slovo jazyka X a slovo jazyka Y označující týž jev zpočátku užívá jako synonyma, neuvědomuje si jejich nesourodost a někdy je tvarově směšuje. (Hutarová 1996/1997, s. 160) Toto směšování, které mnohdy vyvolává u rodičů pochybnosti o správnosti a vhodnosti bilingvní výchovy, lze považovat za přirozenou součást bilingvního vývoje dítěte. V podobném smyslu se k této otázce vyjadřují i další autoři (např. F. Genesee). Slova obou jazyků dítě zpočátku užívá v rámci společných syntaktických schémat.

V 2. fázi dochází k obohacování slovní zásoby a současně se stále zřetelněji diferencují slova jazyka X a slova jazyka Y, syntaktické struktury se však ještě směšují.

Ve 3. fázi již jde o diferencované užívání lexikálních i syntaktických jevů jazyka X a jazyka Y. Ukazuje se, že dva sémantické systémy a jim odpovídající jazykové kódy dítě během raného bilingvního vývoje nezvládá od počátku odděleně, ale že k jejich osamostatnění dospívá postupně. Jde tedy o přirozené paralelní budování dvou jazykových struktur, jež se zpočátku prolínají (zkomolená mluva batolat...), později se však od sebe stále více vzdalují. (Hutarová 1994–1995, s. 215) Průběh jednotlivých fází bilingvní výchovy závisí na řadě faktorů, např. na individuálních zvláštностech jednotlivých dětí, na jejich motivaci, na frekvenci a intenzitě jejich kontaktů s oběma jazyky, na sociokulturní charakteristice rodiny i jejího okolí.

4. Jazyk šestiletých dětí

Předpokládá se, že v šesti letech jsou již ustáleny všechny gramatické kategorie. (Pačesová 1979, s. 6-7) Dítěti tak nečiní potíže užívání správných tvarů, měla by být již plně uplatňována kategorie jmenného rodu. Také vyjadřovací schopnosti jedince jsou na vysoké úrovni, jeho projevy jsou delší a souvislé. To je dáno i slovní zásobou, která je v tomto věku poměrně bohatá, závisí však na inteligenci jedince, vlivu okolí a komunikaci v rodině. Sice ještě nedosahuje úrovně slovní zásoby dospělého člověka, nicméně obsahuje i složitější slova, která dítě mimo jiné odposlouchá od svých rodičů a jiných dospělých osob, s nimiž je ve styku, a též z médií.

Jediné, co by mohlo dítěti v tomto věku činit potíže, je výslovnost některých obtížnějších hlásek. Nejčastěji přetrvává chybná výslovnost hlásek l, r a ř, někdy jsou

problematické i sykavky (většinou tupé i ostré).³ V takovém případě je tedy doporučováno navštěvovat logopedickou poradnu. (Kutálková 1992, s. 19-20)

5. Charakteristika pozorovaného dítěte

Dívka se narodila 5. července 2000 do česko-německé rodiny. Její matka je Němka, která se před dvaceti lety provdala do České republiky a od té doby zde žije. Hovoří bez výraznějších obtíží česky, se svou dcerou však výhradně německy. Otec je Čech, německy rozumí a hovoří, ale komunikace mezi ním a dcerou probíhá pouze v češtině. Takto dodržují Grammontovo pravidlo – „jeden člověk, jeden jazyk“. Na výchovu dívky má podstatně větší vliv matka. Tráví s ní většinu času, je zaměstnána jako překladatelka, svou práci vykonává doma. Otec je pracovně vytížený. Jeho podíl na komunikaci s dcerou v češtině zčásti nahrazovala mateřská škola, nyní je to škola základní.

Dívka pravidelně navštěvuje své prarodiče v Německu. Tráví u nich prázdniny, stejně tak i oni navštěvují ji v Čechách. V Německu má i své kamarády. To je okruh lidí, kteří s ní (společně s matkou) komunikují v němčině. Příbuzní z otcovy strany a přátelé tady doma, v Čechách, tvoří českou stranu jejího dvojjazyčného prostředí, s nimi komunikuje pouze česky.

Pozorovaná dívka má starší sestru, která je také vychovávána dvojjazyčně. Spolu dívky mluví oběma jazyky. Užívají je v závislosti na situaci, ve které se nacházejí. Je pravidlem, že v přítomnosti matky mezi sebou komunikují v němčině, v přítomnosti otce zase v češtině, protože ho s tímto jazykem spojují. V době, kdy chodily do mateřské školy obě, používaly němčinu v případech citových problémů – utěšování, pláč, stesk (na počátku docházky do MŠ) a v jiných vypjatých situacích. Takto užívají německý jazyk i nadále.

Starší z dívek je velmi inteligentní a hudebně nadaná. Také má značně rozvinuté paměťové schopnosti. „Přepínání“ mezi češtinou a němčinou jí nečiní žádné potíže, stejně tak jako samotná komunikace v obou jazycích. Oba jazyky ovládá stejně, a to na velmi dobré úrovni. Má poměrně bohatou slovní zásobu v češtině i v němčině. Nestává se a ani

³ Chybnou výslovnost můžeme pozorovat též u dospělých lidí tam, kde byla v dětství zanedbána logopedická péče.

během docházky do mateřské školy se nestávalo, že by oba jazyky míchala dohromady, nebo že by se někdy nedokázala vyjádřit. Ani gramatické kategorie jí v obou jazycích nedělají žádné obtíže. Oba jazyky od sebe dokázala oddělit velmi brzy. Patří k mnoha dětem, u kterých je bilingvní výchova chápána velmi pozitivně.

Naproti tomu u mladší dívky zatím o efektivnosti dvojjazyčné výchovy nelze hovořit zcela jednoznačně. Na svůj věk je nevyzrálá. Její nezralost se projevuje ve všech oblastech vývoje a z tohoto důvodu a z důvodu přetrvávajících agramatismů jí byl navržen odklad školní docházky o jeden rok. Je tedy otázkou, zda takovému dítěti není bilingvismus spíše na škodu a jeho vývoj nebrzdí.

Pozorovaná dívka je velmi milá, přátelská a komunikativní, v kolektivu dětí v mateřské škole byla vždy velice oblíbená zejména pro svoji upřímnost, ale je také citlivá a lítostivá. Má obtíže s vyjádřením toho, co chce sdělit. A to jak v češtině, tak v němčině. Oba jazyky se jí mísí dohromady, ani v jednom nemá kvalitní slovní zásobu – pro vyjádření některých slov českých sahá po výrazech z němčiny a naopak. Převládá u ní tendence ztotožňovat podobné zvuky německého a českého jazyka a trvale nahrazovat německé hlásky podobnými českými. To platí i pro hláskové kombinace. Rovněž jí dělají problémy gramatické kategorie – i zde dochází ke kontaminaci obou jazyků. Též syntax jí činí potíže – dochází k porušení slovního pořádku ve větách. To je zapříčiněno přenášením pravidel o tom, jak by měla věta vypadat, z češtiny do němčiny a naopak. Také u ní přetrvávají drobnější obtíže s pamětí – je třeba s ní neustále opakovat. Největší problém má s učením básniček a písniček, protože ne vždy porozumí jejich textu a slova nahrazuje zkomoleninami.

Právě toto je případ, kdy dvojjazyčná výchova zcela nespĺňuje kladné hodnocení odborníků (Šatavy, Štefánika, Hutarové a především Laury-Ann Petitt), ani představy o její

vhodnosti, ani očekávání, že v tomto období je již každé dítě schopno jazyky odlišovat a téměř vůbec je neplést. Ale ne všechny děti jsou schopny od raného věku plně zvládnout dva jazyky, kterými s nimi rodiče komunikují. Příkladem by mohl být o patnáct let starší bratr pozorované dívky, který měl s oběma jazyky potíže až do čtvrté třídy. Nedokázal vyprodukovat syntakticky správnou větu, též nerozuměl některým slovům, která četl. Jeho obtíže byly tak rozsáhlé, že v pedagogicko-psychologické poradně bylo dokonce rodičům doporučeno, aby navštěvoval zvláštní školu. Během 2. pololetí čtvrté třídy postupně došlo

k výraznému zlepšení, po nástupu do páté třídy již téměř vůbec nedocházelo k mísení obou jazyků.

Je zajímavé zamyslet se nad otázkou, zda by dvojjazyčná výchova u určitých jedinců mohla mít i negativní vliv na jejich psychiku, jako je tomu zřejmě i v případě pozorované dívky, která se i přes svůj věk neustále pomočuje.

Na tyto mé domněnky se pokusím poukázat při analýze dívčina projevu – konkrétněji na chybách, kterých se dopouští zřejmě i vlivem dvojjazyčné výchovy. Opatřila jsem nahrávky jejího projevu, který patří k běžným, jakými se prezentuje v mateřské škole. Projev pak analyzuji, přičemž se budu věnovat chybám, které se v něm vyskytují. Také se zaměřím na faktory, které její mluvu ovlivňují.

Při analýze vycházím z nahrávek, které považuji za reprezentativní.

6. Nahrávky dětského projevu

Nahrávky projevu byly pořízeny v mateřské škole, kam dívka pravidelně docházela. Aby byla zachována autentičnost její běžné mluvy, nahrávání probíhalo tajně při hře s kamarády a učitelkou.

Přepisuji doslovně vše, co dívka řekla, tedy i nesprávnou výslovnost a všechny chyby v projevu, kterých se dopouští zřejmě vlivem mísení českého a německého jazyka.

Seznam značek používaných v transkriptech

(Müllerová, Hoffmannová, Schneiderová 1992, s. 14)

■ – pauza

↓ – klesnutí melodie

↑ – stoupnutí melodie

☺ – otázka

: – prodloužení samohlásky

@ – hezitační zvuk

_ – nesrozumitelné nebo nejasné slovo nebo úsek textu

A = dívka

B = učitelka MŠ

6.1 Nahrávka č. 1 (úryvky)

A: tady budou bydlet pejsky ↑ tady v tom ↓

B: hmm ↓ Adélko ↑ tak co to ještě stavíš ↑ ☺

A: pro outobus ňáký to ■ ↑ parkoviště velkché ↓

B: aha ↓

A: protože tady sou pro mašinky a pro outo a tady ještě pán domov ↓

B: cože tam bude ↑ ☺

A: tady ještě pan domov ↑ tady ↓

B: aha ↓

A: a ještě pán má ještě tady taky ↓

B: a máš tady vrata někde ↑ ☺

A: no ↑ tady ↓ a tady sou taky vrata a tady ještě ↓ až ti nikdo neukradne outo ↑ vo to de ↓
to by bylo smutný ↑ vid' ↑ ☺

-
-
-

B: a kde bude bydlet pejsek ↑ ☺

A: tady v tom ↑ bouda ↓

B: co že tam je ↑ ☺

A: boudy ↑ to sou bouda ↓

B: aha ↑ dobře ↓

6.2 Nahrávka č. 2

Dívka vypráví o jejich psu Filipovi.

A: protože Filip ↑ zaprvní seděla mamka na kšeslo ↑ zaprvní ↑ když sem byla ještě malá ■
a teď na to leží Filip a teď ↑ a já sem na to seděla ↑ a Filip ↑ a já sem jí seděla na
Filipově nohu ↑ a to byl on ↑ a ruku a [šum – dětský křik v pozadí] protože Filip má
mě ráda ↑ protože mám hodně ráda pejsky ↓

B: aha ↓

A: a kočičky ↓

B: a koho víc ↑ ☺ pejsky nebo kočičky ↑ ☺

A: to nevím ↓

6.3 Nahrávka č. 3 (úryvky)

B: kterej Péťa myslíš ↑ ☺

A: no ↑ vod vod Míši ↑ vod paní Kybiskový ↓

B: jo ↑ Péťa Kubisků ↓

A: no ↓

B: byl ↓

A: von de pořád domu ↑ tak ňák ↑ pořád domů ↑ ☺

B: von chodí domu před obědem ↓

•

•

•

B: a dyť máš doma fotky ↑ když si byla malá ↑ ne ↑ ☺

A: já ↑ my sme nikdy darovali to ↑ nikde @ ehm ↑ to máme z Německu ↑ sme to zapomínali ↓

B: aha ↑ to se stane ↓

•

•

•

B: a jezdíš ráda do Německa ↑ jo ↑ ☺

A: hmm ↓

B: jo ↑ ☺

A: hmm ↓

B: za kým tam jezdíš ráda ↑ ☺

A: ehm [přemýšlí]

B: za kým ↑ ☺

A: ehm [přemýšlí]

B: za kým ↑ Adélko ↑ ☺

A: ehm ↑ za zak za za koloběžku ↑ protože mam tam koloběžku velkou ↓

B: ano ↑ ☺

A: no ↓

B: aha ↑ *a umíš na ní jezdit* ↑ ☺

A: hmm ↓

B: hmm ↓

A: tady v Kobylnicích máme malý to ↑ *koloběžko* ↑ *ale a jede* ↓

B: aha ↓ *hmm* ↑ *tak dobře* ↓ *a jezdíte na ní s Juditou* ↑ ☺

A: ne ↑ *protože je už moc malej* ↓

B: kdo ↑ ☺

A: no ↑ *koloběžka* ↓

-
-
-

B: a seš ráda ↑ *žes dneska vyhrála* ↑ *žes byla nejhodnější* ↑ *Adélko* ↑ ☺ *ano* ↑ *jo* ↑ ☺

A: hmm ↓

B: a co zítra ↑ ☺

A: zítra budu taky hodnej ↓

6.4 Nahrávka č. 4 (úryvky)

-
-
-

A: ale máme tam ještě kočku ↑ *ale je* _ ↓ *a pak chodil dolů* ↑ *kočka* ↓

B: ano ↓

A: protože máme tam schody ↑ *budeme mít nový* ↓

B: jo ↑ *doma* ↑ ☺

A: no ↑ *a budeme mít ještě postely a já budu mít tatrový postel* ↓

B: jaký ↑ ☺

A: tatrový postel ↓

B: aha ↓

7. Analýza projevu pozorované dívky

Nyní se pokusím analyzovat problémy, které se objevují ve výše uvedených nahrávkách.

Nejprve obecněji pojednám o slovní zásobě a vyjadřovacích schopnostech, potom se zaměřím postupně na pád, číslo, jmenný rod, osobu, čas, způsob, slovesný rod a vid, na závěr na nesprávnou výslovnost, poruchy řeči a na způsob jejich odstraňování.

7.1 Slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti

Slovní zásoba pozorované dívky je vzhledem k jejímu věku nedostačující (srovnej viz kapitola 4).

Charakteristika mluveného projevu

Dívka používá krátké, často neukončené věty, které jsou někdy i nesrozumitelné, protože nedodrží pořádek slov. Též často chybí subjekt. Využívá věty hlavní, formulování vět vedlejších jí dělá obtíže. Neustále přemýšlí, jak vyslovit své myšlenky nahlas. Nedostává se jí slov, tudíž mluví pomalu a přerušovaně. Velmi často se stává, že když si nemůže vzpomenout na české slovo, nahradí jej slovem německým. Tyto obtíže nejsou z nahrávek patrné. V případech, kdy se nemůže vyjádřit a pak konečně po delší době nalezne slovo a chce ho říct, se zadrhává. Tyto obtíže jsou patrnější po návratu z dlouhodobějšího pobytu u prarodičů v Německu, kde je zvyklá mluvit pouze německy. Časem se obtíže sice zmenšují, ale nikdy nevymizí úplně.

Obdobné problémy, avšak ne tak markantní, má i v německém jazyce. Také se vyjadřuje v kratších větách, také užívá nevhodné spojky a předložky. Též se zadrhává, což je rovněž důsledkem nedostatečné slovní zásoby.

Dívka mluví potichu. Též špatně artikuluje, proto jí velmi často není rozumět. To vyplývá z její nejistoty – neví, zda je to, co říká, správné nebo ne. Tento problém by zřejmě mohl být jednou z příčin její narušené a malé psychické odolnosti. Proto je třeba s ní mluvit pomalu, neustále ji chválit a povzbuzovat, zapojovat ji do kolektivních her, kde je třeba komunikovat s ostatními dětmi, podporovat její osobnost.

7.2 Zastoupení slovních druhů v projevech pozorované dívky

Substantiva – tento základní slovní druh patří u takto starých dětí k nejčastěji používaným. (Pačesová 1979, s. 54) Taktéž v projevech pozorované dívky tvoří substantiva dominantu, především užívá konkrétní substantiva.

Adjektiva – z pořízených nahrávek a ostatních projevů je patrné, že dívka adjektiva používá, ale jejich výskyt není tak častý. Užívá adjektiva původní, neodvozená. Nejčastěji se v jejích projevech vyskytují adjektiva vyjadřující vzájemné protiklady, například hojně používá opozice malý – velký (nahrávka č. 1 – velké parkoviště; nahrávka č. 3 – velká koloběžka, malá koloběžka). Tato adjektiva jsou považována za vůbec první, která dítě začne užívat, pocítí-li potřebu vyjádřit vlastnosti osob a věcí. (Pačesová 1979, s. 99) Ze shromážděných nahrávek není patrné, zda dívka činí obtíže posesivní adjektiva. V nahrávce č. 2 je adjektivum Filipově, které je užito v náležitém tvaru.

Pronomina – tento slovní druh se v dětské řeči také objevuje velmi často. Pokud se v dívčině projevu pronomina vyskytnou, tak většinou nesprávná (např. zaměňuje zájmena neurčitá a záporná – nahrávka č. 3: my sme nikdy darovali, nikde místo někdy, někde), nebo mají nenáležitý tvar (tyto potíže souvisejí s problematikou jmenného rodu, viz kapitola 7.3.3). Nejčastěji používá zájmena přivlastňovací, ukazovací a osobní, přičemž největší obtíže jí činí zvrtné se, které ve svých projevech téměř neužívá (např.: Já jdu umýt místo Já se jdu umýt)⁴.

Numeralia – v jejím projevu (v doložených nahrávkách) se nevyskytují, ani v jiném kontextu je téměř vůbec nepoužívá. V řeči dítěte je tento slovní druh hodnocen jako nezajímavý. Děti předškolního věku používají numeralia omezeně, většinou pouze numeralia základní. (Pačesová 1979, s. 121)

⁴ Tento doklad nepochází z výše uvedených nahrávek.

Verba – společně s podstatnými jmény tvoří dominantu její slovní zásoby. Verba jsou slovním druhem, který si děti předškolního věku osvojují mezi prvními. Pozorovaná dívka se nejčastěji vyjadřuje pomocí přítomného⁵ a minulého času – mnohdy vynechává pomocné sloveso být. Formulace budoucího času jí rovněž činí obtíže – i pro vyjádření futura od sloves dokonavých užívá pomocné sloveso být⁶.

Adverbia – pozorovaná dívka užívá adverbia místa a času, která jsou v běžné mluvě dětí jejího věku nejčastější, jiné druhy příslovcí se v její mluvě téměř nevyskytují. Výjimku tvoří adverbia míry (nahrávka č. 3 – moc malej).

Prepozice – tento slovní druh činí dívce nemalé problémy. Neužívá prepozice správně, velmi často je i zaměňuje – tam, kde má být předložka z, užívá předložku y a naopak (např.: z Německu místo v Německu – nahrávka č. 3), místo předložky pro užívá předložku za atd. Někdy je dokonce nepoužívá vůbec, v některých větách můžeme pozorovat naprostou absenci prepozic. V záměně prepozic a jejich absenci však nemůžeme pozorovat pravidelnosti, žádné se v jejích projevech nevyskytují. Uvedené příklady nejsou komplexním zhodnocením problematiky užívání prepozic u pozorované dívky, jsou pouze exemplárním důkazem jejich zaměňování. Tato problematika úzce souvisí s gramatickou kategorií pádu, která pozorované dívce činí rovněž velké potíže (viz kapitola 7.3.1).

Konjunkce – s tímto slovním druhem má dívka obdobné problémy jako s prepozicemi, také užívá nesprávné konjunkce, rovněž je zaměňuje. Nejčastější chybou je užívání spojky až na místě, kde má být spojka aby, také užívá spojku ale místo spojky a a naopak. Též užívání spojek protože a že není často správné. Tento slovní druh si dítě osvojuje jako poslední. Podobně, jako jsou numeralia v řeči dítěte hodnocena jako nezajímavý slovní druh, jsou takto hodnoceny i konjunkce.

⁵ Přítomný čas je u dětí předškolního věku z hlediska užívání časem primárním.

⁶ V pořizovaných nahrávkách není na tento jev doklad.

Partikule – výskyt tohoto slovního druhu je v projevech dívky minimální, v doložených nahrávkách se nevyskytuje žádná partikule.

Interjekce – užívání tohoto slovního druhu není tak hojné. Dříve, když byla pozorovaná dívka mladší, se v její mluvě často vyskytovala citoslovce onomatopoického původu, ale dnes je téměř vůbec nevyužívá, pouze v případě komunikace s malými dětmi v MŠ, ale jejich užití je velmi řídké. Interjekce jsou vůbec prvním slovním druhem, který si dítě osvojí, potom se teprve vyvíjí substantiva a verba a další slovní druhy. (*Pačesová 1979, s. 125*) V jejím věku je tedy řídké užívání interjekcí ve shodě s normou.

7.3 Gramatické kategorie

V následujících kapitolách se věnuji postupně gramatickým kategoriím – pádu, číslu, jmennému rodu, osobě, času, způsobu, slovesnému rodu a vidu.

7.3.1 Pád

Problematika užívání pádu je z nahrávky též patrná. Dítě nemá povědomí o užívání jednotlivých pádů. Z jejich výskytu ve větách se ovšem žádná pravidelnost v chybném užívání vyvodit nedá, dívka totiž často tvoří slova, která se v tomto tvaru nevyskytují v žádném pádě. Nesprávnost koncovek také vychází z neznalosti rodu (viz kapitola 7.3.3).

Nominativ- tento pád se u dítěte objevuje jako první, konkrétně nominativ singuláru. (*Pačesová 1979, s. 66*) Dívka tento pád užívá téměř vždy správně, patří k méně problematickým. Občas jí dělá potíže používání singuláru a plurálu – dochází k jejich záměně (nahrávka č. 1 – boudy, bouda (pl.) místo bouda). Chybný tvar nominativu vychází z problematiky rodového zařazení slov (viz kapitola 7.3.3).

Genitiv – je dalším pádem, který se objevuje v dětských projevech velmi brzy. (*Pačesová 1979, s. 70*) Jeho tvary v dívčiných projevech jsou většinou správné.

V nahrávkách jsem nezaznamenala žádný chybný tvar genitivu singuláru ani genitivu plurálu.

Dativ – tento pád patří při osvojování gramatických kategorií k méně problematickým. Zpočátku se u malých dětí vyskytuje jako pád bezpředložkový. (*Pačesová 1979, s. 73*) Pozorovaná dívka jej tvoří až na občasné výjimky správně⁷.

Akuzativ – Při tvoření tohoto pádu vzniká řada neologismů, zejména nerozlišováním mezi tvrdými a měkkými vzory a mezi vzory životnými a neživotnými. (*Pačesová 1979, s. 68*) u pozorované dívky patří tento pád k problematičtějším. Dívka téměř nikdy neví, jak by měl správný tvar vypadat, zaměňuje jej za tvary jiných pádů nebo vytváří novotvary špatným užitím jmenného rodu (nahrávka č. 3 – máme koloběžko – vzor město; nahrávka č. 4 – budeme mít postely – vzor hrad).

Vokativ – tento pád se v dívčině projevu vyskytuje vzhledem ke komunikaci s vrstevníky v mateřské škole často, tvary užívá náležitě. V nahrávaných projevech není žádný doklad užití vokativu.

Lokál – tento pád by dětem předškolního věku neměl činit potíže, koncovky by měly být ve velké většině stejné jako v dativu. (*Pačesová 1979, s. 74*) Přesto patří lokál k pádům nejproblematičtějším. Tento pád je vesměs pádem předložkovým. Ne všude, kde předložky mají být, je dívka užívá. Koncovky lokálu jsou velmi problematické (nahrávka č. 2 - seděla mamka na kšeslo).

Instrumentál – tento pád patří u dětí dívčina věku k méně využívaným. (*Pačesová 1979, s. 77*) Výskyt instrumentálu je skutečně ve shodě s odborníky v dívčině projevu nízký. Pokud jej ale dívka použije, bývá to zpravidla v nenáležitém tvaru (nahrávka č. 3 – za koloběžku).

⁷ Tyto výjimky nejsou v pořizovaných nahrávkách zaznamenány.

7.3.2 Číslo

Tato gramatická kategorie patří k problematičtějším. Největší potíže má pozorovaná dívka s užíváním singuláru a plurálu v nominativu a akuzativu podstatných jmen. Neví, kdy použít singulár a kdy plurál. V nahrávce č. 1 dívka hovoří o psí boudě v množném čísle – nejprve říká boudy, potom bouda (neznalost koncovek a jmenného rodu). Když se v nahrávce č. 3 hovoří o „fotkách“, užívá pro ně jednotné číslo (to), protože toto slovo není z těch, které pravidelně ve své mluvě používá.

Další problematickou skupinou jsou zájmena osobní, při kterých často váhá, zda užít v nominativu singulár nebo plurál (zda užít já nebo my). V důsledku toho pak dochází k dlouhým pauzám ve výpovědi, někdy dokonce i k zadrhávání.

7.3.3 Jmenný rod

Kategorie rodu činí potíže i dětem, které mají české rodiče a vyrůstají tak v monolingvním prostředí. Je dokázáno, že v nejranějším období dítě nemá o této kategorii povědomí. (Pačesová 1979, s.59) Toto období trvá asi do čtvrtého roku, pak se kategorie rodu ustaluje a dětem již takové obtíže nečiní.

Ač to z nahrávek není tak patrné, právě kategorie rodu je u dívky kategorií nejproblematictější. Velmi často o sobě mluví v mužském rodě – nahrávka č. 3 - budu hodnej. Ale k „popletení“ rodu dochází u většiny podstatných jmen, která ve svém mluveném projevu používá. Právě tady se zřejmě nejvíce projevuje vliv německého jazyka, jenž má za následek naprosté nepovědomí o rodě v jazyce českém. Tak se stává, že o lidech, zvířatech i věcech, které jsou rodu mužského, hovoří tak, jako by byli rodu ženského a naopak (nahrávka č. 2 – Filip má mě ráda, já sem jí seděla na Filipově nohu; nahrávka č. 3 – malej koloběžko). Příkladem „popletení“ rodů je i substantivum korálka místo korálek⁸. Rod střední využívá nejméně.

Tyto obtíže má pozorovaná dívka i v německém jazyce – k substantivům přiřazuje nesprávné členy.

Na základě analýzy nahrávek a pozorování dívky se domnívám, že nejčastěji užívaným rodem v jejích projevech je rod mužský.

⁸ Toto slovo není obsaženo v pořízených nahrávkách. Dívka toto slovo několikrát užila při navlékání korálků při dopolední hře, která má zdokonalit jemnou motoriku ruky.

7.3.4 Osoba

Kategorie osoby nepatří k příliš problematickým. Dívka pouze někdy neví, zda užít 1. osobu singuláru nebo 1. osobu plurálu (viz kapitola 7.3.2). Jako první se u dětí ustaluje a má nejvyšší frekvenci osoba třetí (*Pačesová 1979, s. 83*), jejíž výskyt můžeme pozorovat i v pořizovaných nahrávkách dívčina projevu.

7.3.5 Čas

Pozorovaná dívka užívá nejčastěji přezens a préteritum, futurum se vyskytuje nejméně. S formulací minulého času mívá obtíže – stává se, že vynechá pomocné sloveso být. Rovněž futurum se jeví jako problematičtější – budoucí čas od sloves dokonavých tvoří také pomocí slovesa být. V takovémto chybném tvoření préterita a futura nespátřují žádnou pravidelnost. Problematika z nahrávek není patrná.

7.3.6 Způsob

Dívka nejčastěji využívá indikativ, což je patrné i z pořizovaných nahrávek. Tento slovesný způsob se v řeči dětí objevuje jako první (*Pačesová 1979, s. 82*), poté se ustaluje imperativ. Kondicionál se v řeči dítěte objevuje pouze velmi zřídka, v pořizovaných nahrávkách se s ním nesetkáváme vůbec.

7.3.7 Slovesný rod

Pozorovaná dívka užívá ve svých projevech převážně aktivum, v pořizovaných nahrávkách není žádný doklad užití pasiva. Pasivum v dětské řeči prakticky chybí, stejně jako kondicionál (viz kapitola 7.3.6).

7.3.8 Vid

První dětská slova jsou vesměs nedokonavá, tedy bezpříznaková. Později, s rozšiřováním slovní zásoby, si dítě osvojuje i slova dokonavá, příznaková. (Pačesová 1979, s. 93) Při tvorbě futura využívá dívka pomocné sloveso být i pro slovesa dokonavá.

7.4 Nesprávná výslovnost a poruchy řeči

Jak jsem se již zmínila na konci kapitoly 7.1, dívka vyslovuje velmi potichu, špatně artikuluje, tudíž jí není moc rozumět. Navíc je její výslovnost poznamenána německým přízvukem. Také je patrná výslovnost hlásky ch po hlásce k, což je také výrazný vliv němčiny, kde je tato výslovnostní kombinace naprosto běžná. Tento jev je doložený v nahrávce č. 1, kde říká, že *parkoviště je moc velkché*.

Také si plete dvojhásky au a ou. Neví, kdy se která z nich používá. Tak dochází k tomu, že vyslovuje *outo* místo *auto* (nahrávka č. 1).

Další poruchou řeči je výslovnost hlásky v. Vždy po delším pobytu v Německu vyslovuje tuto hlásku jako *f*, což je typicky německá výslovnost. Je dokázáno, že právě tato výslovnost je charakteristická pro bilingvní mluvčí vyrůstající v česko-německém prostředí (Nekula 2001, s. 156). Užívání hlásky *f* místo *v* u ní přetrvává dlouhodobě, ale ne ve všech slovech. Užívá ji nepravidelně. V tomto případě se jedná o vadnou výslovnost, protože německá hláska *f* nepatří do inventáře českých hlásek. Na rozdíl od výslovnosti nesprávné, která se často během vývoje zlepší, je u vadné výslovnosti naděje na spontánní úpravu minimální. Tato výslovnost se při absenci nápravných postupů spíše upevňuje a její odstranění pak stojí více úsilí a času. (Kutálková 2005, s. 50)

Jedním z největších problémů je výslovnost hlásky ř. Jako většina dětí předškolního věku měla s touto hláskou potíže, avšak po návštěvách logopeda a procvičováním v mateřské škole a doma došlo k výraznému zlepšení, ba dokonce téměř k dokonalé nápravě. V současné době se jí ale tato hláska opět nedaří vyslovovat. Zde se projevuje právě vliv německého jazyka – dívka začala více jezdit do Německa za svými prarodiči, a tak se pro ni komunikace v tomto jazyce stala přirozenější. A protože němčina hlásku *ř* nemá, dívka ji po prázdninovém pobytu v Německu přestala úplně užívat a začala

ji nahrazovat hláskou ž. V tomto případě se jedná o výslovnost nesprávnou. Dítě při ní nahrazuje hlásku, se kterou má potíže, hláskou jinou, ale většinou správně vyslovenou.

V současné době už dívka tuto hlásku procvičuje a objevují se první náznaky správné výslovnosti. Protože bezchybně vyslovuje hlásku r, jejíž zvládnutí je předpokladem ke správné výslovnosti hlásky ž, je pravděpodobné, že si ž brzy osvojí a bude jej opět používat v běžné řeči. Obvykle totiž trvá dlouho, než správná výslovnost vytlačí špatný návyk.

Dívka má též problémy s výslovností ostrých i tupých sykavek. Na jejich nesprávnou výslovnost ale německý jazyk s největší pravděpodobností vliv nemá. U dětí předškolního věku patří tato vada k hojně se vyskytujícím a v logopedických poradnách nejčastěji odstraňovaným.

Dalším problémem je zadrhávání - na rozdíl od koktání se dívka zadrhává pouze na první slabice, někdy opakuje i celá slova, zpočátku tedy její projev dělá dojem neobratného vyjadřování. Tyto příznaky se označují jako klony. (Sovák 1984, s. 144) Zadrhávání je u ní poruchou neurotickou (vývojovou). Ta vzniká právě u dětí ve věku mezi třetím a šestým rokem. Je to období prudkého rozvoje řeči a myšlení. Dítě je v tomto věku velmi citlivé a jakýkoli vnější podnět může narušit jeho psychiku a dítě může být neurotické. Je to též období, kdy dítě bývá vystaveno výrazně zvýšeným nárokům. Poprvé se zadrhávání objevuje kolem třetího roku, kdy se velmi rychle rozvíjí dětská řeč, a je způsobeno výraznou disproporcí mezi touhou dítěte mluvit a jeho možnostmi, mezi „rozumím“, „znám“ a „používám“. Zadrhávání a koktavost se nejčastěji vyskytují u dětí nervově labilních (plačtivé děti, děti se silnou vazbou na matku), a u dětí, u kterých lze pozorovat neurotické projevy (poruchy spánku, kousání nehtů), což je případ pozorované dívky. U ní je možnou příčinou zadrhávání právě dvojjazyčné prostředí a dvojjazyčná výchova. Konkrétněji je to nezvládnutí obou jazyků, které má za následek špatné vyjadřování vlastních myšlenek, nesprávnou výslovnost a chyby v řeči. A také se na vzniku koktavosti může podílet fakt, že dívka nedisponuje bohatou slovní zásobou. Poměrně často je tedy nucena hledat vhodné slovo pro to, co chce vyjádřit. Další možnou příčinou zadrhávání je tedy u pozorované dívky vyjadřovací neobratnost, která úzce souvisí s potížemi plynoucími z nezvládnutí obou jazyků. (Kutálková 2005, s. 65)

Příznaky zadržávání: křečovité opakování počátečních slabik nebo ulpění na začátku slov, kdy dítě „nemůže z místa“. Později může přerůst v koktavost, nebo dokonce až v logofobii = strach z řeči. (Sovák 1984, s. 147)

Doklad zadržávání je v nahrávce č. 3.

8. Náprava poruch řeči a nesprávné nebo vadné výslovnosti

V následujících dvou kapitolách věnuji pozornost nejprve zadržávání, poté nesprávné a vadné výslovnosti hlásek a způsobům nápravy těchto obtíží.

8.1 Zadržávání

Protože jde o dítě citlivé, je třeba neopravovat jej po každém špatně vyřčeném slově. Je třeba na dívku mluvit pomalu, nechat jí čas, aby si na slovo vzpomněla a dokázala tak vyjádřit to, co si myslí a co chce sdělit. Je dobré jí klást otázky, na které by měla odpovědět celou větou. V případě, že se tak nestane a nenalezne slovo nebo se zadrhne, je vhodné jí položit otázku znovu, ale tentokrát formulovanou tak, aby na ni byla schopná odpovědět jedním nebo více slovy. Tak se zbytečně „nenervuje“ a nedochází k narušení její již tak menší psychické odolnosti.

Pro postupné odstraňování koktavosti je důležitá především návštěva logopeda, pravidelný denní režim a nácvik s rodiči, kdy by však dítě nemělo poznat, že je nuceno ke správné výslovnosti. K nácviku jsou využívány především hry, například vyprávění příběhu podle jednoduchých dějových obrázků (řečnická cvičení), dále básničky, písničky (u dětí, které se zadržávají nebo koktají, se při zpěvu obtíže zmenšují nebo se vůbec nevyskytují), dechová cvičení. Ta jsou zaměřena především na prohloubení nádechu a prodloužení výdechu a na jejich rytmizaci. Dítě si samo počítá na prstech délku výdechu při klasickém výdechu, poté při výdechu prodlouženém. (Bubeníčková - Kutálková 2001, s. 28) K dechovým cvičením patří i hra na zobcovou flétnu. Zejména zásluhou profesora Žilky (*Dřevěná flétna*) je flétna využívána i jako jedna z metod rehabilitace dětí s nemocemi dýchacích cest. Hra rozvíjí nejen přirozenou hudebnost, ale též podporuje správné dýchání a napomáhá tak při odstraňování koktavosti a zadržávání. Dívka hraje v mateřské škole na zobcovou flétnu od čtyř let, její učitelka má certifikát ze speciálníhoho

školení profesora Žilky. Díky návštěvám logopeda a procvičování správného dýchání s matkou a v mateřské škole došlo k zlepšení zadržávání. Tyto obtíže se u dívky vyskytují již pouze zřídka, zejména v případě snahy o rychlé vyjádření myšlenek.

Mezi další základní postupy při odstraňování problémů zadržávání nebo koktavosti patří náповěda slov, která dítě hledá, doplnění věty, kterou dítě nemůže dokončit, kladení pozornosti na obsah sdělení. Dítě je vždy třeba připravit na nějakou změnu, která má nastat a mohla by být příčinou zvýšeného zadržávání. Důležitou zásadou je dítě nikdy neupozorňovat na problém, pokud si jej samo neuvědomuje, a netrestat jej, pokud se při svém projevu zadrhne nebo začne koktat. Rodiče by neměli dát najevo svoji nelibost nad nepovedeným slovem nebo větou, také by neměli dítě přetěžovat a nutit jej do věcí, které mu nejsou příjemné. Naopak by bylo vhodné, kdyby se snažili vytipovat situace, kdy dítě mluví hůř, a snažit se jim vyhýbat nebo předcházet. Měli by zabránit tomu, aby se dětem za jejich zadržávání a koktání někdo posmíval. Vždy je třeba dítě chválit – za každé povedené slovo, za jakoukoliv řečovou aktivitu. (*Bubeníčková - Kutálková 2001, s. 25*)

8.2 Nesprávná a vadná výslovnost hlásek

Při nesprávné nebo vadné výslovnosti je třeba navštěvovat logopeda. Doporučuje se začít s nácvikem hlásek nejpozději rok před zahájením povinné školní docházky. Je také vhodné, dokonce nutné s dítětem doma i v mateřské škole procvičovat správnou výslovnost hlásek tak, jak se je učí u logopeda. Je dobré věnovat se nácviku nejdéle pět minut, pak už se dítě přestává soustředit a nácvik tak ztrácí svůj význam. Tento postup je třeba opakovat několikrát za den, pak je účinnost nápravy vysoká.

Při nápravě chybně vyslovovaných hlásek se užívají slova, která problematickou hlásku obsahují. Pak se také používají celé říkanky zaměřené na tuto hlásku (*Kábele - Pávková 1988, s. 12-13*). Opět se musí na dítě pomalu a citlivě. Říkanky hrají významnou roli při porušených dorozumívacích schopnostech. Musí být však vhodně napsána a užita. Musí mít motivaci, která děti zaujme, logický a srozumitelný obsah, který je přiměřený dětskému věku, vhodné výrazové prostředky. Nejdůležitější je, aby neobsahovala žádné jiné obtížné hlásky, zvláště ty, které dítěti rovněž činí obtíže. Také se procvičovaná hláska musí objevovat ve vhodných hláskových skupinách a spojkách.

Své tvrzení doložím na hlásce *ř*, s jejíž výslovností má dívka potíže. Hláskové kombinace i říkanky procvičuje.

Náprava hlásky ř (Kábele - Pávková 1988, s. 91):

Hláskové kombinace: 1) hláska ř na začátku slova: řepa, řeka,...

- tato varianta je pro dítě nejobtížnější

2) hláska ř v první slabice: třída, dřevo, příkop, třešně, bříza, křída,...

- tato varianta je naopak nejlehčí, na této kombinaci se dítě učí správnou výslovnost hlásky ř nejsnadněji

3) hláska ř ve druhé slabice: moře, vaří, modřín,...

Zde uvádím příklad dvou říkanek, pomocí nichž pozorovaná dívka procvičuje správnou výslovnost hlásky ř:

Říkaneky:

Říkanka pro Kateřinku

Řežu, řežu dříví,
Už jsem celý křivý.
Řežu dříví z ořechu,
Narovnám je pod střechem.
Řežu dříví na polínka,
vaří kaši Kateřinka.

Říkanka kuchařská

Z komína se kouří,
večeře se vaří.
Kuchařka si přitom říká:
„Pro Mařenku, pro Jiříka,
i pro toho Řehoře,
co tam křičí na dvoře.“

9. Stav dívky v 1. pololetí 1. třídy (hodnoceno v lednu 2008)

3. 9. 2007 nastoupila pozorovaná dívka do první třídy základní školy. V té době ještě navštěvovala logopedickou poradnu, přestože nesprávná výslovnost byla již téměř zcela eliminována. Rovněž zadržávání se zlepšilo, dívka se zadržávala pouze při snaze rychle vyjádřit své myšlenky. Nadále navštěvovala jednou týdně mateřskou školu, kde pokračovala ve hře na zobcovou flétnu.

Již od počátku školní docházky se u ní objevovaly potíže. Neudržela pozornost po celou vyučovací hodinu, při základních matematických úkonech nedokázala pochopit zadání, značné potíže se vyskytly i při čtení. Rozlišovat písmena se naučila později než ostatní děti jejím věku. Poté dokázala přečíst jednotlivé slabiky, ale s víceslabičnými slovy si nevěděla rady. Mnohdy nedokázala k jednotlivým slovům přiřadit význam, nerozuměla jim. Potíže měla především se slovy, která sice byla ve slabikáři, ale v rodině je běžně neužívali (např. gumáky). Neúspěchy ve škole měly za následek každodenní ranní stres, obavy ze školy, z nezvládnutí zadávaných úkolů, nejistota před spolužáky, kteří si jejich potížemi začali všimnout a posmívali se jí. Opět se dostavilo noční pomočování, prohloubily se potíže ve vyjadřování myšlenek, začala znovu nesprávně vyslovovat některé hlásky – nesprávná výslovnost se projevila zejména u hlásky *ř*, došlo též k výraznému zhoršení ve výslovnosti ostrých i tupých sykavek. Po příchodu do mateřské školy na hodiny zobcové flétny byla pozorovaná dívka vždy uvolněná, radovala se ze známého prostředí. Bylo patrné též zvýšené sebevědomí, mezi předškolními dětmi si dívka neuvědomovala svou odlišnost, kterou pozorovala mezi spolužáky na základní škole.

Pro přetrvávající obtíže byla rodičům doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny, kde byla dívce diagnostikována dyslexie. Psycholožka ani po opakovaných vyšetřeních dítěte nedokázala spolehlivě oddiferencovat, do jaké míry je neschopnost porozumět psanému textu otázkou vrozeného poškození mozku a do jaké míry je tento problém záležitostí výchovy v bilingvním prostředí. Dívka dokázala přečíst slovo strom, když ale měla přiřadit toto slovo k obrázku, váhala. Věděla, že obrázek, na kterém byl vyobrazen strom, představuje slovo „baum“. Netušila však, že slovo „strom“ a slovo „baum“ znamenají totéž.

Rodiče začali s dívkou opět intenzivněji navštěvovat logopedickou poradnu, společně s logopedem se snažili eliminovat nesprávnou výslovnost problematických hlásek *ř*, *s*, *z*, *š*, *ž*. Též s dívkou praktikovali dechová cvičení jako prevenci před zhoršením zadržávání, které bylo v té době už pouze sporadické.

10. Nahrávky dětského projevu II

S odstupem sedmi měsíců od prvního nahrávání jsem pořídila další nahrávky projevu pozorované dívky. Nahrávání probíhalo při hře s kamarády z mateřské školy, kam chodí dívka každou středu hrát na zobcovou flétnu, a při rozhovorech s učitelkou.

A = dívka

B = učitelka MŠ

C = děti

Seznam značek používaných v transkriptech

Viz kapitola 6.

10.1 Nahrávka č. 1 (úryvky)

-
-
-

A: a tady jsou stromy ↓

C: ne ↑ tam máš takovou jako louku ↓

A: ale ale já musím mít stromy ↑ pro protože tam jsou ty ↑ no ↑ ehm ↑ ptáky ↑ v taková ta
bouda pro ptáky ↑ tam jsou ↑ no ↓

C: ale já chci taky koně ↑ na statku musej bejt koně ↑ takže chci mít i louku ↓

A: tak jo ↑ ale já bych chtěl to ↑ les taky ↑ tam musí bejt les ↓

B: Adélko ↑ myslíš ↑ že na statku je les ↑ ☺

A: no jo ↑ pro zvířata ↑ když chtěj ven ↑ přece tam je ↓

C: ale je tam taky louka ↑ protože ty zvířata musej jíst trávu tam ↑ na té louce ↓

B: a jaký tam jsou ještě zvířátka ↑ ☺

A: no ty ↑ třeba ↑ ty: to ↑ kuře tam jsou a taky prasata ↑ ale to nechci ↓ ten se mi nelíbí ↓

B: co ↑ ☺

A: no prase ↓

C: a co bys teda chtěla ↑ ☺ já myslím ↑ že tam jsou i krávy ↑ ale hlavně koně ↓

A: ale vy máte koně v domu ↓

C: jo ↑ *ale chtěla bych je i tady* ↓

A: a ten je zlej ↑ Bětko je zlej ↑ protože ↑ ehm ↑ protože sem jednou jel na kole ↑ jak je tam ta silnice ↑ tam u řeky ↑ a vona utíkala moc rychle a já sem se bála ↑ no vopravdu ↑ protože tam za tou @ no za vohradu sem nějak jela a to bylo strašný ↓

B: *no ale nic se nestalo* ↑ Adélko ↑ *Bětko je hodná a je eště malá* ↓

A: ale ale já sem byl menší ↑ ještě ↓ to ne teď ↑ to bylo už předtim ↑ dávno ↑ než začalo škola ↑ víš ↓

C: *teď už je totiž velká* ↑ *naše Bětko* ↓

B: *aha* ↓

10.2 Nahrávka č. 2

B: *tak co škola* ↑ Adélko ↑ ☺ *jak to jde* ↑ ☺

A: @ ↑ no: ↑ lepší to bylo tady ↓ moc mi nejde to ↑ no matematiku mi nejde ↑ nejde mi počítat ty čísla ↓ to dělení a tak ↓ to je blbý ↓ a taky pořád ty úkoly ↓

B: *tam už si jenom nehrajete* ↑ Adélko ↓ *ale tak máš tam kamarády nějaký* ↑ *ne* ↑ ☺

A: je tam Honzík a ten je hezkej a já sem s nim šel na oběd ↑ s nim chodim ↑ a ten má ale dobrý to: ↑ známky má dobrý si myslim ↓

B: *a nějakou kamarádku tam máš taky* ↑ ☺

A: eště tam je takovej ■ takovej Jirka a ten má triko jako já a chodí taky v hřišti hrát fotbal ↑ má míč velkej ↓

B: *a nějaká holka tam je taky* ↑ ☺

A: no ↑ ale ale to sou taky tam ↑ holky ↓

B: *ale ty se víc bavíš s klukama* ↑ *vid'* ↑ ☺

A: hmm ↓ jo ↓

10.3 Nahrávka č. 3 (úryvky)

-
-
-

B: jak je tahle notička teda ↑ ☺

A: já nevím ↓

B: jakto ↑ ☺

A: sem moc to: ↑ necvičil sem ↓

•

•

•

B: a jak to teda je s tou vaší kočkou ↑ ☺

A: no šel dolů ↑ po těch schodech ↑ a tam už čekal Filip ↑ tam čekala ↑ a já je viděla a šla sem tam ↑ rychle ↑ aby na něj neskočil Filip ↑ ale on skočil na Filipově hlavu a utek ↓

B: tak se nic nestalo ↑ ☺

A: ne ↓

10.4 Nahrávka č. 4 (úryvky)

A: a kdy už ty budeš do školy ↑ ☺ do první třídy ↑ ☺

C: no já tam budu za rok ↓

A: tak to já už budu v tý ↑ ehm ↑ třetí třídu ↓

B: no ty už budeš velká holka ↑ Adélko ↓

A: ale já už sem teď velká @ sem už velká teď

C: a ty už umíš číst všechno ↑ ☺

A: ještě ne ↑ to moc neumím ↑ čtení ↓ to je moc těžký pro mě ↓

•

•

•

A: a jak to tam bude ↑ v tom stromě ↑ ☺

B: myslíš na stromě to krmítko ↑ ☺

A: no ↑ jo ↓

B: no to tam bude ↑ aby měli ptáci z čeho jíst ↓

A: aha ↓ a voni sou ↑ sou ↑ voni maj hlad ty ptáci ↑ ☺

B: no maj ↓ vy nemáte doma krmítko ↑ ☺

C: *m y máme* ↓

A: *my taky máme krmítku* ↑ *a v tom sou zrní a voní to zobaj* ↓

C: *jo* ↑ *nám taky* ↑ *ale musíme je hlídat* ↑ *aby je nesnědla Líza* ↓

B: *Líza je vaše kočka* ↑ ☺

C: *jo* ↓

A: *ale to naše kočka je nesní* ↑ *my máme hodnej* ↓

C: *žádná není hodná na ptáčky* ↓

A: *jojo* ↑ *náš je* ↓ *pořád spí a jí to:* ↑ *jí mlíko* ↓

B: *no to ty naše taky* ↓

A: *tak vidíš* ↑ *že jo* ↓

C: *a váš Filip je taky hodnej* ↑ ☺

A: *jo* ↑ *protože voní sedaj na Filipově boudu a von spí* ↓

B: *sedaj na Filipovu boudu* ↑ ☺

A: *jo* ↑ *na Filipovu boudu* ↓

11. Porovnání současných projevů dívky s projevy předchozími

Z výše uvedených nahrávek projevů pozorované dívky je patrné, že došlo ke zlepšení v oblasti slovní zásoby a také v oblasti syntaxe. Dívka užívá syntakticky složitější konstrukce, častěji se vyjadřuje v rozvitých větách.

Zadrhávání je téměř eliminováno. Případy, kdy se pozorovaná dívka zadrhne na první slabice a nemůže z místa, se vyskytují zřídka, a to pouze v emocionálně vypjatých situacích a v situacích, kdy chce něco rychle sdělit.

Došlo k prohloubení nesprávné výslovnosti hlásky ř a tupých a ostrých sykavek (dívka navštěvuje logopeda).

Z uvedených nahrávek jsou rovněž patrné obtíže při užívání pádů (např. nahrávka č. 1 – za vohradu místo za vohradou, v bouda místo v boudě; nahrávka č. 2 - matematiku místo matematika; nahrávka č. 4 – v třídu místo v třídě). Domnívám se však, že z chybného užívání pádů se nedá vyvodit žádná pravidelnost.

Taktéž v kategorii rodu nedošlo ke zlepšení, tato kategorie patří k nejproblematictější. Dívka o sobě stále mluví nejčastěji v mužském rodě (nahrávka č. 1 – já bych chtěl, já sem byl menší; nahrávka č. 2 – já sem s nim šel na oběd; nahrávka č. 3 – necvičil sem). V užívání rodu také nespátřuji žádnou pravidelnost. Pozorovaná dívka

neví, kdy použít jaký rod. V nahrávce č. 1, kde hovoří o praseti, užívá „ten“ (prase) se mi nelíbí, dále hovoří o klisně Bětce nejprve v mužském rodě – ten je zlej, Bětka je zlej, poté už správně v ženském rodě – ona utíkala moc rychle. V nahrávce č. 3 hovoří o kočce – no šel dolů. V celém souvětí užívá pro kočku mužský rod. Poté se zmíní o psovi – a tam už čekal Filip, opraví se a použije ženský rod – tam čekala. V nahrávce č. 4 říká o kočce – je hodnej, náš je, tedy opět užívá mužský rod. Je tedy zřejmé, že nemůžeme pozorovat pravidelnosti v užívání rodu, pouze nejčastější užívání mužského rodu.

Také kategorie čísla se nadále jeví jako problematická. V nahrávce č. 1 říká – kuře tam sou, v nahrávce č. 4 – a v tom sou zrní. V prvním dokladu měl být užit plurál kuřata, v druhém dokladu mělo být substantivum zrní užito náležitě v singuláru.

Ze slovních druhů jsou nejproblematičtější předložky. V jejich užívání také nespátřuji žádné pravidelnosti, jejich užívání je dle mého názoru naprosto libovolné. V zachycených projevech se tak objevují zcela správné předložkové vazby, ale i případy, kde je užitá nenáležitá předložka – například v místo na (nahrávka č. 2 – chodí taky v hřišti hrát fotbal místo chodí na hřiště hrát fotbal; nahrávka č. 4 – a jak to tam bude, v tom stromě místo a jak to tam bude, na tom stromě).

Domnívám se, že obtíže analyzované z prvních nahrávek nadále přetrvávají a můžeme je pozorovat i v nahrávkách pořízených v průběhu prvního pololetí v první třídě. Dle mého názoru nedošlo u dívky za dobu mého pozorování k výraznějšímu zlepšení. Pouze v oblasti syntaxe spatřuji určitý pokrok, též potíže se zadržáváním vymizely. Nejproblematičtějšími kategoriemi nadále zůstává kategorie pádu a rodu, ze slovních druhů jsou problematické předložky.

Dívku i nadále pozoruji.

12. Závěr

Cílem mé práce bylo upozornit na případné problémy, které mohou vznikat u některých dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí. Zaměřila jsem se na dítě předškolního věku, které je vychováváno dvojjazyčně, a to metodou přímou (rodinnou), kdy každý z rodičů s dítětem hovoří jiným mateřským jazykem. Potíže spojené se zvládnutím obou jazyků jsem demonstrovala na příkladu šestileté dívky, přičemž její problémy s mluvením a vyjadřováním se fungují opravdu pouze exemplárně a u jiných dětí se mohou vyskytovat v jiné míře nebo vůbec.

Nejprve jsem se zabývala bilingvismem v jeho obecném významu. Definovala jsem ho pomocí kritérií, která stanovili odborníci zabývající se bilingvismem. Dále jsem vysvětlila jeho základní typy a pojmy s ním spojené. Poté jsem se soustředila na přirozenou dvojjazyčnou výchovu a její metody, na výhody takovéto výchovy, která je považována za velmi vhodnou a efektivní, avšak dle mého názoru nemusí být vždy vhodná pro každé dítě. Toto tvrzení jsem doložila na příkladu šestileté dívky, která reprezentuje jeden z mnoha dalších případů. K určení různých poruch řeči a nesprávné výslovnosti mi posloužily nahrávky jejího projevu. Ty vznikly během her v mateřské škole, aby tak byla zachována autentičnost jejího běžného vyjadřování. Následně jsem analyzovala slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti dívky, jednotlivé gramatické kategorie, poruchy řeči, které jsou z nahrávek patrné. Možnou příčinou těchto problémů je (podle názoru psycholožky, která dívku vyšetřovala) právě výchova v bilingvním prostředí a také nedostatečné osvojení obou jazyků a nepochopení jejich gramatických a syntaktických struktur. Dále jsem sledovala vývoj pozorované dívky v průběhu prvního pololetí po nástupu do školy, měla jsem tedy možnost srovnání jejích jazykových projevů, což bylo velmi přínosné a poučné.

V současné době je moderní a společností požadované učit děti cizím jazykům, nebo ještě lépe, pokud je ta možnost, vychovávat je v rodině, kde každý z rodičů mluví jiným mateřským jazykem. I když je to současný trend a zcela jistě mají lidé se znalostmi jazyků větší možnosti a pracovní příležitosti, je třeba si uvědomit, že ne všichni jedinci si jsou schopni osvojit více jazyků v plné míře. U takovýchto lidí pak může docházet k opačnému jevu, nebo dokonce nezvládnutí jazyků může vést až k narušení psychiky. Nejvíce to platí u malých dětí, které jsou tak citlivé na každý negativní podnět. Je ale samozřejmé, že pokud dítě vyrůstá v bilingvní rodině, bude vychováváno dvojjazyčně. Záleží na tom, jak svědomitě rodiče k takovéto výchově přistupují a také na samotném

dítěti, které v bilingvní rodině vyrůstá. Je velmi individuální, kdy a do jaké míry si dítě oba jazyky osvojí a přestane je mísit. Že ne vždy jde o proces jednoduchý a bez komplikací, jsem se ve své práci snažila dokázat. Doufám, že se mi můj záměr přiblížit problematiku bilingvismu a poukázat na problematičnost dvojjazyčné výchovy vydařil.

Anotace

Příjmení a jméno autora:	Zuzana Loužilová
Název katedry:	Katedra bohemistiky
Název fakulty:	Filozofická fakulta
Název bakalářské práce:	Bilingvismus dětí předškolního věku
Vedoucí bakalářské práce:	Mgr. Dan Faltýnek
Pocet znaku:	84 401
Pocet příloh:	1
Pocet titulu použité literatury:	33

Klíčová slova:

afázie

bilingvismus

bilingvismus individuální

bilingvismus kolektivní

bilingvismus s dominancí jednoho jazyka

bilingvismus vyvážený

bilingvismus simultánní

bilingvismus sekvenční

bilingvismus umělý

bilingvismus přirozený

bilingvismus intenční

bilingvní výchova

code switching

diglosie

dvojazyčnost

Grammontovo pravidlo

mateřský jazyk

mluvený projev

monolingvismus

nesprávná výslovnost

poruchy řeči

psychika dítěte

směšování jazyků

vadná výslovnost

většinový jazyk

zadržávání

Resumé

Ve své práci jsem se zabývala nejprve problematikou bilingvismu obecně. Tento pojem jsem definovala, vymezila jsem typy bilingvismu, poté jsem se zaměřila na bilingvismus přímý a jeho metody. Následně jsem se věnovala výhodám bilingvní výchovy a zamýšlela jsem se nad její vhodností pro děti, pro které by mohla být takováto výchova spíše zátěží než přínosem. To jsem demonstrovala na příkladu šestileté dívky, přičemž jsem ji a její okolí nejprve charakterizovala. Poté jsem zaznamenala nahrávky jejího běžného projevu, který zachycuje chyby v řeči, kterých se (zřejmě vlivem dvojjazyčnosti) dopouští. Ty jsem pak vymezila a analyzovala. Poté jsem uvedené projevy v krátkosti porovnávala s projevy pořizovanými v minulých měsících, tedy v době, kdy dívka již navštěvovala základní školu.

Summary

I put mind to the bilingualism generally for the first. I defined bilingualism, I qualified the types of bilingualism, then I concentrated on the natural bilingualism and his methods. Then I put mind to the advantages of the bilingual education and I considered the availability for the children. The bilingual education can be difficult, ineffective. I illustrated it on six-year-old girl. I characterized her and her family, then I recorded her speech with all faults. I analyzed the faults. Then I compared her speech with the recorded speech from the last months when the girl was at primary school.

Použitá literatura

- Altmann, G: Výstup na babylonskou věž. Praha, Triáda 2005.
- Brown, K.: Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford, Elsevier 2006.
- Bubeníčková, M. - Kutálková, D.: Koktavost. Praha, Septima 2001.
- Český statistický úřad. Základní školy podle vyučovacího jazyka (cit. 2008-03-01)
[online]. Dostupné z WWW:
[http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/t/FE003FE27A/\\$File/0001072104.xls](http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/t/FE003FE27A/$File/0001072104.xls)
- Doskočilová, K.: Kolik řečí umíš? Čeština doma a ve světě, 10, 2002, č. 2/3, s. 228-234.
- Encyklopedický slovník češtiny, Praha, NLN 2002. (ESČ)
- Hoskoclová, S.: Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha, Grada 2006.
- Housarová, B.: Bilingvismus - II.část - Specifika bilingvní řeči. Diagnostika a terapie poruch komunikace, 5, 2002, č. 3.
- Hutarová, V.: Bilingvismus a předškolní výuka cizích jazyků. Cizí jazyky, 38, 1994/95, č. 5-6.
- Hutarová, V.: Některá specifika raného vyučování cizím jazykům. Cizí jazyky, 1996/1997, č. 9-10.
- Jabůrek, J.: Bilingvální vzdělávání neslyšících. Praha, Septima 1998.
- Kábele, F. - Pávková, B.: Obrázková škola řeči. Praha, SPN 1988.
- Kacer, S.: Dvoujazyčná výchova (cit. 2005-05-24) [online]. Dostupné z WWW:
<http://www.rodina.cz/clanek4459.htm>
- Karlík, P. - Nekula, M. - Rusínová, Z.: Příruční mluvnice češtiny. Praha, Lidové noviny, 1995.
- Kutálková, D.: Slovo za slovem. O vývoji a poruchách dětské řeči. Praha, KPK 1992.
- Kutálková, D.: Vývoj dětské řeči krok za krokem. Praha, Grada 2005.
- Kutálková, D.: Logopedická prevence. Praha, Portál 2002.

- Lakoff, G. - Johnson, M.: Metafory, kterými žijeme. Brno, Host 2002.
- Merisová, H.: Dvojjazyčná výchova (cit. 2006-07-14) [online]. Dostupné z WWW:
<http://www.zs-borek.transnet.cz/info/jazyk.htm>
- Mluvnice češtiny 2. Praha, Academia 1986.
- Müllerová, O. - Hoffmannová, J. - Schneiderová, E.: Mluvená čeština v autentických textech. Jinočany, H+H 1992.
- Nebeská, I.: Úvod do psycholingvistiky. Praha, H+H 1992.
- Nekula, M.: Česko-německý bilingvismus, in Koschmal, W., Nekula, M., Rogall, J.: Češi a Němci. Praha, Paseka 2001.
- Pačesová, J.: Řeč v raném dětství. Brno, Univerzita J. E. Purkyně 1979.
- Pačesová, J.: Ontogeneze fonologického a gramatického systému u dítěte. Brno, Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně 1975.
- Perani a kol.: Jak zvládá náš mozek dva, případně větší počet jazyků (cit. 2006-06-26) [online]. Dostupné z WWW:
<http://obchod.portal.cz/scripts/detail.asp?id=901&tmplid=27>
- Poloková, A. - Maliariková J.: Dva jazyky v rodině (cit. 2006-06-26) [online]. Dostupné z WWW:
www.mamatata.sk/index.cfm?Module=Article&Page=ShowArticle&ArticleID=2347&SectionID=3&SubSectionID=23
- Skutnabb-Kangas, T.: Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon, 1984.
- Smolíková, K.: Cizí jazyky v předškolním vzdělávání (cit. 2006-05-23) [online]. Dostupné z WWW:
<http://www.rvp.cz/clanek/569>
- Sovák, M.: Logopedie předškolního věku. Praha, SPN 1984.

- Šatava, L.: Jazyk a identita etnických menšín. Praha, Cargo Publisher o.s. 2001.
- Štefánik, J.: Bilingvismus na pozadí dvou morfologicky odlišných typů jazyků. Bratislava, Univerzita Komenského, 2000.
- Štefánik, J.: Nejčastěji kladené otázky (cit. 2008-05-29) [online]. Dostupné z WWW: <http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=2997>