

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická

Diplomová práce

2012

Lenka Siváková

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA

BILINGVISMUS SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA VÝUKU ČEŠTINY PRO
BILINGVNÍ DĚTI S FRANCOUZŠTINOU JAKO DRUHÝM MATEŘSKÝM
JAZYKEM

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lenka Siváková

Učitelství pro střední školy, obor ČJ-PS

léta studia (2006 - 2012)

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Plzeň, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 23.července 2012

vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. za vstřícné vedení a cenné rady.

Dále bych na tomto místě chtěla poděkovat všem dětem, rodičům i kolegyním z České školy bez hranic v Paříži, bez nichž by napsání této práce nebylo možné, jmenovitě Anně Koubové za odborné konzultace a pomoc s korekturou práce.

V neposlední řadě děkuji svým rodičům a přátelům za podporu.

1 Úvod.....	1
2 Bilingvismus – úvod do problematiky	2
2.1 Pojem bilingvismus a jeho definice.....	2
2.2 Druhy bilingvismu.....	4
2.2.1 Druhy bilingvismu podle míry jazykových kompetencí	4
2.2.1.1 Receptivní a produktivní bilingvismus.....	4
2.2.1.2 Dominantní a balancovaný bilingvismus	5
2.2.1.3 Elitistický a lidový bilingvismus	5
2.2.1.4 Kompozitní a koordinovaný bilingvismus	6
2.2.2 Druhy bilingvismu podle věku osvojení jazyka	6
2.3 Shrnutí kapitoly o bilingvismu	7
3 Česká škola bez hranic (ČŠBH)	8
3.1 Vznik a vývoj ČŠBH.....	8
3.2 Rozdělení výuky v České škole bez hranic v Paříži 2011/2012.....	10
Jesle	10
Školka.....	11
Škola.....	11
3.3 Děti v České škole bez hranic Paříž	12
3.3.1 První typ	12
3.3.2 Druhý typ.....	13
3.3.3 Třetí typ	14
3.3.4 Čtvrtý typ.....	15
3.3.5 Pátý typ.....	16
3.3.6 Šestý typ	17
4 Determinanty.....	19
4.1 Jazyková situace v rodině.....	20
4.1.1 Působení rodinného prostředí na jazykový vývoj bilingvního dítěte v předřečovém stádiu	20
4.1.2 Působení rodinného prostředí na jazykový vývoj bilingvního dítěte ve stádiu řeči	24
4.2 Jazykové prostředí.....	28
4.2.1 Jazyk hlavní vzdělávací instituce	28
4.2.2 Jazyk volnočasových aktivit.....	29
4.2.3 Jazyk země (komunity).....	30
4.3 Postoj společnosti k jazykům a kultuře bilingvního jedince	31
4.3.1 Česko-francouzské vztahy.....	32
4.4 Jazyky osvojované bilingvním jedincem.....	34
4.5 Osobnostní charakteristiky bilingvního jedince a jeho postoj k bilingvismu.....	35
4.5.1 Osobnostní charakteristika	35
4.5.2 Postoj jedince k vlastnímu bilingvismu.....	37
5 Specifika výuky českého jazyka pro bilingvní děti v ČŠBH Paříž	39

5.1 Vybrané jevy kontrastivní analýzy českého a francouzského jazyka.....	39
5.1.1 Foneticko-fonologická jazyková rovina.....	39
5.1.1.1 Vybrané rozdíly v hláskových systémech češtiny a francouzštiny a možné problémy s nimi.....	40
5.1.1.1.1 Samohlásky.....	40
5.1.1.1.2 Souhlásky.....	45
5.1.1.1.3 Vybrané interference ve fonetice z francouzštiny do češtiny.....	52
5.1.2 Rovina morfoložicko-syntaktická:.....	55
5.1.3 Rovina lexikálně-sémantická:.....	56
5.2 Specifika výuky českého jazyka v ČŠBH.....	57
5.2.1 Rozdílná jazyková úroveň.....	57
5.2.2 Slovní zásoba.....	58
5.2.3 Sluchová analýza.....	60
5.2.4 Škola – zprostředkovatel kultury.....	60
5.2.5 Chyby.....	61
6 Výzkum.....	63
6.1 Popis výzkumu „c, z, s“.....	64
6.1.1 Stanovení hypotéz výzkumu „c, z, s“.....	64
6.1.2 Vyhodnocení výzkumu „c, z, s“.....	64
6.1.2.1 Typy řešení zápisu hlásek [c], [z], [s].....	65
6.1.2.1.1 Řešení grafému „c“.....	65
6.1.2.1.2 Řešení grafému „s“.....	65
6.1.2.1.3 Řešení grafému „z“.....	66
6.1.2.2 Popis ukázky výzkumu „c, z, s“.....	67
6.1.3 Vyhodnocení hypotéz výzkumu „c, z, s“.....	68
6.2 Popis výzkumu „š, ž, č“.....	68
6.2.1 Stanovení hypotéz výzkumu „š, ž, č“.....	68
6.2.2 Vyhodnocení výzkumu „š, ž, č“.....	68
6.2.2.1 Typy řešení zápisu hlásek „š, ž, č“.....	69
6.2.2.1.1 Řešení grafému „š“.....	69
6.2.2.1.2 Řešení grafému „ž“.....	70
6.2.2.1.3 Řešení grafému „č“.....	70
6.2.2.2 Popis ukázky výzkumu „š, ž, č“.....	71
6.2.3 Vyhodnocení hypotéz výzkumu „š, ž, č“.....	72
6.3 Popis výzkumu „j“.....	73
6.3.1 Stanovení hypotéz výzkumu „j“.....	73
6.3.2 Vyhodnocení výzkumu „j“.....	73
6.3.2.1 Typy řešení zápisu hlásky [j].....	74
6.3.3 Vyhodnocení hypotéz výzkumu „j“.....	75
6.4 Popis výzkumu „kvantita samohlásek“.....	75

6.4.1 Stanovení hypotéz výzkumu „kvantita samohlásek“	75
6.4.2 Vyhodnocení výzkumu „kvantita samohlásek“	75
6.4.2.1 Způsoby chybování v kvantitě samohlásek	76
6.4.2.2 Popis ukázky výzkumu „kvantita samohlásek“	76
6.4.3 Vyhodnocení hypotéz „kvantita samohlásek“	77
6.5 Závěr k výzkumům hlásek	78
6.6 Vyhodnocení dotazníku „Já a čeština“	79
7 Závěr.....	80
8 Literatura	82
Knížní publikace	82
Akademické práce	84
Internetové zdroje.....	84
9 Resumé	85
10 Summary	86
11 Přílohy	I
11.1 Příloha 1 – Výzkum „c, z, s“	I
Zadání výzkumu „c, z, s“	I
Ukázka originálního plnění výzkumného cvičení “c, z, s” – Roman	VI
Ukázka Originálního plnění výzkumného cvičení “c,z, s” – Eva	VII
11.2 Příloha 2 - Výzkum „ž, š, č“	VIII
Zadání výzkumu „ž, š, č“	VIII
Ukázka originálního plnění výzkumného cvičení “ž, š, č”.....	XI
11.3 Příloha 3 – Výzkum “J”.....	XIV
Zadání výzkumu “j”	XIV
Ukázka originálního plnění výzkumného cvičení „J“	XV
11.4 Příloha 4 – Výzkum “kvantita samohlásek”	XVIII
Zadání výzkumu “kvantita samohlásek”	XVIII
Ukázka originálního plnění výzkumného cvičení “kvantita samohlásek”	XXI
11.5 Příloha – Dotazník „Já a čeština“	XXIII
Zadání dotazníku „Já a čeština“	XXIII

1 ÚVOD

Bilingvismus je velmi zajímavý, aktuální a komplexní jev. V dnešní době se dotýká stále většího počtu Čechů, kteří vyjíždí za prací do zahraničí, kde se usidlují a zakládají rodiny.

Jde o velmi individuální fenomén, nelze jej příliš generalizovat, aniž bychom se dopustily nepřesností. Zaměříme se proto na konkrétní skupinu dětí z České školy bez hranic v Paříži (dále jen ČŠBH). Jedná se o česko-francouzské bilingvní děti ve věku od 6 do 13 let, které žijí na území Francie a jednou týdně dochází do ČŠBH. Děti budou pozorovány při výuce českého jazyka během jednoho školního roku, získané poznatky použijeme pro naši práci.

Práce je členěna na dvě části. V první z nich je zaměřena teoreticky. Vzhledem k praktickému rázu práce budeme však i v teoretické části vedle odborné literatury vycházet i z praxe. V této části se budeme zabývat několika oblastmi. Jednou z nich bude popsání jednotlivých skutečností, které ovlivňují bilingvní situaci jedince. Další z oblastí bude vytyčení možných problémů při učení se českému jazyku a popsání specifik výuky češtiny pro námi zkoumané bilingvní děti. K tomu využijeme kontrastivní analýzy českého a francouzského jazyka, ta však neaspiruje na komplexní srovnání obou jazyků, ale budou vybrány jen některé jevy sloužící pro naše účely.

Druhá část práce je čistě praktická. S dětmi z ČŠBH provedeme výzkumy orientované na některé z problematických jevů, které se vyskytnou během pozorování, a následně jejich zpracování popíšeme.

2 BILINGVISMUS – ÚVOD DO PROBLEMATIKY

2.1 POJEM BILINGVISMUS A JEHO DEFINICE

Celá tato práce se zabývá bilingvními dětmi a problematikou bilingvismu, je tedy na místě, abychom tento pojem vysvětlili.

Slovo bilingvismus na první pohled prozrazuje svůj latinský původ. Vzniklo složením předpony „*bi*“ značící číslovku dva a slova „*lingvismus*“ znamenající jazyčnost. Česky tento jev nazýváme také dvojjazyčností. Tento název nás přivádí k tomu, že se jedná o používání dvou jazyků, shodné vysvětlení najdeme i ve velkých slovnících, kde je *bilingvní* vysvětleno jako „*týkající se dvou jazyků*“ nebo „*ten, kdo mluví dvěma jazyky*“ (Le Robert Collège, 1999, Oxford dictionary, 1999, přeložila Lenka Siváková, 2012). V další odborné literatuře se však setkáváme se s tímto termínem i při označování vícejazyčnosti jako takové a funguje spíše jako protiklad k pojmu monolingvismus.

O čem však tento pojem vypovídá v realitě, v tom se odborníci neshodují. Někteří (Macnamara, 1967 in Matysová, 2010) tvrdí, že bilingvní je ten, kdo disponuje svým mateřským jazykem a k tomu alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce minimálně v jedné ze základních jazykových dovedností. To by pak byl bilingvní v podstatě každý, kdo se začal učit nějaký cizí jazyk.

Na druhou stranu jsou tací (Bloomfield, 1933 in Matysová, 2010), kteří za bilingvní jedince pokládají jen ty, kteří oba jazyky (či více) ovládají na úrovni rodilého mluvčího. Pravdou je, že těch jedinců, kteří by měli takto vyvážený bilingvismus je málo, většinou se nachází někde mezi těmito dvěma extrémy.

Často se také hovoří jen o dvojjazyčnosti a zapomíná se na to, že jazyk je složkou určité konkrétní kultury a jejím reprezentantem. V této chvíli tedy nemluvíme již jen o bilingvismu ale o bikulturismu. V této práci se přikláníme k tomuto pohledu na věc. Vybíráme tedy jednu z definic, která ho nejlépe vystihuje. (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011)

„Bilingvní mluvčí je ten, kdo je schopný používat dva (či více) jazyků v monolingvní či bilingvní společnosti ve shodě se sociokulturními požadavky této společnosti (nebo jedince samotného) na kognitivní a komunikativní kompetence jedince.

A zároveň se jedná o někoho, kdo je schopný se jasně ztotožnit s oběma (či více) lingvistickými skupinami a jejich kulturou či alespoň částí.“ (překlad: Siváková, 2012)¹

Z této poslední definice vyplývá, že bilingvismus není jen záležitostí lingvistiky, ale hraje zde důležitou roli i společnost a jedinec sám, především jeho psychické vlastnosti.

Můžeme říci, že se jedná o interdisciplinární fenomén. Nejvíce se jím zabývají lingvistika, sociologie a psychologie, ale i další vědy jako pedagogika, didaktika, metodologie, biologie, neurofyziologie atd.

Řeč a jazyk je sociální jev, který je navíc podmíněn osobnostními vlastnostmi jedince a v neposlední řadě vlastnostmi jazyků a kultur, které si osvojuje. Tato skutečnost nám dává odpověď na to, proč je tak těžké vytvořit definici o bilingvistu a proč je tak těžké do této definice zařadit někoho z bilingvních mluvčích. Jedná se o jev velmi individualizovaný a jako k takovému je třeba k němu přistupovat u všech jedinců, zvláště pak u dětí, u nichž teprve probíhá jazykový vývoj.

K určení konkrétní bilingvní situace u jedince, je třeba rozlišovat, nakolik jedinec jazyky ovládá a používá. K tomuto charakterizování a vytváření pomyslných škál nám slouží základní čtyři jazykové kompetence: naslouchání s porozuměním, mluvení, čtení, psaní. Míra daných kompetencí slouží jako jedno z měřítek dělení bilingvistu, dalšími měřítky jsou například věk počátku osvojování dalšího jazyka.

¹ *„Interlocuteur bilingue est quelqu'un qui est capable d'utiliser deux (ou plusieurs) langues dans les communautés monolingues ou bilingues conformément aux exigences socioculturelles posées sur la compétence cognitive est communicative de l'individu par ces communautés (ou interlocuteur lui - même). Et en même temps c'est quelqu'un qui est capable de s'identifier nettement avec les deux (ou tous) groupes linguistiques (et civilisations) ou leurs parties.“ (Matysová, 2010)*

2.2 DRUHY BILINGVISMU

Již z předcházející kapitoly je patrné, že na bilingvismus se dá nahlížet různě. Pokud existuje na nějaký jev tolik názorů a pohledů, je těžké takový jev definovat a pochopit, co přesně tento označuje.

Pochopení celé problematiky je snazší skrze nahlédnutí na všechny možnosti v oblasti bilingvismu. V této kapitole proto představíme jednotlivé druhy bilingvismu třízené podle různých kritérií.

Za základní rozdělení bychom mohli považovat bilingvismus individuální a společenský.

Společenský bilingvismus – označuje používání dvou (či více) jazyků ve stejné geografické oblasti. Jedná se tak například o státy, kde jsou dva úřední jazyky jako například Kanada, kde je úředním jazykem francouzština a angličtina. Může se jednat ale i o geografická území, kde není druhý jazyk oficiální, přesto se používá v takové míře, že můžeme hovořit o společenském bilingvismu, např. kreolština na ostrově Martinik či Guadeloupe.

Individuální bilingvismus – představuje stav konkrétního jedince, rodiny či malé skupiny, kdy je používán další jazyk, než je jazyk okolní společnosti.

V naší práci se věnujeme výhradně bilingvismu individuálnímu, proto i další rozdělení souvisí s ním. (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011)

2.2.1 DRUHY BILINGVISMU PODLE MÍRY JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

2.2.1.1 RECEPTIVNÍ A PRODUKTIVNÍ BILINGVISMUS

Produktivní bilingvismus – nebo také někdy označován jako aktivní, je situace, kdy bilingvní jedinec nejen dokáže naslouchat a rozumět dvěma jazykům, ale oběma jimi také mluví.

Receptivní bilingvismus – receptivně bilingvní osoba rozumí a naslouchá dvěma jazykům, ale vyjadřuje se jen v jednom z nich (Muhić, J, 2004)

2.2.1.2 DOMINANTNÍ A BALANCOVANÝ BILINGVISMUS

U produktivního bilingvismu často dochází k tomu, že jazykové kompetence v obou jazycích nejsou vyrovnané. Většinou převažuje jazyk okolní společnosti, protože je s ním jedinec více ve styku, ale může tomu být i naopak. Častým jevem je také různá míra jednotlivých kompetencí.

Dominantní bilingvismus – kde jazykové kompetence v jednom jazyce převažují nad druhým

Balancovaný bilingvismus – kde jsou oba jazyky na stejné úrovni; úroveň obou jazyků je srovnatelná, ale často ne na stejné úrovni jako u monolingvních osob.

Balancovaný bilingvismus můžeme dále ještě rozdělit na jeho pozitivní a negativní variantu.

Ekvilingvismus – označuje stav získání jazykových kompetencí v obou jazycích na stejné úrovni, a to na úrovni rodilého mluvčího

Semilingvismus – stav, kdy nejsou plně rozvinuty jazykové kompetence ani v jednom z jazyků. Často vzniká za nevhodných sociálních podmínek, kdy jsou lidé zatlačeni do bilingvní situace. Někdy se tato situace týká celé etnické skupiny, která je nucená k bilingvní praxi, aniž by měla podmínky pro vlastní vzdělání a kulturu. Přetrvávající, vícegenerační semilingvismus může vést až ke vzniku nových smíšených jazykových struktur, příkladem může být karibská kreolština. (Muhić, J, 2004)

2.2.1.3 ELITISTICKÝ A LIDOVÝ BILINGVISMUS

Jak jsme se zmínili již už předešlého rozdělení, dochází někdy k rozdělení míry kompetencí mezi dva jazyky. V jednom jazyce může být bilingvní jedinec silný například v psaní a čtení ve druhém v mluvení. Toto rozrůznění vychází ze speciálních účelů používání obou jazyků. Klasickým příkladem je elitistický a lidový bilingvismus.

Elitistický bilingvismus – u vzdělaných sociálních vrstev, kde může být více vyvinuta schopnost práce s textem, čtení psaní zatímco mluvení je na nižší úrovni

Lidový bilingvismus – je rozvinuta hlavně hovorová schopnost v obou jazycích, čtení a psaní někdy není rozvinuto vůbec (Muhić, J, 2004)

2.2.1.4 KOMPOZITNÍ A KOORDINOVANÝ BILINGVISMUS

Žádné dva jazyky nejsou sémanticky úplně ekvivalentní, každý z jazyků je jedinečný systém symbolické reprezentace a projevuje se v něm kolektivní zkušenost a způsob vnímání. Někteří bilingvní jedinci dokážou vnímat i tuto realitu a verbalizovat její obsah, jiní používají jen jeden systém, i když jsou schopní rozumět dvěma jazykům i v nich hovořit. Tyto dva typy nazýváme kompozitní a koordinovaný bilingvismus.

Kompozitní bilingvismus – stav, kdy jedinci využívají jen jednoho jazykového systému pro oba jazyky

Koordinovaný bilingvismus – stav, který se projevuje i v rovině kognitivních procesů, jedinci jsou schopni užívat oba jazykové systémy (Muhić, J, 2004)

2.2.2 DRUHY BILINGVISMU PODLE VĚKU OSVOJENÍ JAZYKA

Důležitou úlohu, která ovlivňuje míru a kvalitu osvojených jazykových kompetencí je věk. Výsledný stav bilingvismu u jedince závisí na tom, v jaké fázi řečového vývoje si začne osvojovat další jazyk, zda si oba jazyky osvojuje současně či zda jeden je první a další přibírá. Podle tohoto kritéria můžeme rozdělit bilingvismus na raný a pozdní a na sukcesivní a simultánní.

Raný bilingvismus – někdy také nazýván primární nebo přirozený. Jedná se o situaci, kdy si dítě začíná osvojovat oba jazyky buďto současně od narození, nebo osvojování druhého jazyka začíná ve fázi, kdy ještě není zcela ukončen řečový vývoj. V řečovém vývoji existuje několik optimálních období pro osvojení dalšího jazyka. Prvním z nich je právě prenatální a postnatální období, kdy si dítě začíná osvojovat oba jazyky najednou, dalšími obdobími je druhý až sedmý rok, kdy fyziologická stavba řečových orgánů je ještě ve vývoji a díky tomu raně bilingvní jedinci zpravidla nemívají přízvuk, záleží ovšem na konkrétní situaci a typu bilingvní výchovy. Posledním obdobími, kdy se otevírá možnost

pro získání dalšího jazyka je období mezi desátým a dvanáctým rokem, toto období je však již na hranici mezi raným a pozdním bilingvismem.

Pozdní bilingvismus – je situace u osob, u kterých nastala akvizice dalšího jazyka až po dokončeném řečovém vývoji. Může se jednat například o dospělé jedince, kteří se přestěhují do cizí země.

Simultánní bilingvismus – situace, kdy si dítě začne osvojovat oba jazyky současně od narození. Může jím být raný bilingvismus.

Konsekutivní bilingvismus – situace, v níž je přijat nejprve jeden jazyk a až později další. Je jím vždy pozdní bilingvismus, ale může jím být i raný viz výše. (Muhić, J, 2004; Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011)

2.3 SHRNUTÍ KAPITOLY O BILINGVISMU

Po prozkoumání všech možných názorů na bilingvismus a vyjmenování jednotlivých typů se může zdát tato disciplína poněkud nepřehledná a nesrozumitelná. Proto zde uvádíme následující citaci, která se shoduje s autorčíným chápáním dané problematiky.

„Naslouchání s porozuměním je minimální kompetence, kterou bilingvní osoba má v obou jazycích.“ (Muhić, J, 2004)

3 ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC (ČŠBH)

3.1 VZNIK A VÝVOJ ČŠBH

Toto sdružení vzniklo na základě potřeby nové vlny emigrantů.

Po sametové revoluci se čím dál více lidí a celých rodin začalo stěhovat po celém světě za prací, studiem a zkušenostmi. V minulosti, když lidé emigrovali, byla potřeba předávat svůj český jazyk a jeho prostřednictvím i českou kulturu dalším generacím omezená, protože možnost návštěv České republiky či návratu v podstatě neexistovala.

To se však změnilo a tak ti, kdo vyjíždí do zahraničí, přemýšlí nad tím, zda svým dětem předat něco ze své kultury, či ne. Kultura, ze které pocházíme, a náš mateřský jazyk jsou součástí naší identity a tak, aby se této identity nevzdali, chtějí ji rodiče ve většině případů předávat dál. Otázkou zůstává, jakým způsobem. V situaci bydliště v jinojazyčném prostředí, kde vaše dítě chodí do jinojazyčné školy a často i váš partner mluví jiným jazykem, není jednoduché předávat svůj jazyk a kulturu dál.

V dalších kapitolách ještě blíže popíšeme důležitost rodinného prostředí a systému výchovy v něm a také, jak podstatnou složkou na vytváření postojů k určité činnosti či situaci jsou vrstevnické skupiny.

Kromě zažívání pozitivních emocí v českém jazyce je důležité, aby dítě vidělo také užitečnost dalšího jazyka. Snáze tuto užitečnost vidí u světových jazyků, kde bychom mohli říci, že v celosvětovém měřítku je uplatnění vyšší. Jako motivace stačí i užitečnost „lokální“, důležité je, že dítě vnímá, že českým jazykem se dorozumí i jinde než jen s jedním členem rodiny, že tímto jazykem mluví celý národ, že má tento národ své dějiny, svou literaturu, kulturu, a tím se může obohatit.

Všechny tyto důvody vedly k založení České školy bez hranic. Její zakladatelka, Lucie Boucher-Slavíková, byla jednou z prvních Češek, které se hned po revoluci přestěhovaly do Francie. Když začala vychovávat své děti, věděla, že chce, aby mluvily česky, znaly českou kulturu a Českou republiku.

V té době znalosti o tom, jak bilingvně a bikulturně vychovávat děti, ještě nebyly na příliš vysoké úrovni, dokonce se v odborných člancích a na konferencích stále ještě

spekulovalo spíše o tom, zda je bilingvismus škodlivý či nikoli, než o metodách výchovy, což mělo za následek vzbuzení nedůvěry rodičů a ustupování od bilingvismu.

Těch málo materiálů, které se objevily, mnohdy nebyly dostupné v češtině. Lucie Slavíková-Boucher se své děti přesto rozhodla bilingvně a bikulturně vychovávat. V tom měla podporu svého manžela, který se naučil česky, aby mohla celá rodina jezdit do Čech a komunikovat s příbuznými a přáteli. Nakonec ještě vycestovali na určitou dobu do Spojených států a dnes jsou jejich děti trilingvní.

Na základě svých zkušeností, s vědomím toho, jak důležité jsou pozitivní prožitky v jazyce, sociální kontakt se stejně mluvícími vrstevníky a s přibývajícím množstvím Čechů, kteří se stěhovali do Francie, založila asociaci Entract.

V rámci této asociace mohly děti navštěvovat volnočasové aktivity v češtině. Jednalo se o výtvarnou výchovu, zpívání písniček, hraní her a o literární dílny. S přibývajícím počtem dětí a přáním pomoci ještě více v rozvoji jazyka, aby děti byly schopné skládat rozdílové zkoušky v českých školách a mohly mít tak dvojí vzdělání, vznikla myšlenka na založení školy.

Škola funguje již několik let a její koncepci přebraly nově vznikající České školy bez hranic (dále jen ČŠBH) po celém světě. Výuka začíná už u malých dětí od stáří 18 měsíců, které chodí v doprovodu svých rodičů do českých „jesliček“ a pokračuje až do druhého stupně základní školy (závisí na věku a počtu žáků).

Dnes stojí škola před otázkou, jakým směrem se bude ubírat. V novém školském zákoně odpadá pro děti nutnost skládat rozdílovou zkoušku na spádové škole v České republice za předpokladu, že bude dítě mít osvědčení z České školy bez hranic, které ředitel spádové školy jen potvrdí a vydá vysvědčení. Tím pádem se ovšem ČŠBH musí do mnohem větší míry institucionalizovat a vytvořit si vlastní systém kritérií a hodnocení pro své žáky.

Školní výuka byla vždy zaměřena převážně na vyváženě bilingvní děti. Předpokládá se, že dítě má určitou slovní zásobu, aby rozumělo zadávaným úkolům, a že dokáže dostatečně komunikovat. Pracujeme s českými učebnicemi, a i když je výuka přizpůsobená jejich situaci, učí žáci ČŠBH o všech jazykových jevech tak jako stejně staré

děti v České republice. Jsou tedy připravené na to, aby rozdílovou zkoušku, která se doposud skládala, zvládly.

Realita je však bohužel v některých případech zcela odlišná. Z různých důvodů nemůžeme u některých dětí zdaleka mluvit o vyváženém bilingvistu, někdy jsou rády, když porozumí a dokážou říci jednoduchou větu.

Přesto (anebo právě proto) mají rodiče (i děti) zájem do ČŠBH docházet. Vzhledem k malému počtu žáků ve třídě se těmto dětem dá věnovat částečně individuálně, tato výuka je pak ještě více zaměřena právě na rozvoj porozumění, na mluvení a na celkové používání jazyka než na jednotlivé gramatické jevy. Někdy se podobá spíše výuce češtiny jako cizího jazyka.

Nutnost zavést ve škole objektivní hodnotící kritéria, tedy kritéria stejná pro všechny, povede pravděpodobně k tomu, že některé tyto děti, které nejsou zcela bilingvní, neprojdou do dalšího ročníku. To by mohlo vést ke ztrátě kontaktu s češtinou a to a rychlému zapomenutí alespoň částečně osvojené látky.

Dobrym řešením pro tento typ dětí jsou srovnávací kurzy či kurzy češtiny pro cizince zaměřené na děti. Tyto kurzy již některé České školy bez hranic mají a od příštího školního roku je zavede pravděpodobně i ČŠBH Paříž.

3.2 ROZDĚLENÍ VÝUKY V ČESKÉ ŠKOLE BEZ HRANIC V PAŘÍŽI 2011/2012

Jesle

Věk: 18 měsíců – 3 roky

Hodinová dotace týdně: 1h

Doprovod rodiče: ano

Náplň:

- rozvoj jazyka pomocí jednoduchých říkanek, písniček, her
- rozvoj hrubé motoriky

Školka

Věk: 3 – 6 let

Hodinová dotace týdně: 2h

Doprovod rodičů: ne (jen u výjimečných případů)

Náplň:

- povídání – rozvoj slovní zásoby
- hudební výchova – české písničky, rytmus
- výtvarná výchova
- rozvoj hrubé motoriky – tanec, hry (zahrnutý české folklorní hry)
- rozvoj jemné motoriky – procvičování ruky
- české pohádky – vyprávění, čtení, divadlo

Škola

věk: 6 – 11 let (v současné době je naplněn jen první stupeň 1 – 5 třída)

hodinová dotace týdně: 4h

doprovod rodičů: ne

předměty: jazyk a komunikace, prvouka, literatura a komunikace, vlastivěda

Náplň:

- **výuka jazyka** – čtení, psaní, mluvnice podle stupně třídy
- **prohlubování slovní zásoby**
- **komunikace** – diskuze, správné užití pojmu, vysvětlení pojmu, svými slovy převyprávět událost, popsat jev slovy i písmem, napsat dopis...
- **jazykové hry**
- **literatura** – česká a světová literatura pro děti, čtení s porozuměním, převyprávění svými slovy, literární jazyk, estetická funkce literatury, interpretace, srovnávání, diskuze
- **sloh** – krátká vyprávění, zápisky z přečtených knih, kreativní tvorba (básně, dada text, pohádka z pohledu jiné postavy, nedokončený příběh...)
- **prvouka** – pro 1. třídu – vysvětlování základních přírodních jevů, fungování člověka a společnosti v českém jazyce
- **vlastivěda** – zeměpis a dějepis českých zemí

3.3 DĚTI V ČESKÉ ŠKOLE BEZ HRANIC PAŘÍŽ

Bilingvismus kromě lingvistů poutá také velkou pozornost psychologů a sociologů. Osvojování si jakéhokoliv jazyka je sociální záležitostí a u bilingvních dětí si tuto skutečnost uvědomujeme dvojnásobně. Na základě rozebírání problematiky bilingvismu jsme došli k závěru, že jde o velmi individuální otázku. V příštích kapitolách budeme vycházet z práce s dětmi v České škole bez hranic v Paříži, nastíníme proto pouze nejčastější jazykové situace, se kterými se zde setkáváme.²

3.3.1 PRVNÍ TYP

Rodiče: Rodiče mluví různými jazyky, mezi sebou komunikují dominantním jazykem komunity

Komunita: Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity

² Typologie je částečně inspirována knihou Bilingvní rodina (viz literatura) a uzpůsobené situaci v ČŠBH Paříž

Strategie: Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním jazykem

Jazykové kompetence v českém jazyce: U těchto dětí je znát, že francouzština je dominantním jazykem, mívají menší slovní zásobu než děti ze zcela českých rodin, ale nemusí to být pravidlem. Mají velmi dobré vyjadřovací schopnosti v běžné komunikaci, zvládnutí pravopisu jim trvá většinou déle, ale často se ho z větší části naučí. Porozumění textu závisí na jejich čtenářské aktivitě stejně jako u ostatních dětí, zde však ještě o to více, že četba je jeden z mála prostředků pro rozvoj jejich slovní zásoby a setkání se s jazykem. Největší problém se vyskytuje u kreativní tvorby, porozumění hry s jazykem ovšem i tomuto může odpomoci větší zkušenost s literárním textem.

dítě	Nina
jazyk užívaný matkou k dítěti	čeština
jazyk užívaný otcem k dítěti	francouzština
jazyk užívaný mezi rodiči	francouzština
jazyk užívaný sourozencem k dítěti	čeština, francouzština
jazyk užívaný doma	čeština, francouzština
jazyk užívaný ve škole	francouzština
jazyk užívaný při volnočasových	francouzština, čeština (převážně
místo narození	Francie
místo pobytu	Francie
návštěvy ČR	ano

3. 3. 2 DRUHÝ TYP

Rodiče: Rodiče mluví různými jazyky, mezi sebou komunikují dominantním jazykem komunity

Komunita: Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity

Strategie: Rodiče mluví s dítětem dominantním jazykem, rodič s jiným mateřským jazykem jazyky střídá.

Jazykové kompetence v českém jazyce: Tento typ je v podstatě nesprávně fungující typ první. Není důsledně dodržován model jeden rodič – jeden jazyk. Rodič, který mluví nedominantním jazykem, ho nepoužívá v promluvě na dítě vždy. Tyto děti jsou na tom

v České škole nejhůře. Mají malou slovní zásobu, díky čemuž často nerozumí ani zadávaným úkolům. V českém jazykovém prostředí pobývají málo. Toto všechno pak vede k dalším potížím s jazykem – při čtení, psaní, pravopisu.

Největší problém ovšem nevzniká na úrovni jazyka, ale na psychické a sociální. Děti se v českém jazyce necítí bezpečně, vnímají, že se nedokážou vyjádřit tak, jak by chtěly, komunikace je stojí velké úsilí, srovnávají se s ostatními dětmi a objevuje se pocit neúspěchu následován negativním pocitem k českému jazyku jako původci všech potíží.

dítě	Matýsek
jazyk užívaný matkou k dítěti	čeština, francouzština
jazyk užívaný otcem k dítěti	francouzština
jazyk užívaný mezi rodiči	francouzština
jazyk užívaný sourozencem k dítěti	francouzština
jazyk užívaný doma	francouzština, čeština
jazyk užívaný ve škole	francouzština
jazyk užívaný při volnočasových aktivitách	francouzština, čeština (převážně ČŠBH)
místo narození	Francie
místo pobytu	Francie
návštěvy ČR	ano

3.3.3 TŘETÍ TYP

Rodiče: Rodiče mluví různými jazyky, každý z nich do určité míry ovládá jazyk partnera.

Komunita: Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity

Strategie: Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním jazykem. Ve speciálních situacích (návštěva rodiny...) mluví všichni jazykem přizpůsobeným situaci (prarodiče mluví jen česky...)

Jazykové kompetence v českém jazyce: Děti tohoto typu jsou jazykově na velmi dobré úrovni. Mohou mít menší slovní zásobu a docházet k podobným problémům stejně jako u prvního typu. Z modelu rodiny ovšem vidíme zájem o jazyky a jazykovou výchovu,

většinou jsou tedy dobře rozvíjené všechny kompetence. Dochází i k méně častým interferencím, protože se o rozdílnosti obou jazyků více komunikuje.

dítě	Théa
jazyk užívaný matkou k dítěti	čeština
jazyk užívaný otcem k dítěti	francouzština
jazyk užívaný mezi rodiči	francouzština,
jazyk užívaný sourozencem k dítěti	čeština,
jazyk užívaný doma	čeština,
jazyk užívaný ve škole	francouzština
jazyk užívaný při volnočasových	francouzština,
místo narození	Francie
místo pobytu	Francie
návštěvy ČR	Ano - pravidelné

3.3.4 ČTVRTÝ TYP

Rodiče: Rodiče mluví stejným mateřským jazykem.

Komunita: Dominantní jazyk komunity není jazykem rodičů.

Strategie: Rodiče mluví s dítětem vlastním mateřským jazykem, dominantní jazyk užívaný v komunitě se dítě naučí ve škole (školce).

Jazykové kompetence v českém jazyce: Tyto děti jsou na tom jazykově většinou nejlépe, mají rozvinutou slovní zásobu, nevyskytují se problémy s výslovností, dobře čtou, píšou, mluví i rozumí. Problém může nastat ve chvíli, kdy mají rodiče pocit, že není třeba na jazykové výchově pracovat, že stačí, když komunikují doma česky. Nejvíce se to projeví na plynulosti čtení a porozumění textu, pokud doma s dětmi nečtou. Později i v jazyce, kdy pro děti začíná být obtížnější porozumět pravopisu, českému jazykovému systému a někdy se jim mísí s francouzským. Období zaměňování obou systémů nastává přechodně u těchto dětí často především v počátcích školní docházky. Pro tyto děti je většinou těžší výuka ve francouzské škole než pro děti francouzské a v počátcích jazykové výuky se snaží vše pojmout, naučit se všteřovaná pravidla a soustředí se na ně tak usilovně, že pak dochází

k interferenci těchto jevů do českého jazyka. Po upozornění ale žáci většinou dokážou svou chybu okamžitě opravit.

dítě	Honzík
jazyk užívaný matkou k dítěti	čeština
jazyk užívaný otcem k dítěti	čeština
jazyk užívaný mezi rodiči	čeština
jazyk užívaný sourozencem k dítěti	čeština
jazyk užívaný doma	čeština
jazyk užívaný ve škole	francouzština
jazyk užívaný při volnočasových	francouzština,
místo narození	Francie
místo pobytu	Francie
návštěvy ČR	ano – několikrát

3.3.5 PÁTÝ TYP

Rodiče: Rodiče mluví stejným mateřským jazykem.

Komunita: Nastala přechodná či stálá změna komunity. Dominantní jazyk komunity není mateřským jazykem rodičů.

Strategie: Rodiče mluví s dítětem vlastním mateřským jazykem, dominantní jazyk užívaný v komunitě se dítě naučí ve škole (školce).

Jazykové kompetence v českém jazyce: Jazykové kompetence tohoto typu jsou v postatě stejné jako u druhého typu s tím rozdílem, že pro tyto děti je dominantním jazykem většinou čeština, je pro ně proto těžší spíše francouzská škola a téměř nedochází k interferencím z francouzštiny. Závisí ovšem na věku dítěte v době přestěhování a délce pobytu.

Pokud se dítě přestěhuje ještě před počátkem školní docházky, může k interferencím dojít ze stejného důvodu jako u druhého typu. Pokud již školní docházku započalo v České republice, dokáže většinou oba jazykové systémy snadno rozlišit.

dítě	Jirka
jazyk užívaný matkou k dítěti	čeština
jazyk užívaný otcem k dítěti	čeština
jazyk užívaný mezi rodiči	čeština
jazyk užívaný sourozencem k dítěti	čeština
jazyk užívaný doma	čeština
jazyk užívaný ve škole	francouzština (v minulosti)
jazyk užívaný při volnočasových	čeština, francouzština
místo narození	Česká republika
místo pobytu	ČR, Francie (momentálně)
návštěvy ČR	ano

2.3.6 ŠESTÝ TYP

Rodiče: Rodiče mluví různými jazyky

Komunita: Dominantní jazyk není mateřským jazykem ani jednoho z rodičů

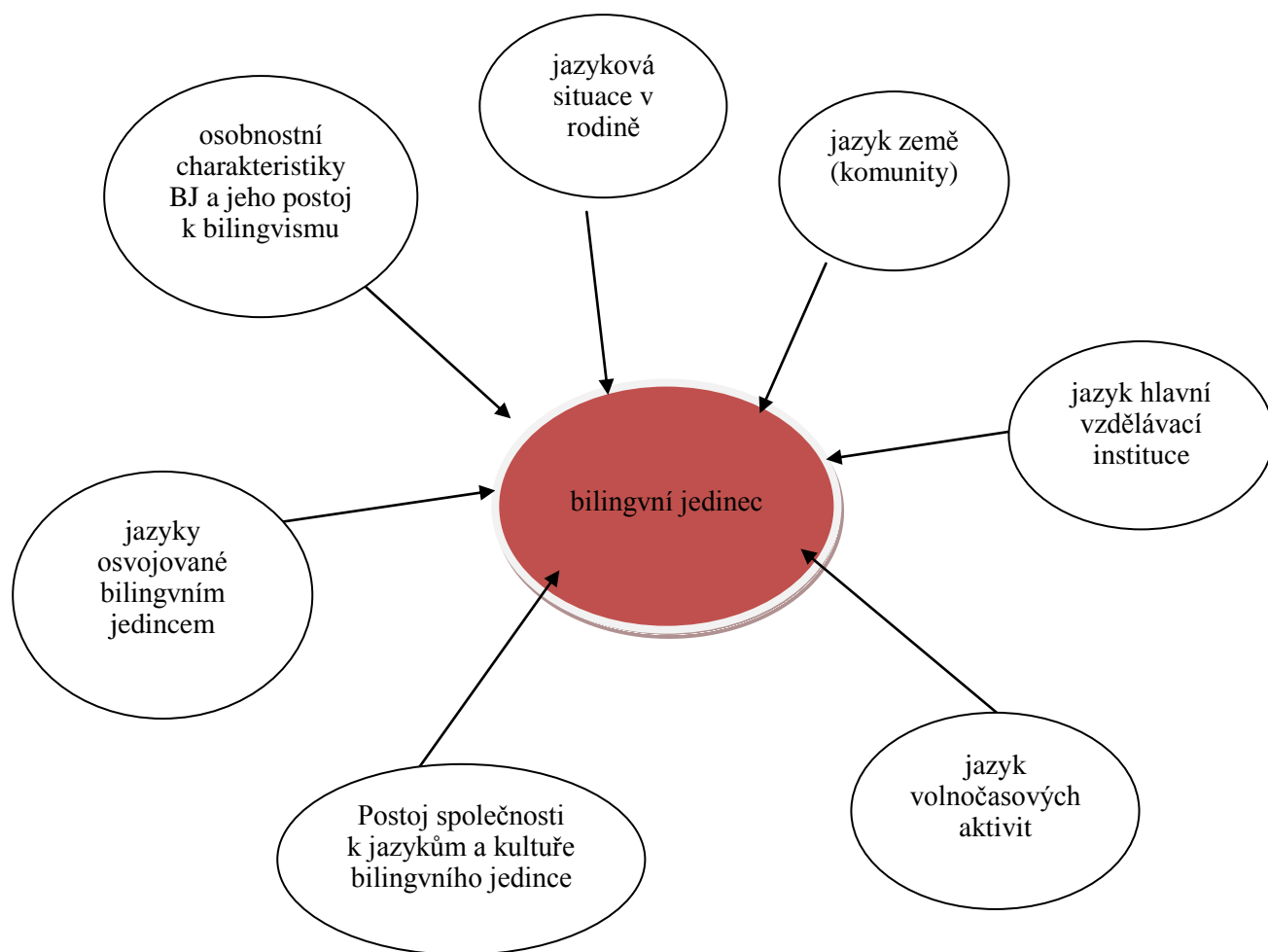
Strategie: Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním jazykem, dominantní jazyk užívaný v komunitě se dítě naučí ve škole (školce).

Jazykové kompetence v českém jazyce: Tento typ je specifický. Závisí na modelu fungování jazykové výchovy v rodině. Mohlo by se zdát, že děti budou ze tří jazyků zmatené, ale v naší zkušenosti s několika trilingvními dětmi se tento předpoklad nepotvrdil. Většinou právě fungoval dobře nastavený řád užívání jazyků v rodině a děti byly schopné dokonale rozlišit jaký jazyk právě použít. Tato skutečnost se neprojevila ani ve zhoršených jazykových kompetencích. Závisí na třetím jazyce. V naší tabulce máme jako třetí jazyk slovenštinu, která je velmi podobná češtině, případ Lukáše se tedy podobá čtvrtému (nebo pátému) typu. V jiném případě v české škole je třetím jazykem holandština a ten se podobá spíše prvnímu typu.

dítě	Lukáš
jazyk užívaný matkou k dítěti	čeština
jazyk užívaný otcem k dítěti	slovenština
jazyk užívaný mezi rodiči	čeština, slovenština
jazyk užívaný sourozencem k dítěti	čeština, slovenština
jazyk užívaný doma	čeština, slovenština
jazyk užívaný ve škole	francouzština
jazyk užívaný při volnočasových	francouzština, čeština
místo narození	Francie
místo pobytu	Francie
návštěvy ČR	Ano - pravidelné

4 DETERMINANTY

Bilingvismus je interdisciplinárním jevem. V této kapitole představíme všechny činitele, kteří se podílí na utváření konkrétních bilingvních situací.



4.1 JAZYKOVÁ SITUACE V RODINĚ

4.1.1 PŮSOBENÍ RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA JAZYKOVÝ VÝVOJ BILINGVNÍHO DÍTĚTE V PŘEDŘEČOVÉM STÁDIU

Jazyková situace v rodině má v raném i pozdějším věku na jazykový vývoj dítěte největší vliv. Přijde nám zcela logické, že když na dítě mluvíme v němčině, první slova, věty a pak celé promluvy bude dítě produkovat také v němčině. Zdá se nám to přirozené, i když dítě bude vychovávané v němčině na území státu, kde se mluví jiným jazykem. Jak to však vypadá, když na dítě mluvíme dvěma jazyky?

Předpokládáme, že by dítě mělo začít mluvit oběma jazyky zároveň, ale je tomu tak opravdu vždy? A pokud upřednostňuje některý ze dvou jazyků, tak z jakého důvodu?

Nejsnadněji pozorovatelné projevy dětské řeči jsou zvuky, první slabiky a slova, v psycholingvistice se však uznává, že vývoj dětské řeči začíná daleko dříve a to ne hned po narození dítěte, ale dokonce ještě v prenatálním stádiu.

„ Zahraniční výzkumy dokládají, že plod v 6. měsíci reaguje na určité zvukové podněty, např. na hudbu nebo hlas matky. Z toho se vyvozuje, že se tak objevují první nejjednodušší formy učení a získávání zkušeností u dítěte.

... To by mohlo být argumentem na podporu hypotézy, že v osvojování jazyka dítětem má vývojový charakter počínající již v prenatálním období.“ (Průcha, 2011)

Byly prováděny různé výzkumy (Průcha, 2011), během nichž se měřila srdeční frekvence plodů nebo se u novorozenců zaznamenávaly reakce prostřednictvím nenutričního sání (kdy dítě zrychluje nebo zpomaluje sání dudlíku) a na jejich základě můžeme tvrdit, že již kolem 40. týdne stáří plodu jsou děti schopny rozeznávat hlas své matky.

Podle dalších výzkumů (De Casper, Spence, 1986 in Průcha, 2011) jsou dokonce tři dny staří novorozenci schopni rozpoznat již několikrát slyšený text, který jim byl čten během těhotenství. Z toho všeho vyplývá, že procesy paměti a učení hrají významnou roli pro vývoj řeči a komunikaci dítěte již v prenatálním období.

Od prvních vteřin po narození se dítě setkává s tzv. počátečním jazykovým inputem, ten bychom mohli vymezit jako souhrn všech verbálních i neverbálních stimulů,

kteře na dítě působí. Tento proud akustických stimulů doprovázený například dotyky, mimikou atd. není jen nahodilý sled zvuků, ale má systémové vlastnosti: rytmus řeči (opakující se přízvuky, přízvukové takty...), intonace, různé fonémy, pauzy mezi slovy a větami atd. Kromě řeči, která je přímo zaměřena na dítě, na něj působí i nepřímý jazykový input, tedy komunikace vedená mezi ostatními v blízkosti dítěte.

Přítomnost řeči je součástí života dítěte od prvních dnů po narození, proto můžeme předpokládat (jak se později přesvědčíme i na základě některých výzkumů), že prozodické vlastnosti a fonémový repertoár jazykového inputu mají klíčovou roli pro osvojování jazyka dítětem.

Některé výzkumy jazykového inputu napříč různými jazyky (např. Anne Fernal et al., 1989 in Průcha, 2011) ukazují, že existují určité univerzálie používané v řeči rodičů k dětem. Například používají kratší výpovědi, vyšší základní tón, přehnanou intonaci atd. Přes tuto podobnost mezi počátečními inputy různých jazyků stále zůstává rozdíl především ve fonémovém repertoáru jednotlivých jazyků.

Různé jazyky mají různý soubor hlásek, jiný počet souhlásek i samohlásek. Například v češtině existuje pět samohlásek, které mají ještě dlouhé varianty a dvacet pět souhlásek, ve finštině osm samohlásek a dvacet dva souhlásek. V některých jazycích ale mají také zcela jiný fonemický systém, čínština nerozlišuje souhlásky a samohlásky vůbec, zato rozlišuje iniciály, finály a tóny, ze kterých se skládají slabiky. Z toho i tón má distinktivní (rozlišovací) funkci, takže pokud užijeme stejnou slabiku s jiným tónem, bude mít jiný význam. Není tedy příliš pravděpodobné, že by všechny jazyky v počátečním inputu mohly znít pro dítě shodně. Z toho plyne, že aby dítě začalo rozumět, co mu ostatní říkají, musí se naučit rozlišovat složitý repertoár fonémů svého jazyka. Kdy a jak k tomu dochází, je však stále ve fázi výzkumu. Byla provedena řada experimentů, některé u dětí starých jen pár dnů, které dokládaly, že tyto děti jsou schopny rozpoznávat svůj mateřský jazyk. Například ve výzkumu Moona Coopera a Fifera z roku 1993 byly novorozencům čteny jednak texty vlastními matkami (Angličankami a Španělkami) v mateřském jazyce, jednak texty v jiném jazyce než mateřském. Díky metodě nenutričního sání bylo zjištěno, že děti jsou aktivnější při poslechu řeči v mateřském jazyce. To samé bylo dokázáno i u kojenců ve stáří dvou až čtyř měsíců. (Průcha 2011)

Máme zde nastíněný fakt, jak je to s rozpoznáním mateřského jazyka u dětí. Jak se ovšem vyvíjí samotná produkce řeči? Není mnoho výzkumů, které by se zaměřovaly na stádium broukání u dětí (kolem osmého až desátého měsíce) a ještě méně je výzkumů zaměřujících se na srovnávání produkovaní hlásek dětmi vyrůstajícími v různém jazykovém prostředí. Jeden takový výzkum však provedli B. de Boysson-Bardies, P. Halle, L. Sagart a C. Durand z Université Paris V. (Průcha, 2011) Rozhodli se vyzkoumat akustické parametry (formanty) produkované dětmi, jejichž jazykovým inputem byl jeden ze čtyř jazyků: francouzština, angličtina, čínština a arabština. Vzorek pro výzkum bylo dvacet dětí – pět pro každý z jazyků, měřena byla frekvence formantů, které produkovaly. Z výsledků výzkumu jasně vyplývá, že diferencovanost formantů je významně vyšší mezi různými jazyky než ve skupině jednoho jazyka. Největší rozdíl byl naměřen mezi angličtinou, francouzštinou a čínštinou, což je logické vzhledem k rozdílnému fonémovému základu těchto jazyků. Můžeme tedy říci, že zvuky řeči z počátečního jazykového inputu, který obklopuje dítě od narození, mu poskytují materiál pro vytváření artikulačních vzorců pro daný jazyk.

Aplikujeme-li tyto poznatky o rozpoznání mateřského jazyka a o počátcích jeho používání na náš výzkum o bilingvních dětech, vyplývá z nich důležitost jazyka, jímž se na dítě mluví v podstatě už od početí. Pokud na dítě budeme mluvit současně dvěma jazyky, mělo by mít i jazykové inputy dva. Porozumění pak bude přicházet v obou jazycích a vyjadřovat se začne také v obou jazycích, nejspíše podle toho s kým bude komunikovat. Bude-li mít například francouzštinu spojenou s otcem a češtinu s matkou, bude na otce reagovat francouzsky a na matku česky. Takto se jeví vývoj bilingvního dítěte celkem racionálně a možná tak i v ideálním případě opravdu vypadá. Pravdou ovšem je, že ideálních případů je opravdu málo.

I když má nejspíše největší vliv na vývoj řeči u dítěte hlas matky, pokud na něj mluví otec již v prenatálním stadiu a hned po narození, dítě ovlivní do velké míry i on, stejně jako jazyk okolí, který je většinou shodný s jazykem národa nebo komunity, ve které dítě žije nebo do které se narodí. Tak se snadno může stát, že v počátcích své řeči bude preferovat jeden z jazyků. Může preferovat jazyk, kterým mluví jeden z rodičů, ale mimo něj také společnost kolem dítěte. Nebo naopak může preferovat jazyk matky, pokud je na

ni extrémně závislé. Někdy může být původ preference jednoho z jazyků nejasný. Setkala jsem se s případy, kdy matka mluví na dítě výhradně česky a tráví s ním velké množství času, dítě ale přesto preferuje francouzštinu. Z tohoto důvodu uvádím na začátku této kapitoly i prenatalní a ranně postnatalní vnímání a vývoj řeči u dětí, pomocí něhož se můžeme dopátrat ke vzniku dětské preference jednoho z jazyků.

Případ 1:

Tereza³ má téměř dva roky starou dceru - Claru⁴, která právě začíná mluvit. Tereza je Češka, její manžel je Francouz. Po celou dobu Terezina těhotenství i po narození Clary žijí ve Francii. Tereza je na rodičovské dovolené a kromě pár hodin v týdnu, kdy chodí Clara do francouzských jeslí, je s ní doma a mluví na ni výhradně česky. Její manžel chodí domů z práce večer, mluví na svou dceru francouzsky jen ráno, večer a o víkendech.

Clara tráví více času v českém prostředí. Rozumí v češtině všechno, co jí Tereza říká, je schopná slova opakovat a některá pojmenování používá v češtině, přesto se u ní objevuje lehká preference francouzštiny.

Pro zjištění příčiny je potřeba vzít v potaz několik skutečností. V období těhotenství sice Tereza mluvila na Claru česky, ale se svým manželem a s okolním prostředím komunikovala ve francouzštině, když se malá Clara narodila, přímo na ni mluvila maminka česky, ale rozvinutější konverzaci vedla s ostatními ve francouzštině, vyjma několika českých přátel či rodiny. Clara vnímala hlas své matky ve dvou jazycích, jak v češtině, tak ve francouzštině. Do toho na ni celou dobu mluvil francouzsky její tatínek a ve francouzštině se vedla také běžná společenská konverzace (v obchodě, se sousedy, známými, přáteli atd.).

Ačkoliv přímo na ni Tereza mluví česky, byla Clara, hlavně období než začala mluvit, více vystavena francouzštině. Je tedy možné, že je pro ni přirozenější používat jako první jazyk právě francouzštinu.

³ Jména byla změněna

⁴ Jména byla změněna

4.1.2 PŮSOBENÍ RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA JAZYKOVÝ VÝVOJ BILINGVNÍHO DÍTĚTE VE STÁDIU ŘEČI

V předešlé kapitole jsme si objasnili, jak důležitý je vliv jazyka užívaného v rodině, ještě než se dítě narodí a v prvních měsících jeho života. Tento vliv však ještě s věkem dítěte, a hlavně s rozvojem jeho řečových dovedností ještě narůstá. První hlásky, slabiky a slova dítě odposlouchává od lidí ve svém okolí. Pro rozvoj řeči je sociální kontakt nadmíru důležitý u všech dětí, u bilingvních pak dvojnásobně.

Pokud jsme druhým jazykem nezačali na dítě mluvit hned po narození, v období mezi prvním a druhým rokem je nevyšší čas. Kolem 2,5 roku dochází k prudkému rozvoji řeči, děti jsou obzvláště senzitivní a dokážou ihned zopakovat i slovo, které slyší poprvé. Rozvíjí se mu slovní zásoba a začíná slova skládat do vět. Přichází na to, že pomocí verbálního projevu může dosáhnout toho, co chce, či naopak nechce. Může se ale dostavit frustrace, když mu dospělí neporozumí a cíle nedosáhne. (Vágnerová, 2005)

Ať už na dítě začneme mluvit dvěma jazyky již od narození (což je nejlepší případ vzhledem k míře vnímání jazyka dítětem již v raném stádium), nebo až později, nejdůležitější je, aby byl v rodině vytvořen systém, podle kterého se budou dva rozdílné jazyky používat, a ten byl důsledně dodržován. Vraťme se tedy k naší situaci: otec dítěte je Francouz, matka je Češka. Pokud se rozhodnou mít bilingvní dítě, předpokládá se, že otec na něj bude mluvit francouzsky, matka česky. To vypadá celkem jednoduše, ale v praxi přichází řada problémů:

Krise č. 1 – krize menšinového jazyka

Přibližně ve věku, kdy dítě začíná mluvit a používat verbální projev ke komunikaci, rozšiřují se díky tomu jeho sociální kontakty. Dítě je schopné dorozumět se o tom, co potřebuje, a stává se tudíž samostatnějším. Začíná navštěvovat jesle či školku, častěji chodí na soukromé návštěvy ke spřáteleným rodinám, které mají děti podobného věku atd. Tím vším dochází k jazykovému ovlivnění z okolní společnosti. V případě kdy dítě žije ve Francii, chodí do francouzské školky, všichni kolem něj mluví francouzsky a ještě

francouzsky mluví s jedním z rodičů, začne se dítě více rozvíjet ve francouzštině. Jako rozvinutější jazyk má pak snahu ji preferovat při komunikaci s kýmkoliv.

Stává se, že i když na něj mluví matka česky, dítě jí rozumí, ale odpovídá francouzsky. Někdy to dokonce dojde až do takového extrému, že dítě se raději baví s tím rodičem, který na něj mluví francouzsky, protože je to pro něj jednodušší. Druhý rodič je tímto samozřejmě frustrovaný a má tendenci se dítěti přizpůsobit a občas mu ulevovat a mluvit na něj také francouzsky. Tím pádem ovšem narušuje systém užívání jazyků. Dítě může reagovat různě. Může být zmatené, protože dosud na něj rodič mluvil jen česky, může tento fakt vzít s povděkem a s tím, že už se tedy nemusí více snažit. Každopádně ve všech případech rozvoj českého jazyka klesá či se úplně zastavuje, nerozvíjí se slovní zásoba, ani gramatické struktury.

Dítě postupně může přestat rozumět úplně (záleží, jak moc na něj rodič mluví česky) a i když rozumí, dostavuje se u něj frustrace, protože nedokáže jazyk adekvátně použít nebo nerozumí všemu. Problém se časem ještě prohlubuje. Někdy vymizí druhý jazyk úplně, někdy si dítě ponechá některé kompetence z raného věku, ale ustrne v tomto stádiu, jeho způsob užívání jazyka je značně regresivní a v komunikaci s ostatními se může být stresující.

Čím je jedinec starší, tím více vnímá, že nedokáže ve druhém jazyce vyjádřit svou potřebu. Když vidí, že matka nakonec povolí a pro urychlení či lepší porozumění na něj také občas mluví francouzsky, není důvod, aby se snažil i jen porozumět.

V praxi se setkávám s několika typy postojů rodin vzhledem k problematice:

- 1.** Rodiče si nastaví řád užívání jazyků a ten důsledně dodržují i přes případné problémy. Většinou se snaží děti pro český jazyk motivovat. Přihlásí ho na nějakou aktivitu v tomto jazyce. Pokud má možnost, tak i do české školy či školky jakou je například Česká škola bez hranic. Čtou s ním knihy, dívají se na filmy, vídají se s jinými mluvčími tohoto jazyka, jezdí na návštěvy do Čech, udržují kontakt s rodinami. Z těchto rodin vychází většinou plně bilingvní děti, u kterých může být preference jednoho jazyka, ale většinou jsou schopné použít oba jazyky na vysoké úrovni.

2. Rodiče si nastaví řád užívání jazyků, ale při problémech nevydrží daný systém dodržovat. Jaký je dopad tohoto jednání viz výše.

Tyto děti přichází často do České školy, protože rodiče mají snahu zachránit ještě, co se dá. U některých dětí (záleží na věku a míře problému) se jazyková situace ještě vylepšit dá. Přestože výuka českého jazyka jednou týdně v ČŠBH dítěti může hodně pomoci, je potřeba aby více spolupracovali i rodiče a snažili se o navrácení a dodržování jazykového řádu v domácnosti, tato skutečnost však často není realitou.

Nakonec může dojít k ještě větší nechuti dětí učit se český jazyk, neboť v kolektivu česky mluvících dětí za ostatními zaostávají. Nastolíme-li znovu řád užívání jazyků a ještě se doplní další výukou a motivací, může si dítě český jazyk osvojit stále ještě jako mateřský, záleží na věku, zda bude mít lehký přízvuk nebo nikoliv, to však již není tak podstatné.

Důležitým faktem je, že nedodržování určitého systému užívání jazyků může být pro malé dítě natolik zmatečné, že mu může způsobit až řečové či komunikační problémy.

3. Rodiče buď měli, nebo neměli nastavený řád užívání jazyků, ale při nastalých problémech nevytrvali v používání českého jazyka a ten se u dítěte postupně z jeho vlastní vůle, či vůle celé rodiny vytratil.

Krise č. 2: krize rodiče, který nerozumí

Druhým nejčastějším problémem v rodině s bilingvní výchovou je fakt, že ne všichni členové rodiny rozumí oběma používaným jazykům. Nejčastěji se tento fakt objevuje samozřejmě v případech, kdy je jedním z jazyků jazyk s nevelkým počtem mluvčích.

Vztáhneme-li tuto problematiku na náš případ – česko-francouzské rodiny, mluví většinou všichni v rodině francouzsky, ne však česky.

Častým případem jsou maminky bezradné v otázce bilingvní výchovy: jejich dítě není na takové úrovni, jak by si přály, někdy stěží rozumí základním věcem. Ty samé maminky, které si k nám chodí pro radu, pak na své dítě mluví nadále francouzsky a

obhajují to právě tím, že manžel, otec dětí, nerozumí česky. Tento argument je pochopitelný.

Existují případy, kdy tatínkové, Francouzi, kteří nemluví (ani nerozumí) česky, původně souhlasili s bilingvní výchovou, později jim ale začalo vadit, že nerozumí, co manželka jejich dítěti říká. V extrémních případech to může dojít tak daleko, že cítí až jistou paranoiu, že se manželka spolčuje s dítětem proti nim. Ze strany rodiče, který nerozumí druhému jazyku užívanému v rodině, dochází k nátlaku, aby se v jeho přítomnosti mluvilo jen jemu srozumitelným jazykem, či někdy dokonce, aby se druhý jazyk přestal používat úplně. Někdy stačí ale jen to, že se celá rodina vidí málo, přes den jsou děti ve školce či ve škole, rodiče v práci, společně se vidí chvíli večer, než jdou děti spát a chtějí si povídat všichni dohromady.

Na tyto situace by měli rodiče myslet dříve než se rozhodnou pro bilingvní výchovu. Často si lidé myslí, že bilingvní lidé mají štěstí a druhý jazyk jim sám „spadl do klína,“ ale i raný bilingvismus znamená spoustu práce, tolerance a někdy i trochu oběti od všech zúčastněných. V tomto druhém problému se nabízí několik možností, jak vzniklou krizi řešit:

1. Naučit se jazyk partnera

Nejefektivnějším řešením samozřejmě je, když všichni v rodině mluví (nebo alespoň rozumí) všem používaným jazykům. Další jazyk je vždy obohacením. Navíc pokud žijeme s někým, kdo pochází z jiné země, napomáhá jazyk porozumění kultuře, prostředí a národu odkud partner pochází. Velmi často také rodina partnera nekomunikuje druhým jazykem užívaným v nově založené rodině (francouzsky), můžeme se proto tímto řešením vyhnout i komunikačním problémům v širší rodině.

2. Nastolit pevný systém užívání jazyků

První nejideálnější řešení někdy není možné. Někdy rodič opravdu nemá čas a energii na to, aby se začal učit nový jazyk, nebo se začíná učit, ale ještě jazyk neumí. Někdy mu to jen přijde zbytečné. Bez jakýchkoliv předsudků se s touto filozofií ve Francii setkávám dost často: „Pokud mluvím francouzsky a žijeme ve Francii, není důvod, abych se učil česky, francouzština stačí.“ Ať je to tak, či onak, i v tom případě, kdy se jeden z partnerů

druhý jazyk užívaný v rodině nikdy nenaučí, se dá vytvořit systém pro fungování bilingvní výchovy.

Můžeme nastolit například vzorec užívání jazyků takto:

matka → dítě – česky

otec → dítě – francouzsky

dítě → matka – česky

dítě → otec – francouzsky

celá rodina – francouzsky

(komunikaci celé rodiny můžeme ještě různě specifikovat, když se bude nacházet v Čechách, když ve Francii, když bude někdo na návštěvě atd.)

4. 2 JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ

Jako poslední z determinantů uvádíme jazykové prostředí. Evidentně by sem patřila i rodina jakožto primární jazykové prostředí. Vzhledem ke složitosti a různorodosti bilingvních rodin jsme se však rozhodli věnovat jí zvláštní kapitole.

V této kapitole postihneme zbývající prostředí, která vstupují do procesu ovlivňování jazykového vývoje bilingvních dětí.

4.2.1 JAZYK HLAVNÍ VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE

Hned po rodině je nejdůležitějším jazykovým prostředím škola. Děti v ní tráví přibližně jednu třetinu (někdy i více) svého času. Určujícím faktorem je vyučovací jazyk. Většinou tímto jazykem bývá jazyk dané země, ale nemusí to tak být. Česko-francouzské bilingvní děti, na které je zaměřena naše práce, chodí všechny do francouzské školy.

Škola má velký vliv na jazyk nejen proto, že v ní děti tráví hodně času, ale především proto, že se v ní jazykové dovednosti zdokonalují. Probíhá zde samostatná jazyková výuka francouzštiny, kde dochází k prohlubování nejen gramatických znalostí a dovedností, ale všech jazykových kompetencí. V ostatních odborných předmětech se děti

naučí slovní zásobu specifickou pro daný obor. Proto bývá často vyučovací jazyk školy určujícím faktorem pro dominantní jazyk. Pokud se bilingvní dítě neučí svůj druhý jazyk doma s rodiči, či nedochází na jazykové kurzy, neprohlubují se jazykové znalosti a dovednosti stejnou měrou jako v jazyce, který se dítě učí ve škole. Stejně tak se specifickou slovní zásobou z odborných předmětů.

Rodiče často nenapadne, že i o některých základních věcech se doma nemluví, děti se je učí ve škole, ale jen v jednom jazyce. U malých dětí to mohou být například roční období, názvy měsíců, druhy zvířat a rostlin atd. Někteří rodiče jsou si toho vědomi a o těchto věcech si s dětmi povídají či prohlížejí a čtou knihy.

Ještě specifičtější slovní zásoba se objevuje u starších dětí, například různé pojmy z biologie, fyziky, matematiky zná dítě často jen ve vyučovacím jazyce. Aby mělo dítě takto rozvinutou slovní zásobu, musí mít většinou již vlastní zájem o další rozvoj svého druhého jazyka. Často slovní zásobu rozvíjí čtením knih, beletristických i odborných.

Další důležitou rolí školy je vliv na utváření postojů dětí. V mladším školním věku roli „vševědoucích“ přebírají od rodičů učitelé, v pozdějším období mají na postoje největší vliv vrstevníci. Často tedy záleží i na tom, jak se k bilingvistu dítěte postaví právě učitel ve francouzské škole. Učitel mluví francouzsky a proto je francouzština správná. Je dobré, když učitel dítěti ukáže svůj pozitivní vztah i k jeho druhému jazyku. Stejně je to s vrstevníky viz kapitola o *Postoji společnosti k jazykům a kultuře bilingvního jedince*.

4.2.2 JAZYK VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT

Jazykové prostředí, v jakém tráví dítě svůj volný čas, hraje také nemalou roli na jeho jazykovou situaci. Důležité pro utváření postojů jsou emoce zažívané směrem k dané věci, vlastnosti, sobě..., ke které si postoj vytváříme. Je tedy důležité, aby bilingvní dítě mělo možnost radovat se ze hry, úspěchu, přátelství atd. v obou svých jazycích.

Ve Francii je rozvinutá česká komunita a tak se často Češi navštěvují navzájem a jejich děti mají možnost si společně hrát, sportovat či jezdit na výlety.

Velmi důležitou úlohu má v tomto případě i ČŠBH. Kromě toho, že částečně⁵ vyplňuje úlohu školy ve zdokonalování se v jazyce, plní právě také úlohu místa setkávání se s vrstevníky a kamarády. Mimoto má i svůj odpolední kroužek zpěvu a her, pořádá různé kreativní dílny, pohádková čtení, noc s Andersenem..., přičemž mají děti ve svém dalším jazyce – češtině možnost zažít spoustu zábavy.

Do volnočasových aktivit bychom měli započítat rozhodně i čas trávený s rodiči, kteří ho mohou využít právě pro rozvíjení druhého jazyka. Mohou si s dětmi povídat, vzít je na procházku a ukazovat a pojmenovávat věci v okolí, číst pohádky.

Nemalou úlohu v tomto pozitivním rozvoji mají prarodiče. Někteří žijí v Čechách a děti tak mají jedinečnou šanci jezdit za nimi do ryze českého prostředí a kultury na prázdniny. Někteří žijí s dětmi v zahraničí, často jsou to oni, kdo udržují český jazyk a vynakládají velké úsilí, aby s vnoučaty trávili dostatek času, mluvili na ně česky a vodili je do ČŠBH.

4.2.3 JAZYK ZEMĚ (KOMUNITY)

Jednou ze složek ovlivňujících bilingvní situaci jedince je jazyk užívaný v zemi či komunitě, kde jedinec žije.

V první řadě jazyk země ovlivňuje či přímo určuje jazyk užívaný ve všech institucích, při veškeré úřední komunikaci, ale i ve škole a v rodině. Umět tento jazyk je tedy v podstatě nutnost.

V druhé řadě je jazyk země používán po celé zemi při neoficiální komunikaci – v obchodě, na ulici, mezi sousedy, ve všech médiích atd. Kdyby nebylo již téměř nutností mluvit daným jazykem, abychom si dokázali poradit při oficiálních řízeních, je velkou motivací hovořit tímto jazykem, abychom se mohli účastnit běžné mezilidské komunikace.

⁵ Částečně proto, že je omezená časová dotace pro výuku jazyka a z odborných předmětů se učí jen prvouka pro mladší děti a dějepis a zeměpis českých zemí pro starší. Pojmy jako rovnice, zlomky atd. se tedy v ČŠBH děti nenaučí.

S touto motivací druhý jazyk, který není jazykem užívaným většinou společnosti země, nemůže soutěžit, je proto třeba hledat jiné motivace, jako například rozmanitou kulturu, které je tento jazyk nositelem a další jiné motivace, které se prolínají celou naší prací.

V neposlední řadě musíme zmínit ovlivnění nejen jazykem, ale také kulturou národa, ve které bilingvní jedinec vyrůstá a která je určující pro národní identitu. Častý styk s Českou republikou, s Čechy a především s českou kulturou však může sehrát významnou roli a jedinec se může cítit i jako Francouz i jako Čech.

4.3 POSTOJ SPOLEČNOSTI K JAZYKŮM A KULTUŘE BILINGVNÍHO JEDINCE

V průběhu celého života si utváříme ke všemu, co nás obklopuje, určité postoje. Vytváření postojů je součástí socializace (začlenění do společnosti) a probíhá tedy v podstatě od narození. Co vlastně pojem postoj znamená? Když se nás někdo zeptá, jaký k něčemu zaujímáme postoj, ptá se nás většinou na to, zda s tím souhlasíme či ne. Ve skutečnosti je postoj více komplexní konstrukt, který má tři složky: kognitivní, emotivní a konativní. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007).

V praxi to vypadá tak, že když se seznámíme s něčím novým, například vyjde nová kniha, získáme nějaké informace o té knize tím, že si ji přečteme, dozvíme se něco o autorovi o pozadí, na jakém kniha vznikala atd. U toho pocítujeme emoce, kniha se nám líbí, nelíbí, nesouhlasíme s motivací autora k jejímu sepsání, nebo naopak „příběh knihy“ (jak vznikla) způsobí, že se nám bude líbit ještě více. Následně, podle našich pocitů libost či nelibost k dané knize, se také chováme. Od samotného přečtení přes zakoupení druhého dílu až třeba po cestu do míst, kde se kniha odehrává nebo samozřejmě naopak může dojít k ztracení daného autora. Jak je zmíněno již výše, socializace je začleňování se do společnosti. Tudíž nejde o proces samotného jedince, ale jako další proměnná přistupuje do procesu utváření postojů vždy právě společnost. Zůstaneme-li u našeho příkladu s knihou, budou to recenze o knize v tisku, názory přátel či rodiny a vlastně všechny názory s jakými se setkáme, které nás více či méně ovlivní při zaujímání postoje k této knize.

Postoje si nevytváříme jen k věcem, ale také k lidem, sami k sobě i k jednotlivým složkám naší osobnosti. Vytváříme si tedy postoj i ke své zemi, jazyku a kultuře, ze které pocházíme nebo ve které žijeme. U bilingvních nebo lépe řečeno bikulturních lidí je tento proces ještě složitější, vezmeme-li v úvahu, že vyrůstají ve dvou jazycích a dvou kulturách. Pokud není problém ani v rodině ani ve vztazích mezi kulturami, ze kterých jedinec pochází, není většinou problém ani u bikulturních jedinců a jejich dvojjazyčnosti a bikulturality.

Postoje ostatních nás v utváření našich vlastních postojů značně ovlivňují. Pokud se tedy bilingvní dítě setká s nesnášenlivostí vůči jedné ze svých kultur (jednomu ze svých jazyků) může to samozřejmě způsobit nechuť učit se daný jazyk, komunikovat v něm, navštěvovat danou zemi apod.

4.3.1 ČESKO-FRANCOUZSKÉ VZTAHY

Obecně vzato spolu obě země spolupracují od samého vzniku samostatného československého státu. Vždyť právě v Paříži byly podepsány smlouvy na vznik našeho prozatímního státu v roce 1918.

O tom jaké jsou přesně vztahy mezi Českou republikou a Francií bychom mohli napsat celé knihy. Důležité ovšem je, že mezi oběma zeměmi nikdy nebyl žádný vážný konflikt a dokonce Češi často nalézali ve Francii útočiště před nedemokratickým politickým systémem.

Přesto téměř každý Čech, který ve Francii pobýval má i negativní zkušenost s touto zemí a jejími obyvateli. Stává se, že Francouzi nevědí, kde je Česká republika, a to i přesto, že jsme v Evropské Unii. Setkáme se s tím, že nám tvrdí, že pocházíme z Ruska a nevěří, že máme vlastní zemi, v lepších případech jsme alespoň z Československa. Když Francouz slyší češtinu, zařadí si nás k Rusům nebo Polákům či zkrátka „někam do východního bloku“, jak to sami nazývají.

Někdy dokážou být nepříjemní k Čechům - zákazníkům, když se nedokážete přesně vyjádřit ve francouzštině. Někdy jsou nepříjemní, i když máte jen akcent či slyší, že

například s kamarádem mluvíte česky. Reakce českých lidí, žijících ve Francii je různá, ale jsou i tací, kteří se chtějí cítit ve Francii jako doma, nechtějí, aby na ně bylo pohlíženo jako na cizince, příslušníky východního bloku a proto se stydí mluvit česky na veřejnosti, což značně ztěžuje bilingvní výchovu a tento postoj se přenáší i na děti.

Další věcí je, jak se na češtinu, Čechy a českou kulturu dívá francouzský partner či partnerka. Dalo by se předpokládat, že když si někoho, kdo pochází z této země, vybral za partnera, má k jeho kultuře pozitivní vztah, bohužel tomu tak vždy není. Rodič je pro dítě a jeho utváření postojů v prvních letech života a ještě v mladším školním věku nejdůležitější osobou. Pokud dítě bude cítit negativní reakce k čemukoliv, co se týká češtiny, bude v něm rozpor, kterému rodiči se zavděčit. Bohužel často má negativní přístup větší sílu, protože způsobuje negativní emoce.

Nejde také jen o příslušníky rodin, ale například o spolužáky ve škole, kteří v určitém věku mají potřebu poukazovat často v negativním světle na každou odlišnost, kterou vidí u ostatních dětí.

I v dnešní době se stále projevuje typický francouzský nacionalismus, kdy platí: „Co je francouzské, je lepší.“ Postoj Francouzů k ostatním kulturám závisí také na regionu, kde se nachází. Paříž, která se snaží udržet si svoji prestiž a úroveň, avšak potýká se s množstvím přistěhovalců ze svých bývalých kolonií i z celého světa, je k cizincům méně tolerantní. Ale i v Paříži je tento přístup různý, jsou čtvrti, kde jsou chápavější, kde jsou méně chápaví, a pak samozřejmě záleží na jednotlivcích.

Na druhou stranu máme možnost setkat se s Francouzi, kteří navštěvují kulturní akce pořádané Českým centrem, kteří se zajímají o českou kulturu, historii či se dokonce učí český jazyk.

Také pro podporu pozitivního postoje českých krajanů byla zřízena Česká škola bez hranic, aby kromě výuky českého jazyka ukázala dětem, že mohou mít kamarády, kteří mluví česky, že v českém jazyce existuje spousta hezkých knih, filmů, v České republice mnoho hezkých míst. Historie je provázaná i s českými zeměmi atd.

Společně s Českým centrem, dalšími krajanskými asociacemi jako je například Sokol, asociace Čeští studenti a mladí profesionálové ve Francii a všemi školami,

kde se učí český jazyk (Inalco, Sorbona, SciencePo...) se nám doufám podaří nakonec dokázat všem, že není proč se za své (i jen částečné) češství stydět, ale máme na něj být právem hrdí.

4.4 JAZYKY OSVOJOVANÉ BILINGVNÍM JEDINCEM

Zmiňujeme se o různých determinantech ovlivňujících situaci osvojování dvou jazyků zároveň, tudíž bilingvní výchovu, bilingvismus. Jedná se o různé vlivy z okolí jedince nebo jeho vlastní osobnosti. Co však má mimo toto všechno také velký vliv na naši situaci je samotný objekt onoho osvojování, konkrétní jazyky, které jsou v zájmu bilingvní výchovy.

Prostředek užitý pro osvojení určitého jazyka závisí na jeho charakteru. Během osvojování se děti dopouští tzv. vývojových chyb, ty jsou společné pro všechny, kteří si daný jazyk osvojují, ať už se jedná o jeden z mateřských jazyků či o jediný mateřský jazyk. (L. Betáková, 2010).

Jazyky mají různé systémy, některé jsou si podobné či téměř shodné, některé méně. Vědci stále ještě nedokážou přesně určit, kdy a se dítě učí nejdříve jednomu systému a ten daný systém se pak snaží aplikovat i na druhý jazyk, nebo zda se učí oběma systémům zároveň. Co víme určitě je, že dochází k ovlivňování jazyků navzájem. Tomuto ovlivňování se jazyků navzájem říkáme jazykový transfer neboli přenos. K tomuto přenosu dochází právě v případě, kdy jedinec určitý jazykový systém či jazykový jev aplikuje na druhý jazyk. Může docházet k pozitivnímu přenosu, kdy člověk již daný systém zná z jiného jazyka a správně jej použije i pro druhý jazyk. Někdy ale odlišnost obou jazyků způsobí negativní přenos, tzv. interferenci. Dojde k nesprávnému užití určitého jazykového jevu charakteristického pro jeden jazyk i v jazyce druhém. K předejití tomuto problému je možné vytvořit kontrastivní analýzu, srovnání obou jazyků, které jsou v našem zájmu v jejich jednotlivých jazykových rovinách. (L. Betáková, 2010). Tím, že odhalíme rozdíly v jazykových systémech, můžeme již při výuce upozorněním na tento rozdíl částečně předcházet tomu, aby si jedinci osvojovali chybu.

Naši pozornost zaujímá především český a francouzský jazyk. I tyto dva jazyky mají některé jevy společné, jiné rozdílné a u bilingvních dětí dochází k transferům mezi oběma jazyky. K interferencím dochází častěji z primárního do sekundárního jazyka, což je v našem konkrétním případě u dětí z ČSBH z francouzštiny do češtiny.

Kontrastní analýzu českého a francouzského jazyka provedeme v kapitole pojednávající o specifikách výuky češtiny pro bilingvní děti. Ve výzkumné části se pokusíme některé předpokládané interference ověřit.

4.5 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY BILINGVNÍHO JEDINCE A JEHO POSTOJ K BILINGVISMU

4.5.1 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKA

O tom, že je každý člověk jiný, není žádných pochyb. Lišíme se jak po fyzické stránce, tak i po stránce psychické. Rozdílná barva vlasů či výška jsou patrné na první pohled, jiné rozdíly už tak dobře viditelné nejsou, přesto se s nimi setkáváme každý den. Nemusíme být odborníky, abychom si všimli, že lidé mají různé zájmy, mají talent na jiné činnosti, stejnou situaci prožívají jinak. Když se na to podíváme z odborného hlediska, dojdeme k tomu, že se lidé liší ve všech složkách psychiky.

Psychika je určitý souhrn duševních dějů a to během celého lidského života. Tento soubor je neopakovatelný a vytváří jedinečnou osobnost člověka. (Plháková, 2005)

Součástí psychiky jsou také psychické procesy a obsahy těchto procesů. Psychické procesy dělíme na kognitivní, emocionální a motivační. Žádná situace v životě člověka se neobejde bez větší či menší účasti každého z těchto procesů. Osvojování si řeči, učení se jazyku, používání jazyka, dozvídání se nových informací... tyto děje jsou běžnou součástí našich životů, i zde se zapojuje fungování celé naší psychiky. V tomto případě jsou nejdůležitější kognitivní procesy: vnímání, učení, paměť, imaginace, myšlení. Velkou měrou je zastoupena i motivace, která je z části nevědomá a bez které bychom nebyli schopni žádné

činnosti a v neposlední řadě (ostatně jako všechny činnosti) jsou i tyto doprovázeny emocemi. Jak je zmíněno již na začátku, každý člověk představuje neopakovatelný soubor těchto procesů, u každého fungují jinak a jsou rozvinuty v jiné míře.

Někdo má lepší dlouhodobou paměť, druhý krátkodobou, jiný překypuje volnými vlastnostmi a je motivován ke všem svým aktivitám, které začne, někdo se špatně soustředí, někdo vnímá hodně detailů okolo sebe a další zase vše vidí jako celek. Nelze dopodrobna prozkoumat, jak funguje každá jednotlivá složka psychiky u každého jedince, ale můžeme toto fungování pozorovat hlavně ve výsledcích jednání člověka, na kterých se tyto procesy podílí. To platí i v případě bilingvních dětí. Každé bude reagovat na stejně nastolenou bilingvní výchovu jinak.

Bude mít svůj způsob, jak se s danou situací vyrovnat a jak oba jazyky zvládnout. Přitom bude záviset právě na všech těchto jednotlivých procesech, v jaké míře je právě ono bude mít rozvinuté. V neposlední řadě závisí také na inteligenci, kterou jsem zde ještě nezmínila a která také patří do individuálních vlastností člověka.

Je důležité poznamenat, že určité vlastnosti fungování našeho mozku jsou dané, ale na druhou stranu jejich část lze také rozvíjet a tak na straně jedné máme danost, která determinuje vyrovnávání se s bilingvní situací, osvojování si dvou jazyků, na straně druhé nám ale právě to, že si dítě osvojuje dva jazyky, kognitivní funkce (a nejen je) rozvíjí.

Po tomto krátkém popisu psychických individualit každého z nás se na chvíli vrátím zpět k těm fyzickým, nebo lépe řečeno fyziologickým. Ne snad, že by barva vlasů mohla ovlivnit osvojování dvou jazyků u dítěte, ale sensorické procesy určitě. Zrak, sluch, čich, chuť, kožní cití a tělové smysly nám přinášejí základní informace o světě a až potom je mozek spojuje v psychických procesech. V našem případě se neobejdeme hlavně bez sluchu, dalším důležitým smyslem pro osvojování i učení se jazyku je zrak (určování pojmu k viděnému, čtení). Jsou známy případy, kdy dítě nezačalo mluvit, všichni si mysleli, že trpí nějakou duševní poruchou a nakonec se přišlo na to, že špatně slyší. Smysly tedy také ve velké míře přistupují jako další proměnné do našeho souboru zvláštností každého lidského tvora, který ovlivňuje mimo jiné i vývoj řeči. (Plháčková, 2005)

4.5.2 POSTOJ JEDINCE K VLASTNÍMU BILINGVISMU

Kromě osobnostních zvláštností, které jsou z velké části předurčené, bude mít na bilingvní situaci každého jedince velký vliv také postoj, který si v průběhu života sám k této situaci vytvoří. Postoj je určitý nervový stav připravenosti organismu k reakcím, který se tvoří na základě zkušeností. Jedná se o komplexní konstrukt obsahující tři složky: kognitivní, konativní, emotivní. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2003) V praxi to vypadá tak, že když se seznámíme s něčím novým, například vyjde nová kniha. Získáme nějaké informace o té knize tím, že si ji přečteme, dozvíme se něco o autorovi, o pozadí, na jakém kniha vznikala atd. U toho pocítujeme určité emoce, kniha se nám líbí, nelíbí, nesouhlasíme s důvodem jejího sepsání, nebo naopak „příběh knihy“ (jak vznikala) způsobí, že se nám bude líbit ještě více. Následně, podle toho jaké máme informace a pocítujeme tedy libost či nelibost k dané knize, se také tak chováme. Od samotného přečtení přes zakoupení druhého dílu až třeba po cestu do míst, kde se kniha odehrává nebo naopak může dojít k úplnému zatracení daného autora.

Postoje si ve svém životě vytváříme ke všemu, co nás obklopuje i k nám samotným a jednotlivým složkám našeho já, tedy i ke své národnosti, kultuře, k jazyku, kterým mluvíme. Pro bilingvní děti je vytvoření pozitivního postoje k oběma jazykům velmi důležitá věc. Zvláště když jeden z jazyků je používán malým množstvím mluvčích a ještě navíc ne v zemi, ve které žijí. Děti nejdříve o daném jazyku získávají některé informace (jak zní, jaký má gramatický systém...), na jejich základě k němu pak zaujímá pozitivní či negativní naladění.

V předškolním (nebo ještě mladším) věku se dítě nejspíš nebude příliš zamýšlet nad tím, zda se mu jazyk opravdu líbí a zda se ho chce učit, o to důležitější je, aby dítě mělo daný jazyk (v našem případě češtinu) spojenou s pozitivními emocemi, které budou vytvořené na jiném základě. Dítě, které si od mala oblíbí říkadla, básničky, písničky v českém jazyce, bude v něm komunikovat i s vrstevníky, hrát si v češtině, bude daleko motivovanější jazyk používat i nadále a případně své dovednosti v něm rozvíjet. Naopak v případech, kdy se například jeden z rodičů staví proti češtině, či je k ní zcela lhostejný,

může pochybovat nad tím, zda je pro něj výhodné být součástí české kultury a komunikovat českým jazykem.

V každém věku dítěte má na utváření postojů větší vliv někdo jiný z jeho okolí. Od narození po předškolní věk (0 – 6 let) jsou to rodiče, v mladším školním věku (6 – 11 let) učitel, ve starším školním věku (11 – 15 let) a v adolescenci (přibližně 15 – 20 let) vrstevnická skupina. Je třeba si tyto role uvědomovat. Když už to nejsme my, kdo hraje hlavní roli v utváření postojů, je zapotřebí alespoň dát si pozor, zda se nezačne vyskytovat nějaký problém a nemění se přístup dítěte k jazyku.

Děti ve starším školním věku a v adolescenci mají v rámci svého zařazení se ve společnosti občas potřebu narážet na vše, co je odlišné, a vysmívat se tomu zcela bez rozmyslu. Mluvit (i když třeba jen v některých situacích) jiným jazykem než ostatní odlišné je. Je to ještě o to horší, že českému jazyku ve Francii nikdo z vrstevníků ve francouzské škole nerozumí. Děti své útoky většinou nemají moc propracované, ale někdy stačí, když je dítě označeno za „divného“. Málokdo má v tomto věku, kdy o sobě každý pochybuje, dostatek sil na to, aby se nad ostatní povznesl a přesvědčil, když ne je, tak alespoň sebe, o užitečnosti dvou jazyků. Abych neukazovala tuto problematiku jen černobíle, existují samozřejmě i v tomto věku děti, které umění ovládat neznámý jazyk shledají jako výjimečnost, což nejen v tomto věku působí naopak velmi motivačně.

Pokud chceme předejít tomu, aby dítě po tolika letech snahy získalo možná až odpor ke svému druhému mateřskému jazyku, můžeme se sami snažit dítě co nejvíce motivovat (jet na dovolenou do České republiky, stýkat se s česky mluvícími rodinami se stejně starými dětmi, popřípadě se snažit vyřešit problém s vrstevníky).

5 SPECIFIKA VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA PRO BILINGVNÍ DĚTI V ČŠBH PAŘÍŽ

5.1 VYBRANÉ JEVY KONTRASTIVNÍ ANALÝZY ČESKÉHO A FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

Jedním z determinantů bilingvní situace je i výběr jazyků. Výše jsme se již zmínili o tom, že mezi jazyky dochází k různým transferům, a to jak pozitivním (systém jednoho jazyka je použitelný pro druhý jazyk), tak k negativním (při použití systému prvního jazyka pro druhý dojde k chybě). Předmětem našeho zájmu je, v čem se shoduje a v čem se liší čeština a francouzština a následně jakým způsobem se mohou vzájemně ovlivňovat. Na vzájemné ovlivňování se jazyků se vždy můžeme dívat ze dvojího pohledu, a sice na to, jak čeština ovlivňuje francouzštinu a opačně jak francouzština ovlivňuje češtinu. Vzhledem k tomu, že se zabýváme výukou českého jazyka pro bilingvní děti na pozadí druhého jazyka francouzštiny, budeme i na srovnání obou jazyků pohlížet z této perspektivy, tedy jakým způsobem ovlivňuje přítomnost francouzštiny, druhého mateřského jazyka, osvojování češtiny.

5.1.1 FONETICKO-FONOLOGICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA⁶

Fonetika – zabývá se hláskami, jejich tvořením, zněním a spojováním ve slabiky a ve slova. Studuje činnost mluvních orgánů při řeči, charakter výsledného zvuku a jeho sluchové hodnocení.

Fonologie – zaměřuje se na ty složky zvukového signálu, které jsou v českém jazyce významotvorné – jsou schopny diferencovat slova a slovní útvary, hodnotí zvukový materiál z lingvistického hlediska. (Grepel, 1995)

⁶ V celé podkapitole o foneticko-fonologické rovině vycházíme z: Dufková, 2011; Klimeš, 1977; Šabršula, 1986

V naší analýze nás bude zajímat také vztah fonémů a grafické soustavy znaků.

Francouzština a čeština mají rozdílný soubor jak hlásek, tak grafémů. Jednak se zde vyskytují hlásky, které v druhém jazyce neexistují, např. česká hláska [x], a jednak je rozdílná zvuková realizace téhož grafému. Například grafém „ch“, který v češtině zaznamenává hlásku [x], je ve francouzštině realizován v závislosti na hláskovém okolí jako [š] nebo [k]. U dětí, pro které je francouzština dominantním mateřským jazykem, neboť vyrůstají ve francouzském prostředí, záleží na jejich osobních vlastnostech (jak vnímají zvuk), ale především na tom, jak často mají možnost český jazyk slyšet. Pro rozlišení jemných nuancí, jako je například délka samohlásek nebo rozdílnost hlásek [ž] a [š] je potřeba mít jazyk dobře odposlouchaný.

Pro správnou výslovnost je potřeba mít možnost nápodoby mluvčího v českém jazyce od útlého dětství. Je prokázáno, že některé české hlásky dělají problém i česky monolingvním dětem žijícím v České republice. Děti se hlásku naučí buď v průběhu vývoje samy, anebo navštěvují po nějakou dobu logopeda. Pro bilingvní děti je zcela přirozené, že danou hlásku nahradí ekvivalentní variantou z druhého jazyka. Ty děti, které nemají dostatek příležitostí slyšet češtinu, se pak potýkají se zhoršenou distinkcí hlásek, a tedy s horším porozuměním mluvené řeči.

5.1.1.1 VYBRANÉ ROZDÍLY V HLÁSKOVÝCH SYSTÉMECH ČEŠTINY A FRANCOUZŠTINY A MOŽNÉ PROBLÉMY S NIMI

5.1.1.1.1 Samohlásky

Samohláskový systém ve francouzštině je bohatý, obsahuje přibližně 16 samohlásek (Šabršula) na rozdíl od češtiny, kde je jich jen 10. I francouzština má dlouhé varianty samohlásek (kromě zavřeného e), ale nejsou jako v češtině značeny diakritikou nýbrž, závisí především na míře otevřenosti slabiky a na hláskovém okolí, tedy na tom, jaká hláska po ní následuje.

„Otevřené [ɛ] má dvě varianty, krátkou a dlouhou. Tato délka se obvykle nevyznačuje ve slovnících; tím spíš je potřeba znát následující pravidlo.

Dlouhé [ɛ:] se vyslovuje ve slabice uzavřené souhláskou [ʀ], [v], [z] nebo [ʒ]. Je otevřenější než krátké [ɛ]. Příklady: perd, rêve, lèvre, chaise, fez, neige.

Krátké [ɛ] se realizuje se ve všech ostatních případech. Je méně otevřené, bližší ortoepickému českému e. Příklady: bref, lèpre, laisse, Noël.“ (Zbiral, 2010)

Vlastnosti samohlásek (otevřenost, zavřenost, zaokrouhlenost, nosovost...) jsou ve francouzštině nositelkami významu, proto je potřeba přesné výslovnosti. Například samohlásky v češtině mají v souhrnném označení střední stupeň otevřenosti, kdyžto ve francouzštině jsou rozdíly v otevřenosti daleko větší, rozdíly jsou zřetelné a jejich záměna může vést i k záměně významu slova. Při důrazu na důsledném dodržování takovéto výslovnosti, pak může dojít k přenosu i do češtiny. Zde však tato kvalita samohlásek není nositelem významu, není tedy velkou chybou, často jen slyšíme nepatrný rozdíl ve výslovnosti. Například u zavřeného [i], které je navíc na konci slov desonorizované, se tato výslovnost v podobných případech užití může přenášet i do češtiny – francouzské „merci“ [mersi], například české „přeci“ [přeci] mohou děti vyslovovat s užitím zavřeného[i]. (Dufková, 2011)

Většinou však nemají děti s výslovností českých samohlásek problémy, ty nastanou až při přepisu či čtení. Při přepisu mluveného slova (diktátu) záleží hlavně na sluchové analýze.

Vzhledem k tomu, že český jazyk je pro většinu dětí z České školy až druhým mateřským jazykem, je pro ně často obtížnější jemné rozdíly sluchem rozlišit. Při přepisu textu někdy přehlíží např. diakritiku, protože ve francouzštině se délka samohlásek či měkčení v grafické podobě nijak nezaznamenává, záleží jen na postavení hlásek. A stejně tak při tvorbě vlastního textu dochází k vynechávání diakritických znamének.

Představme si nyní systematicky specifika českých samohlásek a možnosti chybování v nich.

Kvantita samohlásek

V českém jazyce existuje deset samohlásek, pět krátkých a pět dlouhých. Dlouhé samohlásky se značí diakritickým znaménkem – čárkou nad danou samohláskou. Délka dlouhé samohlásky má přibližně dvě délky samohlásky krátké. Dlouhé a krátké samohlásky tvoří páry, kde je jediným distinktivním rysem kvantita, tvoření samohlásky vždy v jednom páru je stejné, kromě samohlásky /i/, kde dlouhé /i/ je zavřenější než krátké. Nejedná se tedy jen o dvě varianty téže hlásky, ale kvantita je v češtině nositelkou významu, to znamená, že má distinktivní funkci a při záměně dlouhé a krátké samohlásky může dojít ke změně významu.

Krátké samohlásky: a, e, i, o, u

Dlouhé samohlásky: á, é, í, ó, ú

Možné problémy:

- nerozeznání délky samohlásek sluchem – může vést ke špatnému grafickému zápisu nebo až k nepochopení slovu, obzvláště když jde o slova podobná, např. /krůta/ x /krutá/
- nezaznamenávání kvantity samohlásek graficky – pokud dítě neslyší (i když ji samo vyslovuje) dlouhou hlásku v určitém slově, nezaznamená ji; tento problém souvisí částečně i s francouzštinou, někdy dítě slyší rozdíl v délce, ale nemá návyk délku zaznamenávat vzhledem k neexistenci podobného systému znamének ve francouzském jazyce, ve kterém píše daleko častěji; tento problém se někdy objevuje i při přepisování textu, kde dítě přehlídne graficky zaznamenanou kvantitu
- přehlížení délky samohlásek při čtení textu – tato chyba, která se vyskytuje hlavně u mladších dětí, souvisí s předešlými body. Děti nemají dostatečný návyk nejen délku zaznamenávat graficky, ale mají potom tendenci ji také přehlížet při čtení textu. Ty děti, které mají horší úroveň jazyka a příliš nerozeznávají délku sluchem, mají větší tendenci znaménko při čtení textu přehlížet, protože ani při vyslovení špatné délky neslyší, že udělaly chybu.

- špatná výslovnost délky samohlásek – toto je nejméně častým problémem a objevuje se hlavně u dětí, které mají velmi nízkou úroveň jazyka, je tedy otázka, zda v těchto případech ještě mluvíme o bilingvistu, jak ho v této práci chápeme.

Dvojhlasčky (diftongy)

Jako samostatné fonémy se v češtině vyskytují i dvojhlasčky. Jedinou původní českou dvojhlasčkou je [ou], ale v přejatých slovech se vyskytují také dvojhlasčky [au] a [eu]. Všechny dvojhlasčky se vyslovují přechodem z první hlásky [o], [a] nebo [e] na hlásku [u], která je oslabená, a jsou klesavé. Ve francouzštině se v některých slovech vyskytují polosamohlásky či polosouhlásky např.: „roi“ - [rɔa], diftongy jako takové tam však neexistují. Samohláskové skupiny, které tvoří české diftongy, se ve francouzštině objevují v grafické podobě, vyslovují se však jako jedna samohláska: „ou“ - [u] – francouzské „oublier“, česky „zapomenout“, se bude vyslovovat [ublje:]; „au“ - [o] – francouzské „l’auto“, česky „auto“, se bude vyslovovat [loto]; „eu“ - [e] – francouzské „l’Europe“, česky „Evropa“, se bude vyslovovat [lerop].

Skutečnost, že se tyto hláskové skupiny ve francouzštině v grafické podobě také vyskytují, i když ve zcela jiném způsobu užití, je při otázce správné české výslovnosti pro bilingvní děti matoucí.

Možné problémy:

- chybná výslovnost diftongů – v mluvené řeči nejsou s chybnou výslovností časté problémy, pokud se dítě dané slovo naučí odposlechem, naučí se ho vyslovovat správně. K chybování může dojít při čtení textu, kdy bilingvní děti mají mnohem zažitější čist danou souhláskovou skupinu s francouzskou výslovností. Jako v předchozích problémech závisí zejména na návyku, pokud dítě bude čist české knihy a trénovat čtení nahlas s kontrolou, rychle si zvykne na dvojitý systém výslovnosti.
- výslovnost samohláskových skupin vždy jako diftongu – v některých slovech od sebe samohlásky odděluje zřetelný morfologický šev, v těchto případech spojení

nehodnotíme jako dvojhlásku a vyslovujeme každou z hlásek zvlášť. Například slovo „doučit“ se skládá ze tří slabik, ne jen ze dvou a nevyslovujeme jej [doučít] ale [doučit]. Stejně jako u předešlých možných problémů i zde jde hlavně o otázku jazykového citu, častým používáním jazyka, se děti naučí rozlišovat, kdy se jedná o dvojhlásku, a kdy ne. Problematičtější je dvojhláska „eu“, u které hodnocení, zda se jedná o diftong či nikoliv, závisí na uživateli jazyka. Někteří uživatelé stejné slovo hodnotí jako dvojhlásku a jiní toto samohláskové spojení rozkládají na dvě slabiky. Jak již bylo řečeno „eu“ není původní česká dvojhláska, objevuje se tedy ve slovech přejatých - „leukemie, neuron, feudál...“

Ypsilon a i

Ypsilon se nezařazuje do výčtu českých samohlásek, protože je to pouze odlišná grafická podoba hlásky [i]. „I“ i „y“ se v češtině vyslovují stejně (kromě několika nářečních výjimek). Oba grafémy ve francouzštině existují také. Jejich výslovnost však může být jiná než v češtině.

Jako foném [i] vyslovujeme jen „i“, „y“ se vyslovuje jako český foném [j] například ve slově „yaourt“ [jaurt] česky „jogurt“ nebo „payer“ [peje:] česky „platit.“

Francouzské „i“ se vyslovuje podobně jako české, někdy může být zavřenější, jak se zmiňujeme již výše. Bývá také součástí hláskových skupin, které se v češtině nevyskytují, např. „oi“ [wa], „moi“ [mwa] česky „já.“

V češtině se zase na rozdíl od francouzštiny „i“ podílí na zaznamenání výslovnosti hlásek [dʲ], [tʲ], [ɲ]. Vzhledem k tomu, že se v tomto případě jedná o výslovnost konsonantů, zaměříme se na tento jev v kapitole o konsonantech.

Možné problémy:

- chybné čtení „y“ – při čtení textu může docházet k interferenci francouzské výslovnosti ypsilon. Vzhledem k umístění ypsilon v českých slovech to však není příliš pravděpodobné, ve francouzštině má vedle sebe většinou ještě další samohlásku, v češtině se vyskytuje v souhláskovém okolí a výslovnost ypsilon jako [j] by tedy byla spíše ještě přitěžující.

Ě

Takzvané „e s háčkem“ je původní palatalizované e, jehož funkcí je měkčit předchozí souhlásku. Souhlásky [d], [t], [n] budeme vyslovovat [dʲ], [tʲ], [nʲ]. Některé jiné souhlásky, které podléhají změně, když stojí v pozici před „ě“, nemají však svoji měkkou variantu a k měkčení dochází přidáním měkkého konsonantu ve výslovnosti. U souhlásek [b], [p], [v] přidáváme měkkou souhlásku [j], slabiky „bě, pě, vě“ pak čteme jako [bje], [pje], [vje]. U souhlásky [m] přidáváme měkkou souhlásku [ň], slabiku „mě“ čteme [mňe]. I přes všechny tyto různorodé funkce však samotné „ě“ vyslovujeme stejně jako „e“ - [e], mění se výslovnost jen předcházejícího konsonantu, zaměříme se proto na tuto problematiku stejně jako v předešlém případě v kapitole o konsonantech.

5.1.1.1.2 Souhlásky

Na rozdíl od samohlásek, souhláskový systém má bohatší čeština. Český jazyk obsahuje 24 fonémů, které tvoří 31 souhlásek, francouzština přitom obsahuje jen 19 souhlásek. Ve francouzštině se vyskytuje jen jediná souhláska, kterou v češtině nenajdeme a to uvulární frikativa „r“ [ʁ], naopak čeština obsahuje 13 souhlásek, které se ve francouzštině nevyskytují. V češtině nenajdeme polosamohlásky nebo takzvané centrální aproximanty, ve francouzštině zase neexistuje slabikotvorná funkce souhlásek atd. Ani teď však není naším úkolem vypsát všechny tyto rozdíly, ale zaměříme se na ty hláskové odlišnosti, které způsobují problémy bilingvním dětem při učení se a používání českého jazyka.

Ď, ě, ň

Z českých fonémů [dʲ], [tʲ], [nʲ] se ve francouzštině objevuje jen změkčené n [ň]. Žádný speciální zápis tohoto fonému ve francouzštině neexistuje, jedná se o spřežku, vyslovujeme takto hlásku „n“ pokud jí předchází hláska „g“, například „bagne“ [baň] česky „galeje.“

V češtině se pro grafický záznam fonémů [dʲ], [tʲ], [nʲ] používá znaménko – háček, zápis potom vypadá takto – „ď, ě, ň.“ Další možný zápis je pomocí „i“ – „dí, ti, ni“ [dʲi], [tʲi], [ňi]

a pomocí „ě“ – „dě, tě, ně“ [d'ɛ], [t'ɛ], [ɲɛ], kde je samohláska nositelem měkkosti, ale přenáší se na souhlásku.

Možné problémy:

- ignorace háčku – vzhledem k tomu, že ve francouzštině se háčky nevyskytují, nejsou děti na jejich zapisování zvyklé. Především mladší školáci mají tendenci háček při psaní vynechávat nebo ho ignorovat při čtení. Delší jazykovou praxí se tento problém upravuje.
- záměna zápisu háčku – hlásky [d'], [t'], [ɲ] se v českém jazyce vyskytují buďto samostatně a v tomto případě jsou označeny háčkem nebo tvrdé souhlásky [d], [t], [n] předcházejí v grafickém zápisu měkkící samohlásce „í“ či „ě“, v tomto případě je nositelem příznaku měkkosti již samohláska a háček se nad souhlásku nepíše. S tímto vnímáním mají bilingvní děti někdy problémy. Pokud rozliší sluchem měkkou souhlásku, mají tendenci dát jí příznak. Speciálně u samohlásky „ě“, někdy háček „přesunují“ nad předcházející souhlásku.
- sluchová analýza – vzhledem k neexistenci dvou z těchto tří fonémů ve francouzštině mohou mít děti, které v českém jazykovém prostředí netráví dostatek času, problém z běžné mluvy či diktátu rozlišit, zda se jedná o měkkou, či tvrdou souhlásku.

Většinou jsou však děti schopné svoji chybu samy napravit při upozornění na daný jev. Například při konkrétní otázce zda se jedná o [d'] či [d], [t'] či [t], [ɲ] či [n].

Ž, Š, Č

Tyto hlásky se ve francouzštině vyskytují, mají však zcela jiný grafický zápis. Vyslovují se takto různé spřežky či souhlásky v určitém hláskovém okolí.

Jako české „š“ se vyslovuje francouzská spřežka „ch“ – „chez“ [še], česky předložky „k, u.“ Není tomu tak ovšem ve všech případech, před souhláskou se „ch“ vyslovuje jako české „k“ – „Christ“ [krist], česky „Kristus“

České „ž“ představují ve francouzštině dvě hlásky – „j“ a „g.“ Francouzské „j“ se vyslovuje vždy jako české „ž“ – „jamais“ [žame:], česky „nikdy“ Na rozdíl od toho francouzské „g“ se vyslovuje někdy [g], někdy [ž] a někdy se nevyslovuje, jen měkčí následné „n“, to závisí na hláskovém okolí. V pozici před grafémy „e“, „i“, „y“ se vyslovuje [ž] – „girafe“ [žira:f], česky „žirafa“, před souhláskou [n] se „g“ nevyslovuje jen měkčí [n] na [ň] – „magnifique“ [maňifik], v ostatních případech se vyslovuje [g] – „guerre“ [ge:r], česky „válka“.

Souhláska [č] není francouzská původní hláska, vyskytuje jen v přejatých slovech a zapisuje se spřežkou „tch“, – „tchéque“ [tʃe:k], česky „český“.

Možné problémy:

- chybný grafický zápis – český zápis těchto hlásek - „ž, š, č“ je ojedinělý. Vzhledem k tomu, že ve francouzštině se obdobné hlásky vyskytují, zapisují je především mladší děti francouzským systémem. Objevují se pak takové zápisy jako „gelva“ – „želva“, „chel“ – „šel“, „tchotchka“ – „čočka.“ S přibývajícím praxí tyto chyby odeznívají.
- výslovnost – děti, které se učí číst, mívají občas problém s výslovností těchto hlásek.
- sluchová analýza – u některých dětí, které mají menší možnost poslouchat češtinu, může nastat problém při rozlišení hlásek [š], [ž], [č] z plynulé řeči.

C

Ačkoli ve francouzštině existuje stejný grafém „c“ jako v češtině, [c] ve francouzštině nenajdeme. Francouzské „c“ se vyslovuje několika způsoby. Před grafémy „e“, „i“, „y“ jako [s] – „cible“ [si:bl], česky „terč“. V ostatních případech se vyslovuje většinou [k] – „cou“ [ku:], česky „krk“. V případech, kdy se vyskytují dvě „c“ za sebou před grafémy „e, i, y“ vyslovujem [ks] – „accès“ [akse:], česky „přístup.“

Česká výslovnost grafému „c“ [c] se nejvíce podobá francouzskému „ts“ – „tsar“ [tsar], česky „car.“

Možné problémy:

- chyby při čtení – obzvláště u začínajících čtenářů se může objevit chybovost ve čtení hlásky „c.“ Děti mají zažité, že tento znak se čte jako „k“ či „s“. Pokud mají dobrou slovní zásobu, uvědomí si většinou samy, že slovo nedává smysl. Pokud mají ve slovní zásobě mezery a často nerozumí, chybu neodhalí.

I zde platí, že s větší jazykovou a čtenářskou zkušeností tento fenomén mizí.

- chyby při psaní – objevuje se jich několik. První z nich je zápis české hlásky [c], kterou si někdy děti nepamatují a zapisují ji pak jako „ts.“ Další formou chybování je naopak psaní grafému „c“, tam, kam nepatří.

Některá slova obsahující hlásky „s“ a „k“ zaznamenávají děti graficky právě grafémem „c“, jak jsou zvyklé ve svém druhém jazyce.

Pro příklad můžeme uvést zápis slova „kůl“ jedné žákyně ČŠBH – „coule.“ Kromě této chyby si můžete všimnout i dalších dvou jevů – užití souhláskové skupiny „ou“ pro hlásku [u:] a koncového „e“, o kterém se ještě podrobněji rozepíšeme.

H, CH

Grafémy „ch“ v češtině označuje velární frikativu [x]. Naproti tomu se francouzská spřežka „ch“ vyslovuje před samohláskami jako česká hláška [š], před souhláskou jako česká hláška [k]. Výslovnost české spřežky „ch“ je ojedinělá a ve francouzštině ji nenajdeme.

Podobné je to i s grafémem „h“. Ten se sice ve francouzštině také vyskytuje, ale jeho výslovnost je němá. V některých slovech převážně germánského původu se může objevit tzv. „h aspiré“, u kterého se vyslovuje ráz. Česká výslovnost grafému „h“ jako glotální frikativy ve francouzštině neexistuje, proto s výslovností těchto hlásek mohou nastat problémy.

Možné problémy:

- chybné čtení – zvláště u hlásky [h] na začátku slov mají někdy děti sklon k tomu tuto hlásku nevyslovovat. Nejvíce matoucí jsou přejatá slova v češtině, která jsou

v podstatě stejná jako ve francouzštině, ovšem s rozdílnou výslovností – „hôtel“ [otel], česky „hotel“.

Při čtení hlásky „ch“ se někdy objevuje francouzská výslovnost, častěji jako [š] než jako [k].

- chybná výslovnost – u dětí s menší jazykovou praxí v češtině může docházet k obtížím s vyslovením těchto hlásek. Častěji mají problémy se souhláskou [h], kterou vyslovují nezněle a zní tak spíše jako [x].

G

Grafém „g“ označuje velární okluzívu jak v českém, tak francouzském repertoáru hlásek. V češtině se grafém „g“ vyslovuje vždy [g], ve francouzštině závisí na hláskovém okolí. Pokud se v zápisu vyskytuje před grafémy „e, i, y“ vyslovujeme ji jako české [ž], ve spojení s grafémem „n“ vzniká spřežka „gn“ vyslovující se jako české [ň], v ostatních případech je výslovnost [g].

V češtině se pak výslovnost [g] objevuje kromě grafému „g“ i u grafému „k“, pokud předchází znělé hlásce, dochází k asimilaci znělosti a vyslovuje se rovněž jako [g] – „kde“ [gde].

Možné problémy:

- chybné čtení – především v pozici před grafémy „e, i, y“ může docházet k záměně výslovnosti „g“ [g] za francouzské [ž]. V češtině se navíc souhláska [g] objevuje převážně v přejatých slovech, která ve francouzštině najdeme také, což je pro děti matoucí.

Např. slovo „geografie“ mohou děti mít tendenci číst jako [žeografije] či dokonce se zcela francouzskou výslovností [žeografi], francouzsky „geographie“.

Stejně tak ve spojení s grafémem „n“ mohou mít sklon k francouzské výslovnosti této spřežky „gn“ jako [ň] – jméno Ágnes [a:ɡnes] mohou vyslovovat jako [aňes].

V případech spodoby znělosti, kdy se písmeno „k“ čte [g], mají hlavně mladší žáci tendenci vyslovovat „k“ opravdu jako [k], tento fenomén bychom mohli označit i jako projev hyperkorektnosti.

Ř

Zvýšená alveolární vibranta [ř] se ve francouzštině nevyskytuje. Vyznačuje se zvýšením artikulace oproti vibrantě „r,“ při jejím vyslovení dochází ke třem až pěti menším kmitům, je velmi obtížná na vyslovení.

Zapíše se „ř,“ s jejím zápisem většinou děti nemají problémy, protože graficky ani sluchově nepřipomíná žádnou francouzskou hlásku.

Možné problémy:

- chybná výslovnost – výslovnost této hlásky je velmi obtížná i pro české monolingvní děti. Bilingvní děti, které se s českým jazykem setkávají méně než monolingvní, pak mají s jejím vyslovením ještě větší obtíže.

J

Hlásku [j] nalezneme jak ve francouzštině, tak v češtině. Ve francouzštině se jedná buď o polokonsonant či o konsonant. V češtině je grafický zápis tohoto konsonantu „j“. Vyslovuje se také ve slovech s „ě“ po hláskách [b], [p], [v] nebo ve slovech s hláskovou skupinou „ie“ v nepůvodních slovech – „běhat“ [bjehat], „Anglie“ [anglije], „pieta“ [pijeta]. Ve francouzštině se nejčastěji graficky vyjadřuje konsonant [j] „il“ – „soleil“ [solej], česky „slunce“, „ill“ – „fille“ [fi:j], česky „holka, dcera“, „y“ – payer [peje:], česky „platit.“ Jako polokonsonant se vyznačuje např. „ie“ – rien [rjê], česky „nic.“ Protože se jedná o polokonsonant nerozděluje „ie“ slovo na dvě slabiky, tak jako je tomu v češtině. Chyby ve čtení moc nehrozí, neboť hláskové skupiny, kde se [j] čte ve francouzštině, se v češtině příliš nevyskytují.

Český grafický zápis „j“ se ve francouzštině vyskytuje také, čte se však vždy [ž].

Možné problémy:

- chybný zápis – při zápisu mluveného slova může dojít na základě jiného grafického zápisu ve francouzštině a češtině k záměně.

Na druhou stranu děti, které ví, že česky se [j] zaznamenává „j“, budou chtít takto „správně“ zaznamenat každé [j], které uslyší, tedy i v přejatých slovech, kde se nepíše.

- chybné čtení – ve francouzštině se grafém „j“ čte vždy [ž], může proto dojít k přenosu této výslovnosti i do češtiny.

Měkčení souhlásek

V češtině existují dvě samohlásková písmena, která mají schopnost měkčit předchozí souhlásku. Jsou jimi „i“ a „ě.“ „I“ měkčí jen souhlásky [d], [t], [n] vyslovují se pak [dʲ], [tʲ], [nʲ].

Samohláska „ě“ měkčí také souhlásky [d], [t], [n] stejným způsobem jako „i.“ Mimo to však má vliv i na souhlásky [b], [v], [p], [f], [m], se kterými tvoří hláskové skupiny: „bě“, pě, vě, fě, mě“. Po souhlásce [m] dochází k vsunutí měkké souhlásky [ň] – „město“ [mňesto]. Po souhláskách [b], [v], [p], [f] se vsunuje měkká souhláska [j] – „věta“ [vjeta].

Možné problémy:

- chybný zápis – jak zmiňujeme již výše u hlásek [dʲ], [tʲ], [nʲ]. Děti, které jsou si vědomy značení měkkosti v češtině, mají sklon zaznamenávat příznak měkkosti nad souhláskami, i když v grafické podobě jsou jeho nositelkami samohlásky. Naopak některé děti využívají francouzského systému, kde je měkkost dána hláskovým okolím a český háček nepíše vůbec.
- chybné čtení – obzvláště děti, které se čtením a psaním teprve začínají nebo které nemají jazykovou praxi, nevědí, jak si s háčkem poradit, raději ho proto ignorují.

Spodoba znělosti

Spodoba neboli asimilace znělosti je jev, při kterém dochází ke změně znělosti hlásky vlivem jiné hlásky v jejím okolí. Pokud je hláska ovlivněna hláskou předcházející, jedná se

o progresivní asimilaci, pokud je ovlivněna hláskou následující, jedná se o regresivní asimilaci. V češtině i ve francouzštině se vyskytuje převážně regresivní typ asimilace znělosti, přičemž v českém jazyce existuje ještě asimilace místa či způsobu artikulace. V tomto případě změni hláska místo či způsob artikulace podle následující hlásky – „Hanka“ [haŋka], foném [n] zde nabývá své zadopatrové varianty podle hlásky [k].

V českém jazyce se objevuje asimilace znělosti i na konci slov, a to vždy ze znělé souhlásky na neznělou – „plod“ [plot]. Ve francouzštině tato asimilace neexistuje, protože poslední grafém slova se kromě několika výjimek nevyslovuje se. Ve slovech, kde souhlásku na konci slova vyslovujeme, se za ní v grafickém zápise nachází ještě samohláska. V těchto případech se koncová souhláska vyslovuje zněle – „grande“ [grãd].

Možné problémy:

- chybný zápis – i pro monolingvní jedince (nejen děti) je problém napsat správně některá česká slova, kde se asimilace vyskytuje. Typickým příkladem je slovo „svatba“ [svadba], kde se písmeno „t“ asimiluje podle znělého [b] na [d]. Častým příkladem jsou také slova začínající na „s/z“ např. „ztratit“ [stracit]. Pro bilingvní děti je složitější sama sluchová analýza, proto mají tendenci zapisovat to, co slyší. Vzhledem k tomu, že pravopisná pravidla se učí v České škole, mohou se tyto chyby alespoň částečně s větší jazykovou praxí odstranit.

5.1.1.1.3 Vybrané interference ve fonetice z francouzštiny do češtiny

V úvodu této kapitoly jsme konstatovali, že se budeme soustředit především na specifika českého jazyka a možné problémy s nimi, tato práce neaspiruje na komplexní srovnání dvou jazyků, ale využívá částečného srovnání pro popsání či předvídání možných problémů, které se mohou vyskytnout při výuce českého jazyka pro bilingvní děti, jejichž dalším (a většinou dominantním) mateřským jazykem je francouzština. Přesto, nebo právě proto zde zmíníme okrajově i specifika francouzštiny, která se v naší praxi nejvíce promítají do užívání českého jazyka. Celkové popsání této problematiky není ani možné, protože zvláště u pozitivních transferů nejsme s to určit, který jazyk, a zda vůbec,

ovlivňuje který. Zaměřujeme se na chyby, protože jsou v tomto případě jediným viditelným přenosem. Také právě chyba je to, co potřebujeme znát, abychom se jí mohli vyvarovat či jako učitelé podle ní upravit obsah výuky.

Samohlásky

I

Již výše jsme nastínili chybovost ve výslovnosti „i“. V češtině se grafémy „i“ i „y“ vyslovují stejně. Jedná se o přední nezaokrouhlenou vysokou samohlásku. Na rozdíl od francouzštiny nesměřuje ani k otevřenosti, ani k zavřenosti, lze ji tedy označit jako neutrální. Ve francouzštině existuje více možností výslovnosti grafému „i“, přičemž závisí na slově, kde je použito. Nejvíce podobné českému „i“ je takzvané „i moyen“ (střední) např. první „i“ ve slově „miroir“ (česky – zrcadlo).

Nejčastěji se však objevuje zavřená varianta této hlásky, která se navíc vyslovuje s větší napjatostí. Hláška se vyslovuje s výrazným zaostřením koutků, jako když se usmíváme, tím je docíleno znatelné zavřenosti. Vyslovujeme takto např. slova „fini“ česky „skončeno“, „île“ česky „ostrov!“, „il“ česky „on“. Francouzská výslovnost je také poněkud delší než u českého „i“, před souhláskami [r], [v], [z] a [dz] se vyslovuje přímo dlouze, např. „rire“ česky „smát se“. Tato výslovnost je ještě markantnější na konci slov, kde navíc dochází k desonorizaci samohlásky. Výslovnost samohlásky je natolik specifická a rodilí mluvčí ji mají natolik vžitou, že se často objevuje i v projevu bilingvních dětí. Obzvláště pokud se [i] v českém slově vyskytuje na konci, ale i v jiných pozicích.

Méně se francouzská výslovnost vyskytuje tam, kde se píše české „y“, naopak tam, kde se díky následnému „i“ vyslovuje měkká souhláska, mají děti tendenci vyslovovat měkce i [i], např. „tati,“ „není...“

Ostatní samohlásky

Ve francouzštině existuje mnoho dalších specifíků ve výslovnosti samohlásek, některé samohlásky mohou nabývat různých kvalit jako zavřenost, otevřenost, zaokrouhlenost,

nezaokrouhlenost, které se v češtině u těchto samohlásek vůbec nevyskytují. Nás ovšem zajímá přesah této výslovnosti do češtiny a ten není natolik znatelný (alespoň v našem případě), abychom ho zde popisovali.

Souhlásky

R

Na potíže s r-ovými hláskami se můžeme dívat ze dvou pohledů. Můžeme říci, že děti mají problém vyslovit české [r], které je zařazeno jako alveolární vibranta, kdy se při artikulaci jazyk opakovaně dotýká horního dásňového oblouku. Můžeme také konstatovat, že dochází k interferenci francouzské výslovnosti, kde se písmenem „r“ značí souhláska [ʁ], ve fonetickém systému zařazená jako uvulární frikativa. Ta se vyslovuje škrcením proudu mezi hřbetem jazyka a patrovým čípkem, nedochází tedy ke kmitání jako u české varianty. V češtině se tato výslovnost objevuje u lidí, kteří mají vadu řeči – rotacismus.

V naší práci se přikláníme k druhému pohledu a problematiku r-ových hlásek jsme zařadili mezi přenosy z francouzštiny. Výslovnost této hlásky je sice složitá i pro monolingvní děti, ony ji však spíše šišlají a vyslovují ji jako [l]. U bilingvních dětí se daleko častěji než šišlání objevuje nahrazení české výslovnosti výslovností francouzskou [ʁ].

Koncové „e“

Pokud ve francouzštině končí slovo na souhláskovým grafémem, souhláska se nevyslovuje. Pokud koncovou souhlásku vyslovujeme, je za ní v grafickém zápisu většinou písmeno „e“. Bilingvní děti mají toto pravidlo navyklé a přenáší ho i do češtiny. Pokud slyší, že slovo končí na souhlásku, přidávají za ni někdy v písmu ještě grafém „e“, aby dostály pravopisného pravidla. Častěji se tento jev objevuje u podstatných jmen než u sloves, kde jsou již poměrně zvyklé, že infinitiv končí na „t“.

Jedna žákyně ČŠBH zapsala například diktované slovo „život“ jako „givot“. Je zde patrné, že jde o žákyni s menší jazykovou zkušeností, vzhledem k výskytu i další chyby – záměna písmene „ž“ za „g“. Stejně jako u jiných potíží s přenosy se tato chyba objevuje nejvíce u mladších dětí či u dětí, které se jazyku tolik nevěnují, nečtou, nepracují na úkolech s rodiči, kteří by je opravili.

5.1.2 ROVINA MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ:

Morfologie – česky také tvarosloví je nauka o vyjadřování mluvnických významů různými tvary téhož slova. Tvarosloví se zabývá kmenem slova a jeho koncovkami, podle čehož v českém jazyce rozlišujeme slova na ohebná a neohebná. Dále se zabývá změnami v kmenech a spojováním tvarů s pomocnými slovy. (Šaur, 2005)

Syntax – česky také skladba je lingvistická disciplína zabývající se tvořením větných konstrukcí, vztahy mezi slovy ve větě. Zabývá se výpovědí, větou a souvětím. (Šaur, 2005)

V naší práci jsme se zaměřili především na výše popsanou foneticko-fonologickou rovinu. Podle celoročního pozorování jsme usoudili, že v této rovině se dá nejspíše určit původ chybování u bilingvních dětí a tím i k jakým chybám a proč dochází na základě jejich bilingvní situace. I v rovině morfologicko-syntaktické dochází k chybám, jejich původ však často není jednoznačný.

Pro komplexnost problematiky přenosů z obou jazyků zde proto uvedeme některé příklady možných problémů a přenosů v rovině morfologicko-syntaktické, nejedná se však o komplexní zpracování této roviny, které by vyžadovalo dlouhodobou jazykovou analýzu bilingvních dětí.

- Jako příklad interference vyskytující se v morfologicko-syntaktické rovině můžeme uvést problematiku neexistence aspektu (slovesného vidu) ve francouzštině. Některé děti nevnímají dostatečně funkční rozdíl obou vidů a mají tendenci je zaměňovat nebo používat všude jen jedno sloveso z vidového páru. Informace je navíc téměř vždy srozumitelná a tak v některých případech rodiče své děti ani neopravují a tato kompetence zůstane nerozvinuta.

Děti používají složeného futura – „budu + infinitiv“ i u dokonavých sloves – „dnes večer budu zavolat tatínkovi“. Naopak někdy využívají nedokonavých sloves i tam, kde bychom použili dokonavá – „dnes večer volám tatínkovi“ místo „dnes večer zavolám tatínkovi“ či „dnes večer budu volat tatínkovi“.

S tím je spojený i další problém s vyjadřováním futura u sloves nedokonavých s významem pohybu, kde jsou používány předpony „po-, pů“ – „pojedu, půjdu“. Děti mají sklon vytvářet budoucnost navyklým způsobem užitím tvarů budoucího času slovesa být – „zítra budu jít k babičce“. (Šaur, 2005)

- Dalším velkým problémem v morfologii je skloňování. Ty děti, které mají menší možnosti pobývat v českém jazykovém prostředí, nemají často dostatečný jazykový cit pro správné skloňování. Na tuto problematiku se můžeme zaměřit již v rodině a ještě více při výuce bilingvních dětí.
- Syntax je oblast, kde se příliš problémů nevyskytuje, francouzský slovosled je podobný českému.

5.1.3 ROVINA LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ:

V rovině lexikálně-sémantické dochází k interferencím různých slov či slovních obrátů. Někdy je děti nechávají v původním jazyce a případně je upraví do tvaru jazyka druhého – „máme doma chien“ či „máme doma chiena“ (máme doma psa).

Jindy dochází k tzv. doslovným překladům většinou slovních spojení, slovesných vazeb či frází – „když jedu do školy, беру autobus“ – z francouzského slovního spojení „prendre le bus“ česky doslova „vzít autobus“, správně vyjádřeno – „když jedu do školy, jedu autobusem“ Další příklady: „můžu mít gumu“ z francouzského otázkového spojení „est-ce que je peux avoir...“ místo české otázky „půjčíš mi gumu“ nebo „podáš mi gumu“; „jdu hledat sestřičku do jeslí“ z francouzské slovesné vazby „aller chercher“ místo českého „jdu vyzvednout sestřičku do jeslí“.

Na druhou stranu někdy činní dětem problém slova, která v češtině nabývají více významů např. „oko“, nebo některá rčení, zažitá slovní spojení, idiomy a jazyková hra v textech – „vzít nohy na ramena“, „malovat čerta na zed“...

5.2 SPECIFIKA VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA V ČŠBH

5.2.1 ROZDÍLNÁ JAZYKOVÁ ÚROVEŇ

Přístup k žákům v České škole bez hranic musí být individuální, každé dítě má jinou jazykovou úroveň, někdy se liší jen v některých jazykových kompetencích, někdy ve všech. Některé děti mají jednotlivé jazykové kompetence přibližně vyrovnané (stejně dobré nebo špatné), některé děti naopak např. rozumí téměř všemu, ale mluvený projev je daleko horší. To samé se týká čtení a psaní.

V první třídě, kde jsme mimo jiné také prováděli pozorování i další výzkumy, je to ještě složitější, protože se děti teprve učí číst a psát.

Úroveň českého jazyka u dítěte žijícího ve Francii většinou vychází z rodiny, jak moc má možnost v daném jazyce komunikovat, jak moc je jazyk rozvíjen (čtení pohádek, sledování filmů, ukazování a popisování: „jak věci fungují“). Vliv rodiny i další sociální vlivy jsme podrobně rozebrali v kapitole o determinantech.

Děti, které do české školy přichází z různých důvodů s horší aktivní i pasivní znalostí jazyka se většinou během pár měsíců o mnoho zlepší, rozmluví se, rozšíří se jim slovní zásoba. Pokud se nezmění i situace v rodině a nezačnou pracovat na zlepšování jazykové úrovně i tam, stává se, že místo toho, aby se propast mezi žáky s vyváženým bilingvismem a těmi, co jsou na tom hůře, zmenšovala, spíše se zvětšuje. Děti, které mají dobrý jazykový základ již při příchodu do školy, se zlepšují nesrovnatelně rychleji, a protože tento základ mají většinou z domova, pokračuje se v jeho rozvoji v návaznosti na školu.

Těmito skutečnostmi ukazujeme, že je potřeba individuálního přístupu k jednotlivým žákům, to může způsobovat další problémy, jako například nemožnost třídy s větším počtem žáků.

5.2.2 SLOVNÍ ZÁSoba

Zaměříme se na děti, které mají víceméně vyvážený bilingvismus a čeština je pro ně v podstatě druhým mateřským jazykem, u těch dětí, kde tomu tak není, je to se slovní zásobou i s celou jazykovou výchovou ještě o mnoho složitější.

Vycházíme-li z ročního pozorování dětí v ČŠBH, můžeme říci, že slovní zásoba v českém jazyce je u nich v porovnání s monolingvními mluvčími obecně nižší. I když slyší češtinu každý den doma, pravidelně jednou týdně v České škole, jsou jim čteny pohádky (nebo si je už čtou sami), stále mají kolem sebe o mnoho jazykových podnětů méně, než monolingvní děti. Velká část běžných denních situací a celá a školní výuka se odehrává ve francouzštině. Velký počet pojmů od názvů květin, stromů přes živočichy až po matematiku a s ním spojený i velký počet přídavných jmen a sloves se děti učí ve francouzské škole, v běžné konverzaci doma k jejich použití nedochází.

Tento problém v některých odvětvích nahrazuje Česká škola, zde se však vyučuje kromě jazyka jen literatura, prvouka a pro děti od čtvrté třídy dějepis a zeměpis českých zemí.

Tato situace se může změnit později, pokud bude mít dítě o jazyk opravdu zájem, bude v něm číst a hledat informace, slovní zásoba se přirozeně rozvine.

Co se samotné výuky týče, je potřeba věnovat zvýšenou pozornost, jak děti vnímají každou promluvu či text, zda mu opravdu rozumí. Některé děti se samy zeptají, když neví, co nějaké slovo znamená, některé reagují až na přímou otázku, zda rozumí. Občas děti nepřiznají, že nerozumí ani při položení přímé otázky a tento fakt se objeví až při plnění úkolu.

Daleko více než v běžné české škole musíme vysvětlovat význam slov. Pokud nerozumí jen některé děti, je dobré nechat ostatní, aby jim daný význam slova vysvětlily. Často se stává, že slovu rozumí, ale nedokážou ho popsat, vysvětlit k čemu se používá, použít ve větě.

V ČŠBH proto zařazujeme více aktivit zaměřených přímo na rozvinutí aktivní slovní zásoby: popisování obrázků, řady sloves - k čemu se objekty používají, vytváření

vět s určeným slovem, vymýšlení řady slov podle písmene, skládání slabik do všech možných kombinací, psaní krátkých příběhů se zadanými slovy...

Se staršími dětmi pracujeme s literárními texty. I zde narážíme na problémy s menší slovní zásobou,

V úvodu rozboru textu se musíme přesvědčit, zda mu bylo porozuměno komplexně, zda děti rozumí i některým složitějším slovním obrátů či knižním vyjádřením. V knihách se objevuje i čeština, kterou z běžně užívaného jazyka neznají. V ČSBH se při výuce využívají české učebnice nakladatelství *Prodos*. Soubor textů v čítankách je pro bilingvní děti tematicky vyhovující, někdy jsou však pro ně texty určené pro danou třídu příliš jazykově náročné. Například v úryvku z knihy *Dobrodružství Toma Sawyera* – Proslavený natěrač v čítance pro pátou třídu, je použito množství knižních výrazů, kterým bilingvní děti ve věku dvanácti let nemohou rozumět, ztrácí se potom vtip a pointa celého textu – „svět kypěl životem; vůně sytila vzduch; budil dojem Kýžené země...“ (Malý, 2007) Je důležité, aby se s podobnými vyjádřeními děti setkali, právě proto, aby rozuměly literárním textům, jejich přílišná kulminace však může vést spíše k demotivaci a pocitu, že literatura je příliš náročná. To všechno je dobré si uvědomit při výběru vhodných textů do výuky.

Z práce s dětmi jsme si všimli zajímavého fenoménu, bilingvní děti mají velmi kladný vztah k poezii a je pro ně daleko snazší jí rozumět. Při čtení již zmíněného úryvku z knihy Marka Twaina děti porozuměly obsahu a pointě příběhu až po několikatém přečtení a vysvětlení množství slov i celých myšlenkových konstrukcí. Jinou hodinu si děti samy vybraly, že chtějí číst *Poledníci* od K. J. Erbena, s porozuměním této baladě neměly nejmenší problém, dokonce je i více bavilo poslouchat přednes tohoto textu než humorný příběh o klucích jejich věku. Je dokázáno, že bilingvní děti mají velmi rozvinuté kognitivní procesy a jazykový cit v obecném měřítku (Průcha, 2011).

Vázaná řeč v básni, zvukomalebné prvky a jiné básnické prostředky vnímají s větší intenzitou a napomáhají jim s porozuměním textu.

5.2.3 SLUCHOVÁ ANALÝZA

Člověk je schopen rozlišit sluchem různé fonémy podle toho v jakém jazykovém prostředí vyrůstá. Je známo, že například v čínštině je základní fonetickou jednotkou slabika, celkový počet slabik v čínštině je značně omezený (asi 400) a velmi častým jevem jsou tedy homonyma. Čínština je tónový jazyk a k rozlišení významu často slouží jen odlišná intonace. Pro člověka, jehož mateřským jazykem bude například čeština, kde intonace má jen doplňkovou hodnotu a není nositelem významu, bude pak téměř nemožné různé čínské tónové fonémy rozlišit.

Ačkoliv většina našich žáků slýchá český jazyk v nějaké míře od útlého dětství, stále je vnímání češtiny omezeno jen na vybrané mluvčí většinou v domácím prostředí a všude kolem je francouzština. I děti, které mají oba rodiče Čechy, ale chodí do francouzské školy, mají francouzské kamarády a žijí ve francouzském prostředí, mají pak horší schopnost rozlišit některé fonetické rozdíly. Nejčastějším příkladem je kvantita samohlásek. Často děti délku neslyší, ani když je vyslovená důrazně, automaticky ji potom graficky nezaznamenávají.

Na problematiku sluchové analýzy byl zaměřen náš výzkum. Ve výuce je důležité zaměřit se na ty hlásky, které dělají žákům problémy, opakovat jejich rozlišování, různé jazykolamy atd. Při procvičování kvantity samohlásek jsme například použili uvědomění si zážitkem – četli jsme jednoslabičná slova, při zaznění slova obsahujícího dlouhou samohlásku se děti musely natáhnout nahoru, při zaznění slova s krátkou samohláskou se musely skrčit.

5.2.4 ŠKOLA – ZPROSTŘEDKOVATEL KULTURY

Kromě jazykové výchovy zastává česká škola v zahraničí ještě jednu minimálně stejně důležitou roli - zprostředkovatele české kultury. Kulturu myslíme v jejím širším významu, tedy hodnoty, které člověk získává v určitém společenství lidí. Každý národ má svoji kulturu a jazyk je jejím nositelem. Pokud člověk pronikne jen do jedné z těchto dvou oblastí, zůstane vždy tato oblast jaksi neúplná. Nelze plně porozumět národní kultuře bez

porozumění jazyku a naopak. Pro děti s mateřským jazykem češtinou (či češtinou jako jedním z mateřských jazyků), které žijí v jiné zemi než v České republice, pak může nastat problém se s tímto jazykem identifikovat. Často jsou ve styku jen s velmi málo mluvčími (někdy dokonce jen s jedním) a veškerý sociální život se odehrává v jazyce dané země. Česká škola je tedy jedinečnou šancí, kde mohou být děti v českém prostředí. Nejen v jazykovém slova smyslu, ale v české škole učí Češi a Češky a ti si s sebou nesou zaběhnuté vzorce chování, zvyky a tradice své kultury. Mohou si zde vytvářet sociální kontakty se svými vrstevníky.

Kladné emoce spojené s přáteli a zážitky v daném jazyce vedou k vytváření pozitivního postoje k jazyku, tento postoj je pak velkou motivací k jeho používání a zdokonalování se v něm.

5.2.5 CHYBY

Všechny děti osvojující si nějaký jazyk v něm dělají chyby. U bilingvních dětí daleko častěji dochází k chybám způsobeným nedostatečnou jazykovou zkušeností – používání špatných pádů, předložek, slovních spojení. Někdy se to děje na základě interference z jejich druhého jazyka někdy jen na základě toho, že správnou variantu nemají dostatečně zažitou.

Opravování chyb je citlivá záležitost, záleží na konkrétní situaci dítěte. Děti, které se cítí v jazyce bezpečně, v rodině ho k jazyku ho motivují, zvládnou opravu svého projevu daleko lépe, než děti, které jsou na tom z různých důvodů jazykově hůře, často jsou v jazykovém vývoji opožděni za svými spolužáky, necítí se proto v jazyce příliš bezpečně a časté opravování může vést k traumatizaci užívání jazyka.

V obou případech je dobré hledat přívětivé řešení opravy. Například když dítě něco vypráví a použije špatný pád či špatnou slovní vazbu, můžeme jen zopakovat, co řeklo, jako tomu děláme při běžném aktivním naslouchání. V tomto případě však pozměníme výpověď na správnou variantu, dítě má pak tendenci ji zopakovat ještě po nás než pokračuje dál. Při psaném projevu můžeme například zkontrolovat, v čem děti často chybují, a místo upozornění na chybu konkrétního žáka, vysvětlíme jev celé třídě a

upozorníme na to, aby si ho zkontrolovali. Chybu si pak opraví samy bez veřejného poukázání na fakt, že dítě chybovalo.

6 VÝZKUM

Během celého školního roku jsme pracovali s bilingvními dětmi z České školy bez hranic v Paříži. Pozorovali jsme odlišnosti jejich užívání českého jazyka od monolingvních českých dětí, abychom mohli tyto odlišnosti popsat, a aby se výuka česko-francouzských bilingvních dětí mohla zaměřit na chyby způsobované bilingvní situací.

Podle tohoto pozorování jsme vybrali nejviditelnější chyby a přenosy z jazyků a zpracovali jsme na jejich základě kontrastní analýzu češtiny a francouzštiny. Nejsnadněji pozorovatelné a tedy nejprůkaznější chyby u dětí se objevily ve fonetice, rozhodli jsme se proto zaměřit výzkum u dětí právě na tuto rovinu jazyka.

Výzkum čítá pět jazykových cvičení, kdy dětem byla diktovaná slova vždy zaměřená na určitý jazykový jev. Děti tato slova měly zapisovat na základě vlastní sluchové analýzy. Každý zkoumaný jev, který se vyskytoval v diktovaných slovech, jsme označili číslem a vytvořili jsme tabulku pro zaznamenání chyb u jednotlivých zkoumaných jevů u jednotlivých subjektů účastnících se výzkumu.

6.1 POPIS VÝZKUMU „C, Z, S“

6.1.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ VÝZKUMU „C, Z, S“

H1: Bilingvní děti⁷ chybují v zápisu hlásek [c], [z], [s] na základě vlastní sluchové analýzy, a nedostatečných jazykových kompetencí.

H2: U hlásek [c], [z], [s] dochází u bilingvních dětí k interferenci z francouzštiny při jejich přepisu.

H2.1 Dochází k výměně grafému „c“ za grafémy „ts“

H2.2 Dochází k výměně grafému „s“ za grafém „c“

H3: Bilingvní děti chybují ve slovech, kde dochází ke spodobě znělosti hlásek [z] a [s]

6.1.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU „C, Z, S“

V tomto výzkumu jsme se zaměřili na hlásky [c], [z], [s]. Předpoklad chybování v těchto hláskách viz kapitola *Vybrané jevy kontrastivní analýzy českého a francouzského jazyka*.

Třinácti dětem bylo nadiktováno 20 slov celkem obsahujících 28 zkoumaných jazykových jevů. Šesti nejmladším žákům bylo nadiktováno jen 15 slov s celkem 20 zkoumanými jevy. Dva žáci ze všech neměli žádnou chybu, nejvíce chyb na jednoho žáka bylo 11. Při zprůměrování obou skupin vychází na každého žáka přibližně tři chyby.

⁷ Bilingvními dětmi se myslí jen konkrétní skupina dětí z ČŠBH Paříž, tento výzkum nelze generalizovat na všechny bilingvní děti.

6.1.2.1 TYPY ŘEŠENÍ ZÁPISU HLÁSEK [C], [Z], [S]

6.1.2.1.1 Řešení grafému „c“

Ve francouzštině se hláska podobná českému [c] zapisuje spřežkou „ts“. Zkoumali jsme, zda budou mít děti tendenci tento zápis použít i českých slov. V osmi případech si takto děti s hláskou [c] opravdu poradily. Spřežka „ts“ se objevila například ve slovech - „hits“ (hic), „táts“ (tác), „petsi“ (péci), „tsucat“ (cucat), „tsetsilie“ (Cecílie) a nejvíce ve slově otsas (ocas).

Další variantou řešení této hlásky bylo tzv. řešení na půli cesty. Děti spojily francouzský spřežkový zápis „ts“ s českým grafémem „c“ a vzniklo z toho „tc“ – „tcucat“ (cucat), „hitc“ (hic).

Zajímavou variantu také vymyslel jeden žák, který původně chtěl použít zápis „ts“, ale pak asi došel k závěru, že česky se [c] zapisuje jen jedním grafémem, zapsal slovo „cucat“ - „tutat.“

Objevila se i varianta náhrady grafému „c“ za grafém „s“, kde nemůžeme přesně určit etymologii tohoto zápisu. Dítě si mohlo splést hlásky, mohlo špatně rozumět, mohlo ze spřežky „ts“ tentokrát vynechat „t“, což je alespoň v jednom případě nejpravděpodobnější varianta, protože zápis slova „cucat“ vypadal takto – „tsusat.“ Jiný žák jej zapsal „cusat.“

Poslední možností s vypořádáním se s hláskou [c] bylo úplně ji vynechat. Tuto variantu volily děti nejčastěji u slova „cizinec“, kde si nebyly jisté posledním grafémem a zapsaly jej jen jako „cizine“

6.1.2.1.2 Řešení grafému „s“

V zápisu hlásky [s] chybují děti méně často než u hlásky [c]. Nejčastěji děti chybují záměnou grafému „s“ za grafém „c.“ Ve francouzštině se totiž právě „c“ vyslovuje jako [s], pokud stojí ve slově před samohláskami [e], [i]. Právě v těchto případech chybují i bilingvní děti, např. – „beceda“ (beseda), „zace“ (zase). Ale použití grafému „c“ se objevilo i v pozici na konci slova – „kluc“ (klus).

Další chybné řešení zápisu hlásky [s] je užití grafému „z“ – „ocaz“ (ocas), „baz“ (bas). Je to nejspíše důsledek české spodoby znělosti. Ve slově „ocas“, či „bas“ ke spodobě sice nedochází, ale děti si uvědomují, že v některých slovech, kde se vyslovuje poslední hlásky [s] se zapisuje „z.“ Děti nemají jazyk zažitý natolik, aby si dokázaly pomoci k určení správného grafému ohýbáním slova.

6.1.2.1.3 Řešení grafému „z“

Grafém „z“ nejčastěji děti zaměňovaly s grafémem „s.“ V případech spodoby znělosti je to logické, ale záměna se objevil i tam, kde je zřetelně slyšet hlásky [z] – „basar“ (bazar), „oblasek“ (oblázek), „sase“ (zase). Nejpravděpodobnější příčinou této chyby bude interference z francouzštiny, kde se samotný grafém „s“ vyslovuje [z]. Aby se vyslovoval jako naše česká hlásky [s], musí být v zápisu dva grafémy „s“ za sebou – „blesser“ [blese], česky „zranit se“, „bisou“ [bizu], česky „polibek“.

Nejvíce chyb se objevilo z důvodu výskytu spodoby znělosti na konci slov. Slovo „raz“ chybně zapsalo jako „ras“ 68% dětí. Stejně tak se tato chyba objevila i ve slově „mráz – „mrás.“ Otázka je, za jak velkou chybu nerozlišení spodoby znělosti máme pokládat.

Některá slova existují v obou podobách zápisu, i když mají zcela jiný význam a bez kontextu není možné určit, jaký význam byl myšlen, na tomto základě jsme se nakonec rozhodli hodnotit kladně zápis slova „raz“ oběma způsoby – „raz“ i „ras.“

I ve slovech, kde dochází k asimilaci znělosti, ale správný zápis je jen jeden – „mráz“, chybují bilingvní děti často, češtinu slyší minimálně o polovinu méně času než monolingvní děti, nečtou v ní tolik knih a proto ani při deklinaci slova si nejsou jisté, jaký je správný tvar.

Řídce se objevilo i nahrazení grafému „z“ grafémem „c“. Ve slovech, v nichž dochází k asimilaci znělosti, děti vyhodnotily správně sluchovou analýzou hlásky [s] – raz [ras] a zapsaly ji grafémem „c“, u něhož je ve francouzštině tato výslovnost možná.

6.1.2.2 POPIS UKÁZKY VÝZKUMU „C, Z, S“

V příloze najdeme dvě ukázky plnění zadání výzkumu na problematiku grafémů „z, s, c.“ Obě jsou vyplněné dětmi z druhé třídy. Eva⁸ patří do prvního typu bilingvních dětí, její tatínek je Francouz, maminka Češka, žijí ve Francii a na Evu mluví každý svým mateřským jazykem. Roman⁹ patří do druhého typu, kdy je situace v podstatě stejná jako u prvního typu, ovšem česky mluvící maminka nemluví na Romana výhradně česky, ale francouzštinu a češtinu střídá. Výsledky našeho výzkumu jsou u těchto dětí velmi odlišné, ať už mluvíme o chybách, na které bylo cvičení zaměřeno, či o dalších chybách, o kterých se zmiňujeme v jiných částech této práce.

Podíváme-li se na Romanův přepis diktovaných slov: „táts, otsás, bazar, beced, híc, oblazek, bás, cecílie, osina, ras, pecí, plác, záse, sosat, tcúcat, zezelenát, mráz, klacek, klūs, cizine“, vidíme, že se několikrát objevuje místo písmene „c“ spřežka „ts“, místo písmene „s“ písmeno „c“, hlásky, kde si není jist písemným záznamem, nezapisuje. Objevuje se množství chyb v kvantitě samohlásek. Roman má horší slovní zásobu, hůře jazyk slyší, často si není jistý zápisem některých slov, nerad čte, porozumění textu je pro něj náročné.

Nejedná se však o hloupé či nenadané dítě, ve francouzské škole vykazuje nadprůměrné výsledky, v českém jazyce se pohybuje nedostatečně na to, aby si s těmito úskalími jazyka poradil.

V Evině zápisu: „tác, ocas, bazar, beseda, beseda, hyc, oblázek, bas, Cecílie, osina, ras, péci, plác, zase, sosat, cucat, zezelenat, mzáz, klacek, klus, cizinec“ se objevuje jen málo chyb a většina z nich je opodstatněná. Ve slově „hyc“ (hic) napsala Eva ypsilon, protože ve druhé třídě se děti učí tvrdé a měkké souhlásky a psaní „i/y“, splňuje tedy pravidlo, nemůže vědět, že ve slově „hic“ se jedná o výjimku, protože jde o slovo přejaté. Ve slově „ras“ (raz) se objevuje písmeno „s“, o tomto problému pojednáváme již v obecném popisu výzkumů. Jediná chyba, kterou nemůžeme „omluvit“ je ve slově „mzáz“

⁸ Jména dětí byla změněna

⁹ Jména dětí byla změněna

(mráz). Ve francouzštině a češtině je v psacím písmu podoba grafému „z“ jiná. Naopak v českém psacím písmu se grafémy „z“ a „r“ podobají, proto je děti někdy zaměňují.

6.1.3 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ VÝZKUMU „C, Z, S”

Všechny vytyčené hypotézy se potvrdily. Rozlišení hlásek [c], [z], [s] sluchovou analýzou dělá bilingvním dětem problémy. Děti vyrůstají ve francouzském prostředí a mají nižší schopnost sluchem rozlišit české hlásky. Největší chybovost v zápisu těchto hlásek však můžeme přičíst interferencím z francouzštiny.

6.2 POPIS VÝZKUMU „Š, Ž, Č“

6.2.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ VÝZKUMU „Š, Ž, Č“

H1: Bilingvní děti¹⁰ chybují v zápisu hlásek [č], [ž], [š] na základě vlastní sluchové analýzy, a nedostatečných jazykových kompetencí.

H2: U hlásek [ž], [š] dochází při jejich přepisu u bilingvních dětí k interferenci z francouzštiny.

H2.1 Dochází k výměně grafému „ž“ za grafém „g“

H2.2 Dochází k výměně grafému „š“ za grafémy „ch“

H3: Bilingvní děti chybují v grafické podobě slov, kde dochází ke spodobě znělosti hlásek [ž] a [š].

6.2.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU „Š, Ž, Č“

Výzkum byl zaměřen na chybování v zápisu hlásek [č], [ž], [š] z diktátu vybraných slov. Hlásky jsou pro bilingvní děti problematické z hlediska rozlišení na základě sluchové analýzy a z rozdílnosti zápisu těchto hlásek v jejich druhém jazyce – francouzštině.

¹⁰ Bilingvními dětmi se myslí jen konkrétní skupina dětí z ČŠBH Paříž, tento výzkum nelze generalizovat na všechny bilingvní děti.

Více o této problematice viz kapitola: *Vybrané jevy kontrastivní analýzy českého a francouzského jazyka*.

Dvanácti dětem ve věku 6 – 12 let bylo nadiktováno 20 slov obsahujících souhlásky, na které byl výzkum zaměřen. U dvou žáků se nevyskytla žádná chyba. Celkový počet chyb je 71. Nejvyšší počet chyb na jednoho žáka je 17. Průměrný počet chyb na žáka je 5,9. Nejvíce děti chybovaly ve slově „muška“, které většina z nich zapsala s použitím grafému „ž“ „mužka.“

6.2.2.1 TYPY ŘEŠENÍ ZÁPISU HLÁSEK „Š, Ž, Č“

6.2.2.1.1 Řešení grafému „š“

Ve francouzštině se hláska [š] zapisuje spřežkou „ch“. Největší předpoklad chybování v zápisu této hlásky byla proto právě výměna grafému „š“ za grafémy „ch.“ V některých případech se tento předpoklad potvrdil – „chest“ (šest), „chála“ (šála), „chelest“ (šelest), stejnou měrou však děti chybovaly i s jinými řešeními grafického zápisu této hlásky. Souhlásky [č], [ž], [š] mají podobný zvuk i pro monolingvní rodilé mluvčí, pro bilingvní děti, které mají český jazyk odposlouchaný méně, je jejich rozlišení ještě složitější. Objevuje se proto záměna grafému „š“ za „č“ – „čala“ (šála), „čecte“ (šest), „čélec“ (šelest), „kuč“ (kuš), „pič“ (piš). Objevila se i záměna písmena „š“ za „c“, kde ovšem došlo spíše k vynechání háčku nad „c“ – „mucka“ (muška).

Jako nejčastější chyba se u dětí objevuje záměna grafému „š“ za „ž“. Někdy ve slovech chybují kvůli podobnosti obou hlásek, někdy nesprávně vyhodnotí spodobu znělosti a píše „ž“, i když slyší [š] – „mužka“ (muška), „píž“ (piš), „kuž“ (kuš). V tomto případě se pak objevují i další varianty např. „pig“ (piš), kde je ještě hláska [ž] napsána francouzským zápisem, „muzka“, kde je vynechán háček. U slova „mužka“ (muška) mohlo dojít i k neporozumění významu slova – „malá moucha“ a k tendenci odvodit ho od slova „muž“.

Nakonec dochází i k záměně písmene „š“ za „s“, kde jde ovšem pravděpodobně jen o chybný zápis s vynecháním háčku.

6.2.2.1.2 Řešení grafému „ž“

Nejfrekventovanější chyba v zápisu písmene „ž“ je interference z francouzštiny, kde se hláska [ʒ] zapisuje mimo jiné „g“. V našem cvičení se vyskytla slova s chybným zápisem: „gába“ (žába), „git“ (žit), „nebogka“ (nebožka), „gelva“ (želva), „ag“ (až), „bagant“ (bažant), „gelezo“ (železo), „tugka“ (tužka).

Ojedinele se vyskytl i grafém „č“ náhradou za „ž“ – „nebočka“, zde se jedná nejspíše o špatné rozlišení hlásek sluchem.

Častější chybou je také zápis grafému „ž“ bez háčku – „tuzka“ (tužka), „zit“ (žit), „az“ (až), „zelezo“ (železo), „nebozka“ (nebožka), „zelva“ (želva), kdy se jedná pravděpodobně jen o vynechání háčku.

U znělé hlásky [ʒ] dochází také ke spodobě znělosti, kde někdy děti píší, co slyší – [ʃ]. Stejně jako u jiných spodob i zde chybují o něco více než monolingvní děti. Jejich jazykové kompetence nejsou na takové úrovni, aby si dokázali pomoci užitím jiného tvaru slova – „neboška“ (nebožka), tuška (tužka).

6.2.2.1.3 Řešení grafému „č“

České hlásce [č] se blíží francouzská spřežka „tch“. V této podobě se v našem výzkumu grafický zápis [č] ani jednou neobjevil, objevily se však různé zkomoleniny spřežky „tch“, například „tč“ – „petč“ (peč), „tčočka“ (čočka), „tčepitse“ (čepice); „tš“ – „letška“ (léčka), „plátš“ (pláč), „petš“ (peč). Ve slově „tšotska“ (čočka) můžeme poukázat i na další variantu užití spřežky – „ts“. Kvůli zhoršenému sluchovému vnímání a rozlišení hlásek se objevilo užití písmene „š“ namísto „č“ – „šepice“ (čepice), „čoška“ (čočka), i s variantou bez háčku „s“ – „tsoska“ (čočka). Do této kategorie chyb bychom mohli zařadit i užití grafému „ch“ pro zápis hlásky „č“. Užití spřežky „ch“ může být francouzský zápis hlásky [ʃ], může se však jednat i o nedostatečnou znalost zápisu hlásky [č] či o zmatení ještě jiným jazykem učeným ve škole, kde grafémy „ch“ mají zvukovou podobu [č], takovým jazykem je například angličtina, kterou se všechny děti ve francouzské škole učí.

Příklad užití „ch“ - „lechka“ (léčka), „pech“ (peč), „chochka“ (čočka), „plach“ (pláč), „chelo“ (čelo).

6.2.2.2 POPIS UKÁZKY VÝZKUMU „Ž, Š, Č“

Do přílohy vkládáme originální ukázkou plnění zadaného cvičení na přepis grafémů „ž, š, č“ podle sluchové analýzy. První ukázkou patří žákyni první třídy – Báře¹¹. Bára je velmi bystrá a nadaná, když úkolu rozumí, dokáže ho splnit správně a rychle. Bára se však zařazuje do druhého typu bilingvních dětí, kde je českým mluvčím jeden rodič, ale ani ten nemluví na dítě výhradně česky a nedodržuje přesná pravidla užívání jazyků. V Bářině přepisu si můžeme všimnout, že dochází k četným interferencím z francouzštiny, k jejich různým variantám i k dalším chybám: „čala, gála, čepice, gelva, bagant, kuč, petč, léčka, nebočka, tugka, mucka, tčočka, čecte, gite, ag, pič, pláč, čelo, gélezo, čélec.“ Je patrné, že některým slovům Bára nerozumí, jednotlivé hlásky se jí pletou a i tam, kde je slyší správně, je zapisuje špatně, nejčastěji podle francouzského pravopisu. Částečně jsou chyby způsobené věkem, částečně tím, že není dodržován řád užívání jazyků, rodiče příliš nečtou knihy v češtině a nevěnují se rozvíjení jazyku.

Pro srovnání jsme vybrali žákyni třetí třídy – Janu¹². Jana patří do čtvrtého typu bilingvních dětí. Oba její rodiče jsou Češi žijící ve Francii, kde Jana nastoupila školní docházku. Domácím jazykem je čeština. Vidíme, že v našem výzkumu, který je zaměřen na přepis hlásek [ž], [š], [č] se u Jany neobjevuje žádná chyba způsobená přenosem z francouzštiny, jen jedno vynechání diakritického znaménka – „zelva“ (želva) a jedna chyba nejspíše špatného odvození slova – „mužka“ (muška). Přesto v jiných oblastech se u Jany objevuje více chyb, především v kvantitě samohlásek a vkládáním koncového „e“: „šala, žaba, čepice, bažant, kuš, peč, lečka, nebožka, tužka, mužka, čočka, šeste, žit, až, piš, plač, čelo, železo, šeleste“.

¹¹ Jména dětí byla změněna.

¹² Jména dětí byla změněna.

Horší rozlišovací schopnost kvantity samohlásek a interferenční koncové „e“ je způsobeno nízkou měrou dalšího rozvíjení jazyka. Rodina předpokládá, že když se doma mluví česky, stačí to. Děti však tráví ve francouzském prostředí polovinu svého času a je to jejich hlavní vyučovací jazyk (mimo ČŠBH, která je jednou týdně). Pokud nečtou české knihy či jinak dále nerozvíjejí český jazyk, mohou s ním začít mít problémy.

Pro srovnání obou prací u tohoto výzkumu přikládáme ještě třetí ukázkou, jedná se o žákyni první třídy. Tereza¹³ patří do čtvrtého typu bilingvních dětí stejně jako Jana. Stejně jako Bára, je žákyní první třídy a nemá proto ještě velkou jazykovou zkušenost obzvláště se psaním. Přesto má cvičení správně, protože se jí rodiče věnují, čtou knihy, procvičují psaní, vysvětlují chyby, které udělá.

6.2.3 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ VÝZKUMU „Š, Ž, Č“

Všechny vytyčené hypotézy se potvrdily. Hlávky [č], [ž], [š] jsou si svým způsobem i místem artikulace velmi podobné. Hlávky [ž] a [š] dělí dokonce jen jediný distinktivní rys – znělost, není proto divu, že s jejich rozlišením mají bilingvní jedinci větší problémy než monolingvní rodilí mluvčí. Velká část chyb je způsobena právě touto podobností.

Druhou velkou skupinou jsou chyby vyskytující se na základě interference do českého jazyka z francouzštiny. V hypotézách jsme stanovili předpoklad záměny zápisu hlávky [š] z českého grafému „š“ na francouzský způsob zápisu dvěma grafémy „ch“ a záměnu zápisu hlávky [ž] z českého grafému „ž“ na francouzský způsob zápisu grafémem „g“. Více se potvrdila druhá z těchto hypotéz, záměna grafémů „ž“ a „g“ se vyskytla ve značné míře. Z celkového počtu 25 chyb v zápisu grafému „ž“ jich 15 bylo způsobeno právě touto interferencí, což je 60%. Naproti tomu záměna grafémů „š“ a „ch“ se v plnění cvičení k výzkumu u dětí vyskytla, ale v menší míře než jsme předpokládali. Z celkového počtu 22 chyb v zápisu grafému „š“ jich byly předpokládanou interferencí způsobeny jen tři, což tvoří 13,6%.

¹³ Jména dětí byla změněna

Chyby ve spodobě znělosti hlásek [š] a [ž] se vyskytují. Kupodivu však spíše děti chybují v zápisu hlásky znělé namísto neznělé než obráceně, jak by to bylo logické podle sluchové analýzy slov, kde dochází ke spodobě znělosti.

6.3 POPIS VÝZKUMU „J“

6.3.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ VÝZKUMU „J“

H1: U hlásky [j] dochází při jejich přepisu u bilingvních dětí¹⁴ k interferenci z francouzštiny.

H1.1 Dochází k výměně grafému „j“ za grafém „y“

H1.2 Dochází k výměně grafému „j“ za grafémy „ll“, „il“ nebo „ille“

H2: U grafémové skupiny „ie“ dochází k zápisu „ije“ na základě sluchové analýzy.

6.3.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU „J“

Výzkum byl zaměřen na chybování v zápisu souhlásky [j]. Ve francouzštině se tento grafém vyslovuje vždy [ž], hláska [j] se ve francouzštině vyskytuje jako souhláska a polosouhláska, zapisuje se různými způsoby, nejčastěji „ll“, „il“, „ille“ jako polosouhláska potom „ie“, příklady k této problematice viz kapitola *Vybrané jevy kontrastivní analýzy českého a francouzského jazyka*.

Jedenácti dětem bylo diktováno devět slov s výskytem hlásky [j], jedno slovo obsahovalo grafémovou skupinu „ie“ – Anglie, která se v češtině vyslovuje s vkladnou hláskou [j] – [ije].

¹⁴ ¹⁴ Pojmem bilingvní děti se v tomto případě míní jen konkrétní skupina dětí z ČŠBH Paříž, tento výzkum nelze generalizovat na všechny bilingvní děti.

Výzkumu se tentokrát neúčastnily děti z první třídy, což může hrát roli v konečném nízkém počtu chyb. Celkově bylo zkoumáno 132 grafémů, z čehož bylo chybně zapsáno jen 11.

Průměrná chyba na žáka je jedna, avšak pět žáků mělo cvičení v ohledu na grafém „j“ zcela správně. Nejvyšší počet chyb na žáka jsou tři chyby, tento se vyskytl dvakrát. Nejvíce chyb se objevilo ve slově „jogurt“, celkem ve 36% plnění.

6.3.2.1 TYPY ŘEŠENÍ ZÁPISU HLÁSKY [J]

Ve slovech, kde byla špatně zapsaná zkoumaná hláska, bylo použito vždy stejného řešení – nahrazení grafému „j“ za grafém „y“ – „yoyo“ (jojo), „yogurt“ (jogurt). V jednom případě bylo celé slovo „jogurt“ nahrazeno francouzským „yaourt“.

Z popsaných výsledků je vidět, že děti chybovaly jen ve dvou slovech, kde se v češtině vyskytuje grafém „j“ – „jojo“ a „jogurt“. Obě tato slova jsou mezinárodní a vyskytují se v obměněné podobě i ve francouzštině, právě to je pro děti matoucí.

Kromě slov obsahujících grafém „j“ jsme zařadili i jedno slovo, které není původní české, ale v češtině se slova s touto souhláskovou skupinou – „ie“ vyskytují často, například u názvu zemí – „Anglie, Francie, Itálie...“ nebo vědních oborů – „psychologie, ekonomie, geografie...“. V těchto případech se hláska [j] vyslovuje, ale nepíše se – „Anglie“, slyšenou hlásku zapsaly tři děti – „Anglije“.

Vzhledem k nízkému počtu chyb nebudeme u tohoto výzkumu provádět srovnání dvou konkrétních plnění. V příloze přikládáme jedno originální plnění pro ukázkou. Jedná se o žáka třetí třídy, který patří do druhého typu bilingvních dětí, jeho česká maminka nezvládá dodržovat jazykový řád, objevují se u něj častěji chyby a slovní zásoba ustrnula na nižším stupni jazykového vývoje, přesto tento žák česky mluví, čte i píše.

6.3.3 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ VÝZKUMU „J“

Hypotézy se potvrdily jen částečně. Při zápisu grafémů „j“ k interferencím z francouzského jazyka dochází, v našem případě však byl vždy nahrazen grafémem „y“ podle hypotézy H1.1. Hypotéza H1.2 se nepotvrdila.

Hypotéza H2 se potvrdila, ve 27% případů zapsání grafémové skupiny „ie“, zaznamenaly děti hlásku [j] i do grafické podoby – „ije“.

6.4 POPIS VÝZKUMU „KVANTITA SAMOHLÁSEK“

6.4.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ VÝZKUMU „KVANTITA SAMOHLÁSEK“

H1: Při přepisu slov obsahujících samohlásky na základě sluchové analýzy, chybují bilingvní děti¹⁵ v zaznamenání kvantity těchto samohlásek.

6.4.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU „KVANTITA SAMOHLÁSEK“

Výzkum byl zaměřen na chybování v zápisu kvantity samohlásek. Vzhledem k bilingvní situaci mají děti horší schopnost tento distinktivní rys hlásek rozlišovat.

12 dětem bylo nadiktováno 20 slov, obsahujících 29 samohlásek, celkový počet zkoumaných grafémů byl 348, z toho 66 jich bylo zapsáno chybně. Průměrná chyba na jednoho žáka je 5,5. Dva žáci měli plnění zadaného cvičení zcela správně s ohledem na kvantitu samohlásek, nejvyšší počet chyb u jednoho žáka je 13. Nejčastější chybou se stalo

¹⁵ Pojmem bilingvní děti se v tomto případě míní jen konkrétní skupina dětí z ČŠBH Paříž, tento výzkum nelze generalizovat na všechny bilingvní děti.

špatné zaznamenání grafému číslo 28 – ve slově „láska“ chybovalo v zápisu první samohlásky 67% účastníků výzkumu.

V plnění tohoto konkrétního cvičení bylo vzhledem ke kvantitě samohlásek chybně zapsáno 19% grafémů. Chybování v kvantitě samohlásek však byla nejčastější chyba ve všech zadaných výzkumech. Ve výzkumu zaměřeném na psaní grafémů „c, z, s“ se objevilo 29 chyb v zápisu kvantity samohlásek. V plnění cvičení k výzkumu zaměřenému na grafémy „ž, š, č“ se vyskytlo 23 těchto chyb. Ve výzkumu zaznamenávání grafému „j“ bylo 13 chyb v kvantitě samohlásek.

6.4.2.1 ZPŮSOBY CHYBOVÁNÍ V KVANTITĚ SAMOHLÁSEK

Chybování v grafickém záznamu kvantity samohlásek se neprojevuje záměnou za jiné grafémy tak, jako tomu je u ostatních výzkumů. Děti chybují v nezaznamenání délky hlásek při zápisu dlouhých samohlásek nebo naopak v zaznamenání délky hlásek při zápisu krátkých samohlásek. Častěji se objevuje první způsob chybování, pokud si děti nejsou jisté, mají tendenci příznak délky raději nezaznamenat nikde.

Podle výsledků výzkumu je patrné, že více chyb se objevuje ve dvouslabičných slovech. Obzvláště pokud jedna ze samohlásek je krátká a druhá dlouhá, nejsou si děti jisté, která z nich nese příznak délky.

6.4.2.2 POPIS UKÁZKY VÝZKUMU „KVANTITA SAMOHLÁSEK“

V příloze najdeme ukázkou z plnění zadaného cvičení k výzkumu grafického zápisu kvantity samohlásek. Vybrali žákyně třetí třídy Markétu¹⁶ a Kristýnu¹⁷. Markéta patří do čtvrtého typu bilingvních dětí, její rodiče jsou oba Češi, jak je možné vidět v Markétině plnění, je u dětí spoléháno na české domácí prostředí, ale s jazykem již se příliš dále nepracuje.

¹⁶ Jména dětí byla změněna

¹⁷ Jména dětí byla změněna

Přepis Markéty plnění cvičení: „rám, krám, látka, Katka, bůk, kůl, luno, stom, kruta, krutá, stric, pic, piť, dnec, lék, proza, roh, poza, krasná, laska“.

Pro srovnání jsme vybrali Kristýnu, kterou bychom zařadili do prvního typu bilingvních dětí. Kristýna má maminku Češku a tatínka Francouze, doma probíhá komunikace ve dvou jazycích, je však důsledně dodržován řád užívání jazyků, navíc se Kristýna často navštěvuje s českou babičkou.

Přepis Kristýny plnění cvičení: „rám, krám, látka, Katka, buk, kůl, luno, strom, krůta, krutá, strýc, pic, piť, dnes, lék, próza, roh, póza, krásná, láska“.

Na tomto srovnání můžeme ukázat, že i v bilingvním rodinném prostředí lze dosáhnout vyváženého bilingvismu a naopak v českém rodinném prostředí, kde se s jazykem nepracuje, dochází ke zhoršování a zaostávání jazykových kompetencí.

6.4.3 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ „KVANTITA SAMOHLÁSEK“

Hypotéza byla potvrzena, chybování v zápisu kvantity samohlásek je jedním z nejčastějších problémů u bilingvních dětí.

6.5 ZÁVĚR K VÝZKUMŮM HLÁSEK

Námi vybrané jazykové jevy k výzkumům se potvrdily jako problematické

K výzkumům jsme měli možnost vybrat jen některé z popsaných jevů v kontrastní analýze, ovšem při plnění cvičení na vybrané jevy děti chybovaly i v dalších oblastech, než na které byl daný výzkum zrovna zaměřen.

Pro příklad uveďme alespoň některé: zapisování koncového „e“ ve slovech, kde děti slyší souhlásku na konci – „šeleste“ (šelest), „šeste“ (šest), „oblazeke“ (oblázek); vkládání grafému „j“ do zapisování grafémových skupin „bě, pě, vě“ – „pjet“ (pět); ignorování velkých písmen v názvech – „katka“ (Katka), „anglie“ (Anglie); hláskové záměny – „chic“ (hic) atd.

Zaznamenání výskytu chyb v těchto jevech může sloužit pro další práci s bilingvními dětmi či o bilingvních dětech převážně z česko-francouzského prostředí.

6.6 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU „JÁ A ČEŠTINA“

V této práci se několikrát zmiňujeme o důležitosti kladného postoje k jazyku a ke všem aktivitám v tomto jazyce. Pro zajímavost jsme udělali průřezový průzkum napříč třídami v ČŠBH, jak to doopravdy s našimi žáky je. Zadali jsme dotazník s 22 otázkami. Ptali jsme se například na to, jak často čtou české knihy a časopisy, dívají se na české filmy, poslouchají české písničky a zda to všechno dělají rády. Zda se cítí být více Francouzi či Čechy. Který z jazyků je pro ně těžší. Jestli jezdí rádi do Čech a jestli tam mají nějaká oblíbená místa.

Výsledek tohoto dotazníku je ve skrze pozitivní, v ohodnocení vlastní úrovně češtiny až příliš. Jen pár dětí vyloženě preferuje francouzštinu.

Zadání dotazníku i jeho výsledky naleznete v příloze č.

7 ZÁVĚR

Problematika bilingvní výchovy a vzdělávání je dnes stále aktuálnější a stále více se týká také Čechů, kteří vyjíždí do zahraničí či zakládají rodiny s cizinci na našem území.

Původní myšlenka popsat tento fenomén spolu se specifiky výuky českého jazyka pro děti vyrůstající v bilingvních rodinách se ukázala, vzhledem k přibývání nových skutečností vstupujících do procesu utváření jednotlivých bilingvních situací, jako nereálná.

Bilingvismus není jen lingvistickou disciplínou, nýbrž se jím stejnou měrou zabývá také sociologie a psychologie. V jakékoliv práci o bilingvistice je proto nutné spolupracovat se všemi těmito odvětvími.

Čím více ovlivňujících činitelů do nějaké problematiky vstupuje, tím více je tato problematika individuální a specifická pro každý případ. Abychom vůbec mohli bilingvní jazykovou situaci popsat, museli jsme se zaměřit jen na úzký okruh jedinců, kteří žijí přibližně ve stejných podmínkách. Veškerá pozorování a výzkumy byly proto prováděny s dětmi, které žijí ve Francii a pravidelně jednou týdně dochází do České školy bez hranic Paříž. Přesto i v této úzké skupině dětí se objevují velké rozdíly způsobené jedním či více činiteli na ně působící, vytvořili jsme proto šest typů bilingvních situací, se kterými se zde setkáváme.

Abychom těmto jednotlivým situacím porozuměli, snažili jsme se uspořádat a popsat všechny determinanty, které je ovlivňují, a nastínit působení České školy bez hranic v Paříži, které u těchto dětí hraje také významnou roli.

Práce byla zaměřena na specifika výuky českého jazyka u těchto bilingvních jedinců. Během celoročního pozorování dětí a jejich výuky jsme dokázali vytyčit jevy, ve kterých tyto jedinci často chybují a které by mohly být způsobeny jejich bilingvní situací. K popsání těchto problémů a možných jazykových interferencí jsme využili částečného srovnání obou jazyků, ve kterých děti komunikují – češtiny a francouzštiny.

Některé z těchto popsaných jevů jsme pak ověřili zadáním čtyř výzkumných cvičení.

Předpokládané chybování v daných jevech se potvrdilo. Bylo by jistě zajímavé provést výzkumy dalších jevů i z dalších rovin, na které jsme už neměli prostor. Dalším užitečným krokem by mohl být návrh metodiky výuky zaměřené na odstranění těchto jevů a následné měření její úspěšnosti.

Po všech stránkách je bilingvismus fenomén, který se prudce rozvíjí a tím se otevírá i velké množství dalších možností pro jeho zkoumání a zlepšování bilingvní výchovy a výuky.

8 LITERATURA

KNIŽNÍ PUBLIKACE

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4736-037.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 978-802-0014-993.

GREPL, Miroslav. *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd 2., opr. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 978-807-1069-805.

KLIMEŠ, Lumír. *Česká fonetika*. Plzeň: Pedagogická Fakulta v Plzni, 1977

ŠABRŠULA, Jan. *Problèmes de la stylistique comparée française-tchèque et tchèque-française: určeno pro posluchače fakulty filozofické*. Praha: SPN, 1986, 304 s.

ŠAUR, Vladimír. *Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnice*. Praha: Ottovo nakladatelství v divizi Cesty, 2005, 456 s. ISBN 80-736-0288-1.

HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, 351 s. Právnícké učebnice (Aleš Čeněk). ISBN 978-807-3800-659.

MALÝ, Radek, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Čítanka 5*. 2. rozš. vyd. Olomouc: Prodos, c2007, 126 s. Modrá řada. ISBN 978-807-2301-959.

KROPÁČOVÁ, Jitka, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 126 s. Modrá řada. ISBN 80-244-1511-9.

RADINA, Otomar. *Francouzština a čeština - systémové srovnání dvou jazyků: jazyková příručka pro jazykové školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, 295 s.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.

HARDING-ESCH, Edith, Philip RILEY a Lucie SCHOLL. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

MUHIČ, Jasmin. *Interkulturní poradenství 2004 : projekt MŠMT*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004, 62 s.

HANA MIKULENKOVÁ, [básně] Radek Malý, Philip RILEY a Lucie SCHOLL. *Slabikář*. Vyd. 1. Olomouc: Prodos, 2004, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-2301-348.

MICHAEL ELLIS,... [ET AL.], Michael Ellis,... [et al.], Philip RILEY a Lucie SCHOLL. *Illustrated OxfMichael Ellis,... Dictionary ; [redaktor Michael Ellis]*. Vyd. 1. Praha: Ikar, 1999, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-720-2464-7.

DIRECTION ÉDITORIALE, Marie-Hélène Drivaud], Philip RILEY a Lucie SCHOLL. *Le Robert collègue*. Nouvelle éd. Paris: le Robert, 1999, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-284-9029-428.

SCHRIMPFOVÁ, Jana Marie, Philip RILEY a Lucie SCHOLL. *Můj první slovník českého jazyka*. 1. vyd. Ilustrace Jitka Petrová. Plzeň: Fraus, 2008, 120 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7238-721-2.

BAKER, Colin, Sylvia Prys JONES a Lucie SCHOLL. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. 1. vyd. Ilustrace Jitka Petrová. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, c1998, x, 758 p. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 18-535-9362-1.

HENDRICH, Josef, Jaromír TLÁSKAL a Otomar RADINA. *Francouzská mluvnice*. 3., přeprac. vyd., 1. vyd. v nakl. Fraus. Ilustrace Jitka Petrová. Plzeň: Fraus, 2001, 700 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-723-8064-8.

NIKLAS-SALMINEN, Aïno. *Le bilinguisme chez l'enfant: étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 2011, 202 p. ISBN 978-285-3997-720.

AKADEMICKÉ PRÁCE

BETÁKOVÁ, Lucie. *Dětská Úloha transferu a interference v cizím jazyce: formální podobnost vs. funkční odlišnost gramatických kategorií v angličtině a češtině*. České Budějovice, 2010, Teze habilitační přednášky

DUFKOVÁ, Vendula. *Kontrastivní srovnání fonetického systému českého a francouzského jazyka*. Brno, 2011. Bakalářská práce na Ústavu jazykovědy a baltistiky Masarykovy Univerzity. Vedoucí prof. RNDr. Václav Blažek, CSc.

MATYSOVÁ, Martina. *Les familles bilingues dans les pays francophones: les problèmes de la communication mutuelle*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce na Filozofické Fakultě Západočeské Univerzity. Vedoucí PhDr. Hana Potměšilová

INTERNETOVÉ ZDROJE

[Http://www.david-zbiral.cz](http://www.david-zbiral.cz): <http://www.david-zbiral.cz/ouvert-ferme.htm>. [online]. [cit. 2012-07-25].

9 RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá bilingvismem a specifiky výuky českého jazyka pro bilingvní děti, jejichž druhým jazykem je francouzština a které pravidelně navštěvují Českou školu bez hranic v Paříži.

V úvodní teoretické části se zabýváme pojmem bilingvismus a jeho druhy. Popisujeme fungování České školy bez hranic Paříž a všechny determinanty, které mohou ovlivňovat bilingvní situaci jedince. Poslední oddíl teoretické části je věnován popsání problémů bilingvních dětí s učením se českému jazyku a nastínění specifik výuky těchto dětí, se kterými se učitel setkává.

V druhé části jsme zkoumali teoretické možnosti problémů s některými jevy v českém jazyce v praxi. Výzkum se týkal foneticko-fonologické roviny. Děti musely diktovaná slova zaměřená na určitý jazykový jev rozlišit sluchovou analýzou a graficky je zaznamenat. Zkoumali jsme správnost rozlišení sluchem i správné zapsání diktovaných slov.

10 SUMMARY

This thesis is concerned with bilingualism and education's specifics of Czech language for bilingual children whose second language is French and who attend regularly Czech school without borders in Paris.

In the theoretical part we are concerned with term bilingualism and its types. We described how Czech school without borders in Paris works and every determinant which can influence bilingual situation of a bilingual person. Last section of the theoretical part describes learning problems of bilingual children with Czech language. It outlines some specifics of the teaching these children Czech language.

In the second part we made research focused on phonetics. Children had to distinguish and write dictated words, which were focused on specific phenomena of Czech language.

We researched correct distinguishing of words same as correct writing of these words.

11 PŘÍLOHY

11.1 PŘÍLOHA 1 – VÝZKUM „C, Z, S“

ZADÁNÍ VÝZKUMU „C, Z, S“

číslo slova	slovo s vyznačeným jazykovým jevem	číslo jazykového jevu
1	tác	1
2	oc <u>a</u> s	2, 3
3	ba <u>z</u> ar	4
4	be <u>s</u> eda	5
5	hi <u>c</u>	6
6	oblá <u>z</u> ek	7
7	ba <u>s</u>	8
8	C ec <u>l</u> ie	9, 10
9	o <u>s</u> ina	11
10	ra <u>z</u>	12
11	p <u>é</u> ci	13
12	plá <u>c</u>	14
13	<u>z</u> a <u>s</u> e	15, 16
14	<u>so</u> sa <u>t</u>	17, 18
15	<u>c</u> uca <u>t</u>	19, 20
16	<u>z</u> e <u>z</u> elenat	21, 22
17	mrá <u>z</u>	23
18	klá <u>č</u> ek	24
19	kl <u>u</u> s	25
20	<u>c</u> iz <u>i</u> ne <u>c</u>	26, 27, 28

Poznámka: jazykové jevy byly zvýrazněny tučným typem písma a podtžením pro větší přehlednost

**Tabulka
výzkumu "z, s,
c"**

zkoumaný jazykový jev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	součet chyb u jednotlivých subjektů	
Zkoumaný subjekt																														
Eliška	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Viktor	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Lucie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
Yan	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Maruška	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Roman	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Apolenka	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Augustýn	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3
Zoe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
David	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
Maruška II	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Nicola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jirka	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
součet chyb u jevů	1	1	3	0	4	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	3	0	0	2	21	

Počet zkoumaných subjektů: 13

Věk zkoumaných subjektů: 7 - 12 let

Počet zkoumaných slov: 20

Počet zkoumaných jevů ve cvičení: 28

Celkový počet zkoumaných jevů: 364

Z toho počet zkoumaných grafémů "c": 156

Z toho počet zkoumaných grafémů "z": 104

Z toho počet zkoumaných grafémů "s": 104

Počet chyb: 21

Z toho počet chyb v grafému "c": 8

Z toho počet chyb v grafému "z": 1

Z toho počet chyb v grafému "s": 12

Číslo jevu s nejvyšší chybovostí: 5

Průměr chyb na jeden subjekt: 1,6

Chybovost v procentech: 6%

Tabulka výzkumu "z, s, c" 1. třída																				Součet chyb u jednotlivých subjektů	
zkoumaný jazykový jev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Zkoumaný subjekt																					
Anička	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	10
Anička II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Klárka	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	5
Lukáš	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matýsek	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	7
Honzík	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
počet chyb u jevů	1	2	1	1	0	2	1	0	1	1	0	0	2	1	1	1	0	1	3	3	22

Počet zkoumaných subjektů: 6

Věk zkoumaných subjektů: 6 - 7 let

Počet zkoumaných slov: 15

Počet zkoumaných jevů ve cvičení:

20

Celkový počet zkoumaných jevů:

120

Z toho počet zkoumaných grafémů "c": 54

Z toho počet zkoumaných grafémů "z": 24

Z toho počet zkoumaných grafémů "s": 42

Celkový počet chyb: 22

Z toho počet chyb v grafému "c": 16

Z toho počet chyb v grafému "z": 3

Z toho počet chyb v grafému "s": 3

Číslo jevu s nejvyšší chybovostí: 19,

20

Průměr chyb na jeden subjekt: 3,7

Chybovost v procentech: 18,3 %

Celkový¹ počet chyb: 43

Celkový¹ průměr chyb na jeden

subjekt (všichni žáci): 2,3

Poznámka: zde se slovem "celkový" myslí z

obou tabulek výzkumu na jevy "c, z, s"

dohromady

UKÁZKA ORIGINALNÍHO PLNĚNÍ VÝZKUMNÉHO CVIČENÍ “C, Z, S” – ROMAN

číslo slova -c, z, s	slovo s vyznačeným jazykovým jevem	číslo jazykového jevu
1	tát	1
2	otina	2, 3
3	bazar	4
4	jezod	5
5	his	6
6	oblasti oblasti	7
7	lái	8
8	cepce	9, 10
9	osina	11
10	ras	12
11	se peci	13
12	plag	14
13	s rase	15, 16
14	sest	17, 18
15	ruvat	19, 20
16	rezedenat	21, 22
17	mraca	23
18	klacek	24
19	klis	25
20	curme	26, 27, 28

Roman

UKÁZKA ORIGINÁLNÍHO PLNĚNÍ VÝZKUMNÉHO CVIČENÍ “C,Z, S” – EVA

číslo slova -c, z, s	slovo s vyznačeným jazykovým jevem	číslo jazykového jevu
1	tác	1
2	ocas	2, 3
3	bazon	4
4	leseda	5
5	hyc	6
6	oblázek	7
7	trou	8
8	Le Cecilia	9, 10
9	osina	11
10	nos	12
11	pěci	13
12	plác	14
13	zase	15, 16
14	srát	17, 18
15	avut	19, 20
16	rezolant	21, 22
17	maxaz	23
18	blacek	24
19	klus	25
20	cizinec	26, 27, 28

Eva

11.2 PŘÍLOHA 2 - VÝZKUM „Ž, Š, Č“

ZADÁNÍ VÝZKUMU „Ž, Š, Č“

číslo slova	slovo s vyznačeným jazykovým jevem	číslo jazykového jevu
1	šála	1
2	žába	2
3	čepice	3
4	želva	4
5	bažant	5
6	kuš	6
7	peč	7
8	léčka	8
9	nebožka	9
10	tužka	10
11	muška	11
12	čočka	12, 13
13	šest	14
14	žit	15
15	až	16
16	piš	17
17	pláč	18
18	čelo	19
19	železo	20
20	šelest	21

Poznámka: jazykové jevy byly zvýrazněny tučným typem písma a podtržením pro větší přehlednost

Tabulka výzkumu "ž,š,č"																						
zkoumaný jazykový jev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	součet chyb u jednotlivých subjektů
Zkoumaný subjekt																						
Eliška	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Viktor	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Lucie	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Yan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Maruška	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Lukáš	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Clara	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	16
Honzík	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anička	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anička II	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	17
Nina	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	9
Matýsek	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	17
součet chyb u jevů	3	2	3	3	3	3	4	3	4	4	7	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	71

Počet zkoumaných subjektů: 12
Věk zkoumaných subjektů: 6 - 12 let
Počet zkoumaných slov: 20
Počet zkoumaných jevů ve cvičení: 21
Celkový počet zkoumaných jevů: 252
Z toho počet zkoumaných grafémů "č": 84
Z toho počet zkoumaných grafémů "ž": 96
Z toho počet zkoumaných grafémů "š": 72
Celkový počet chyb: 71
Z toho počet chyb v grafému "č": 24
Z toho počet chyb v grafému "ž": 25
Z toho počet chyb v grafému "š": 22

Číslo jevu s nejvyšší chybovostí: 11
Průměr chyb na jeden subjekt: 5,9
Celková chybovost v procentech: 28,2 %

UKÁZKA ORIGINALNÍHO PLNĚNÍ VÝZKUMNÉHO CVIČENÍ “Ž, Š, Č”

jana

1	šala
2	šaba
3	čence
4	šebra ✓
5	bažant
6	huš
7	reč
8	lečka
9	nebožka
10	tužba
11	mužba ✓
12	-čácha
13	šeste
14	šit
15	aš
16	niš
17	nač
18	čelo
19	šelera
20	šelerte

Baňá

1	čala	✓	
2	žab gála	✓	
3	čepice		
4	gálva	✓	
5	lagant	✓	
6	ka buča	✓	
7	netě	✓	
8	lěcha		
9	nelačka	✓	
10	tugha	✓	
11	mucha	✓	
12	tička	✓	12
13	česte	✓	14
14	gite	✓	15
15	ag	✓	16
16	pic	✓	17
17	pláč		
18	čelo		
19	gilezo	✓	
20	čelec	✓	

Tereska

1	šála
2	šába
3	čpícl
4	šelva
5	bařant
6	kuš
7	peč
8	lečba
9	nebořba
10	muřba
11	muřba
12	čočba
13	šesl
14	šis
15	ai
16	pis
17	pláč
18	čelo
19	šelvo
20	šelst

11.3 PŘÍLOHA 3 – VÝZKUM “J”

ZADÁNÍ VÝZKUMU “J”

číslo slova	slovo s vyznačeným jazykovým jevem	číslo jazykového jevu
1	j elen	1
2	pá j ka	2
3	j o j o	3, 4
4	do j ít	5
5	j ogurt	6
6	ba j ka	7
7	Ba j a j a	8, 9
8	mo j e	10
9	tvů j	11
10	Angl i e	12

Poznámka: jazykové jevy byly zvýrazněny tučným typem písma a podtržením pro větší přehlednost

UKÁZKA ORIGINÁLNÍHO PLNĚNÍ VÝZKUMNÉHO CVIČENÍ „J“

3. tř. - rj 11

číslo slova - J	slovo s vyznačeným jazykovým jevem	číslo jazykového jevu
1	jelen	1
2	pájka	2
3	xxx	3, 4
4	dojit	5
5	yogurt	6
6	brácha	7
7	brácha	8, 9
8	moji	10
9	trusí	11
10	Anglie	12

Tabulka výzkumu "j"													
zkoumaný jazykový jev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	součet chyb u jednotlivých subjektů
Zkoumaný subjekt													
Eliška	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Viktor	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
Lucka	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Yan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maruška	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maruška II	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
David	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Augustýn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zoe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Apolenka	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
Matýsek	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
součet chyb u jevů	0	0	2	2	0	4	0	0	0	0	0	3	11

Počet zkoumaných subjektů: 11
Věk zkoumaných subjektů: 7 - 12
Počet zkoumaných slov: 10
Počet zkoumaných jevů ve cvičení: 12
Celkový počet zkoumaných jevů: 132
Celkový počet chyb: 11
Číslo jevu s nejvyšší chybovostí: 6
Průměr chyb na jeden subjekt: 1
Celková chybovost v procentech: 8,3 %

11.4 PŘÍLOHA 4 – VÝZKUM “KVANTITA SAMOHLÁSEK”

ZADÁNÍ VÝZKUMU “KVANTITA SAMOHLÁSEK”

číslo slova	slovo s vyznačeným jazykovým jevem	číslo jazykového jevu
1	rám	1
2	krám	2
3	látka	3, 4
4	Katka	5, 6
5	buk	7
6	kůl	8
7	lůno	9, 10
8	strom	11
9	krůta	12, 13
10	krutá	14, 15
11	strýc	16
12	píj	17
13	píd'	18
14	dnes	19
15	lék	20
16	próza	21, 22
17	roh	23
18	póza	24, 25
19	krásná	26, 27
20	láská	28, 29

Poznámka: jazykové jevy byly zvýrazněny tučným typem písma a podtržením pro větší přehlednost

Tabulka výzkumu - kvantita samohlásek																														
zkoumaný jazykový jev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	počet chyb u jednotlivých subjektů
Zkoumaný subjekt																														
Kristýna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Viktor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1
Markéta	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	9
Yan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Maruška	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Lukáš	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Clara	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	8
Honzík	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anička	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	6
Anička II	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	13
Matýsek	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	6
Nina	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	12
součet chyb u jevů	1	1	0	1	1	1	3	0	1	0	0	4	2	2	3	4	0	5	0	4	4	0	0	6	0	7	7	8	1	66

Počet zkoumaných subjektů: 12
Věk zkoumaných subjektů: 6 - 12 let
Počet zkoumaných slov: 20
Počet zkoumaných jevů ve cvičení: 29
Celkový počet zkoumaných jevů: 348
Celkový počet chyb: 66
Číslo jevu s nejvyšší chybovostí: 28
Průměr chyb na jeden subjekt: 5,5
Celková chybovost v procentech: 19%

UKÁZKA ORIGINALNÍHO PLNĚNÍ VÝZKUMNÉHO CVIČENÍ “KVANTITA SAMOHLÁSEK”

Kristýna

1	vám
2	krám
3	látká
4	hadla
5	buk
6	kuř
7	řena
8	sdrom
9	kuřta
10	kuřtá
11	stujc
12	pic
13	puř
14	draes
15	lák
16	puřa
17	roh
18	puřa
19	krámá
20	lákta

marketa

1	rám	
2	brám	
3	lātha	
4	Matka	
5	biik	✓
6	hiil	
7	lino	✓
8	rtom	
9	bruta	✓
10	brutā	
11	strit	✓
12	pic	
13	pit	✓
14	dnec	
15	leh	
16	roza	✓
17	roh	
18	rosa	✓
19	hāma	✓
20	laska	✓

11.5 PŘÍLOHA – DOTAZNÍK „JÁ A ČEŠTINA“

ZADÁNÍ DOTAZNÍKU „JÁ A ČEŠTINA“

Jméno:

Třída:

1) Jak často mluvíš česky?

- a) jen v České škole
- b) několikrát v týdnu
- c) každý den

2) Mluvíš rád česky?

- a) ano
- b) občas
- c) většinou ne
- d) ne

3) Díváš se na české pořady v televizi, filmy, pohádky...?

- a) ano – často
- b) občas (2-3x do měsíce)
- c) moc ne (jednou za měsíc, delší dobu)
- d) ne

4) Máš rád české pořady v televizi, filmy, pohádky...?

- a) ano
- b) ne

5) Posloucháš české písničky, hudební skupiny?

- a) ano – často
- b) občas (2-3x do měsíce)
- c) moc ne (jednou za měsíc, delší dobu)
- d) ne

6) Máš rád české písničky, hudební skupiny?

- a) ano
- b) ne

7) Čteš české knihy?

- a) ano – často
- b) občas (2-3x do měsíce)
- c) moc ne (jednou za měsíc, delší dobu)
- d) ne

8) Čteš rád české knihy?

- a) ano
- b) ne

9) Čteš české časopisy?

- a) ano – často
- b) občas (2-3x do měsíce)
- c) moc ne (jednou za měsíc, delší dobu)
- d) ne

10) Čteš rád české časopisy?

- a) ano
- b) ne

11) S kým vším si povídáš česky?

Vypiš:

.....

.....12) Je čeština těžká?

- a) ano
- b) docela ano
- c) moc ne
- d) ne, jde mi sama

13) Je těžší mluvit, číst, psát česky než francouzsky?

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, napiš co z toho:

.....

14) Rozumíš všemu, když na tebe někdo mluví česky, díváš se na film, posloucháš rádio?

- a) ano
- b) občas nějaké slovo nerozumím
- c) rozumím, o čem mluví ale některým jednotlivým slovům ne
- d) často rozumím špatně
- e) moc nerozumím
- f) nerozumím

15) Myslíš si, že děláš v češtině chyby?

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, zkus si vzpomenout jaké:

.....
.....
.....

16) Cítíš se jako:

- a) Francouz
- b) Čech
- c) Francouz i Čech
- d) nijak to nerozlišuji

17) Máš nějaké české kamarády (mohou být z Francie i z Čech)

- a) ano
- b) ne

18) Jezdíš do České republiky?

- a) ano celkem často (alespoň jednou ročně)
- b) jednou za čas (méně jak jednou ročně)
- c) moc ne (ale už jsem tam byl)
- d) ne

19) Jezdíš rád do České republiky?

- a) ano

b) ne

20) Máš nějaké oblíbené místo v České republice, oblíbenou českou knihu, oblíbený český film, písničku, časopis... (cokoliv)? Napiš libovolně jaké:

.....

.....

.....

.....

.....

Vyhodnocení dotazníku "Já a čeština"	
1) Jak často mluvíš česky?	
a) jen v České škole	1
b) několikrát v týdnu	
c) každý den	12
2) Mluvíš rád česky?	
a) ano	11
b) občas	1
c) většinou ne	1
d) ne	
3) Díváš se na české pořady v televizi, filmy, pohádky...?	
a) ano – často	5
b) občas (2-3x do měsíce)	7
c) moc ne (jednou za měsíc, delší dobu)	
d) ne	1
4) Máš rád české pořady v televizi, filmy, pohádky...?	
a) ano	12
b) ne	1
5) Posloucháš české písničky, hudební skupiny?	
a) ano – často	5
b) občas (2-3x do měsíce)	6
c) moc ne (jednou za měsíc, delší dobu)	2
d) ne	
6) Máš rád české písničky, hudební skupiny?	
a) ano	11
b) ne	2
7) Čteš české knihy?	
a) ano – často	11
b) občas (2-3x do měsíce)	
c) moc ne (jednou za měsíc, delší dobu)	2
d) ne	
8) Čteš rád české knihy?	
a) ano	12
b) ne	1
9) Čteš české časopisy?	
a) ano – často	5
b) občas (2-3x do měsíce)	3
c) moc ne (jednou za měsíc, delší dobu)	4
d) ne	1
10) Čteš rád české časopisy?	
a) ano	12
b) ne	1
11) S kým vším si povídáš česky?¹	

12) Je čeština těžká?	
a) ano	2
b) docela ano	2
c) moc ne	5
d) ne, jde mi sama	4
13) Je těžší mluvit, číst, psát česky než francouzsky?	
a) ano	5
b) ne	8
<i>Pokud ano, napiš co z toho:</i>	psát (3), číst (1)
14) Rozumíš všemu, když na tebe někdo mluví česky, díváš se na film, posloucháš rádio?	
a) ano	8
b) občas nějaké slovo nerozumím	5
c) rozumím, o čem mluví ale některým jednotlivým slovům ne	
d) často rozumím špatně	
e) moc nerozumím	
f) nerozumím	
15) Myslíš si, že děláš v češtině chyby?²	
a) ano	10
b) ne	3
<i>Pokud ano, zkus si vzpomenout jaké:</i>	
16) Cítíš se jako:	
a) Francouz	2
b) Čech	5
c) Francouz i Čech	5
d) nijak to nerozlišuji	1
17) Máš nějaké české kamarády (mohou být z Francie i z Čech)	
a) ano	11
b) ne	2
18) Jezdíš do České republiky?	
a) ano celkem často (alespoň jednou ročně)	9
b) jednou za čas (méně jak jednou ročně)	3
c) moc ne (ale už jsem tam byl)	1
d) ne	
19) Jezdíš rád do České republiky?	
a) ano	13
b) ne	
20) Účastníš se volnočasových akcí v České škole? (zpívání, Noc s Andersenem, čtení...)	
a) ano	9
b) ne	4

21) Chtěl/a bys, aby těchto aktivit bylo víc? Co všechno bys chtěl/a dělat v České škole?	
a) ne	3
b) ano	10
které:	soutěž z vlastivědy, cvičení (2), kreslení (2), matematika (2), víc úkolů
22) Máš nějaké oblíbené místo v České republice, oblíbenou českou knihu, oblíbený český film, písničku, časopis... (cokoliv)? Napiš libovolně jaké:³	

¹ Odpovědi k otázce č.11:

máma - 10 x
táta - 5x
chůva - 1x
učitelka - 1x
prarodiče - 3x
kamarádi - 2x
další přípuzní - 5x

² Rozšířené odpovědi k otázce č. 15:

y/i - 2x
kvantita samohlásek - 1x
pády - 1x
č, š - 1x
vyjmenovaná slova - 1x

³ Odpovědi k otázce č. 22:

Místa v ČR: Praha, Zátor, Nymburk, Beskydy, Vizovice, Horní Počernice, Velké Karlovice, Staroměstské náměstí
Knihy v češtině: Holčičí pravidla, Čarodějův učeň, Sůl nad zlato
Písničky: Oheň, voda vítr; Skákal pes přes oves; Prší, prší; státní hymna
Časopisy: Bravo, Popcorn, Mateřídouška, Sluníčko, Čtyřlístek, Kačer Donald
Pořady: Partička, Tři oříšky pro Popelku, Jak se budí princezny, Vinetou, Císařův pekař, pekařův císař
Jídlo: svíčková, knedlo-zelo-vepřo, všechna česká jídla
Další: ježdění na tábor, babička a dědeček, lední hokej, táborák