

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

**SPECIFIKA VÝVOJE
KOMUNIKACE U DÍTĚTE
Z BILINGVNÍ RODINY**

Bakalářská práce

Barbora Tošovská

Psychologie se zaměřením na vzdělávání (2009-2013)

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová Ph.D.

Plzeň, březen 2013

Poděkování

Děkuji Mgr. Vladimíře Lovasové Ph.D. za vstřícnost a především za cennou a odbornou podporu při zpracování mé diplomové práce.

Děkuji všem, kdo mě podpořili v průběhu celého studia a při dokončování bakalářské práce.

V Plzni dne 18. března 2013

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracoval(a) samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 18. března 2013

.....
vlastnoruční podpis

Obsah

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ZÁKLADNÍ POJMY	8
1.1 Řeč a její vývoj	8
1.1.1 Od jednoho měsíce do čtyř	8
1.1.2 Od čtyř do osmi měsíců	8
1.1.3 Od osmi do dvanácti měsíců	9
1.1.4 Od jednoho roku do dvou let	9
1.1.5 Od dvou do tří let	10
1.1.6 Od tří do čtyř let	10
1.1.7 Od čtyř do pěti let	11
1.1.8 Od pěti do šesti let	11
1.1.9 Od šesti do osmi let	11
1.2 Jazyk	12
1.2.1 Mateřský jazyk	13
1.3 Rodina	13
1.4 Bilingvismus	14
1.4.1 Interference a dominance	15
1.4.2 Dělení bilingvismu	15
1.4.3 Bilingvní rodina	17
2 BILINGVNÍ VÝCHOVA	18
2.1 Metody bilingvní výchovy	18
2.2 Výhody a nevýhody bilingvní výchovy	19
2.3 Doporučení k výchově bilingvního dítěte	20
2.3.1 Důslednost	21
2.3.2 Neopravovat	21
2.3.3 Vytvořte bohaté jazykové prostředí	21

2.3.4 Bilingvismus není zase tak výjimečný	22
2.3.5 Žádné tresty ani vysmívání	22
3 BILINGVNÍ JEDINEC (DÍTĚ)	23
3.1 Dětský bilingvismus	23
3.1.1 Vznik dětského bilingvismu.....	24
3.1.2 Vývoj komunikace bilingvního dítěte.....	24
3.1.3 Míchání a přepínání kódů.....	25
3.1.4 Předsudky o bilingvních dětech	26
4 PŘÍPADOVÉ STUDIE: ANALÝZA VÝVOJE KOMUNIKACE BILINGVNÍCH JEDINCŮ	29
4.1 Teoretická východiska výzkumu	29
4.2 Cíle výzkumu	30
4.3 Výzkumný vzorek.....	30
4.4 Případové studie.....	30
4.4.1 Wenzel.....	30
4.4.2 Barbora a Tomáš	32
4.4.3 Carolina, Catarina a Carlota.....	33
4.4.4 Ian Paulo a Olivia.....	35
4.4.5 Helder.....	36
ZÁVĚR.....	38
Literatura a použité zdroje	39
Resumé	40
Summary	41

Úvod

Tato práce by měla pomoci k rozšíření poznatků o dvojjazyčné, neboli bilingvní výchově. Měla by pomoci změnit pohled na bilingvně vychovávané děti, které byly ještě v nedávné době považovány za děti s vývojovou nevýhodou. V dnešní době, kdy se stěhujeme za prací na druhý konec světa, či studujeme v cizím jazyce za hranicemi naší republiky, je propojování kultur a jazyků naprosto běžnou věcí. Mnoho takto smíšených mladých manželských párů pak stojí před otázkou, zda vychovávat své děti mono či bilingvně.

Toto téma bylo popsáno především v zahraniční literatuře. Věnuje se mu celá řada odborníků ze zámoří i z Evropy. Co se týče české odborné literatury, omezuje se většinou pouze na multikulturalismus a postavení menšin proti majoritám. Pokud se hovoří o bilingvistu, jedná se většinou o výuku neslyšících, neboť znaková řeč je brána jako samostatný jazyk.

V první kapitole si nejprve vysvětlíme základní pojmy a popíšeme vývoj řeči, o který se pak budeme opírat při srovnávání vývoje komunikace u bilingvního dítěte. Je také nutné říci si, jakou rodinu považujeme za bilingvní a jaké máme typy bilingvistu. Ve druhé kapitole se budeme zabývat bilingvní výchovou, tedy jejími metodami, doporučením pro rodiče a mýty, kterými je obklopena. V poslední kapitole se na problematiku podíváme z pohledu bilingvního jedince.

Tyto tři kapitoly teoretické části mohou sloužit jak rodičům, kteří právě stojí před rozhodnutím, zda své dítě vychovávat dvojjazyčně, tak učitelům a vychovatelům, kteří se bilingvními dětmi jistě setkají při své praxi.

Je na místě podotknout, že k napsání této práce mě vedla osobní zkušenost. Sama žiji v cizí zemi a ve dvojjazyčné domácnosti. Děti zatím neplánuji, ale když jsem o nich jen krátce zauvažovala, první, co mi přišlo na mysl, byla věta: „Chudinky, budou muset umět česky, portugalsky a ještě anglicky.“ To ve mně vzbudilo velký zájem o problematiku. Dalším důvodem bylo, že jsem se stala součástí projektu Česká škola v Lisabonu, kde každý víkend učím děti ze smíšených česko-portugalských rodin. A právě je jsem požádala o spolupráci na mém výzkumu. Pomocí rozhovorů jsme se snažili zachytit specifika bilingvní výchovy a rozdíl mezi dvojjazyčnou a jednojazyčnou výchovou.

Pevně doufám, že má práce přispěje ke změně názoru na bilingvní výchovu jako na něco špatného, pro děti matoucího a pro rodiče přitěžujícího. Za tímto názorem si stojí valná většina psychologů, lingvistů a co je hlavní, také rodičů a bilingvních dětí, které si tím přímo prošli.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní pojmy

1.1 Řeč a její vývoj

Řeč je nástrojem komunikace. Latinský pojem *communicatio* znamená **sdílení, sdělování** (Vybíral, 2000, str.17). Naše společnost by bez tohoto procesu vůbec nemohla existovat, natož se vyvíjet. Pro existenci a organizaci každé společnosti je komunikace základním a životně důležitým procesem.

V literatuře nenajdeme jednotnou definici. Mnohé z nich přesahují i do výrazů jako jsou reakce, aktivita či chování. My se ve své práci omezíme pouze na verbální složku, tedy **řeč**. Pojďme si nyní projít její vývoj od narození do osmi let.

1.1.1 Od jednoho měsíce do čtyř

Během prvních tří měsíců dítě reaguje především **reflexivně** (Hornáková, Kapalková a Mikulajová, 2009, str.42). Pláč je v tomto období primárním způsobem komunikace, díky rychlým změnám však přibývají další. Nejedná se zatím o příliš komplexní komunikační dovednosti. Spíše jde o napodobování, a to jak zvuků, tak výrazů obličeje. Dítě má také velikou snahu najít zdroj zvuku, je zvědavé a otáčí se. Pokud pečující osoba na dítě mluví, můžeme pozorovat jasnou reakci v jeho tváři, jakou je úsměv (Hornáková, Kapalková a Mikulajová, 2009, str.42). Již v tomto věku je důležité mluvit na dítě zřetelně, nešišlat ani nežvatlat.

1.1.2 Od čtyř do osmi měsíců

V tomto období toho dítě hodně „napovídá“ a učí se vydávat stále složitější a komplexnější zvuky. Již můžeme mluvit o skutečných sociálních interakcích mezi dítětem a okolím. V prvé řadě dítě reaguje na své jméno a začíná rozumět gestům typu „udělej pa-pa“ (Hornáková, Kapalková a Mikulajová, 2009, str.44). Jasnou odezvu v chování také můžeme pozorovat při tom, kdy se dítě setká s emocemi druhých lidí. Již totiž rozpozná, co znamená určitý tón hlasu, jak zní radost a jak rozzlobenost. Pro kojence je dobré, pokud mu rodiče již v tomto věku začnou popisovat, co se kolem děje. Dítě se tak setkává s prvními verbálními podněty, které jsou pro jeho vývoj užitečné.

Samo pak zdokonaluje své vlastní zvukové projevy. Zvuky, které vydává, začínají připomínat souhlásky k, g, b, p, m (Hornáková, Kapalková a Mikulajová, 2009, str.44). Na řadu přichází také broukání.

1.1.3 Od osmi do dvanácti měsíců

V tomto období se dítě intenzivně připravuje na dvě změny, které ho čekají a to je chození a konečně řeč. Obě tyto schopnosti jsou postupně rozvíjeny a výsledek přichází většinou kolem prvního roku věku dítěte (Hornáková, Kapalková a Mikulajová, 2009, str.73).

Vývoj schopnosti komunikace je v tomto období nejrychlejší za celý život. Kolem osmi měsíců dítě dokáže vrtět hlavou na znamení, že s něčím nesouhlasí či není spokojeno. Některé děti jsou pak již schopné přikyvovat na znamení souhlasu. Gesta jsou prostředek, jak nám dítě sděluje, co chce, například opakovaným natahováním ruky ke hračce (Hornáková, Kapalková a Mikulajová, 2009, str.58). Kolem prvního roku pak přichází první slovo, kterým je z pravidla „mama“ či „tata“.

V tomto věku už je vhodné, aby byly dítěti vyprávěny kraťoučkové příběhy obohacené o změnu intonace a různé názorné zvuky. Je také dobré již v tomto senzitivním období pracovat na rozvoji slovní zásoby.

1.1.4 Od jednoho roku do dvou let

Zatímco fyziologický vývoj oproti dosavadnímu tempu spíše stagnuje, řečové schopnosti se vyvíjí rychlým tempem. Podle V. Příhody (1967) se slovní zásoba vyvíjí přibližně takto (Vybíral, 2000, str. 94):

VĚK	POČET SLOV
1	3
1,5	22
2	272
2,5	446
3	896
4	1540
5	2072
6	2562

Batole používá takzvanou „holofrastickou mluvu“ (Allen a Marotz, 2002, str. 84), což znamená, že jedno slovo je použito k vyjádření celé myšlenky. Například slovíčko „dej“ je spojeno s ukázáním na určitý předmět. Z toho lze odvodit významově plnohodnotnou žádost.

Batole už také dokáže odpovídat na jednoduché otázky a jeho schopnost porozumět je na vyšší úrovni, než schopnost se verbálně vyjadřovat. Avšak víme, že dítě si v tomto věku velice dobře uvědomuje výměnný charakter konverzace. Chápe, že při některých slovních projevech je třeba se střídat a to také dělá. (Allen a Marotz, 2002, str. 85)

V tomto období je obzvláště důležité, aby rodiče či opatrovníci odpovídali na dětské žvatlání normálním způsobem. Samozřejmě za použití jednoduchých a krátkých slov.

1.1.5 Od dvou do tří let

Dítě má již plné povědomí o tom, že jazyk je účinný nástroj k vyjádření svých potřeb a pocitů. Velká většina dvouletých dětí již pronikla do jazykového kódu a to, co říká, pro ně má konkrétní význam. Pasivní znalost jazyka je však stále rozvinutá více, než schopnost ho používat. Slovní zásoba se odhaduje na 1000 ovládnutých slov (Vybíral, 2000, str. 95). Dítě je schopné skládat věty většinou tak o třech až čtyřech slovech, z nichž velký poměr tvoří slova „já“ a „moje“. Další oblíbenou větou dvouletých dětí je otázka „Co to je?“ (Hornáková, Kapalková a Mikulajová, 2009, str.99).

Velký pokrok, který zrcadlí kognitivní vývoj dítěte, je mluvení o událostech, které právě neprobíhají a o předmětech, které zrovna nejsou přítomny.

1.1.6 Od tří do čtyř let

„Podle Chomskeho se dítě ve věku od dvou do šesti let učí v průměru jedno slovo za hodinu, při čemž mu stačí, aby je slyšelo jen jednou, a to i ve značně nejasném kontextu“ (Chomsky in Vybíral, 2000, str. 91). Při čemž, jak je patrné z tabulky na straně čtyři, si **mezi třetím a čtvrtým rokem téměř zdvojnásobí slovní zásobu**. Na rozmanitosti používaných slov můžeme dobře sledovat i kognitivní vývoj předškoláka. Ten se však ještě zřetelněji odráží v tom případě, když dítě mluví o nepřítomných věcech a abstraktech. V tomto věku je již společností považováno za vhodné, aby dítě připojovalo do konverzace zdvořilostní obraty.

1.1.7 Od čtyř do pěti let

Pětileté dítě již dokáže vytvářet **složitá souvětí**, mluví většinou zcela srozumitelně a také ve vyprávění správně používá časy. Zajímavé je pozorovat, jak si samo dítě uvědomuje mentální vyzrálост posluchače. Pokud mluví k matce, jedná se většinou o běžnou intonaci i volbu slov. Pokud ale mluví například k nemluvněti, zvýší hlas a používá více zdobnělin. Je to způsobeno tím, že dítě odpozorovalo takové jednání u rodičů. Stejně pozorné je však dítě, i pokud rodiče či jiní dospělí komunikují mezi sebou. Rádo pak zkouší hranici trpělivosti opakováním slov, které slyšel v jejich konverzaci (Allen a Marotz, 2002, str. 110).

1.1.8 Od pěti do šesti let

Období pěti let je časem zklidnění se. Dítě se připravuje na vstup do školy a na povinnosti s tím spojené. Jeho řeč je již velmi bohatá, v průměru používá kolem **2000 slov**. Z obrázků dokáže bez problému převyprávět jednoduchý příběh, přičemž věty jsou většinou tvořeny pěti až sedmi slovy (Allen a Marotz, 2002, str. 116). Toto samozřejmě záleží na tempu vývoje a výjimkou nejsou ani rozvinutější souvětí.

O úrovni kognitivního vývoje opět vypovídá jeden prvek řeči a tím je podmiňovací způsob sloves. Předškolák naprosto běžně užívá spojení „mohl by“.

1.1.9 Od šesti do osmi let

Dítě v mladším školním věku prochází **integrační fází**. Všechny doposud získané znalosti a dovednosti se mu nyní začínají propojovat (Allen a Marotz, 2002, str.144-146). S nástupem do školy dochází k velikému zvratu ve vývoji řečových schopností a tím je naučení se čtení. Znamená to totiž, mimo jiné, naučit se uspořádat slova tak, aby se jimi dala vyjádřit myšlenka. V konverzaci pak školák správně časuje slovesa a skloňuje podstatná jména.

Sedmileté dítě přidává do konverzace **gesta** pro dobarvení vyprávění. Mluvení o svých zážitcích je oblíbenou zábavou takto starých dětí. Osobní prožitky pak děti popisují do velikých detailů za použití mnoha **přídavných jmen** (Allen a Marotz, 2002, str. 146).

V osmi letech už je dítě schopné vést plynulou konverzaci s dospělými. Dokáže myslet v minulosti a budoucnosti a také o nich mluvit.

U takto starých dětí už můžeme hovořit o **úplně rozvinuté schopnosti řeči**, která se pouze postupně obohacuje v oblasti slovní zásoby. Tempo tohoto procesu a dosažená úroveň

hodně závisí na čtenářských návycích dětí. Uvádí se, že osmileté dítě rozumí zhruba 40% všeho, co kolem sebe slyší (Vybíral, 2000, str. 95).

Na tomto místě bych se ráda zmínila o výsledku výzkumu, který byl proveden na přelomu let 2011 a 2012. Zjišťoval čtenářskou gramotnost studentů v České republice. Vzorek zahrnoval téměř 14 300 studentů středních škol. Výsledky byly skličující. Tři a více knížek přečte za měsíc pouze desetina děvčat a hochů dokonce jen 5 procent. Alespoň jednu knihu měsíčně přečte 59 procent studentek ale jen jedna třetina studentů (dostupné online: http://zpravy.idnes.cz/klucnictou-pocitac-neskodi-a-ctenarsky-denik-nepomaha-zjistil-pruzkum-14a-/domaci.aspx?c=A120221_135834_domaci_wlk).

1.2 Jazyk

„Jazyk je systém znaků (symbolů), který má svou gramatickou stavbu, jejíž součástí je především syntax, tj. zákonitosti tvorby gramaticky správných vět. Verbální znaky (symboly, pojmy) tvoří jazykovou slovní zásobu.

Řeč je individuální mentální aktivita, při níž jedinec užívá jazyk především ke komunikaci a myšlení“ (Plháková, 2003, str.307)

Jazyk můžeme definovat jako **znakový systém**, pomocí kterého popisujeme svět, naše myšlenky a stavy. *„Náš obraz světa je souvislým vyprávěním o jeho povaze, vývoji a částech. Svět je jazykem uchopován, interpretován a konstituován. Hovoříme proto o jazykovém obrazu světa“ (Budil, 2003, str.277).* Tuto definici, která je více filozofická než psychologická, uvádíme v naší práci proto, že v podstatě vysvětluje spojení jazyka a kultury, které je v diskusích o bilingvismu často zmiňováno (např. Harding-Esch a Riley, 2008, str.64).

Jazyky dle příbuznosti řadíme do tzv. jazykových rodin, jakou je například slovanská, do které spadá i čeština. Na světě existuje něco kolem 7000 jazyků (dostupné online:wikipedia.org/wiki/Seznam_jazyků). Kvůli dynamičnosti a dialektům je nelze přesně spočítat.

Psychology především zajímá **vztah jazyka a myšlení**. O charakteru tohoto úzkého propojení toho zatím moc nevíme. Je zřejmé, že jazyk nám umožňuje nejvyšší formu myšlení, tedy **logické** a **abstraktní**. To je nejvýznamnější rozdíl, kterým se člověk liší od ostatní živé přírody.

1.2.1 Mateřský jazyk

Mateřský jazyk je jedním z **nejvýznamnějších faktorů primární socializace**. Je to první jazyk, který se jedinec naučí. Pedagogický slovník říká, že mateřština je „*Jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj., je základním prostředkem akulturace a socializace lidí*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, str. 118).

Nelze najít krátké shrnutí významu tohoto slova. Podle Richterové (2011, str. 10) v zásadě existují čtyři kritéria:

- a) *Kritérium původu*: mateřský jazyk je ten, kterým mluví matka či jiná vychovávající osoba, mateřská jazyk je ten, který se jedinec naučil jako první.
- b) *Kritérium kompetence*: mateřský jazyk je ten, který jedinec ovládá nejlépe. Toto kritérium však Harding-Esch a Riley vyvrací ve své knize *Bilingvní rodina* (2008). Někteří účastníci jejich výzkumu po letech ovládali druhý jazyk lépe, než mateřský. Nebo co je ještě častěji zmiňováno, bilingvní jedinci si jazyk vybírají dle situace a probíraného tématu. Nelze tedy říci, který jazyk je ovládán lépe.
- c) *Kritérium používání, funkce*: mateřský jazyk je ten, který jedinec nejvíce používá. I toto tvrzení Harding-Esch a Riley vyvrací. Mnoho popisovaných bilingvistů pracuje a doma komunikuje v jiném jazyce, než je jeho mateřský.
- d) *kritérium identifikace*: mateřský jazyk je ten, se kterým se jedinec identifikuje

T. Skutnabb-Kangas popsala další tři populární kritéria, kterými lze definovat mateřský jazyk. Je to ten, ve kterém přemýšlíme, sníme a počítáme. Zároveň ale připouští, že i tato definice je neúplná a nelze jí brát jako stoprocentně platnou. Pokud jedinec stráví dlouhý čas v cizině, velmi pravděpodobně se cizí jazyk časem stane důležitějším¹.

1.3 Rodina

Sociologická definice zní: „**Rodina** představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí. **Příbuzenství** je vztah mezi

1: T. Skutnabb-Kangas (1981, str.14): „*Criteria used popularly to define the mother tongue are that it is: the language one thinks in, the language one dreams in, the language one count in. ...An individual who has lived for a time in a new language which she need not even speak all that well, can come to be able to use that new language for these functions(...)*“

jedinci, jenž vzniká buďto sňatkem, anebo pokrevními vazbami v otcovské či mateřské linii“ (Giddens, 1999, str.156). Nejběžnější typologií je rozdělení na rodinu **nukleární** a **rozšířenou**. Nukleární zahrnuje rodiče a děti, rozšířená pak ostatní příbuzné. Dále se setkáváme s dělením na rodiny vlastní, úplné a na rodiny nevlastní, neúplné či náhradní (Giddens, 1999, str.156-157).

Dalším hlediskem je funkčnost rodiny. Mluvíme o rodině **funkční** nebo **problémové**, která je zvýšeně sledována. Dále pak o **dysfunkční** rodině, kde je k znovunabytí funkčnosti nutné přijmout určitá opatření. A nakonec o **afunkční** rodině, kde je pro děti a jejich výchovu nevhodné prostředí a bývají z něj odebrány.

Rodina je prostředí, v němž probíhá **primární socializace**. Je to začátek proměny v kulturní bytost, začleněnou do systému společnosti. Rodina se spolu se školou a vrstevníky podílí na sekundární a terciární socializaci (Giddens, 1999).

Členové rodiny mají vědomě či nevědomě velký vliv na utváření osobnosti dítěte, na jeho hodnoty a postoje, například vůči vzdělávání. Způsob výchovy je ovlivněn vzděláním rodičů, jejich sociální postavením nebo věkem. Tyto všechny faktory se nejzřetelněji odrážejí ve stylu komunikace v rodině. Z domova přejaté styly uplatňují dospělí celý život a jen velmi obtížně se jich lze úplně zbavit.

1.4 Bilingvismus

Laická definice by zněla „*dokonalé ovládní dvou jazyků*“. Bilingvismus je systematicky zkoumán již padesát let, a přesto stále ještě nemá jednotnou definici. V publikaci Bilingvní rodina citují Harding-Esch a Riley (2008, str. 40):

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

Pro srovnání nabízíme z publikace ještě další vymezení:

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

„Bilingvismus je zcela relativní jev..budeme jít tedy chápat střídavé užívání dvou či více jazyků jedním člověkem (W.H. Mackey, 1962)“.

„Bilingvní či celostní pojetí bilingvismu považuje bilingvního člověka za integrovaný celek, který nelze nijak snadno rozdělit na dvě samostatné části. Bilingvista není sumou dvou úplných

či neúplných monolingvistů; jde spíše o jedinečnou a specifickou jazykovou konfiguraci (F.Grosjean, 1992)“.

Bloomfieldova definice říká, že nelze určit úroveň, kdy se stáváme bilingvní. Tato věta otevírá ústřední téma diskuze o bilingvismu. Víte například, co znamená pojmy interkalární disky či amatovky? Asi ne, pokud nejste lékař či milovník hry na housle. Nikdo nepoužíváme naši mateřštinu v plném rozsahu a stejně tak bilingvista používá pouze části jazyků, které ovládá. Ty se navíc málokdy překrývají. Může se také stát, že po studiu v zahraničí budete mít profesní slovník bohatší v druhém jazyce než je váš mateřský.

1.4.1 Interference a dominance

Pojem interference označuje **odchylky od normy** ve kterémkoliv jazyce, který bilingvista ovládá, přičemž tyto odchylky jsou způsobeny používáním obou jazyků (Harding-Esch a Riley, 2008, str.74). Jednodušší vysvětlení by mohlo znít „míchání jazyků“.

K interferenci může dojít na jakékoliv rovině struktury či funkce jazyka. Například jí může být přenášení přízvuku z jednoho jazyka do druhého. U příbuzných výrazů se pak může stát, že bilingvista není schopný správně zvolit slovo. A třetí rovinou, na níž může docházet k interferenci, by byla gramatická struktura obou jazyků (Harding-Esch a Riley, 2008, str.52). Např. bilingvista čeština/angličtina s dominantní češtinou by mohl říct „*He is the one to who I was talking*“, čím se dopustí gramatické chyby, která je daná českou stavbou věty: „*To je ten, se kterým jsem mluvil*“. V angličtině předložka *s/to* patří na konec věty jako její poslední člen.

Interference je ukazatelem **dominance** jazyka. Pouze část bilingvistů by se označila za naprosto vyvážené. Většinou jeden jazyk převládá a tato převaha se může s věkem, vzděláním a stěhováním měnit (Harding-Esch a Riley, 2008, str.53). Nemusí to ale nutně znamenat, že jeden jazyk je zvládnutý lépe, než druhý! Jde o osobní preferenci mluvčího, která může být daná tématem nebo náladou.

1.4.2 Dělení bilingvismu

Nejběžnější dělení, se kterým se můžeme setkat a uvádí ho také Skutnabb-Kangas (2006), je dělení na **přirozený** a **školní** bilingvismus (kulturní a umělý), podle kontextu osvojení. Přirozený bilingvismus znamená, že jedinec si druhý jazyk osvojil každodenním kontaktem

s rodilým mluvčím. Školní bilingvismus je ten, kdy si jedinec druhý jazyk osvojil ve škole či jazykovém kurzu.

Další typologií je dělení dle vlivu na mateřský jazyk. O **aditivním bilingvismu** mluvíme tehdy, kdy si osvojíme druhý jazyk bez vlivu na užívání a znalost jazyka mateřského. Druhým typem je **subtrakční bilingvismus**, se kterým se setkáváme především u dětí z menšin (Richterová, 2011, str.18). Poté, co v dětství zvládnou jazyk většiny, může se stát, že jím naprosto nahradí svou mateřštinu a menšina je pak asimilována do většinové společnosti. Tento proces hodně závisí na vůli rodičů a chuti dítěte se druhým jazykem dorozumívat. Roli tu také hraje vztah rodičů k menšinovému jazyku (Harding-Esch a Riley, 2008, str.131).

Předposlední dělení, které uvádíme, bere v úvahu proces osvojování si jazyka. **Simultánní dvojjazyčnost** je taková, kdy se dítě učí dva jazyky současně, většinou od rodičů. Pokud se druhý jazyk jedinec začíná učit až po osvojení prvního jazyka, mluvíme o **sukcesivní dvojjazyčnosti** (Richterová, 2011, str.18).

Harding-Esch a Riley (2008, str. 57-60) uvádí tři typy bilingvismu: **koordinovaný**, **složený** a **subordinovaný**. Koordinovaný bilingvismu platí pro jedince se dvěma nezávislými jazykovými systémy. Druhý typ je ten, kdy existuje jeden systém významu ale dva rovnocenné oddělené systémy vyjadřování. Třetí typ platí pro jedince, kteří mají jeden jazyk dominantní, ke kterému náleží jeden význam, ale mají dva lingvistické znaky.

Posledním jevem, který v této kapitole popíšeme, je **receptivní bilingvismus** (Harding-Esch a Riley, 2008, str.54). Jedinec druhému jazyku pouze rozumí, ale není schopen nebo ochoten se v něm plnohodnotně vyjadřovat. Tento vzorec může nastat po rozhodnutí rodičů neučit dítě mateřštinu, například protože to není světový jazyk, ale mezi sebou zároveň nadále jazykem hovoří. Představme si polský pár žijící v Kanadě. Děti se učí anglicky a francouzsky, což jsou dva oficiální jazyky v zemi. Rodiče se rozhodnou neplést děti ještě dalším jazykem a polsky na ně nemluví. Děti jazyk časem odposlouchají a nemají problému mu rozumět, samy jím ale nemluví. Pro vnější pozorovatele se toto řešení může zdát být poněkud chaotickým, důležité ale je, že rodina zavedla funkční vzorec komunikace. Další výhodou je, že pokud se rodina po čase rozhodne vrátit do Polska, děti jazykem začnou mluvit mnohem rychleji a s menšími obtížemi, než kdyby již nebyly receptivními bilingvisty.

Dalším případem může být rodina, kdy partner rozumí, ale nemluví jazykem, kterým mezi sebou komunikují bilingvní děti s druhým partnerem: „*V rodině Philipa Rileyho, kde matka s dětmi vždy mluví švédsky, zatímco otec anglicky, rozumí otec všemu, co se řekne švédsky, ale nikdy tímto jazykem nemluví. Když to párkrát zkusil, děti se válely smíchy po podlaze.*“

(Harding-Esch a Riley, 2008, str. 55). Opět bych chtěla zmínit, že ať na okolí může působit jakkoliv chaoticky a nepřehledně, důležité je, že rodina vytvořila funkční vzorec komunikace.

1.4.3 Bilingvní rodina

Z toho, co již bylo napsáno, vyplývá, že za bilingvní považujeme takovou rodinu, v níž jednotliví členové mluví víc jak jedním jazykem a komunikace v ní také probíhá více jak v jednom jazyce. Jedná se o rodiny, v níž děti přichází do styku s mateřským (zpravidla menšinovým) jazykem doma a s jazykem většiny ve škole a vzdělávacích institucích. Za bilingvní rodinu považujeme také tu, kde partneři mají odlišný mateřský jazyk.

2 Bilingvní výchova

Jak jsme si vysvětlili v předešlé kapitole, jak a jakým tempem se řeč vyvíjí je dáno především mírou stimulace dítěte v rodině, tedy nejčastěji rodičem. V této kapitole si popíšeme, jaké specifické znaky s sebou nese výchova bilingvního dítěte. Zamyslíme se nad metodami výchovy a odbornými doporučeními, které by měly usnadnit dítěti osvojování dvou jazyků. Na závěr této kapitoly si pak shrneme argumenty pro takovou výchovu a proti ní.

2.1 Metody bilingvní výchovy

V zásadě máme tři hlavní metody bilingvní výchovy, které popisuje mnoho autorů, například Jozef Štefánik ve své publikaci *Jeden člověk, dva jazyky* (2000). Ale pokud bychom měli každého úspěšně vychovaného bilingvistu, jehož rodiče si zvolili vlastní cestu, počítat jako novou metodu, nikdy bychom se konečného čísla nedobrali.

Já uvedu typologii, kterou uvádí Harding-Esch a Riley (2008, str.70-72) jako typologii bilingvních rodin, která je rozsáhlejší a téměř se kryje se zmíněnými třemi hlavními typy.

První metodou neboli zvoleným vzorcem komunikace v rodině, je tzv. „**jeden člověk-jeden jazyk**“. Odpovídá to situaci, kdy každý z rodičů má jiný mateřský jazyk a jeden z nich je i jazykem komunity. Tato metoda je nejaplikovanější a zřejmě i nejméně náročná pro rodiče.

Druhým zvoleným stylem výchovy a komunikace je ten, kdy oba rodiče mají odlišný mateřský jazyk, z toho jeden je jazykem komunity, ale doma rodina komunikuje pouze v jednom jazyce a to opačném, než je jazyk komunity. Rodiče tak spoléhají na vliv vzdělávacích institucí a kamarádů dítěte. Tato metoda se víceméně kryje s tzv. **Fantiniho metodou**, která byla poprvé popsána A. Fantinim při výchově jeho vlastních dětí. Spočívá v tom, že se oba rodiče domluví na jednojazyčné komunikaci do té doby, než dítě zvládne bez problémů základy gramatiky. Poté, většinou je to kolem tří let, na dítě začnou hovořit i druhým jazykem.

Třetí typ výchovy je téměř shodný s druhým typem, jen s rozdílem, že oba **rodiče mají stejný mateřský jazyk, který není jazykem komunity**. Tím se baví doma a druhému jazyku se dítě začíná učit až se vstupem do školky.

Čtvrtým typem je situace, kdy **oba rodiče mají odlišný mateřský jazyk a z toho ani jeden není jazykem komunity**. Oba se na dítě obracejí ve své mateřštině. V tomto případě se dítě učí od narození dvěma jazykům a po vstupu do školky či školy se začíná učit ještě třetímu jazyku, jazyku komunity. Tato metoda se může zdát chaotická, ale je popsáných mnoho

případových studií, které dokazují, že pro dítě není obtížně zvládnout tři jazyky. Mnohem hůře jsou na tom většinou rodiče, kteří by v ideálním případě měli minimálně rozumět jazyku partnera a ještě ovládat jazyk komunity.

Pátý typ popisuje metodu bilingvní výchovy, kterou si nevynutila situace. Jde o vzorec, kdy **oba rodiče mají shodný mateřský jazyk a žijí v zemi, která jím hovoří**, ale jeden z rodičů se vždy na dítě obrací ve druhém jazyce, který ovládá.

Základním pravidlem u všech popsaných metod je vzorec komunikace striktně dodržovat! Pro rodiče je jistě náročné vytvořit takto jazykově bohaté prostředí. V dnešní době si ale na pomoc mohou vzít knihy, filmy i internet. O těchto „pomůckách“ se více zmiňujeme v kapitole 2.3.

Jak jsme si řekli v úvodu, existuje řada jiných metod, jak vychovávat bilingvistu. Například „jazyk na víkend“, či „jazyk na prázdniny“. Střídání jazyka dle tématu, či nálady. Je jen na rodičích, jaký vzorec zvolí, oni sami přeci nejlépe znají svoji rodinu a ví, co je pro ni nejlepší.

2.2 Výhody a nevýhody bilingvní výchovy

V minulosti se názory odborníků na tuto otázku dost rozcházely. Dnes převažuje názor na pozitivní vliv. Některé hlavní vlivy shrnula ve své práci RichtEROVÁ (2011, str. 26).

- Dítě může s oběma rodiči komunikovat v jejich vlastním jazyce, což jistě přispívá vzájemnému vztahu a porozumění.
- Dítě bude moci komunikovat se svými oběma prarodiči. Zde uvádíme úryvek z případové studie: „...jejich dánští příbuzní, kteří dlouhodobě žili v Kanadě, vychovávali svou šestiletou dceru výhradně anglicky. Když přijela navštívit své prarodiče, nedokázala se s nimi domluvit. Brigitte a Nigel viděli, jak stresující pro prarodiče bylo, že s dítětem nemohli komunikovat a navázat s ním hlubší vztah. Rozhodli se tedy podobnou chybu neudělat“ (Harding-Esch a Riley, 2008, str. 154).
- Neznalost jazyka bývá bariérou při navazování kontaktu s cizinci i při obyčejné cestě na dovolenou. Bilingvní jedinec je lépe jazykově vybaven. Dvě řeči také většinou znamenají dvě země a dvě kultury, bude tedy mít možnost seznamovat se s lidmi jiného etnika či národnosti.

- Mezi základní požadavky firem při hledání nového pracovníka dnes patří znalost alespoň jednoho cizího jazyka. Bilingvní člověk tedy nachází lepší uplatnění na trhu práce, neboť může nabídnout o dovednost navíc.

V diskuzích, které se objevují na různých internetových portálech, se pak můžeme dočíst, že bilingvní jedinci mají pružnější mysl, jsou nápadití a mají lepší schopnost učit se další jazyky. Tento fakt ale není nějak vědecky podpořen. Nikdy se žádným výzkumem nepotvrdilo, že by měl bilingvismus negativní či pozitivní vliv na inteligenci. Snahy prokázat spojitost mezi bilingvismem a další intelektové dovednosti selhává, neboť je nelze přesně měřit a porovnávat.

„Psychologové se na tyto otázky snaží odpovědět již přes půl století. Sám předmět zkoumání však ukazuje, že se zabývají více povahou inteligence než povahou bilingvismu. To je hlavní důvod protichůdných výsledků výzkumů v této oblasti z závislosti na typu použitých testů“ (Harding-Esch a Riley, 2008, str. 95). Typem testů se zde myslí verbální či neverbální. V psaných testech IQ většinou bilingvisté dopadají hůře než monolingvisté. Ve verbálních jsou si ale rovni. Je tedy nasnadě, že neúspěch může být dán spíše mírou zvládnutí jazyka.

Tím se dostáváme k nevýhodám bilingvismu, jakým může být **nesprávný slovosled** ve slabším jazyce, či **gramatické chyby** a **nevhodná volba slov**. Opět zde ale můžeme polemizovat o tom, zda je to skutečně nevýhoda bilingvismu či běžný jev i u jednojazyčných jedinců.

Často se v souvislosti s bilingvismem zmiňuje hrozící koktavost. *„The British Stammering Association nám potvrdila, že navzdory obecně rozšířenému názoru dnes nemáme dostatečné důkazy, které by naznačovaly přímou souvislost mezi koktáním a bilingvismem“* (Harding-Esch a Riley, 2008, str. 178). Je zde důležité rozlišit koktavost a zadržávání, které je způsobeno např. hledáním správného slova. Mnoho dětí prochází obdobím, kdy zadržávají v důsledku snahy zvolit správné slovíčko. Pokud dítě začne zadržávat pouze v jednom jazyce, je to pouze důsledek osvojování si ho. V tuto chvíli je dobré posílit tento slabší jazyk podněty, jako jsou knížky, filmy či říkadla, aby se rozdíl co nejrychleji setřel a zadržávání přestalo.

2.3 Doporučení k výchově bilingvního dítěte

V této části si projdeme několik zásad a doporučení, které jsou směřovány především na rodiče. Neměly by být brány jako vzorce, které lze nasadit na jakoukoliv rodinu. Některá z nich již byla zmíněna, jako například první dvě. Uvádíme je zde ale znovu podrobněji, neboť jim přisuzujeme největší význam.

2.3.1 Důslednost

Ať je zvolena jakákoliv výchovná metoda, musí být dodržována oběma rodiči či ostatními vychovateli. Pro dítě je důležité, aby mělo jasnou představu o systému komunikace v rodině, jinak by se třídění a oddělování jazykových kódů mohlo zkomplikovat.

V názoru na oddělení obou jazyků se vytvořili dva proudy. Jeden tvrdí, že nejprve děti kombinují oba jazykové systémy dohromady a k oddělení dochází později. Opozice pak říká, že děti mají důsledně oddělené systémy již od počátku (viz. kapitola 3.1.3). Rodiče by se každopádně sami měli důsledně vyhnout smíšeným promluvám.

2.3.2 Neopravovat

Druhou zásadou je dítě neopravovat stylem: „Ale co to slyším? Ty jsi nepoužil správnou předložku? Zopakuj mi to teď ještě jednou a tentokrát správně“. Jelikož dítě dělá při osvojování jazyka přirozeně mnoho chyb, takovéto neustálé napomínání je pro něj velmi demotivující a raději přestane slabší jazyk používat. Místo toho je vhodné větu pouze zopakovat správně a položit ji jako otázku, kterou si chceme potvrdit, co nám dítě právě řeklo.

2.3.3 Vytvořte bohaté jazykové prostředí

Tuto větu nezmiňujeme poprvé. Je skutečně důležité, abychom na dítě nejen mluvili, ale aby se také setkávalo s psanou podobou jazyka. Oproti mluvení a porozumění je na psaní většinou kladen menší důraz. Dítě můžeme ke psaní motivovat například skrze e-maily či dopisy. Adresátem pak mohou být příbuzní, či přátelé, které rodina ve druhé zemi má. Dítě má silnou touhu odpovědět na dopis od osoby, kterou má rádo. Nemusí se jednat o odstavce textu. Stačí, aby dítě poslalo například své výtvarné dílko a připsalo k němu vysvětlivky.

Dalšími podněty k učení mohou být knížky, filmy a hudba. V dnešním světě, kdy si přes internet můžeme objednat prakticky cokoli odkudkoliv, by pro rodiče shánění materiálů neměl být problém.

Rozvoj jazyka také můžeme podporovat hrami jako je scrabble, různými dětskými křížovkami a hádankami slov z obrázku. Takové hry dítěti zlepšují jak pravopis, tak slovní zásobu.

Při všech aktivitách dbejte na jazykovou vyváženost.

2.3.4 Bilingvismus není zase tak výjimečný

Toto doporučení se nevztahuje přímo na rodiče, ale spíše na okolí. Mnoho přátel a příbuzných bude vaše dítě trápit prosbami, ať jim něco řekne v druhém jazyce. Z popsaných kazuistik v knize Bilingvní rodina (Harding-Esch a Riley, 2008, str. 118-165) vyplývá, že děti se extrémně nerady takto předvádí. Všichni dospělí bilingvisté jim potvrdili, že to jako malí nesnášeli a místo předvádění zarytě mlčeli. „Něco říct“ je pro malé děti zdrojem trapného váhání, a rodiče by je před takovou dobře míněnou zvědavostí měli chránit.

2.3.5 Žádné tresty ani vysmívání

Tyto dva jevy mají společný dopad, že dítě přestane jazyk používat, neboť v něm mluvení jím vyvolává negativní pocity. Že bychom dítě neměli za chyby v jazyce trestat, snad není třeba dále vysvětlovat. Co se týče posmívání, je třeba tuto zásadu rozšířit i na kamarády a ostatní sourozence, kteří již jazyk zvládli a chyb dělají mnohem méně. Posměch je častou příčinou vzniku receptivního bilingvismu.

Toto doporučení je zároveň platné i v opačném směru. Představme si otce (angličtina/receptivně francouzština), který se snaží zapojit do právě probíhající francouzské diskuse dětí a jeho manželky (francouzština/angličtina). Jeho váhání a přízvuk bude pro děti jistě velká zábava, jeho vůli mluvit to ale časem zlomí.

3 Bilingvní jedinec (dítě)

V této kapitole se budeme věnovat specifickým prvkům sociálního a psychologického vývoje dvojjazyčného jedince. Popíšeme si vznik dětského bilingvismu a vrátíme se také k interferenci a míchání jazyků, které jsme si již stručně vysvětlili v kapitolách 1.4.1 a 1.4.2.

Za bilingvní mluvčí považujeme jedince, kteří dokonale ovládají dva jazyky, ale také mluvčí z mnohem rozsáhlejší skupiny, kteří se minimálně orientují v jednom dalším jazyce. O pravém dětském bilingvismu hovoříme tehdy, kdy má dítě potíže určit, který jazyk je jeho mateřský.

T. Skutnabb-Kangas v publikaci *Bilingualism or not: the education of minorities* shrnuje bilingvního mluvčího takto: „*bilingvní jedinec je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více jazyků), a to v jednojazyčných či dvojjazyčných komunitách, v závislosti na socio-kulturních požadavcích komunit na jeho komunikační a kognitivní schopnosti a to na stejné úrovni jako rodilý mluvčí a kdo je schopen se identifikovat s oběma jazykovými skupinami (a kulturami), nebo jejich částmi*“ (1981, str. 90)¹.

O tom, že jedinec je považován za bilingvního i když není v obou jazycích schopen mluvit o všech tématech, jsme se již zmiňovali v kapitole 1.4.

3.1 Dětský bilingvismus

Rozlišujeme čtyři věkové kategorie, kdy bilingvismus vzniká. Jsou jimi: nemluvně, dítě, dospívající a dospělí.

O pozdním bilingvismu, tedy adolescentním a dospělém, si jen řekněme, že na rozdíl od bilingvních dětí se dospělí nikdy úplně nezbaví cizího přízvuku.

O bilingvismu nemluvnat bychom mohli polemizovat. Někdo by mohl namítat, že dítě přeci nemluví, takže o žádný bilingvismus nejde. Pro dítě je ale již toto rané období důležité z hlediska vstřebávání jazyka. „*Ve druhé polovině 1. roku života se zaměřte na témata ze*

1: (SKUTNABB-KANGAS, 1981, s. 90) : „*a bilingual speaker is someone who is able to function in two (or more) languages, either in monolingual or bilingual communities, in accordance with the sociocultural demands made of an individual's communicative and cognitive competence by these communities or by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (or all) language groups (and cultures), or parts of them*“

života dítěte...Dítě se tak pomalu učí rozumět vašim slovům a větám“ (Horňáková, Kapalková a Mikulajová, 2009, str. 48). Bilingvismus nemluvnat je nutně spojen se simultánním osvojováním typem jazyků (viz. kapitola 1.4.2).

3.1.1 Vznik dětského bilingvismu

„Podle velmi obecných statistických údajů začínají bilingvní děti mluvit o něco později než monolingvní, i tak jsou v normě uplatňované pro jednojazyčné děti“ (Harding-Esch a Riley, 2008, str. 61). Pojmem dětský bilingvismus rozumíme osvojení si dvou jazyků, při čemž nelze přesně určit, zda jde o sukcesivní (postupné) či simultánní osvojení.

Důvodem postupného osvojování je většinou přestěhování rodiny do jiné země. Harding-Esch a Riley uvádí, že je obdivuhodné, jak se děti přibližně do osmého roku obdivuhodně lehce cizí jazyk učí. Roli hrají také individuální vlastnosti a bohatost podnětů, kterým je dítě vystaveno. Stejní autoři uvádí příklad, kdy dvě portugalské děti (ve věku pět a půl a tři a půl roku) nastoupily do francouzské školy a během pěti měsíců se ve francouzštině dostaly na úroveň ostatních dětí (2008, str. 62).

Stejně, jako se děti novému jazyku učí, tak stejně rychle jsou schopné ho zase zapomenout. Pokud tomu rodiče chtějí zabránit, je dobré i po odjezdu ze země udržet dítě v kontaktu s jazykem. Jak toho docílit jsme popsali v kapitole 2.3.3.

3.1.2 Vývoj komunikace bilingvního dítěte

Obecně se všichni autoři shodují na tom, že se vývoj komunikace nějak neliší od vývoje jednojazyčného dítěte, až na fázi, kdy dochází k oddělení obou jazyků. Harding-Esch a Riley popisují tři fáze tohoto procesu (2008, str. 74-81):

1. Dítě má v první fázi **jeden lexikální systém**, který obsahuje slova z obou jazyků, při čemž páry synonym ještě nebyly vytvořeny. Dítě pak v promluvě používá buď jen jedno slovo z páru a dochází k míchání jazyků, a nebo každému přisoudí jiný význam. Dvouletá holčička bilingvní v češtině a angličtině může své plyšové hračky říkat „medvídek“, zatímco všem ostatním plyšovým medvídkům může říkat „teddy-bear“. V této fázi dochází také k vytváření novotvarů tím, že dítě spojí slova ze stejné významové dvojice dohromady.
2. Ve druhé fázi má dítě **oddělené slovní zásoby, gramatiku obou jazyků však ještě nerozlišuje**. Na oba aplikuje stejná základní pravidla gramatiky. Nadále

může docházet ke smíšeným promluvám, například protože výslovnost slovíčka je v jednom z jazyků obtížnější a dítě si chce ulehčit. Nebo dítě jednoduše ekvivalent ve druhém jazyce nezná.

3. V poslední fázi je **gramatika i slovní zásoba obou jazyků oddělena**. V tomto věku dochází k zajímavému jevu, kdy si děti spojují jazyky s konkrétními lidmi. Některé děti se domnívají, že například všichni tatínci hovoří s dětmi doma anglicky. Až se vstupem do školy si uvědomí, že to tak není.

U jednotlivých fází neuvádíme věk, neboť jejich délka může být různá. Vliv na ní má samozřejmě množství podnětů, postoj rodičů k míchání jazyků a oddělení kontextu.

Největší problémy při procesu oddělování může způsobit nejednotný postup okolí, kdy si rodiče řádně nepromyslí, jakým stylem bilingvistu chtějí dosáhnout a sami pak míchají dva jazyky do jedné promluvy ve snaze dítěti ulehčit práci.

3.1.3 Míchání a přepínání kódů

Přechod komunikace z jednoho jazyka do druhého označujeme jako míchání kódů a je typickým rysem bilingvistu. Jak jsme si řekli v předchozí kapitole, vývoj bilingvisty se nějak neliší od normálního vývoje, až na to, že musí navíc rozlišovat mezi dvěma jazyky. S tím jsou spojeny dvě aktivity a to právě přepínání kódů a překládání. Než přejdeme k různým typům přepínání kódů, je důležité vysvětlit si, že pokud dítě přizpůsobuje jazyk tomu, s kým právě mluví, nejedná se o pravé přepínání.

Prvním případem přepínání kódů je situace, kdy dítě nemůže najít slovíčko v jazyce, kterým právě mluví a prostě ho **nahradí ekvivalentem z druhého jazyka**. Může se tak stát buď protože si dítě nemůže vzpomenout nebo protože jazyk nemá pro daný pocit či myšlenku odpovídající výraz.

Druhým spouštěcím mechanismem může být **slovíčko, které zní v obou jazycích podobně** a dítě po něm plynule přejde do druhého jazyka. To je bráno jako uklouznutí, mechanická chyba, a dítě se většinou brzy vrací zpět do původního jazyka promluvy. „*Například Emily (14 let) řekla anglicky: „Viděla jsem madam Laurent, qui venčila Cockyho“.* (Harding-Esch a Riley, 2008, str. 85).

Richterová ve své diplomové práci uvádí další typy přepínání kódů (2011, str. 41). První dva se v podstatě kryjí s tím, co již bylo řečeno.

- **Pravé přepínání kódů:** jedná se o případ, kdy mluvčí nemůže nalézt vhodný výraz v jazyce, kterým právě promlouvá.
- **Spouštěcí mechanismus:** Jedná se o podobnost výrazu v obou jazycích, jak jsme si již vysvětlili.
- **Důkaz solidarity:** Dítě mění jazyky tak, aby mu všichni přítomní rozuměli.
- **Vyloučení z konverzace:** V tomto případě se většinou jedná o vyjádření negativního postoje ke druhé osobě.
- **K posílení argumentu:** Určitě jazyky představují pro dítě určité autority. Například jazyk, kterým mluví matka, nemá pro dítě takovou autoritu jako jazyk školy. Ta ho proto může použít, aby dosáhla větší pozornosti a respektu, pokud dítě nereaguje na volání v jejím běžném jazyce.

Nakonec je vhodné poznamenat, že přepínání a míchání jazyků není důkazem nedostatečného ovládnutí jazyků ani nesprávného vývoje komunikace. Lingvisté jej hodnotí jako vysoký komunikační výkon a zajímavý mechanismus, který rozhodně nemá být brán jako negativum.

3.1.4 Předsudky o bilingvních dětech

Přes řadu publikací a článků v populárně-naučných časopisech¹ stále v naší společnosti přežívají některé předsudky o bilingvních jedincích, které jsou založeny na nedostatku informací. Pojďme si některé projít a vysvětlit jejich neopodstatněnost.

- **Mýtus č.1: Bilingvismus má nepříznivý vliv na inteligenci:** Všechny novodobé publikace se shodují v tom, že negativní ani pozitivní vliv nebyl nikdy prokázán (viz. kapitola 2.2). Výsledky jednoho testu vyvrací výsledky jiného, což je způsobeno především zpochybnitelnou metodologií. Do 60. let minulého století byly porovnávány nesrovnatelné vzorky dětí, jako jednojazyčné z elitních škol oproti bilingvním z chudých přistěhovaleckých rodin.

1: např. dostupné online: www.evalabusova.cz/clanky/kdyz_se_doma_mluvi.php; nebo www.21stoleti.cz/blog/2013/01/11/bilingvismus-pomaha-nejen-ve-stari/

- **Mýtus č.2: Bilingvismus způsobuje u dětí koktavost:** Ani tento vztah nebyl nikdy vědecky potvrzen, jak jsme si již řekli v kapitole 2.2.
- **Mýtus č.3: Dítě se nenaučí ani jeden jazyk pořádně:** Za normálních podmínek, pokud rodiče budou důslední a budou rozvoj jazyků správně podporovat, jak bylo již několikrát řečeno, dítě bude vyváženým, či téměř vyváženým lingvistou bez jakýchkoliv obtíží v mluvení, psaní či porozumění.
- **Mýtus č.4: Dítě se nikdy nenaučí od sebe jazyky oddělovat:** I toto tvrzení jen svědčí o nedostatečné informovanosti. Jak jsme si popsali v kapitole o oddělení jazyků 3.1.2, dítě míchá jazyky pouze v prvních dvou stádiích vývoje řeči a poté dochází k jasnému oddělení.
- **Mýtus č.5: Dítě neví, do jaké kultury vlastně patří a psychicky tím trpí:** Pokud není mezi oběma kulturami například náboženské napětí, bilingvisté naopak berou fakt, že patří do dvou kultur, jako velké pozitivum. Bilingvismus navíc nemusí jít ruku v ruce s bikulturalismem. Existují státy, které mají dva oficiální jazyky ale pouze jednu kulturu. Naopak existují jedinci, jako Erik, kterého rodiče vychovali ve dvou kulturách ale jednojazyčně. *„Jsem pyšný, že jsem na padesát procent Viking, ale je mi trapné, že neumím jazyk-proto chodím na hodiny norštiny. Jen bych byl rád, kdyby se snáz učila...Ted' bych si přál být bilingvní. Učit se jazyk v dětství je mnohem jednodušší než učit se ho později. Přál bych se, aby se doma bývalo věnovalo víc úsilí komunikaci v norštině.”*(Harding-Esch, 2008, str. 133). Nemluvíme zde při tom o přistěhovalcích, kteří se bilingvními stali později. U nich se po fázi počátečního nadšení může dostavit pocit ztracení a frustrace. Tyto pocity ale nejsou způsobeny tím, že by nebyly schopni říci, do které kultury náleží, ale naopak tím, že jim vlastní kultura schází.
- **Mýtus č.6: Bilingvismus bude mít vliv na školní docházku dítěte:** Opět se zde musím opakovat a zdůraznit důslednost a adekvátně zvolený styl bilingvní výchovy. Pokud jsou tato pravidla dodržena, problémů s prospěchem se rodiče nemusí obávat. Problémy mohou nastat, pokud dítě studuje základní školu ve svém dominantním jazyce a poté nastoupí studium na střední škole v jeho slabším jazyce. V tom případě je na učitelích a rodičích, aby dítěti pomohli nedostatky co nejdříve dohnat.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Případové studie: Analýza vývoje komunikace bilingvních jedinců

Při výběru tématu mé bakalářské práce jsem si uvědomila, že by byla škoda nevyužít prostředí, v němž jsem se poslední rok pohybovala. Díky projektu Česká škola v Lisabonu jsem se setkala s mnoha smíšenými česko-portugalskými rodinami. Rozhodla jsem se však neomezit pouze na tuto kombinaci a v následujících kapitolách se budeme zabývat jedinci bilingvními v angličtině a portugalské, holandské a francouzštině či němčině.

Případové studie by měly podpořit a doplnit teoretickou část mé práce. Kvalitativní výzkum má pro naše potřeby velikou výhodu, a sice že se problematikou můžeme zabývat skutečně do hloubky.

Bakalářská práce nám nedává prostor pro široké rozebrání všech aspektů vývoje řeči u bilingvního jedince, proto jsme se snažili případy popsat komplexně, v časové posloupnosti a zmapovat při tom specifika vývoje komunikace u sledovaných respondentů. Jde především o zachycení zkušeností jednotlivých rodin s cílem obohatit znalosti o problematice bilingvní výchovy.

4.1 Teoretická východiska výzkumu

Jak jsme již řekli v úvodu této kapitoly, usilujeme o kvalitativní sondu, přičemž jako metodu sběru dat jsme si zvolili **polostrukurovaný rozhovor**. Tento typ je zřejmě vůbec nejrozšířenější, neboť řeší nevýhody jak úplně strukturovaného rozhovoru tak volného. Při tomto postupu je vhodné připravit si osnovu, či okruhy témat, o kterých chceme, aby se objekt rozhovořil.

Jednotlivé otázky jsme formulovali jako otevřené, aby se dotazovaní mohli více rozpovídat a svobodně vyjádřit svůj pohled a priority v otázce. Sledované okruhy byly následující : začátek volní komunikace, jazyk prvních slov, osobní definice mateřského jazyka, vzdělávací jazyk, hodnocení úrovně komunikačních dovedností v jednotlivých jazycích a pozitivní a negativní dopady bilingvismu.

Důležitou roli zde hraje i prostředí, neboť zkoumaný by se měl cítit pohodlně, čemuž napomůže i autentičnost tazatele. V našem případě tu předpoklad pro celkovou pohodu byl díky tomu, že jsem se se všemi zpovídanými alespoň minimálně znala, což pro ně bylo příjemnější

než mluvit s úplně cizím člověkem. Naše rozhovory většinou probíhaly v domovech rodin, což mi také umožnilo na chvíli pozorovat, jak komunikace mezi členy rodiny skutečně probíhá.

4.2 Cíle výzkumu

Cílem realizované kvalitativní sondy bylo zachytit zkušenost jednotlivých rodin a jednotlivců s bilingvismem, jak probíhala výchova v jejich konkrétním případě a jak by ji hodnotili.

4.3 Výzkumný vzorek

O spolupráci jsme požádali čtyři portugalsko-české rodiny s bilingvními dětmi ve věku od necelých čtyř do šestnácti let. Dále jsme oslovili dva již dospělé bilingvní jedince. Všichni účastníci rozhovorů v současnosti žijí v Portugalsku.

4.4 Případové studie

V následující kapitole budeme popisovat jednotlivé případové studie bilingvních rodin a jedinců, kteří s námi spolupracovali na našem výzkumu.

4.4.1 Wenzel

Věk: 25

Pohlaví: muž

Dětství v: Lucembursko

Matka: Francouzka (francouzština/holandština/vlámština)

Otec: Belgičan (francouzština)

Komunikace v rodině v dětství: Lucembursko je zemí se třemi oficiálními jazyky, francouzštinou, lucemburštinou a němčinou. Wenzel pochází z francouzsky mluvící části. Doma převládala komunikace v holandštině díky jeho matce, která používala výhradně tento jazyk v komunikaci s dětmi. Pouze pokud byl přítomen otec, přešlo se do francouzštiny.

Wenzel je ze sedmi dětí. Má tři sestry, které jsou o 16, 17 a 18 let starší. S těmi vždy mluvil holandsky. Se dvěma sestrami, které mu jsou věkem nejbližší, mluvil v dětství francouzsky, na rozdíl od zbytku rodiny. Byl to pro ně jakýsi odlišující prvek, který je odděloval

od zbytku sourozenců, stmeloval a jak sám říká, byla to pro ně zábava a hra. Již není schopen říci, proč tento zvyk vznikl, můžeme však odhadovat, že za tím byla potřeba určitého intimnějšího prostoru v tak rozsáhlé rodině. S poslední sestrou, která byla o čtyři roky starší, hovořil holandsky.

Vývoj komunikace: Wenzel začal mluvit poměrně pozdě, až ve třech a půl letech, zato v obou jazycích naráz. Na otce rovnou francouzsky a na matku holandsky. Zde narážíme na první odchylku od normovaného vývoje, kdy dítě začíná mluvit přibližně kolem jednoho roku (viz. kapitola 1.1.3). Zdá se, že první dvě fáze vývoje bilingvismu, jak jsme se popsali v kapitole 3.1.2, si Wenzel prožil v tichosti a až ve třetí fázi, kdy se mu vše utřídilo, začal mluvit. Zhruba po půlroce začalo být zřejmé, že dominantním jazykem chlapce je holandština. Díky dalšímu vzdělání ve francouzštině ale dnes není schopen určit svůj dominantní jazyk.

Základní a střední vzdělání získal v holandštině, od čtyř do osmnácti let chodil na mezinárodní evropskou školu v hlavním městě Lucemburku, která byla rozdělena na německé, francouzské, anglické a jiné třídy. Vzdělání zde ale neprobíhalo pouze v jednom jazyce, část předmětů byla vyučována vždy v druhém zvoleném jazyce, kterým byla v případě Wenzela francouzština. Díky směsici národností se děti o přestávkách dostávaly do styku s téměř všemi hlavními evropskými jazyky: „*Díky fotbalu jsem se naučil anglicky a něco z portugalského. Nepřišlo nám divné na sebe pokřikovat v různých jazycích a míchat je všechny dohromady. Tahle škola byla to nejlepší, co mi rodiče kdy dali*“¹ říká dnes Wenzel.

Od dvanácti od čtrnácti let se učil ve škole také německy a od čtrnácti do osmnácti portugalsky.

Na vysokou školu nastoupil ve Francii, kdy po získání bakalářského titulu odjel na půl roku studovat do Portugalska, kam se vrátil na doktorandské studium, které nyní dokončuje.

V současnosti jsou jeho dominantními jazyky portugalská, francouzská a holandská. Z ostatních jazyků přestal používat pouze němčinu, kterou z části zapomněl. Stále ale nemá žádné problémy porozumět i rodilému mluvčí. Se všemi sestrami a matkou se dnes baví holandsky. S otcem se již nevidá.

1: „*I learned English and some of portuguese because of football. We didn't find weird yelling at each others in diferent languages and mix them all together. This school was the best thing my parents ever gave me.*”

Vlastní celkové hodnocení: Wenzel je dobrý příklad toho, že pokud je jedinec bilingvní ve dvou jazycích z rozdílných jazykových rodin, je pro něj pak snazší naučit se ostatní jím blízké jazyky, neboť má již vytvořený základ gramatiky i slovníku. Konkrétně díky francouzštině se snadno naučil portugalsky a díky holandštině německy.

Další výraznou roli sehrála také dětská bezprostřednost, díky níž se nebál mluvit a aktivně jazyky používat, s čímž mají dospělí často obtíže, jak jsme si popsali v části 1.4.2 o receptivním bilingvismu.

4.4.2 Barbora a Tomáš

Barbora:

Věk: 16

Pohlaví: žena

Dětství v: Brazílie, ČR, Portugalsko

Matka: Češka (čeština/portugalština)

Otec: Slovák (slovenština/čeština/portugalština)

Tomáš:

Věk: 6 a půl roku

Pohlaví: muž

Dětství v: ČR, Portugalsko

Komunikace v rodině v dětství: Rodina se přestěhovala z České republiky do Brazílie, když bylo Báře tři a půl roku. Komunikace v rodině vždy probíhala češtině, až na výjimky, kdy rodina měla portugalsky mluvící návštěvu.

Vývoj komunikace: Mluvit začala Barbora přibližně v jednom roce. Po šesti měsících začala chodit do školky, kde se mluvilo brazilskou portugalsčinou. Ve třech letech již byla vyváženě bilingvní. V šesti pak nastoupila do první třídy základní školy, kde výuka probíhala ve španělštině. Po dvou letech se však rodina odstěhovala zpět do Čech a Bára během krátkého času španělštinu úplně zapomněla.

V Čechách se pak narodil mladší Tomáš. Když mu bylo dva a půl roku a Báře dvanáct, odstěhovala se rodina do Lisabonu v Portugalsku. Tomáš začal hned po příjezdu chodit do portugalské školky, což mu první půl rok dělalo značné problémy. Byl hodně nemocný, ve školce nemluvil a často plakal. Časem si ale zvykl, zvládl portugalsčinu a od jeho tří a půl už se neobjevují ani nejmenší problémy. Před půlrokem nastoupil do první třídy základní školy, kde výuka probíhá většinou v portugalsčině, ale část hodin také v angličtině. Nedělá mu problémy přepínat z portugalsčiny do češtiny a oba jazyky ovládá na stejné úrovni rodilého mluvčího. Přízvuk nepřenáší ani do jednoho jazyka a sám o sobě rád říká, že je portugalsko-čecho-slovák.

Vraťme se nyní ke starší Báře, která změny a stěhování nesnáší tak dobře. Po návratu z Brazílie, tedy v jejích osmi letech, nechtěla na rodiče vůbec doma mluvit česky, a pokud česky mluvila, měla výrazný portugalský přízvuk. Po zhruba roce však jakoby udělala tlustou čáru za životem v Brazílii. Přestala mluvit portugalsky a jazyk dokonce za krátkou dobu úplně zapoměla. Před čtyřmi lety, když bylo Báře dvanáct, se rodina znovu přestěhovala do Portugalska, kde Bára nyní chodí na kurzy portugalštiny pro začátečníky a studuje střední školu v angličtině. Sama říká, že má „*každý den chuť to tady zabalit*“.

Vlastní celkové hodnocení: Tomáš se se stěhováním vypořádal velice dobře, i když s menšími problémy, které naštěstí pominuly.

U Báry, po návratu s Brazílie, proběhlo příkladové vytěsnění neboli represe. Odjezdem se trápila tak moc, že její obranné mechanismy ega vytěsnili vzpomínky i jazyk (Plháková, 2005, str. 224). Druhé stěhování do Portugalska již Bára zvládá lépe, i když také s nezanedbatelnými obtížemi. Naštěstí si sama našla kompenzaci, nebo jakýsi „ventil“ a tím je pravidelné cvičení. Sama říká, že nemůže přestat a pohyb jí pomáhá udržet si duševní rovnováhu. Bára je nyní ve věku, kdy jsou pro ni důležití vrstevníci a já pevně doufám, že přátelé a rodina jí dopomohou k tomu si život v Portugalsku oblíbit.

4.4.3 Carolina, Catarina a Carlota

Carolina:

Věk: 12

Pohlaví: ženy

Dětství v: Portugalsko

Matka: Češka (česky/portugalsky)

Otec: Portugalec (portugalsky)

Komunikace v rodině v dětství: Jazyk se mění podle země, kde se rodina nachází. Otec mluví na děti vždy portugalsky, protože česky neumí. Matka se snaží udržet komunikaci i v češtině, samozřejmě s ohledem na manžela. V České republice, např. na návštěvě babičky, však komunikace probíhá výhradně v češtině.

Vývoj komunikace: Všechny tři dcery jsou od malička více vystavené vlivu portugalštiny. Mluvit začaly všechny kolem jednoho roku a jejich první promluvy byly smíšené. Především nejmladší Carlota oba jazyky řádně neoddělovala. Postupem času a vlivem školky se jí oba systémy začaly utříďovat, i když je možné stále zachytit prvky míchání jazyků. Například

v České škole často plete rod slovíčka nůžky, neboť v portugalštině je toto slovíčko (*tezoura*) v ženském rodě a není pomnožné. A tak mě často žádá o „nůžka“. Dle dělení vývoje bilingvismu, jak jsme si ho popsali v kapitole 3.1.2, se tedy stále ještě nachází ve druhé fázi. U jejich starších sester již žádné míchání nepozorují. Mají velice dobrou slovní zásobu v češtině a nemají přízvuk. Jediné s čím se potýkají je pravopis, neboť v češtině se doma vždy jen mluvilo, ale nečetlo.

Je nutné poznamenat, že Carlota je vlivu češtiny vystavena mnohem méně díky čtvrtému dítěti, synovi z prvního manželství otce. Hugo, kterému je osmnáct, česky trochu rozumí, ale vůbec nemluví. Všechny děti mezi sebou tedy komunikují v portugalštině a matce dá mnohem větší práci udržet češtinu všech tří dcer.

Vlastní celkové hodnocení: U obou starších dcer skvěle zafungovala metoda „*Jeden člověk-jeden jazyk*“ jak jsme si ji popsali v kapitole 2.1. U Carloty byla situace složitější díky Hugovi a její čeština nyní oproti portugalštině zaostává. Díky dostatečným podnětům to ale může velice rychle dohnat. Jak mám možnost pozorovat ji v České škole, měsíc prázdnin v Čechách by postačil, aby se oba jazyky dostaly na stejnou úroveň.

Na závěr ještě poslední zmínka, která se netýká vývoje, ale předsudků. Babička děvčat se obávala, že pokud na ně matka bude mluvit česky, nenaučí se pořádně portugalskou výslovnost ani gramatiku. Tyto obavy přešly až po několika letech, kdy viděla, že bilingvní výchova nemá žádný negativní vliv na vývoj komunikace dětí. Obě starší dcery dnes vynikají v angličtině a jejich matka to připisuje právě vlivu bilingvismu. Já bych to ale v případě angličtiny neviděla tak jednoznačně. Portugalská televize nezná dabing, všechny filmy a seriály jsou vysílány v angličtině. To je podle mě důvod, proč valná většina mladých Portugalců a lidí ve středním věku umí plynule anglicky a uvážila bych tento vliv i v případě Catariny a Caroliny.

Jako pozitivní také rodiče hodnotí, že holky mají mnohem otevřenější mysl a názory díky příslušnosti ke dvěma kulturám.

4.4.4 Ian Paulo a Olivia

Ian:

Věk: 7 a půl roku

Pohlaví: muž

Dětství v: Portugalsko

Matka: Češka (čeština/portugalština/angličtina)

Otec: Portugalec (portugalsky/anglicky)

Komunikace v rodině v dětství: Obě děti vyrůstají od narození v Portugalsku. Když je celá rodina pohromadě, probíhá komunikace vždy v portugalštině, protože otec česky nemluví. Když jsou děti venku, matka s nimi také hovoří portugalsky. Pokud jsou ale doma bez otce, snaží se udržet konverzaci v češtině. U staršího Iana se jí to dařilo lépe, nyní spolu děti komunikují portugalsky, tak je to pro ni obtížnější.

Vývoj komunikace: Ian začal mluvit kolem jednoho roka a první slova byla v češtině. Ta u něj byla do tří let dominantním jazykem. Pak nastal zlom vstupem do portugalské školky, později školy a nyní je Ian vyváženě bilingvní. Nedělá mu problémy překládat, rychle přecházet z jazyka do jazyka atd. Má trochu slabší slovní zásobu v češtině, což je znát při hodinách České školy, ale naopak mu nedělá vůbec problémy česky číst. Nepřenáší přízvuk ani do jednoho jazyka a gramatiku zvládá na úrovni dítěte první třídy.

Olivka měla od jednoho a půl roku do dvou portugalskou paní na hlídání, a její první slovíčka byla portugalská. V tomto období měla její matka obavy, že jí česky nerozumí, neboť na její promluvy vůbec nereagovala. Začala jí proto všechny věty říkat dvakrát, česky a na to portugalsky. Dnes Olivia rozumí mnohem lépe, ale mluví raději portugalsky. Při hře sklouzne do portugalštiny okamžitě, je to její bezprostřední reakce.

U Olivie, stejně jako u Carloty z předešlé kazuistiky, je možné vyzorovat, že je na počátku druhé etapy vývoje bilingvismu (viz kapitola 3.1.2). Míchá gramatická pravidla obou jazyků dohromady a vytváří novotvary jako například slovíčko „*visitovat*“, které vzniklo přidáním české koncovky *-ovat* k portugalskému „*visitar*“. Někdy naopak hledá význam slov, kterým nerozumí v portugalštině, v češtině. Například když vybarvovala obrázek tučňáka, jakého zná z večerníčků o Pingu, komentovala to slovy: „*Hele, pingo doce*“, což je název supermarketu v Portugalsku a s tučňáky nemá vůbec nic společného.

Vlastní celkové hodnocení: Stejně jako u předešlé případové studie, i zde dobře zafungovala metoda „jeden člověk-jeden jazyk“. Ianova čeština je na tak dobré úrovni především díky bohatosti podnětů. Má mnoho českých knížek, českých nahrávek a dětských filmů. Každý rok také jezdí na dva týdny do Čech, a jak uvádí jejich matka, takto krátká doba stačí k ohromnému zlepšení jazyka u obou dětí.

Olivia je zatím hodně malá a má ještě hodně co dohánět. Jak jsem měla možnost ji pozorovat během výuky České školy, řekla bych, že si ještě svou češtinou není vůbec jistá a stydí se mluvit před ostatními dětmi. Pokud rodiče budou pokračovat ve vytváření dostatečně bohatého prostředí, jsem si jistá, že se její čeština brzylepší a časem se dostane na velmi dobrou úroveň.

I v tomto případě jsme se setkali s mírnými předsudky, tentokrát ze strany otce dětí. Jeho obavy byly stejné, jako v předchozím případě rodiny Pereirovi, tedy že budou mít špatný přízvuk v portugalštině a že nezvládnou oba jazyky najednou.

4.4.5 Helder

Věk: 26

Pohlaví: muž

Dětství v: Kanada

Matka: Portugalka (portugalština/angličtina)

Otec: Portugalec (portugalština/angličtina)

Komunikace v rodině v dětství: Helder se s rodinou odstěhoval do Kanady ze severu Portugalska, když mu byly tři roky. Do té doby byla jeho dominantním jazykem portugalština. Po vstupu do anglické školky se také začal učit anglicky na jazykovém kurzu, rodiče mu tak chtěli přechod usnadnit. Během pěti měsíců jazyk zvládl a do sedmi měsíců ztratil v angličtině přízvuk. V Kanadě žila rodina do jeho deseti let. Po celou tuto dobu se doma komunikovalo výhradně portugalsky, pokud na návštěvu nepřišli anglicky mluvící lidé, což ovšem nebylo tak často, neboť v Kanadě je rozrostlá komunita portugalských přistěhovalců.

Vývoj komunikace: Helderovým dominantním jazykem byla vždy portugalština. Jak jsme si již řekli, když bylo Helderovi deset, rodina se odstěhovala zpět do Portugalska. Po zhruba roce začal mít Helder problémy komunikovat plynně anglicky se svými tamními přáteli. Rodiče ale chtěli druhý jazyk udržet a tak ho každé léto začali posílat na měsíc na kanadský tábor. Zavedli také

tzv. „*anglické víkendy*“, jejichž smyslem bylo, že členové rodiny se na sebe obraceli pouze anglicky. Díky těmto novým zavedením druhý jazyk nezapomněl.

Vysokou školu Helder absolvoval celou v angličtině a to na Lékařské fakultě v Plzni. Dnes, rok po ukončení studia, je zpět v portugalsku, ale pravidelně jezdí navštěvovat své rodiče žijící v Kanadě. Jeho dominantním jazykem je stále portugalština.

Vlastní celkové hodnocení: Iniciativu rodičů, když Helder začal zapomínat angličtinu, považují za velice důležitý zlom v jeho bilingvistických schopnostech. Je velice dobře, že rodiče nedopustili, aby byl jazyk zapomenut, ale naopak, vytvořili bohaté prostředí na anglické podněty. Je nutné podotknout, že Heldrův otec je lékař a o problematice si předem přečetl několik publikací. Ty jim jistě také pomohly najít způsob, jak synův bilingvismus vhodně udržet.

Závěr

V své bakalářské práci s názvem Specifika vývoje komunikace u dítěte s bilingvní rodiny jsme se pokusili přispět k rozšíření poznatků o bilingvní výchově. Toto téma jsem si vybrala především díky osobní zkušenosti s dvojjazyčnými dětmi, které učím v České škole v Lisabonu. Sama také žiji v dvojjazyčné domácnosti, i když ne od dětství.

Doufám, že jsme pomohli ke změně obecného mínění o bilingvních jedincích a podali k tomuto tématu ucelené informace. Naším cílem bylo popsat zásady a pravidla bilingvní výchovy z čistě teoretického hlediska, ale také porovnat zkušenosti jednotlivých rodin a jedinců s dětským bilingvismem.

Oba tyto cíle jsme splnili. V teoretické části, v její první kapitole, jsme si vysvětlili základní pojmy a popsali normovaný vývoj verbální komunikace. Druhá kapitola byla věnována bilingvní výchově, jejím metodám, doporučením rodičům a také jsme si porovnali výhody a nevýhody takové výchovy. Ve třetí kapitole jsme si pak rozebrali bilingvního jedince. Vysvětlili jsme si, co je to dětský bilingvismus, kdy vzniká a jak probíhá vývoj komunikace u bilingvisty.

V empirické části jsme si pak dopodrobna popsali zkušenosti bilingvistů a především dvojjazyčných rodin s tímto typem komunikace. Zvolenou metodou byla případová studie, neboť nám umožnila zabývat se problematikou do hloubky. S účastí na našem výzkumu souhlasily čtyři rodiny, jejichž děti dochází do již zmiňované České školy v Lisabonu. Celkem jsme měli možnost popsat vývoj komunikace u sedmi dětí, bilingvních v češtině a portugalštině. Dále jsme podrobně popsali osobní zkušenost dvou dnes již dospělých bilingvistů. Práce na tomto výzkumu byla velice zajímavá, neboť nám přinesla mnoho nových úhlů pohledu, které bychom v teoretických knihách nenašli.

V současném světě, kdy se národy mísí stále více a více, je podle mě nutné o tomto tématu hovořit a zbavit ho negativního nádechu, který ve většině případů rozhodně nemá.

Literatura a použité zdroje:

- ALLEN, K. Eillen, MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha, Portál 2002
- BUDIL, Ivo *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie.* 3. vydání. Praha, Triton 1998
- DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth *Neverbální komunikace dětí.* Praha, Portál 2005
- GIDDENS, Anthony *Sociologie.* Praha, Argo 1999
- HARDING-ESCH, Edith; RILEY, Philip *Bilingvní rodina.* Vyd. 1. Praha, Portál 2008
- HORŇÁKOVÁ, Katarína; KAPALCOVÁ, Svetlana; MIKULAJOVÁ, Marína *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let.* Praha, Portál 2009
- KROPÁČOVÁ, Jitka *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem.* 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006
- KURALOVÁ, Ludka *Analýza konfliktů v partnerské komunikaci* (diplomová práce). Plzeň, 2002
- PLHÁKOVÁ, Alena *Učebnice obecné psychologie.* Praha, Akademia 2005
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří *Pedagogický slovník.* 3. rozšířené vydání. Praha, Portál 2001
- RICHTEROVÁ, Kateřina *Specifika bilingvní výchovy u dětí předškolního a mladšího školního věku. Předsudky o bilingvních dětech* (diplomová práce). Brno, 2011
- SKUTNABB-KANGAS, Tove; L. MCCARTY, Teresa *Key concepts in bilingual education: ideological foundations. Encyclopedia of Language and Education* [online]. New York : Springer, 2006 [cit. 2011-03-20]. Dostupné z WWW: <http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key_concepts_in_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Teresa_L_McCarty.pdf>
- VALENTA, Josef *Učíme se komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy.* Kladno, Aisis 2010

Resumé

Cílem mé práce s názvem *Specifika vývoje komunikace u dítěte z bilingvní rodiny* je přispět k rozšíření poznatků o bilingvní výchově a popsat osobní zkušenosti bilingvních jedinců a rodin. V první kapitole jsou vysvětleny základní pojmy a popsán normovaný vývoj verbální komunikace. Ve druhé kapitole rozebíráme bilingvní výchovu, její metody, výhody a nevýhody a také jsme sem zařadili doporučení rodičům pro bilingvní výchovu. Ve třetí kapitole rozebíráme bilingvního jedince, stanovujeme si, co je to dětský bilingvismus a popisujeme vývoj verbální komunikace u bilingvisty. Empirickou část tvoří šest kazuistik, kde se dopodrobna seznamujeme se zkušenostmi bilingvních jedinců a dvojjazyčných rodin.

Summary

Object of the thesis named Specifics of the development of communication of a child from bilingual family is to help extend of knowledge about bilingual education and to describe a personal experience of bilingual individuals and families. The first chapter explains the basic concepts and describes the development of standardized verbal communication. In the second chapter we discuss bilingual education, its methods, advantages and disadvantages, recommendations for parents included. In the third chapter we discuss bilingual individuals, sets out what exactly is children's bilingualism and we describe the development of verbal communication of bilingual children. The empirical part consists of six case studies, which describes the experience of bilingual individuals and bilingual families to the details.