

Vícejazyčná výchova dítěte

Monika Hošková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Hošková**
Osobní číslo: **H160041**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vícejazyčná výchova dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek vztahujících se k výchově dětí ve vícejazyčném výchovném prostředí.

Příprava metodiky empirické části a zpracování projektu výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu formou případové studie.

Zpracování a vyhodnocení získaných informací, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HARDING-ESCH, Edith; RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka. & SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Wolters Kluwer, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

PETRUČIOVÁ, Jelena. Multikulturalismus, kultura, identita. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7368-083-1.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: teorie praxe výzkum. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-8586-672-2.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠTEFÁNIK, Jozef. Jeden člověk, dva jazyky. Dvojjazyčnost u dětí predsudky a skutečnost. Bratislava: AEP, 2000. ISBN 80-8888-041-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lenka Venterová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2019**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. ledna 2019

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 25.4.2019

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá výchovou dětí v multilingvním prostředí. Zabývá se především metodami a strategií bilingvní edukace, procesem osvojování si řeči a také výhodami a nevýhodami tohoto jevu. Empirická část se pak konkrétně věnuje případové studii, jejíž východiska potvrzují teorii zpracovanou autorkou v první části bakalářské práce.

Klíčová slova: Bilingvismus, multilingvismus, komunikace, výchova, multikulturalita, rodina, socializace, tradice

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with raising children in a multilingual environment. It deals mainly with methods and strategies of bilingual education, the process of acquiring speech and also with the advantages and non-advantages of this phenomenon. The empirical part then deals with the case study, whose starting points confirm the theory elaborated by the author in the first part of the thesis.

Keywords: Bilingualism, multilingualism, communication, education, multiculturalism, family, socialization, society, traditions

Na tomto místě bych chtěla především poděkovat vedoucí své bakalářské práce paní Mgr. Lence Venterové za odborné vedení mé bakalářské práce, za ochotu, vstřícnost a trpělivost, cenné připomínky a rady.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	12
1.1 VÝVOJ ŘEČI.....	14
1.2 VÝVOJ ŘEČI BILINGVNÍCH A MULTILINGVNÍCH DĚTÍ.....	16
2 MULTIKULTURALISMUS.....	18
2.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	19
2.2 KULTURA, IDENTITA, BIKULTURNOST.....	20
3 PROSTŘEDÍ A VÝCHOVA.....	22
3.1 RODINA A JEJÍ FUNKCE.....	22
3.2 BILINGVNÍ RODINA.....	24
3.3 STRATEGIE DVOJAZYČNÉ VÝCHOVY V RODINĚ.....	25
3.4 INSTITUCE A DALŠÍ FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA MULTILINGVNÍ VÝCHOVĚ DÍTĚTE.....	27
4 PŘÍNOS MULTILINGVNÍ VÝCHOVY.....	28
4.1 MÝTY A PŘEDSUDEKY MULTILINGVNÍ VÝCHOVY.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
5 METODA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
5.1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	32
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA.....	32
5.3 SBĚR DAT.....	33
5.4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	34
5.5 SEZNAM TÉMAT.....	35
5.6 MULTILINGVNÍ RODINY.....	37
6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ.....	43
ZÁVĚR.....	46
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	47
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	49
SEZNAM TABULEK.....	50
SEZNAM PŘÍLOH.....	51

ÚVOD

Bilingvismus nám, jako českému národu, není pojem neznámý, cizí. Jeho různé podoby mají u nás jakousi historickou tradici. V minulosti vedle sebe u nás existovaly různé jazyky. Například němčina. Ta vedle češtiny u nás existovala nejdéle. I když si český jazyk hledal svoji dominanci například cestou národního obrození, přece se z němčiny v českém jazyce spousta slov nebo jejich podob dochovala. Za jakousi formu bilingvismu u nás můžeme považovat i dobu soustátí Česka a Slovenska a dále pak několik desetiletí následujících po 2. světové válce, kdy byla prosazována ruština. V dnešní době se zejména s angličtinou setkáváme prakticky každý den - z tohoto jazyka jsme spoustu výrazů přejali do naší mateřštiny, počestili jsme je, a tím se tato slova stala součástí jazyka českého. Tento jev bych označila spíše za negativní. Je to ale pravděpodobně jev, kterému se nedá vyhnout, neboť žijeme v době, kdy mísení kultur, jazyků a tradic je dennodenním jevem. To, v čem byli omezováni naši rodiče a prarodiče, se naší generace naštěstí již netýká. Po otevření hranic a demokratizování naší společnosti dostala jako první moje generace možnost vycestovat do zahraničí a poznávat vše nové. Učit se jazyk, který si sama zvolím, a moci jej pak prakticky použít, to byla velká výhoda, kterou značná část mých vrstevníků využila. I já jsem vycestovala a zůstala nějakou dobu ve Velké Británii. Je to jedna ze zemí, kterou považuji za nejvíce kosmopolitní a multikulturní. Ze dvou původně plánovaných let se nakonec stalo deset a já jsem založila rodinu s partnerem, kterého jsem potkala právě v Británii. A to mne přivádí k vysvětlení volby tématu mé bakalářské práce. Můj partner byl Polák a žili jsme ve Velké Británii. Zde jsme potkali více rodin, které na tom byly podobně jako my, i když třeba s obměnou národností. Vícejazyčnost mne tedy začala zajímat již před návratem do ČR v roce 2014. Sami jsme vychovávali děti v multilingvním prostředí. Můj syn nyní hovoří třemi jazyky – česky, anglicky a polsky. Záměrně jsem vyjmenovala tyto jazyky v pořadí úrovně a frekvence užívání. Život v zahraničí dříve či později přináší otázky a situace, které jsme museli řešit s příchodem dětí. Výchova probíhá v jiném prostředí, než v jakém jsme vyrůstali my. Obklopoval nás jazyk, který nebyl náš mateřský, ale které naše dítě nakonec preferovalo. Obklopovaly nás tradice a způsob života země, ve které jsme žili, ale ve které jsme nevyrostali, a zároveň jsme měli potřebu udržovat tradice nám vlastní, se kterými jsme chtěli naše dítě seznámit, obohatit ho. Těmto tématům se věnuji ve své bakalářské práci.

Pro praktickou část byla zvolena metoda výzkumného šetření kvalitativní výzkum. Analýza a její výsledky byly formulovány na základě polostrukturovaných rozhovorů, kterých se účastnily 4 rodiny, přesněji 4 respondenti. Výzkumník se snažil nahlédnout a porozumět čím dál častějšímu fenoménu vícejazyčných rodin a výchově dětí v prostředí, kde k výchově dochází. Praktická část se skládá ze dvou částí. První část se věnuje podobě výzkumu, fázemi analýzy. Druhá část prezentuje výsledky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

Základem bakalářské práce jsou pojmy **výchova a komunikace**. V obecném pojetí je výchova chápána jako specificky lidská činnost zaměřená na péči o tělesný a duševní vývoj člověka, včetně osvojení nezbytných vědomostí, dovedností, koncipování názorů na svět a dodržování v dané době platných, společensky žádoucích mravních norem. (Janiš, et al., 2008). Výchova existuje od vzniku společnosti jako jev objektivně nutný. Přestože se měnily její cíle, obsah, podmínky i prostředky a výchova nabývala v průběhu lidských dějin nejrůznějších, často i velmi kontrastních podob, zůstává v jistém slova smyslu jevem věčným. (Janiš, et al., 2008). V této práci se pojem výchova specificky objevuje v souvislosti s dalšími pojmy, jako jsou multikulturalismus a multikulturní výchova. Ty se zde prolínají v souvislosti s výchovou v rodině a také vzděláváním ve školských zařízeních.

Ve své práci se snažím odhalit, jaké jsou podmínky vícejazyčné výchovy v rodinách, jaké jsou faktory, které na ni mají vliv. „Sociální podmíněnost výchovného procesu souvisí s prostředím. Prostředím rozumíme prostor hmotné i duchovní povahy (materiální a sociální systém), který je zdrojem podnětů působících na jedince a ovlivňujících jeho vývoj. Patří sem například ekonomická, politická a kulturní úroveň společnosti, nebo další velmi důležitý faktor, kterým je charakter konkrétního mikroprostředí a jeho skladba - rodina, sociální zaměření rodiny. Výchovný proces lze také chápat jako formativní působení, kterým výrazně vstupujeme do rozvoje osobnosti, ale za účasti a vlivu podmínek jak vnitřních, tak vnějších“ (Janiš et al., 2008).

Komunikace v lidském životě probíhá na různých úrovních. Jako matka dvou dětí si teď velmi intenzivně uvědomuji způsob jejich komunikace s námi rodiči. I náš měsíční syn s námi komunikuje a dává najevo své pocity. Již ve velmi raném věku můžeme sledovat signály, které nám dítě vysílá. Komunikace je naše spojení s okolním světem, společností, blízkými. Kromě komunikace přímé, tedy verbální, ji ovlivňuje mnoho dalších faktorů, např. prvky komunikace neverbální. Součástí verbální komunikace je řeč a jazyk.

„Komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů. V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících“ (Klenková,

2006). Pokud je jedinec schopen hovořit nebo jiným způsobem komunikuje 2 jazyky, hovoříme o tzv. bilingvistu.

Bilingvismus (dvojjazyčnost) má v literatuře několik významů. Sami si můžeme odvodit, že bilingvní je velká většina populace na celém světě, neboť prakticky každý na různé úrovni ovládá nějaký jiný jazyk, než je jeho mateřský.

Pro tuto teorii definoval Macnamara bilingvismus takto: „Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)“ (Morgensternová, et al., 2011). Naproti tomu Bloomfieldova definice nám vykresluje bilingvismus v takovém kontextu, jak si ho pravděpodobně představuje většina, a která podle mne lépe vystihuje dvojjazyčnost: „Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího“. Další z výstižných definic zformuloval italský psycholingvista Titone, který tvrdí, že: „Bilingvismus je stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce“ (Průcha, 2011).

V rámci bilingvistu musíme oddělovat a přesně definovat pojmy mateřský jazyk, druhý jazyk a cizí jazyk. **Jazyk mateřský** Pedagogický slovník ((Průcha et al., 2013) definuje jako „jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují hlavně děti prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky. Je prostředkem akulturace, socializace lidí“. Jev, kdy jedinec ovládá pouze svůj mateřský jazyk, se nazývá **monolingvismus**, pravým opakem je termín pro vícejazyčnost - **multilingvismus**.

Druhý jazyk je ten, který je užíván na téže teritoriu vedle jiného jazyka.

Cizí jazyk je jazyk odlišný od mateřského jazyka příslušníků určitého jazykového společenství.

V podstatě se prolínají dvě oblasti významné pro rozvoj bilingvistu dítěte. Je to rodina a škola. Tyto typy bilingvistu lze adaptovat na dětské subjekty (Průcha, 2011). **Simultánní bilingvismus** se shoduje s vymezeným spontánním bilingvistem, kdy dítě žije v dvojjazyčném rodinném prostředí. Dalším typem je **sukcesivní bilingvismus**, který vzniká v situacích, kdy si dítě osvojí v raném dětství nejprve jeden jazyk, ale ve věku 3-6 let (např. v MŠ či ZŠ) se setkává s druhým jazykem, který si spontánně osvojí (např. děti migrantů).

Podřízený bilingvismus vzniká u dětí, které se po zahájení povinné školní docházky záměrně učí jazyk, v němž je vedeno školní vzdělávání (příklad menšin).

Další dělení bilingvismu zmiňuje ve své literatuře Štefánik (2005):

Horizontální bilingvismus: druh bilingvismu, pro který je typické ovládnutí dvou jazyků, které mají podobný nebo stejný status.

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

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

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

Integrativní bilingvismus: druh bilingvismu, jehož smyslem je lepší integrace hovořícího do (nové) společnosti nebo společenské skupiny.

Koordinativní bilingvismus: vyrovnaný; jedinec ovládá oba jazyky na úrovni mateřštiny.

1.1 Vývoj řeči

Dítě s matkou komunikuje již v prenatálním věku. Z mnoha nových výzkumů je známo, že prožívání a psychický vývoj začínají v okamžiku početí. Susanne Troche (in Evala-Busova, 2006-18) pozoruje, že my lidé jsme už před svým narozením sociální bytosti. Nenarozené dítě nejen že na kontakt reaguje, ono ho samo vyhledává, chce komunikovat. Především mezi matkou a dítětem probíhá intenzivní dialog. Po narození začíná forma verbální komunikace zejména mezi matkou a dítětem. Ano, dítě reaguje na zvuky jiné, ale těm matčiným věnuje největší pozornost. Znovu se objevuje domněnka, že je to právě z toho důvodu, že hlas matky je mu známý již v prenatálním období. „V rámci rodinného prostředí má největší vliv na řečový vývoj dětí komunikace s matkou“ (Průcha, 2013).

Řeč je „specifickou lidskou schopností, která umožňuje rozhovor a vytváří společenství, kdy se jedná o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů, sloužící člověku ke sdělování myšlenek, přání a pocitů“ (Klenková, 2006).

Šulová tvrdí, že „při osvojování řeči dochází v relativně velmi krátkém období k paralelnímu zvládnutí různých aktivit, tvořících komplex řečových dovedností. Dítě se musí naučit slyšené rozčlenit, dekodovat, porozumět, imitovat, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost“ (Morgensternová, et al., 2011). Mezi primární komunikační projevy v raném věku patří mimické projevy, úsměv, pláč broukání – tj. také předřečová aktivity, procvičování hlasového aparátu (Průcha, 2013). Dítě je v počátku svého vývoje vybaveno citlivostí na zvuky charakteristické pro různé jazyky světa. V prvních osmi měsících života probíhá vtisknutí zvuků mateřského jazyka, a ostatní zvuky ztrácí pro dítě význam, a tím tedy mizí i schopnost je rozlišovat. (Morgensternová, et al., 2011) Pro mou bakalářskou práci je významný hlavně věk, kdy děti jsou schopné komunikovat a sdělovat verbálně a kdy mají vyvinutou již poměrně bohatou slovní zásobu. Ve věku dvou let disponují děti slovní zásobou okolo 200-300 slov, ve věku pěti let je u většiny dětí dokončeno základní osvojení příslušného jazyka a znají asi 2500 -3000 slov.

Tomu, jak osvojování jazyka probíhá, se v jedné kapitole věnuje autor Průcha (2013):

Jeho první teorie hovoří o tom, že „osvojování jazyka probíhá na genetickém základě. Každý jedinec přichází na svět se schopností naučit se jazyk. Tato schopnost je univerzální, dítě je schopno si osvojit kterýkoliv z jazyků světa“. Zatímco **druhá teorie** „objasňuje, že rozhodující pro řečový vývoj dítěte je, že dítě má od narození schopnost vnímat řeč, která jej obklopuje, umí postupně tuto řeč napodobovat. Podle této teorie je zásadním principem osvojování jazyka to, že dítě je od prvních dnů života začleněno do určitého sociálního prostředí, v němž probíhají kontakty dítěte s jinými lidmi“.

Vývoj řeči věk 3,5	Specifika českého jazyka
Dítě mluví v krátkých větách, začíná si osvojovat gramatickou stavbu, ptá se „proč“, rozšiřuje dále slovní zásobu. Začíná se tvořit verbální (slovní) paměť.	Zvládá N D T L (i artikulačně) Bě Pě Mě Vě
Vývoj řeči věk 4,5	
Dokončuje se gramatická stavba vět, dítě již chápe děj, a umí ho vyprávět.	Zvládá Ň Ď Ť Vyvíjí se Č Š Ž
Vývoj řeči věk 6,5	
Dítě chápe i složitější děje, má již velkou slovní zásobu, gramaticky zvládá i jednoduchá souvětí.	Zvládá C S Z R Ř kombinace ČŠŽ a CSZ

1.2 Vývoj řeči bilingvních a multilingvních dětí

Dětskému bilingvistu je věnováno poměrně malé množství literatury. Bilingvistus je více prozkoumáván v rámci pedagogiky, tzn. ve školách ve vztahu k vyučování. Bilingvistus získávaný spontánně je objasněn jen málo (Průcha, 2011). I když otázka bilingvistu je zkoumána již několik let, výzkum trojjazyčnosti je teprve na svém začátku (Morgensternová, et al., 2011). „Je simultánní bilingvistus pro děti ve škole výhodou, nebo je spíše brzdi? Vyvíjí se oba jazyky stejně, nebo jeden rychleji? Jsou si jazyky rovnocenné, nebo jeden domínuje?“ Odpovědí může být zkoumání bilingvních jedinců, jejich pozorování, a to dlouhodobě, i ve školách při vyučování. Děti, které si druhý jazyk osvojují od narození, nebo v raném věku přibližně do věku tří až čtyř let, procházejí ve vývoji tohoto jazyka stejnými vývojovými fázemi jako monolingvní jedinci.

Jazykový vývoj bilingvního dítěte podle Saunderse prochází několika etapami (Morgensternová, et al., 2011): „v **prvním stadiu** od objevení řečových aktivit do dvou let - do 18 měsíců dítě vyslovuje izolovaná slova. Do dvou let pak dvouslovné asociace. Během tohoto stadia vlastní dítě jediný lexikální soubor, který obsahuje slova vypůjčená z obou jazyků. Ve **druhém stadiu** přibližně od dvou let života dítěte si dítě rozšiřuje aktivní slovní zásobu ve dvou jazycích a začíná používat jazyk podle toho, s kým hovoří. V konečném, **třetím stadiu** dítě jasně rozlišuje dané dva jazyky, a to jak jejich slovník, tak i gramatiku. Přejít do 3. stadia je závislý na několika faktorech - např. na osobnosti dítěte a jeho schopnostech, na postoji rodičů, na době působení každého jazyka.

Bilingvní děti musí neustále rozlišovat mezi oběma jazyky, což může doprovázet několik lingvistických specifik v jejich jazykovém projevu (Morgensternová, et al., 2011). „Mezi nejčastější patří například **přepínání kódů** – neboli míšení, směšování jazyků. V rámci promluvy dochází k přepínání mezi jazyky. Daddy, can you zapnout televizi...“ S postupným osvojováním se mění i „přepínání“. Nejdříve dítě využívá tohoto jevu v situacích, kdy se mu nedostává výrazu z druhého jazyka. Postupem času využívá bilingvní jedinec code-switching jako slovní nebo komunikativní strategii a nakonec jako znak příslušnosti k určité skupině“ (Housarová, 2003). Dalším specifickým jsou **jazykové výpůjčky**, tzn. vypůjčení si slova nebo krátkého výrazu z druhého jazyka. Např.: „I like this hrneček".....“ Většina míchaných výrazů jsou jednoduše slova zasazená do větné skladby, které patří druhému jazyku. Dítě často používá v otázce slovo, které slyšelo v druhém jazyce nebo vypráví o zážitku, který zažilo, a nezná ekvivalent v druhém jazyce. K míchání výrazů také dochází ve chvíli,

kdy se dítě jazykově vyvíjí“ (Harding, Riley, 1986). Pojmem **interference** se rozumí odchylka v právě používaném jazyce, z důvodu působení druhého jazyka v rovinách lexikálních, syntaktických, sémantických i pragmatických.“

Osvojování mateřského (nebo jiného) jazyka je vlastně formou **edukace**, která probíhá v určitém prostředí. Edukaci v užším smyslu můžeme interpretovat jako celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti (Průcha, et al., 2003).

2 MULTIKULTURALISMUS

Multikulturalismus v sobě ukrývá velké množství dalších pojmů. Mezi nejzákladnější patří samozřejmě pojem kultura. „Bývá nejčastěji vnímán jako komplex výtvorů lidské civilizace (materiálních a duchovních), ale zahrnuje i projevy chování – vzorce chování, zvyklosti, symboly, rituály, předávané zkušenosti apod.“ (Kraus, 2008). Tato bakalářská práce se věnuje nejen samotné vícejazyčné výchově dítěte, ale také rodinám, které vychovávají své děti tzv. v zemi třetí kultury. Znamená to tedy, že tyto rodiny ovlivňuje multikulturalismus. „Multikulturní společnost chápeme jako společnost, ve které se vyskytují skupiny obyvatel, pro něž jsou charakteristické různé duchovní a materiální hodnoty (Hladík, 2009). Od téhož autora je zajímavá definice multikulturalismu: „multikulturalismus je teorie, která odmítá kulturní asimilaci a hlásí se k myšlenkám, jejichž centrálním bodem je integrace v duchu pluralismu. Teorie integrace je postavena na odmítnutí segregace a vyloučení z důvodu sociokulturní odlišnosti. Jejím hodnotovým jádrem jsou ideály svobody, rovnosti a solidarity“ (Hladík, 2009).

Je to pojem, který se obecně týká alespoň jedné z následujících problematik: problematiky rasy, socioekonomické třídy, rodové příslušnosti, jazyka, kultury sexuální preference či tělesné nebo duševní handicapovanosti. Termínu se užívá v různých významových odstínech a může označovat odlišné skutečnosti (Buryánek, et al., 2002):

Stav: Multikulturalismus představuje koexistenci různých sociokulturních skupin se specifickými systémy institucí, tradic, významů, postojů a hodnot. Mezi těmito skupinami nemusí nutně docházet k interakci či spolupráci.

Proces: Multikulturalismus jako dynamická výměna kulturních statků, vzájemné ovlivňování různorodých kulturních systémů, příp. i vznik systémů kvalitativně nových (tzv. melting pot).

Vědecká teorie: Multikulturalismus je transdisciplinární vědeckou teorií, která se zabývá různými aspekty sociokulturní diverzity. V centru zájmu stojí pluralita světů, sociokulturních vzorců, komunikačních kódů a zkoumání možností přechodů a směny mezi relativně uzavřenými kulturními systémy (viz kulturní relativismus). Teorie multikulturalismu kombinuje antropologické, filosofické, sociologické, psychologické, politologické, ekonomické a další přístupy.

Společenský cíl: Multikulturalismus znamená též úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Soužití je založeno na principech tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce. Důležitou složkou a nástrojem multikulturalismu je interkulturní výchova. Podstatou této ideologie jsou názory a axiomy o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických společenství (Průcha, 2011): „Každá kulturní skupina má své zvláštnosti, které vytvářejí její svébytnost, a tyto zvláštnosti by měly být uznávány a respektovány příslušníky jiných kultur“. Dále pak tvrdí, že „každá kultura je stejně hodnotná jako ostatní a přináší svůj specifický vklad do historie a rozvoje lidské civilizace. Příslušníci každé kultury musí mít rovnoprávné postavení a stejnou příležitost k vzdělávání a uplatnění v životě jako příslušníci jiných kultur.“

2.1 Multikulturní výchova

Autor Hladík (2006) tvrdí, že „vzájemné ovlivňování kultur je proces, který není možné zastavit a proti kterému nemá smysl bojovat. Je to proces přirozený a my se musíme snažit, aby jej doprovázelo co nejméně negativních projevů. V tom by nám měla být nápomocna **multikulturní výchova.**“

V úvodu této bakalářské práce jsem naznačila změny ve společnosti v ČR po roce 1989. Pojmy multikulturalismus a multikulturní výchova se u nás začaly více skloňovat a začaly se vytvářet jejich koncepce. Ideologie multikulturalismu se stala východiskem multikulturní výchovy, jejíž současné modely pro školní výuku jsou na této ideologii založeny. V ČR je multikulturní výchova jedním z průřezových témat českého kurikula. „Dnešní pojetí multikulturní výchovy zdůrazňuje především koexistenci různých kultur vedle sebe. Jde o zachování koexistence oběma směry – majorita si musí uvědomit, že menšinu nemůže přehlížet ani zrušit, menšina by měla vědět, že majorita nebude akceptovat všechny požadavky minority“ (Kraus, 2008).

Autor Průcha (2011) definoval multikulturní výchovu takto:

„Multikulturní (interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán“. „Multikulturní výchova musí také reagovat na proměny současné společnosti.

Jedním z aktuálních úkolů je hledání vztahu mezi kulturním přístupem a současným posilováním kulturní identity.“ (Kraus, 2008).

V oblasti postojů a hodnot by měla multikulturní výchova znamenat tento přínos (Průcha, 2011):

Pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám.

Napomáhá uvědomovat si vlastní identitu.

Stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků.

Učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu.

Pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské a jiné netolerance.

Vede k angažovanosti při potírání projevů netolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu.

Učí aktivně se spolupodílet na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

Role pedagoga v multikulturní výchově není právě jednoduchá. Základním překážkou je již to, že učitelé dosud nebyli na multikulturní výchovu na pedagogických a jiných fakultách náležitě připravováni. Sami musí porozumět základním pojmům multikulturní terminologie, aby je mohli interpretovat svým žákům (Průcha, 2011). Je třeba si také uvědomit, že na multikulturní výchovu by se nemělo zapomínat, zejména v dnešní době. Multikulturní výchova totiž není samostatným předmětem, nýbrž, jak už bylo řečeno, průřezovým tématem.

„Je to povinná součást základního vzdělávání, která musí být zařazena na 1. a 2. stupni základní školy, avšak způsob realizace tématu a jeho časová dotace v jednotlivých ročnících je v kompetenci každé školy v souladu s jejím vzdělávacím programem“ (Průcha, 2011).

2.2 Kultura, identita, bikulturnost

„Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví“ (Průcha, 2011).

Jiná jednodušší definice podle Murphyho (Průcha, 2011) zní: „kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.“

Vědomé nebo nevědomé vrůstání do vlastní kultury (enkulturace), jež je základem pro získání identity. Toto vrůstání jedince do kulturního společenství se uskutečňuje v procesu sociálního učení jako předávání kultury z generace na generaci. (Kraus, Poláčková, 2001).

Předávání kulturních informací se považovalo za úkol rodiny, společenské vrstvy. Hodnoty lidové kultury mají význam pro život společnosti a my bychom měli nejen nalézt cestu k jejich předávání, ale hlavně se postarat o to, aby byly přijímány v podstatě významu svých hodnot. Kulturní tradice jsou základem, na němž vyrůstá i současná kultura. Mělo by být samozřejmostí, že mladá generace bude dobře obeznámena s těmito tradicemi a že těchto tradic bude všestranně využito v morální, estetické a citové výchově dětí.

Bikulturní člověk v sobě nosí dvě kultury, ačkoliv bilingvismus a bikulturalita nejdou ruku v ruce (například v zemích, kde jsou oficiální dva jazyky). Jsou lidé, kteří žijí ve dvou kulturách a v obou se cítí dobře a jejich chování je přirozené; existují však situace, kdy dvojitá příslušnost ke kultuře vyplave najevo, například při konfliktu nebo napětí mezi danými dvěma kulturami (Harding-Esch, Riley, 2008).

V případě bilingvismu existují jedinci považující se za příslušníky obou kultur, kterým nedělá problémy přizpůsobit se kultuře podle toho, kde se momentálně nacházejí, neboť v podstatě přijímají stejné role jako jiní monolingvní vrstevníci v rámci své země a společnosti.

3 PROSTŘEDÍ A VÝCHOVA

Výchova je součástí procesu socializace člověka. „Socializací rozumíme proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou. Socializace probíhá po celý život. V průběhu života si člověk osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk, poznatky a normy, tedy kulturu dané společnosti“ (Kraus, 2008).

Jan Průcha (2009) uvádí ještě jinou definici **socializace** – „ta v podstatě znamená, že lidský jedinec se „zspolečensťuje“, tj. v průběhu života se jak vlivem výchovy, tak vlivem spontánní nápodoby jiných jedinců přizpůsobuje příslušné společnosti.“

Jestliže hovoříme o prostředí, které obklopuje člověka, „vždy jde o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy o určitý prostor, o objektivní realitu. Tento prostor vytváří podmínky pro život – hovoříme o životním prostředí“ (Kraus, 2008). „Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému i systém duchovní, tj. prvky jako věda, umění, morálka apod. Životní prostředí člověka lze tedy vymezit jako tu část světa, s níž je člověk ve vztahu vzájemného působení, prostředí tedy na člověka působí určitými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také prostředí svou prací aktivně mění“ (Kraus, 2008).

V rámci prostředí, a rodiny můžeme hovořit o procesu enkulturace a akulturace. Zatímco **enkulturace** „představuje proces, v němž jedinec v průběhu socializace přejímá kulturu vlastního národa, a to v jejích formálních a neformálních znacích (osvojování norem, tradic, vzorců chování, zvyků, jazyka, poznatků), **akulturací** rozumíme proces sociálních a kulturních změn, které nastávají v důsledku vzájemných kontaktů různých kultur. Jedna kultura přejímá prvky z jiné kultury, a tím se sama také do jisté míry mění“ (Kraus, 2008).

3.1 Rodina a její funkce

Dospělí lidé v okolí dítěte, zejména rodiče, svým chováním a svými postoji bezprostředně ovlivňují rozvoj osobnosti i charakteru dítěte včetně toho, jak malý člověk vnímá sám sebe. Jde o velmi důležité období z hlediska vytváření sebevědomí, přijímání odpovědnosti i vymezování hranic. Tento jev, již zmíněný výše, se nazývá biculturnost. V literatuře tento pojem použil Průcha (2009).

Rodina v posledních desetiletích prošla zajímavým vývojem. Pro účely této bakalářské práce bych chtěla zmínit hlavně čím dál častější jev smíšených manželství. Tradiční kritéria přestávají platit, proto i definice rodiny je trochu pozměněna. Kraus (2008) ve své knize uvádí definici Pláňavy, kdy „rodina je strukturovaným celkem (systémem), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí“.

Rodina je „nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje...“ (Průcha, et al., 2009).

Kraus (2008) ve své literatuře zmiňuje pět základních funkcí rodiny. **Biologicko-reprodukční** funkce zajišťuje bio-psychosociologické potřeby rodičů a dětí. **Ekonomická** znamená zabezpečení materiálních podmínek. **Výchovná** funkce zabezpečuje přípravu potomků pro život ve společnosti. Funkce **emocionální** zabezpečuje citové vazby členů rodiny, a **ochranná** funkce péči a ochranu dětí před nepříznivými vlivy.

Kraus (2008) navíc přidává tu funkci rodiny, která působí jako instituce pamatující na rekreaci, relaxaci, zábavu. Toto se týká všech členů rodiny, pro děti má ale význam největší.

Socializace probíhá primárně v rodině. Zde probíhá osvojení jazyka, základní návyky, vznikají první vazby mezi členy rodiny. „Rodina uvádí dítě do příslušného kulturního prostředí, učí je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů“ (Kraus, 2008).

„Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si člověk osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, kulturu, a začleňuje se do společnosti. Lze ji chápat jako interakční proces a uskutečňuje se především sociálním učením. Socializace probíhá především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce“ (Kraus, Poláčková, et al, 2001).

Pro účely této bakalářské práce se hodí analýza rodinného prostředí podle Krause (2008), kdy největší význam je přikládán nemateriálním faktorům rodinného prostředí, které vytvářejí základ emocionálního a kulturního klimatu rodiny:

Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí zahrnují celkovou strukturu rodiny, aspekty vyplývající z působení otce, matky, sourozenců, případně prarodičů. A také vnitřní stabilitu rodiny. Nejdůležitější rovinnou jsou vztahy mezi rodiči a dětmi, do nich se promítla demokratizace.

Materiálně ekonomické faktory rodinného prostředí zahrnují zaměstnanost rodičů a vliv tohoto na děti, charakter a kvalita bydlení, finanční zajištění, individuální spotřeba rodiny a vliv techniky a technických prostředků na život rodiny, nebo materiální podmínky pro zájmovou činnost dětí.

Kulturně – výchovná oblast rodinného prostředí zahrnuje hodnotovou orientaci a vzdělání rodičů, životní styl, využívání volného času, míra pedagogizace rodinného prostředí a vliv na vytváření postojů dětí k lidem, kultuře, vzdělání, práci, politice.

3.2 Bilingvní rodina

J. Štefánik zdůrazňuje, že „ identitu člověka spoluvytváří komplex mnoha faktorů, zejména místo, kde se člověk narodil, prostředí, ve kterém vyrůstal, sociální kontakty ovlivňující tvorbu osobnosti, zvyky a tradice. Jazyk je pouze jedním z těchto faktorů, i když nejdůležitějším, protože bez znalosti jazyka se některé sociální vazby nemohou vytvořit. U bilingvních jedinců existují jedinci považující se za příslušníky obou kultur, kterým nedělá problémy přizpůsobit se kultuře podle země, v jaké se momentálně nacházejí, neboť v podstatě přijímají stejné role jako jiní monolingvní vrstevníci v rámci své společnosti.“

„Jako bilingvní jsou označovány lingvisticky smíšené rodiny, k jejichž vzniku dochází narozením dětí do jazykově smíšených manželství (partnerství)“ (Morgenstern, et al, 2011).

Harding-Esch a Riley ve své publikaci *Bilingvní rodina* (2008) uvádějí pět základních typů bilingvních rodin. Prvním typem je rodina, kdy **rodiče mají různé mateřské jazyky** - jazyk jednoho rodiče je dominantním jazykem okolní společnosti. Každý z rodičů mluví s dítětem svým jazykem. **Rodina, kdy rodiče mají různé mateřské jazyky**, znamená, že jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem okolní společnosti. Oba rodiče mluví s dítětem ne-dominantním jazykem, dominantnímu jazyku se dítě učí ve společnosti, především v mateřské škole. Opačným příkladem jsou **rodiče mající stejný mateřský jazyk**, který není dominantním jazykem komunity. Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem. **Rodina, kde rodiče mají odlišný mateřský jazyk**, znamená, že ani jeden z nich není dominantním jazykem komunity. Rodiče mluví s dítětem každý svým vlastním jazykem. A posledním typem jsou **rodiče mající stejný mateřský jazyk**, který je zároveň i jazykem komunity. Jeden z rodičů mluví s dítětem v jazyce, který není jeho mateřským jazykem. Bilingvní výchova může být ovlivněna celou řadou faktorů, přičemž významnými činiteli jsou především mateřský jazyk

otce a matky a zároveň sociální status jejich jazyka v okolní společnosti, případně skutečnost, zda se jedná o úřední jazyk země, v níž žijí. Důležitou roli hraje také jazyková úroveň, na níž se rodiče nacházejí, a jejich citová vazba k daným jazykům (Morgensternová, et al. 2011). Na jazykový vývoj dítěte v rámci rodiny mají vliv také sociální faktory, jako je například „**struktura rodiny**, kdy jazykový vývoj je možná ovlivňován tím, zda vyrůstá v úplné rodině. Je prokazováno, jakou roli mají oba rodiče jakožto zdroje jazykového inputu pro dítě, nejsou k dispozici nálezy o vývoji jazyka dětí žijících pouze s matkami. Komunikace dětí v neúplné rodině může být kompenzována komunikací s prarodiči, se sourozenci, s pečovatelkami. Jazykový vývoj dítěte je ovlivňován také tím, zda vyrůstá bez sourozenců, nebo se sourozenci. Rovněž komunikace s dalšími příbuznými je důležitá. Poznatky z této oblasti jsou rozporuplné, existují ale poznatky o tom, že vliv starších sourozenců je pozitivní. Dalším faktorem je uváděno **socioekonomické postavení a profese rodičů**. Jazykový vývoj je ovlivňován socioekonomickým statutem rodiny. Jsou prokázány významné odlišnosti v komunikačním chování rodičů, resp. matek podle jejich majetkového a profesního postavení. Na to navazuje faktor **úrovně vzdělání rodičů** - jako zřejmě nejsilněji působící na jazykový vývoj dětí je doložen faktor vzdělání rodičů resp. matek. Rozdíly v dětské řeči v závislosti na socioekonomickém postavení rodin byly potvrzovány v různých výzkumech“ (Průcha, 2011).

3.3 Strategie dvojjazyčné výchovy v rodině

Strategie dvojjazyčné výchovy může znamenat více možností. „Obecně vycházíme z myšlenky, že rodiče se u svých dětí snaží podpořit rozvoj obou jazyků, ale jako rodiče mohou zásadním způsobem dítěti pomoci vytvořit si bezpečnou a harmonickou bilingvní a bikulturní identitu“ (Harding-Esch, 2003). Podle Montanariho ((Morgensternová, et al., 2011): „bilingvní výchova vykazuje tyto čtyři základní znaky při osvojování jazyka“:

Jedna osoba – jeden jazyk. Její podstatou je, že každý z rodičů komunikuje s dítětem od narození důsledně ve svém vlastním jazyce.

Jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti. Členové rodiny doma hovoří jedním jazykem a druhým jazykem se mluví v okolní společnosti. Sem patří zejména rodiny imigrantů nebo těch, kteří v zemi dočasně pracují.

Volba jazyka podle situace. Volba jazyka se v těchto případech řídí určitým principem na základě změny místa, časové změny, nebo změny tématu.

Určující je první věta. V tomto případě je pro následnou komunikaci určující to, v kterém jazyce rozhovor začne. Dítě je tedy zvyklé rodičům odpovídat v tom jazyce, ve kterém s ním oni začnou hovořit.

Rodina může strategie měnit v závislosti na situaci a prostředí, ve které se zrovna nachází. „Důležité je, aby tato změna měla přirozený důvod. Na paměti musí rodina mít, že nejdůležitější je psychický a emoční vývoj dítěte, a teprve pak přichází na řadu otázka jazykových schopností“ (Morgensternová, et al., 2011). Další strategii uvádí Susan Barron-Hauwaert (2004):

Jeden rodič, jeden jazyk - striktní oddělování jazyků by mělo vést k současnému osvojení dvou jazyků bez zaměňování a zmatku mezi jazyky. Dítě si spojí jazyk s konkrétním rodičem a to zamezí zmatenosti dítěte. Zároveň si každý z rodičů může pomocí používání svého mateřského jazyku vytvořit k dítěti přirozený citový vztah.

Menšinový je jazyk, kterým se hovoří doma

Výchova ve třech a více jazycích - probíhá například ve dvojjazyčném páru žijící v zemi se třetím jazykem, jehož nositelem pak může být chůva a okolní společnost. Další variantou je dvojjazyčný pár, který mezi sebou hovoří třetím jazykem.

Kombinovaný přístup - vyznačuje se použitím dvou a více jazyků bez pevných pravidel a většina jazykovědců to za žádný přístup nepovažuje a ve svých pracích to nezmiňují. V praxi je to ovšem jev velmi častý, proto rozhodně stojí za zmínku. Intenzivnější formou kombinování jazyků je pak prolínání jazyků (tzv blending), které můžeme pozorovat v rodinách, kde jsou všichni bilingvní a jde tak o jejich velmi osobní formu komunikace.

Časové nebo místní vymezení používání jazyků - metoda velmi málo používaná, ale existující, proto hodna uvedení.

Mahlsted uvádí na základě svého výzkumu typické charakteristiky úspěšných bilingvních rodin (Morgensternová, et al., 2011). Prvním principem je, že matka i otec přistupují k bilingvistu vědomě a dodržují princip jedna osoba – jeden jazyk. Tím druhým je jazyk, který není jazykem okolní společnosti, má v dané zemi vysokou prestiž. Na druhé straně stojí neúspěšné rodiny, kdy rodiče nepřistupují k bilingvistu vědomě a neuplatňují tedy ani žádnou metodu. Jazyk, který není jazykem okolní společnosti, má v dané zemi velmi nízkou prestiž. Dalším znakem neúspěšných rodin je znak, kdy rodič, který hovoří jiným jazykem, než je jazyk okolní společnosti, nemá žádnou nebo jen velmi malou vazbu ke svému jazyku

a kořenům. Snaží se maximálně začlenit do okolní společnosti. Existují ale také možná rizika bilingvní výchovy, a zde je nutné dodržet určité zásady. Na možná rizika vývoje bilingvních dětí upozorňuje psycholožka Šulová (Morgensternová et al. 2011): „Největší riziko může vznikat z přístupu rodičů a okolí dítěte, je-li dítě vystaveno úzkostným požadavkům a přehnaným nárokům na osvojování jazyků.“ Harding-Esch a Riley zase tvrdí (Průcha, 2011), že se mohou vyskytnout případy, kdy bilingvní dítě odmítá mluvit určitým jazykem; např. se může stydět za svou jazykovou odlišnost před vrstevníky a dospělými ze svého okolí. Uvedení autoři doporučují, aby rodiče v takových případech na dítě nenaléhali a smířili se s tím, že dítě zůstane jen receptivně bilingvní.

3.4 Instituce a další faktory podílející se na multilingvní výchově dítěte

Tak jako v případě multikulturní výchovy, také na bilingvním vzdělávání má podíl a hraje významnou roli **škola**. Harding-Esch (2003) ve své knize uvádí, že „v některých oblastech a zemích je bilingvismus součástí školského systému. Jde většinou oblasti, které jsou dvojjazyčné (Kanada, Wales).“ Pokud ale rodina nežije ve dvojjazyčné oblasti, pak podoba multilingvního vzdělávání závisí na rodičích. Z toho plynou otázky, jak rodina může spolupracovat se školou. „V předškolním věku a ml. školním věku záleží na tom, zda má dítě příležitost používat oba jazyky. V tomto případě je dobré informovat učitelku a navázat spolupráci. Problém u starších dětí na druhém stupni a středních školách může být seznamování s dalším jazykem. Na této úrovni je doba dána tím, kde a za jakých podmínek bude rodina žít v dohledné budoucnosti, dále systémem zkoušek, manévrovacím prostorem školy a sklony dítěte“ (Harding-Esch, 2003). **Internet** je velmi mocným prostředkem, který může pomoci mnoha způsoby - čtením na webových stránkách v cizích jazycích, dopisováním/komunikací s lidmi z cizích zemí prostřednictvím např. sociálních sítí. Ale také aplikace jako Skype, Messenger apod., které poskytují i obraz a zvuk. Internet ale působí i jako zdroj informací a rodiny se mohou například inspirovat podobnými osudy, jako mají ony. Také **televize** nám může pomoci v tom smyslu, že díky technice můžeme sledovat pořady z celého světa v původním znění. „Na otázku televize lze nahlížet ze dvou hledisek. Jedním je vývoj jazykových dovedností dítěte, a druhým je rozšíření kulturních znalostí. Televize ale může být jazykovým obohacením pouze tehdy, pokud má dítě o dané pořady zájem. Nevýhodou je jednostranná komunikace“ (Harding-Esch, 2003).

4 PŘÍNOS MULTILINGVNÍ VÝCHOVY

Existuje mnoho možných výhod dvojjazyčnosti, ze kterých může mít dítě prospěch. Autor Šatava (2009) tvrdí že výhody se ukazují v „**komunikaci v rámci celé rodiny**“. Tam, kde jsou mateřské jazyky rodičů odlišné, může dvojjazyčné dítě komunikovat v obou těchto jazycích. Dvojjazyčnost tvoří mosty mezi generacemi, například k prarodičům, nebo dalším členům rodiny. Napomáhá tedy sounáležitosti v rodině. S tím souvisí **přístup dítěte ke dvěma kulturám**, ty mohou být velmi rozdílnými světy. S jazykem je spjata bohatství takových věcí, jako jsou ustálená spojení slov a rčení, lidová vyprávění, dějiny, básnictví, literatura a hudba. Další výhodou může pro dítě být **dvojnásobný požitek z četby a psaní**, což mu také umožní hlouběji porozumět různým tradicím, idejím a modelům myšlením. V souvislosti s multikulturalismem jsem již zmínila **toleranci vůči jiným jazykům a kulturám** – protože 2 jazyky poskytují širší kulturní zkušenost, vyznačují se dvojjazyčné osoby často větší tolerantností k rozdílným v kulturách, náboženstvích a zvyklostech. Multilingvní výchova znamená i **přínos ve sféře myšlení**. Výzkum v mnoha rozličných zemích světa prokázal, že dvojjazyčné osoby mívají lepší výsledky IQ testu, než osoby ovládající jeden jazyk. Vícejazyčnost může znamenat **dobry začátek při výuce čtení** – jak prokázali kanadští vědci, menší soustředění se na zvukovou stránku a výraznější zaměření se na význam slov je pro děti velkým přínosem. Dále výzkumy prokazují, že děti ovládající dva jazyky mívají lepší výsledky ve výuce a poněkud vyšší výkony při testech a zkouškách, a je pro ně také snazší naučit se **třetí jazyk**. Dvojjazyčný jedinec disponuje cennou dovedností navíc Tvůrčí myšlení – znalost dvou či více slov pro každý předmět, či abstraktní pojem. Zvýšená **vnímavost** je také prokázána, neboť dvojjazyčná osoba si musí uvědomovat, jaký jazyk použít v pohovoru, s kým a kdy. Takový člověk se pak stává mnohem vnímavější k potřebám posluchačů.

Přednosti multilingvismu se přitom neomezují jen na lingvistické schopnosti, ale dosahují i za oblast jazyka. Mateřský jazyk formuje způsob, jakým se díváme na svět, vymezuje hranice toho, co můžeme pojmenovat, co známe. Čím více známe slov, tím více toho víme o světě. Děti vyrůstající ve vícejazyčném prostředí mají odmalička širokou škálu možností, jak pohlížet na svět. Vícejazyčnost rozšiřuje obzory. Umožňuje pohled zvenku i zevnitř. Multilingvní lidé vidí svou vlastní kulturu z nové perspektivy, která není přístupná monoglotům. Multilingvismus umožňuje srovnání, kontrast, kritické myšlení a porozumění kulturnímu konceptu (Paradowski, 2010).

4.1 Mýty a předsudky multilingvní výchovy

I když dětskému bilingvistu není věnován dostatek literatury, lze doložit, že bilingvistus je téma, které se ve společnosti objevuje. Zároveň s tímto jevem se objevují určité mýty, které jsou důsledkem multilingvní výchovy a které vědci vyvrátili (Grossjean, 1982). Prvním tvrzením bylo, že **bilingvistus bude u dětí důvodem k opožděnému osvojení si jazyka**. Toto nebylo prokázáno. Bilingvní děti se musí vypořádat se dvěma nebo i více jazyky najednou, a proto se v určitých ohledech liší od monolingvních dětí, ne však v rychlosti osvojení si jazyka. Co se týče bilingvních dětí s jazykovými problémy (např. s dyslexií), tak jejich počet není proporčně vyšší než počet monolingvních dětí se stejnými problémy. Dalším tvrzením, které se neprokázalo, bylo, že **děti, které byly vychovány bilingvně, budou vždy míchat jazyky**. Pokud se bilingvní děti pohybují v bilingvních i monolingvních situacích, naučí se míchat jazyky pouze za určitých okolností. Když jsou ve společnosti monolingvních lidí (např. babičky, která neumí anglicky), rychle se naučí používat pouze jeden jazyk (jinak se s babičkou nedomluví). Je důležité, aby tato situace byla opravdu monolingvní (a ne jenom „jako“, kdy bilingvní rodič předstírá, že nezná druhý jazyk); pokud děti budou vědět, že pro úspěšnou komunikaci musí používat pouze jeden jazyk, budou se snažit. Proto se rodiče budou muset pokusit vytvářet přirozená monolingvní prostředí, ve kterých děti budou potřebovat, a tudíž budou používat, pouze jeden jazyk. **Jazyk, kterým se mluví doma, bude mít negativní vliv na naučení se jazyka školního, pokud se jazyky liší**. Ve skutečnosti může být domácí jazyk použit jako lingvistická základna pro osvojení si jistých aspektů druhého jazyka. Rovněž dítěti poskytuje známý jazyk pro komunikaci (s rodiči, opatrovníky a možná učiteli), zatímco se učí druhý.

Pokud rodiče chtějí, aby bylo jejich dítě bilingvní, měli by používat **metodu OPOL** (one person – one language, tj. jedna osoba – jeden jazyk). Existuje mnoho různých způsobů, jak se dítě může stát bilingvním: jeden rodič mluví jedním jazykem, druhý rodič druhým; jeden jazyk se používá doma, druhý mimo domov; dítě se naučí druhému jazyku ve škole atd.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vzhledem ke zkoumanému problému byl jako metoda výzkumného šetření zvolen kvalitativní výzkum - interpretativní fenomenologická analýza (dále IPA) jako metoda analýzy dat. Prostřednictvím této analýzy se výzkumník snažil nahlédnout a porozumět čím dál častějšímu fenoménu vícejazyčných rodin a výchově dětí v tomto prostředí. „Významným fokusem interpretativní fenomenologické analýzy je porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá nám detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu – fenoménu“ (Smith, Flowers a Larkin, 2009).

Člověk je originální neopakovatelnou bytostí, která má svůj jedinečný „životní příběh“, a tudíž přiřazuje na kognitivní úrovni svým životním zkušenostem určitou kvalitu, smysl a významy, jež se mohou lišit od přiřazeného významu dalších bytostí.

„Prostřednictvím IPA je možné, aby výzkumník nahlédl na tyto významy a společně s respondentem poodkryl esence jejich zkušeností. Kvalitativní výzkum je o setkání dvou entit. Na jedné straně je to jedinec, který by měl být plný zájmu o témata a zkušenosti osob, s nimiž spolupracuje. Na druhé straně je to jedinec, který se dobrovolně nabídne a umožní vědě přiblížit se do jeho životního prostoru a sdílet s ním jeho zkušenosti“ (Gulová, Šíp, 2013).

Validita zkoumaného fenoménu se v případě IPA trochu liší od dalších kvalitativních výzkumů. Výzkumník přihlížel ke čtyřem kritériím ověřování validity:

1. **Senzitivita ke kontextu** – v rozhovorech je patrná citlivost respondentů ke své individuální zkušenosti.
2. **Závazek a rigoróznost** – výzkumník pečlivě vybral výzkumný vzorek (4 respondenty). Respondenty, kteří by se vyjádřili k výzkumnému problému, nebylo snadné získat. Výzkumník se v mnoha případech setkal s neochotou respondentů poskytnout rozhovor. Vzorek respondentů je tedy o to vzácnější a snahou výzkumníka bylo přistupovat k jejich zkušenostem s pochopením a citlivostí.
3. **Transparentnost** – se ukazuje již ve výběru respondentů. Výzkumník pečlivě vybral otázky k polostrukturovanému rozhovoru. Transparentnost se snažil výzkumník v analýze vyobrazit tak, aby čtenář porozuměl tomu, čemu porozuměl výzkumník.
4. **Dopad a užitečnost** – validitu v tomto případě výzkumník spatřuje v tom, že čtenáři sdělí zajímavá, důležitá a užitečná fakta zkoumaného fenoménu.

5.1 Výzkumný cíl a výzkumná otázka

Výzkumný cíl se věnuje porozumění fenoménu, který se čím dál častěji objevuje nejen v naší společnosti, ale společnostech po celém světě. Zkušenosti rodičů s výchovou dětí v multilingvním prostředí, mohou být inspirací pro další rodiny těmto podobné. Proto jsem také zvolila jako výzkumnou otázku i negativní stránku věci, což může sloužit i jako doporučení pro praxi.

Výzkumná otázka na základě tohoto tedy zní:

(ZVO) Jaká je zkušenost rodičů s výchovou dětí v multilingvním prostředí?

Další výzkumné otázky:

(SVO1) Jaké další aspekty ovlivňují jazykovou výchovu dětí?

(SVO2) S jakými negativními jevy jste se při výchově v multilingvním prostředí setkali?

5.2 Výzkumný soubor a jeho stručná charakteristika

V rámci přípravy na výzkumnou část bylo výzkumníkem kontaktováno několik bilingvních rodin. Rodiny vybrané výzkumníkem vychovávají děti v multilingvním prostředí, a to buď v zemi jednoho z rodičů (R1, R2, R3), nebo, jak tomu bylo u rodiny 4, výchova zpočátku probíhala v zemi jiné kultury (R4), a pro rodiče je jazyk majority cizím jazykem. Dalším významným kritériem při výběru výzkumného vzorku byl věk dětí, to mimo jiné znamená, že už měly vyvinutou slovní zásobu, aby bylo možné sledovat, jaký jazyk v jaké míře používají a na jaké úrovni jejich znalost jazyka je.

1. rodina (R1): 2 děti ve věku 8 a 10 let. Matka Češka, otec Brit, rodina žije ve Velké Británii v hrabství Kent, obě děti se ve VB narodily. Rodina ve VB žádnou další rodinu nemá, prarodiče žijí v ČR a Francii. Do výzkumu byla rodina vybrána na základě toho, že se v rodině hovoří dvěma jazyky - anglicky a česky. Matka (respondentka) žije ve VB od roku 2003, čili 16 let. Pracovala jako au-pair a nyní je v domácnosti.

2. rodina (R2): 2 děti ve věku 0 a 6 let, matka Češka, bývalý partner Polák (současný partner Čech). Matka se současným partnerem žije v ČR, bývalý partner ve VB. Respondentem byla matka. Rodina žije v současné době v České republice. Do výzkumu byla rodina vybrána na základě toho, že v minulosti rodina žila ve Velké Británii, a vychovávala zde syna v multilingvním prostředí do věku 3 let (nyní 6). Rodina se posléze rozpadla, matka se synem

se přestěhovali do České republiky, kde si matka našla nového partnera, se kterým má šestměsíčního syna. Bývalý partner matky žije nadále ve Velké Británii, kde ho syn navštěvuje. Rodiče syna spolu vycházejí velmi dobře, shodují se v otázkách výchovy a jako rodiče spolupracují. Otázky bilingvní výchovy zde byly směřovány tedy na původní rodinu. Rozhovor vedl výzkumník přímo v rodině respondentky, v českém jazyce.

3. rodina (R3): 2 děti ve věku 2 a 4 roky. Matka pochází z Polska, otec z ČR, žijí na území ČR. Respondentem byl otec. Rodina žila v České republice v malém městě na východě Moravy. Pro výchovu svých dětí si vybrali Českou republiku, kde měl otec již vybudované zázemí. Matka do doby, než se seznámili, cestovala po světě. Ve společné domácnosti žili manželé pět let. Své děti vychovávají v bilingvním prostředí polského a českého jazyka. V současné době žijí rodiče odděleně, každý v jiném městě, ale vztahy jsou dobré. Na výchově děti se domlouvají a vycházejí si vstříc. Rozhovor vedl výzkumník přímo v rodině.

4. rodina (R4): 1 dítě ve věku 7 let. Matka je Polka, otec Polák, žijí na území VB. Respondentem byla matka. Rodiče se seznámili v Polsku a pak se společně v roce 2003 odstěhovali do VB za práci. Jejich dcera se ve VB narodila. Dceru vychovávají v prostředí, ve kterém se mluví jen polsky. S angličtinou se dcera setkala až ve škole. Díky tomu je nyní bilingvní, rodina se tedy mohla stát součástí výzkumu.

5.3 Sběr dat

Pro tuto práci se jevil jako nejvhodnější polostrukturovaný rozhovor, a to pro specifické téma této závěrečné práce. Ten obvykle používáme pro vstup, který má charakter motivačního a kontaktujícího rozhovoru, formu nezávazné komunikace, jejímž cílem je získat důvěru toho, s nímž chceme vést dále strukturovaný rozhovor. Vytvoření atmosféry otevřenosti je důležité pro validitu výpovědi respondenta. (Pelikán, 2004).

Polostrukturovanost rozhovoru spočívá v seznamu předem připravených otevřených otázek, souvisejících s jádrovými oblastmi výzkumu, jejichž pořadí není pevně určeno a umožňuje výzkumníkovi flexibilně reagovat na aktuální situaci. Úkolem výzkumníka je s ohledem na výpověď respondentů šetrně rozhovor facilitovat a zvolením vhodného pořadí otázek a doptáváním se na podrobnosti získat detailní popis sledovaných fenoménů (Smith, Osborne, 2003). Dříve než započal samotný sběr dat, proběhl rozhovor mimo nahrávání, aby se výzkumník dozvěděl více o rodině, která je součástí jeho výzkumu, a taktéž nastínil respondentům otázky, na které se bude ptát. Následně proběhly finální úpravy seznamu otázek.

Otázky jsou koncipovány tak, aby byly co nejvíce otevřené a neutrální. Zjevnou výhodou výzkumníka je předešlý kontakt se všemi respondenty, kteří jsou během rozhovorů otevření, aktivně spolupracují a nejeví větší známky nervozity.

Vzhledem k našemu výzkumnému vzorku respondenti dostali na výběr, v jakém jazyce chtějí provádět rozhovor. Vybrat si mohli český, nebo anglický jazyk. Vzhledem tomu, že výzkumník komunikuje těmito jazyky na úrovni C1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (v příloze této práce), mohl rozhovory provést sám, což přispělo ke kvalitě výzkumu.

5.4 Analýza získaných dat

„Cílem analýzy IPA je formulování témat, která zachycují esenci fenoménu, jenž je předmětem výzkumu“. Analýza získaných dat proběhla v několika fázích a výzkumník postupoval takto:

1. Smysl fenoménu jako celku – Doslovně přepsaný text rozhovoru byl čten za účelem získání smyslu fenoménu jako celku vyplývajícího ze zkušenosti respondenta. Opakované čtení pomáhá při uvědomování si vynořujících témat a subtémat.

2. Rozčlenění textu na jednotky – V textu byly vyznačeny články relevantní k tématu rozhovoru (situace, myšlenky, pocity). Cílem v této fázi je „tvorba komplexních a detailních poznámek k datům, která mají deskriptivní povahu, a jsou tak v souladu s fenomenologickým postojem, díky němuž zůstáváme blízko respondentova vidění světa“ (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013). Výzkumník při pročitání textu označoval podtrhnutím pasáže, které ho zaujaly v návaznosti na téma výzkumu. Výzkumník podtrhoval to, co považoval za důležité, a teprve potom pro zvýrazněný text hledal vhodný výraz. Výzkumník se snažil plně koncentrovat a obsáhnout výběr veškerých získaných dat a podchytit to podstatné, co může souviset s tématem výzkumu. „To znamená nezavrhovat apriorně žádné části výzkumného materiálu a také schopnost zabývat se sebemenším a zdánlivě marginálním detailem jako aspektem zkoumaného fenoménu. Dovoluje zachytit v textu vše, co je v textu významné a podstatné. Tyto poznámky a komentáře lze psát po stranách textu – vlevo či vpravo“ (Koutná Kostínková, Čermák 2013).

3. Epoché a fenomenologická redukce – Bylo pracováno jen s prvky a vztahy obsaženými v textu, zaměřeno na to, jak se v textu jeví a jak z něho vystupují, odhlédnuto od osobních

zkušeností a asociací výzkumníka, prozatímně opuštěny všechny dosud známé koncepce a znalosti vztahující se k tématu rozhovoru.

4. Hledání témat – Byla vytvořena obecněji formulovaná témata, ke kterým by se vztahovaly zjištěné jednotky objevující se ve výpovědi.

5. Hledání vztahů – Témata byla přepsána na zvláštní papír a byly hledány všechny možné vazby mezi nimi, možné shluky či překrývání, rozdělení textu na základní a nadřazená témata (shluky základních témat).

6. Seznam témat – Byl vytvořen uspořádaný kompletní seznam témat zahrnující hlavní a základní témata. Získaná témata byla interpretována. Každé téma bylo navíc podepřeno doslovnými citacemi z textu. Ve výsledcích jsou doslovné citace pro rozlišení psány kurzívou.

5.5 Seznam témat

1.	Pocit bezpečí	3.1
2.	Podpora rodiny	4.5
3.	Strach ze selhání	6.8
4.	Volba dítěte	7.32
5.	Pozitivní přijetí	3.43
6.	Izolace	2.22
7.	Vklad do budoucna	8.76
8.	Využití médií	9.43

Tabulka č. 1: Příklad vznikajících témat

Prostředí	Rodina	Podpora bilingvismu rodinou	9.322
		Prostředí výchovy	9.432
		Izolace	2.22
	Kultura	Seznamování s tradicemi	8.56
		Pocit bezpečí	3.1
		Země 3. kultury	6.31
	Škola	Škola (ne)podporující	5.36
		Gramatika	4.3
Bilingvismus	Volba strategie	Domácí konverzace	1.233
		Volba dítěte	7.32
		Míchání jazyků	8.44
		Využití médií	1.233
Sebereflexe	Doporučení pro praxi	Pochybnosti	5.43
		Strach ze selhání	6.8
		Prosazení názoru	2.39

Tabulka č. 2: Vznikající subtémata a podtémata

5.6 Multilingvní rodiny

Nadřazená témata	Podtéma
Prostředí	rodina
	kultura
	škola
Bilingvismus	Volba strategie
	Volba jazyka dětmi
	Vklad do budoucna
Sebereflexe	Doporučení pro praxi

Tabulka č. 3: Vzniklá nadřazená témata a podtémata

Prostředí

Rodina

Vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je značný. 2 rodiny, které se účastnily výzkumu, si zvolily jako místo pro výchovu dítěte zemi jednoho z rodičů a jedna rodina zemi další kultury. Rodič, který v rodině prosazuje svůj rodný, minoritní jazyk, má mnohem těžší úlohu. Protože tito rodiče ovládají i jazyk majoritní, je pro ně těžší prosazovat sama sebe v prostředí majoritní společnosti **R1** „(Děti) ví, že maminka rozumí a mluví anglicky, takže automaticky na mě mluví anglicky. I když já se jim snažím říct, zkus mně to říct česky. Češtinu ovládají, oni spíš rozumí česky, ale nechcou mluvit česky. Je těžké je donutit, aby mluvily česky. (Syn) viděl od svojí sestry, že ona mluví anglicky, tak se to rychle ten jazyk spíš naučil, protože s ní mluvil jenom anglicky, mě viděl, že mluvím anglicky, tak ta čeština taky moc ne. Prostě to prostředí“. **R2**: „začal tak nějak souběžně angličtinu s češtinou, ale bylo období, kdy preferoval více tu angličtinu. A potom asi nejslabší, jak už jsem řekla, je ta polština, která se používá nejmíň. No, snažím se tatínka trošku podporovat v tom, aby tu polštinu víc používal“. V rodině **R3** se opět setkáváme s dominantním jazykem země, kde rodina žije. Děti preferují češtinu: „protože v tom prostředí vyrůstají, v podstatě. Doma se hovoří česky, ale manželka na děti mluví někdy i polsky a používá češtinu.“

Tam, kde selhávají rodiče s prosazováním minoritního jazyka, se dovolávají pomoci od své rodiny ze své rodné země, kde, jak doufají, dětem pomohou prarodiče a další členové rodiny.

R1: *Samozřejmě prarodiče, když na ně mluvijo, a když jezdíme do České republiky, tak vlastně na ně mluvijou česky, nebo teta v České republice. A tam se teda trošku rozmluví v češtině, protože vijo, že nemají jinou možnost. Snaží (se), ale jsou to také ty jednodušší věty, anebo slovíčka“* Nápomocen může být i sourozenec, který již zná jazyk lépe **R3:** *„hmm já teď nevím aktuální stav (jazyka), protože aktuálně jsou v Polsku u rodiny, ale no, nějakou dobu tam nebyly. Ta mladší moc určitě ne plynule (polsky), spíš jí ta starší dělala naposledy překladatelku“*. *„Myslím si, že je ta rodina v Polsku a v Česku žijí, tak tady ty dva jazyky nebudou mít problém do pár let takhle zvládat“*. Rodina je v otázce podpory bilingvismu důležitým článkem. Pomoci mohou i kontakty s rodinami, které jsou na tom jazykově stejně.

R2: *„ je tady jedna rodina, se kterou se stýkáme, maminka je vlastně Polka, je to kamarádka mého bývalého partnera. A když jsme žili v Anglii, tak jsme se stýkali třeba s rodinami, které byly polské, nebo to byly různé kombinace, třeba Angličan – Čech, a tak dále. Respondentka z rodiny **R1** bohužel prožívá pocit izolace: „my jsme tady většinou sami. Jsou tady sice nějaké rodiny, ale oni už mají svoje kamarády, my jsme se vlastně hodně stěhovali, takže ono je to těžké a moje kamarádky, blízké kamarádky, tak ty měly děti až teďka, takže tam je docela velký věkový rozdíl. Bohužel nemám žádné české kamarádky, které mají děti ve stejném věku, a pokud jsem se seznámila, tak bývají hodně daleko, takže se vidíme s nima jednou za rok.“*

R4: *„setkávali jsme se s ostatními lidmi, kteří mluvili anglicky“*.

Škola

Škola v životě rodiny, která vychovává dítě v multilingvním prostředí, hraje výraznou úlohu.

V prvním případě se setkávají s jazykem majoritní společnosti **R1:** *„protože začaly chodit do školy, tak ta angličtina je pro ně hlavní jazyk, protože se s ním musí všude dorozumívat.“*

R4: *„Když přijde dcera ze školy a popisuje, co se ve škole stalo, tak nám to sděluje v angličtině“*.

Rodiny, které se podělily o zkušenosti s podporou školy, mají různé zkušenosti. Školu podporující zmínily **R2** a **R3**. *„Já si myslím, že je to úplně v pořádku, například když byly v Polsku, tak přijely, tak se paní učitelky ptaly na zážitky, aby řekly dětem, aby řekly slovíčka polský, aby ty děti obohatily, takže si myslím, že to berou tak, jak by to mělo být“*. Další rodina přístup školy hodnotí *„velmi pozitivně. Paní učitelky, vlastně on chodí do školky, tak*

zkoušely, jak mluví anglicky, ale můj syn s nimi komunikovat nechce, a nechce se předvádět, a stydí se i.“ Po zprvu špatné zkušenosti z mateřské školy **R1**: „ve školce jsem měla problém s jednou paní učitelkou, která, když dcera nechtěla moc mluvit, tak mně řekla, že tu češtinu mám dát do pozadí, a spíš s ní mluvit anglicky, než česky“. Ve škole už ale měla R1 jinou podporu: „paní učitelka mi řekla, že na ni mám pořád mluvit jenom česky“. **R4**: „je tam spousta podpory (ve škole). Ano. Co se týče jazyka. Hodně jí pomáhají v rozvoji angličtiny, protože samozřejmě, angličtina není její první jazyk. Když šla (dcera) do školky, tak vůbec neuměla mluvit anglicky, takže se naučila první ve školce, a pak ve škole“. Pak ale dodává: „Maya trošku ve škole zaostává, několikrát jsem se kvůli tomu sešla s paní učitelkami, a ty mi řekly, že to je tím, že je Maya bilingvní, a hůře se jí tím pádem učí. S tím jsem nesouhlasila. To nemá nic společného s tím, že je bilingvní. Protože z toho, co vím, tak děti, které jsou bilingvní, jejich mozek se vyvíjí lépe. Víte, oni jsou chytřejší, protože oni musí, jak to říct, jejich mozek pracuje víc intenzivně, takže to nemá nic společného s tím, jak se jí daří ve škole, jestli má problémy. To je můj názor. Protože má problémy se čtením a psaní, a matematikou, matematika je všude stejná, v Polsku, Česku, Anglii, plus je plus, minus je minus, nemůžete mi říct, že to je kvůli bilingvistu.“

Z rozhovorů plyne, že rodiny nechávají otázku gramatiky na škole. Očekávají v tomto podporu. **R2**: „tak jedním z kroků (jak zlepšit gramatiku) je čtení vlastně v těch jazycích, které má, ale víceméně, potom tu gramatiku třeba toho druhého jazyka nechám až na školu.“ **R3**: „tak gramatika asi půjde až s věkem, až pochopí ve škole gramatiku češtiny, tak můžou se posouvat v těch dalších jazycích.“

Kultura

Dodržování tradic a zvyků v rodinách, kde byl výzkum prováděn, se liší. V **R2** se dodržovaly tradice a zvyky pouze rodných zemí obou rodičů. Tradice země třetí kultury se nedodržovaly: „(tradice) jsou podobné, přesto jiné. Třeba bych uvedla příklad na Vánocích, kdy vlastně obojí slavíme 24. prosince. Uvedla bych příklad třeba na jídle, kdy dvacátého čtvrtého vlastně v Polsku se nejí žádné maso, takže my jsme vlastně kombinovali českou a polskou kuchyni“. Podobně tomu bylo i v **R4**: „když Maya vyrůstala, tak jsme opravdu následovali jen naše polské tradice, a vlastně až teď, poslední dva roky, když začala chodit do školy, tak jsme o tom začali přemýšlet jinak.“

V rodině **R1** se rodiče snaží od útlého věku děti seznamovat s oběma kulturami: (zvyky) je to trošku podobné, akorát, že svátky jako Vánoce se slaví v jiný den. Takže když jsou Vánoce, tak máme české i britské Vánoce. České vlastně, že já udělám vánoční večeři dvacátého čtvrtého, a rozdáme část dárků navečer, a druhý den, protože manžel už mají také volno, ráno si dáme dárky a manžel zase dělá tu jejich britskou večeři, nebo oběd“. **R3** zase ve většině dodržovala zvyky země, ve které rodina žila: „myslím, že jsme dodržovali jenom ty české tradice, ale když se bavíme teda o svátcích, ale na druhou stranu, třeba manželka vařila typická polská jídla, a tak dál...

Jestliže je rodina multilingvní a v tomto duchu vychovává svoje děti, pak se od ostatních monolingvních rodin samozřejmě liší. Reakce okolí rodiny popsaly takto. **R1**: „okolí...co znám maminky ve škole, tak to berou absolutně normálně, vůbec se nad tím ani nepozastavily, protože je tady hodně rodin, které jsou smíšené. Takže tady je to tak v normálu.“ **R2**: „Máme velmi pozitivní reakce, každý se diví, že to malé dítě dokáže souběžně mluvit třemi jazyky a považují to všichni za velkou výhodu. Díky bohu, v žádné zemi nikdy žádná negativní reakce, vždycky pozitivní“. **R3**: „Já si myslím, že jsem se nasetkal vyloženě s extrémními, nebo negativními reakcemi, v podstatě si myslím, že to lidé vnímají tak, jak to je, že to neřeší“.

Zcela opačnou zkušenost prožívá polská rodina žijící ve VB. **R4**: „možná že to bude znít trochu politicky. Ale před Brexitem, před referendem, všechno bylo klidnější. Po referendu byl okamžik, kdy jsem se bála mluvit polsky na ulici. Hlavně když jsem se večer procházela s Mayou, bála jsem se. Protože to byl bod, kdy to bylo nebezpečné. Ne tolik v Tunbridge Wells, ale byl tam případ, kdy ve VB lidé byli zabiti a tak. Protože byli Poláci. Takže jsem se bála. Ted', když jsme někde venku, v parku, v obchodě, Maya mluví anglicky. Je to těžké. Lidé sice mají respekt...ale..“.

Bilingvismus

Volba strategie

Rodiče k učení oběma jazykům přistupují různě. Obecně minoritní jazyk, jak už bylo řečeno, je těžší prosazovat. **R2**: „my mezi sebou se Sašou mluvíme česky, syn komunikuje dvěma jazyky s otcem. Většinou je to teda angličtina, i když tatínek je Polák a do toho mluví vlastně tou polštinou, která je z těch tří jazyků, které ten syn ovládá, nejslabší“. Pak respondentka také dodává: „je to úplně přirozené, že každý rodič na dítě mluví svým jazykem, a to dítě

úplně přirozeně na to reaguje, a odpovídá vlastně v jazyce toho rodiče, kterým jazykem je na něj zrovna hovořeno.“ Na otázku, co pro bilingvismus svých dětí může matka udělat, odpověděla takto **R1**: „no mluvím, když se chytím, že na ně mluvím anglicky, tak okamžitě se opravím v češtině.“ **R4**: „byla to naše volba, mluvit jen polsky (na Mayu).“ „Co jsem dělala, když vyrůstala, například když sledovala pohádky pro děti, tak jsem zapnula například Cbeebies (program pro děti ve VB), což je samozřejmě anglické, já jsem, já jsem...ona to poslouchala, slyšela angličtinu, chodili jsme ven do kroužků pro děti, setkávali jsme se s ostatními lidmi, kteří mluvili anglicky, slyšela angličtinu na hřišti. Slyšela angličtinu všude. Doma jsme si zvolili, že budeme mluvit jen polsky, protože já jsem věděla, že jak bude vyrůstat, tak tu angličtinu pochytí velmi rychle.“

Také další rodiny zmínily, že využívají podpory médií při seznamování dětí s druhým (třetím) jazykem. **R1** „snažím se, aby se dívaly na české pohádky, ale víc je zajímají v angličtině“. Rodina **R3** se snaží seznamovat dívky s dalším jazykem, angličtinou: „seznamujeme, protože si myslím, že angličtina v dnešní době je nějaký základ toho, aby mohly fungovat v dnešním světě, je to univerzální jazyk na celém světě, a na každém rohu, takže postupně je, samozřejmě jsou to malé děti, takže přes barvy, čísla a samozřejmě taky koukají na spousty videí na internetu v angličtině a pohádek, takže takovou nějakou nenásilnou formou se je snažíme připravit“. **R2**: „většinou to probíhá i tak, že my rádi sledujeme filmy a pohádky v původním znění, takže v angličtině.“

K osvojování dalšího jazyka a zájmu o něj mohou přispívat i osobnostní předpoklady dítěte, a znamená to také, že si zvolí komunikační jazyk, který je pro něj nejjednodušší. **R1**: „ono záleží na tom, moje dcera je víc... jí to víc zajímá ten jazyk, než mojeho syna. Mojeho syna ne, on je taký tvrdohlavý.“ **R2**: „Mně osobně se zdá nejsnadnější ta angličtina. I pro syna vlastně se mi zdálo, že když byl opravdu menší, takže se mu angličtinou mluvilo mnohem lépe.“

V jednom případě rodič zmínil míchání jazyků. **R3**: „ta starší myslím, že spíš přijde mi to tak, jako kombinují dohromady češtinu s polštinou. Tak jsou to samozřejmě malé děti, takže ony to na jednu stranu znají a na druhou stranu se jim to v těch hlavičkách poplete“.

Sami rodiče vnímají vícejazyčnost svých dětí jako výhodu. Uvádějí různé důvody proč tomu tak je: **R4**: „znalost dalšího jazyka je vědomost navíc. Jdeš do školy a učíš se jazyk, a to trvá dlouho naučit se další jazyk ve škole jako samostatný předmět. A pak je tady dítě, které mluví dvěma jazyky od prvopočátku, což je dobré“. **R2**: „Určitě (je výhodou), vnímám to i z reakcí

svého okolí.“ **R3:** „určitě to pro ně může být do života dobrý vklad, aby měly ideálně češtinu, polštinu, angličtinu když budou mít, tak je to taková věc si myslím, že děti jsou na jazyky nadané, a absorbují všechno jako houby. A pokud v tom prostředí českém, polském jsou, tak určitě si myslím, že je to pro ně nějaký bonus proti ostatním dětem, že už takhle brzo budou ovládat dva jazyky“.

Sebereflexe

Doporučení pro praxi

Volba strategie multilingvní výchovy s sebou nese i jisté stinné stránky. Jak vyplynulo z výzkumu, rodiče občas pochybují o správnosti svého rozhodnutí, což může potom v důsledku vést až ke strachu ze selhání **R1:** „začala jsem na ni spíš mluvit anglicky, aby ve škole, protože měla jít do školy, aby nezaostávala. (Ve škole) vlastně jsem začala mít podporu, a tím pádem jsem zjistila, že jsem udělala chybu, že jsem trošku poslouchala tu paní učitelku ve školce. Udělala bych to jinak trošku v dnešní době“. To, že respondentce bylo doporučeno upozadit češtinu, vedlo k tomu, že: „strašně mě to mrzelo, strašně mě to podkoplo sebevědomí, protože malá nechtěla mluvit, tak jsem myslela, že je to trošku, jak když jí dceru, jak když...jak bych to řekla, jak je to slovíčko,,ehhh, že ...zanedbávat, nebo že failure, že je to failure, že jsem jí zklamala.“ **R4** o tomto mluví v souvislosti se seznamováním se zvyky země, ve které žijí: „my slavíme polskou cestou. Ale když se hovoří třeba o Santovi, je to trochu jiné v Anglii a Polsku. My jsme přemýšleli jsem tedy mám pokračovat cestou, kterou jsme zvolili. Protože jsme to nějak dělali roky, tak to nemůžeme náhle změnit, že? A pak ona jde do školy, a slyší to úplně jinak, takže je to trochu těžké“. My jsme to prostě nepromysleli, abych pravdu řekla. Ale myslím, že teď už je pozdě. My jsme s tím zašli příliš daleko, a teď nevím, jak to vrátit“. Respondentka **R2** se spíše zaměřuje na budoucnost: „doufám, že angličtina se nám neztratí, doufám, že bude nadále jezdit za tatínkem a ten jazyk rozvíjet a udržovat, a že se mu to vlastně vrátí i v té škole, kterou bude příští rok navštěvovat, že to pro něj bude všechno jenom snazší a jednoduché. A na závěr doporučení respondentky **R1:** „určitě neposlouchat paní učitelky, pokud říkají, že na dítě máte mluvit jenom jedním jazykem, pokud zaostávají úplně v mluvení, protože, co jsem slyšela od hodně jiných rodin, které mají maminky jsou třeba z jiné. z jiného státu, takže ty jazyky oba dva přišly o něco pozdějš, ale oba dva přišly prostě najednou“.

6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ

Na základě výpovědí respondentů, výzkumník jednotlivé fáze analýzy zobrazil v tabulkách praktické části bakalářské práce. Poslední, tabulka č. 3 zobrazuje přehledně vzniklá nadřazená témata a podtémata.

Výzkumný cíl se věnuje porozumění fenoménu, který se čím dál častěji objevuje nejen v naší společnosti, ale společnostech po celém světě – výchova dětí v multilingvním prostředí.

Výzkumná otázka:

Jaká je zkušenost rodičů s výchovou dětí v multilingvním prostředí?

Výzkumný vzorek v této závěrečné práci měl společné to, že v rodinách se prolínají české a polské národnosti. Je to vlastně také jeden z fenoménů současné doby, kdy se lidé ze střední a východní Evropy stěhují za prací do západní Evropy. Rodiny různě dlouhou dobu pobývaly ve Velké Británii, nebo tam stále žijí. Všechny děti jsou vystaveny několika kulturám, jsou tedy biculturní, a z každé kultury si berou, co jim více vyhovuje. Biculturnost tedy považují za výhodu. Zmiňují vklad do budoucna, kdy přijímání dalších jazyků bude pro děti snadnější, a také to, že děti již od útlého věku hovoří více jazyky, což je výhoda oproti jejich vrstevníkům, kteří musejí vyvíjet snahu a učit se cizí jazyk zvlášť. Dále se biculturnost v rodinách projevuje na slavení svátků či na jídle, na seznamování dětí se zvyky.

Co se týká vícejazyčnosti (bilingvismu), každá rodina preferuje jiný styl výchovy. U dětí ze smíšených manželství nejen, že je běžné, že jsou bilingvní, ale jejich znalosti jazyků mohou být na různých úrovních. U první rodiny sice převažuje majoritní jazyk, nicméně děti jsou schopné hovořit i jazykem své matky. Hovoří jím ale pouze když musí, například s rodinou v České republice. Podobně je tomu u rodiny č. 3, kdy děti hovoří česky, rozumí polsky, jsou částečně schopné i komunikovat, případně jazyky kombinují. U rodiny č. 2 syn komunikuje plynule česky, anglicky a polský jazyk má na pasivní úrovni. Nicméně odborníci tvrdí, že i pasivní znalost jazyka je znalost, která může být snáze rozvinuta a jedná se tak o multilingvismus. V rodině č. 4 můžeme sledovat, že druhý jazyk se plně rozvinul až s nástupem dítěte do školního zařízení.

V praktické části výzkumník věnoval podkapitulu mýtům o bilingvnosti. I z pohledu rodičů je zřejmé, že některé mýty o bilingvismu jsou skutečně nepravdivé, a zůstanou tak pouze mýty. Např. ten, že děti, které byly vychovány bilingvně, budou **vždy** míchat jazyky. Jen u jedné rodiny bylo zjištěno, že děti jazyky kombinují. Rodič přisuzuje tento jev věku dětí.

Jazyky mohou míchat mladší děti, které si zatím neuvědomují, že se ocitají v bilingvním, potažmo bikulturním prostředí. Všechny děti, které již začaly školní docházku, jazyky dokáží oddělit. Neprojevují se u nich ani žádné narušené komunikační schopnosti. Rodiče bilingvních dětí se snaží bilingvismus rozvíjet a považují jej za výhodu. Pokud rodiče chtějí, aby bylo jejich dítě bilingvní, doporučují používat metodu OPOL (one parent, one language). Toto je pouze jedna z možností. Z výzkumu vyplynulo, že spíše než používání jednoho jazyka je důležité používat minoritní jazyk, aby jemu dítě bylo vystaveno co nejvíce. Majoritní jazyk bude posílen v momentě, kdy dítě nastoupí do předškolního zařízení, a v této chvíli minoritní jazyk bude logicky potlačen, což rodiče sami potvrdili.

Jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje jazykové znalosti dětí, je prostředí, ve kterém žijí. Děti se snaží přizpůsobit majoritnímu prostředí, a je tedy pouze na rodičích, do jaké míry budou prosazovat minoritní jazyk, který je důležitý pro komunikaci s rodinou, která žije v zahraničí. Prostedí je významným faktorem, který působí i na samotné rodiče, zejména na ty, kteří se snaží prosadit svůj minoritní jazyk. Zde je důležitá hlavně důslednost. Vzhledem k tomu, že matka v první rodině není v komunikaci úplně důsledná, děti odmítají hovořit jejím rodným jazykem. Díky tomu, že rodina je v kontaktu s českou částí rodiny, jsou děti nejen bilingvní, ale i bikulturní. U druhé rodiny se jedná o nedůslednost ze strany tatínka, který komunikuje se synem více anglicky než polsky. Ostatní rodiny jsou na tom podobně. V případě kultury je tomu jinak, ne vždy musí majoritní kultura převažovat, většinou si rodiny, nebo spíše děti, berou z kultury to, co jim více vyhovuje. Asi nejviditelněji tento fenomén vidíme u rodiny č. 4, která dala přednost svojí kultuře, ač žije v cizí zemi, kde majoritní společnost má jiné zvyky a tradice.

Jaké další aspekty ovlivňují jazykovou výchovu dětí?

Multilingvní výchovu kromě rodičů ovlivňuje i širší rodina, hlavně prarodiče. Nejenže fungují jako pomoc při rozvoji jazyka, fungují také jako motivace pro rodiče, aby byli důslední v učení dětí svému rodnému jazyka, aby byly děti schopny vyjádřit své pocity a potřeby, když tráví čas u rodiny v zahraničí.

Škola je dalším činitelem, který působí na multilingvní výchovu. Nejsilněji lze význam školy vidět u rodiny č. 4, kteří seznámení s druhým jazykem kompletně nechali až na začátek školní docházky. Děti v ostatních rodinách se ve škole setkávají s majoritním jazykem, kdy

s nástupem dětí do školy minoritní jazyk je více potlačen. Vícejazyčná výchova se v rodinách částečně opírá o působení médií. Média (televize, internet) fungují jak coby prostředek k seznamování s minoritním jazykem, tak i jako zvuková kulisa k seznamování s jazykem majoritním.

S jakými negativními jevy jste se při výchově v multilingvním prostředí setkali?

Škola se v rodinách projevila jako silná autorita. Ve dvou případech ovšem škola (učitelky) uvedla bilingvismus jako příčinu neúspěchu ve škole. Bilingvismus, zejména tedy minoritní jazyk, byl uváděn jako příčina toho, že děti nechtěly hovořit ve škole majoritním jazykem, nebo také důvod, proč mají děti problémy se čtením, psaním, i počítáním. Rodiče tuto zkušenost označili jako negativní, dokonce radám k potlačení minoritního jazyka podleli, což ovšem také rodiče označili jako chybu, kterou bylo těžké napravit. Bilingvismus i přesto rodiče vidí jako výhodu, a rozhodně považují za důležité neustále minoritní jazyk prosazovat.

Jako jistý negativní aspekt při výchově dětí se jeví i izolace, tzn. nedostatek sociálních kontaktů v okolí rodiny - absence části rodiny, a také nedostatek kontaktu s rodinami se stejným jazykovým zázemím.

Co se týče pocitu bezpečí v zemi, kde rodina žije, u jedné rodiny bylo zjištěno, že se na veřejnosti obává hovořit minoritním jazykem a raději volí komunikaci majoritního jazyka. To se ukázalo jako velmi silný negativní aspekt, neboť rodina potlačuje svoji přirozenost.

ZÁVĚR

S bilingvismem a multilingvismem v rodinách se budeme v naší společnosti setkávat čím dál častěji. Je to trend naší doby, kdy vznikají rodiny a manželství, jejichž členové nepocházejí ze stejné země a nepoužívají stejný mateřský jazyk. Nejen rodiny se s takovým jevem budou muset seznamovat a učit se v jeho duchu žít, ale také instituce se mu budou muset více přizpůsobovat. Multikulturní výchova zatím není samostatným předmětem v českých školách, nicméně si myslím, že v budoucnu tomu bude jinak.

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo nahlédnutí do života multilingvních rodin a seznámení se s poznatky v oblasti vícejazyčné výchovy, strategií této výchovy v jazykově smíšených rodinách a s faktory, které mohou úroveň jazykových znalostí dětí ovlivnit. Kapitoly bakalářské práce se rovnocenně věnují lingvistické otázce a otázce výchovy v rodinách.

V literatuře jsem na některé otázky nenalezla odpovědi, v tom mi pomohla empirická část mé práce. Spolupráce s rodinami byla pro mne osobně velkým přínosem. Rodiny, které tvořily výzkumný soubor, byly velmi vstřícné a sdílné, ochotné se podělit se svými zkušenostmi s výchovou dětí. Byla cítit také jakási hrdost rodičů, která plynula ze schopnosti jejich dětí, které na tom byly jazykově lépe, než oni sami. Z výpovědí rodin bylo znát, že i sdílení negativních zkušeností je pro ně pomocí, a jako důsledek se toto projevilo jako doporučení pro praxi a varování pro rodiny, které jsou na tom podobně.

Z celé práce lze vyvodit závěr, že vícejazyčná výchova dětí v jazykově smíšených rodinách je pro děti přínosem za předpokladu podpory okolí, důsledného dodržování zvolené strategie, přičemž významnou roli hrají rodiče a jejich přínos.

Tato práce také zdůrazňuje nutnost multikulturní výchovy v celé naší společnosti, neboť společenské změny spojené s otevíráním hranic budou stále častěji ovlivňovat složení společnosti v naší zemi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARRON-HAUWAERT, Susan. *Language strategies for bilingual families*. Cromwell Press, 2004. ISBN 978-1-84769-575-8.
- BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání. Člověk v tísní*, 2002. ISBN 80-7106-614-1.
- GULOVÁ, Lenka, ŠÍP, Radim. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HARDING-ESCH, Edith; RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzitní Institut 2006.
- JANIŠ, Kamil; KRAUS, Blahoslav; VACEK, Pavel. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2008. ISBN 978-80-7041-371-5.
- KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1112.
- KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, J., ČERMÁK, I. *Interpretativní fenomenologická analýza*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
- KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ Věra et al. *Člověk, prostředí, výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ, Lenka; SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. ISBN 978-80-7357-678.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ Eliška; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-8586-672-2.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-0-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie : sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, JAN. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SMITH, J.A., FLOWER, P., LARKIN, M. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage, 2009.

SMITH, J.A., OSBORN, M. *Interpretative Phenomenological Analysis*. London: Sage, 2008.

ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin. Možnosti zachování a revitalizace*. Praha: SLON, 2009. ISBN 978-80-86429-83-0.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Individuálny a spoločenský bilingvizmus: zborník príspevkov z II. medzinárodného kolokvia o bilingvisme, konaného 10. a 11. júna 2004 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-2110-9

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky. Dvojjazyčnost u dětí předsudky a skutečnost*. Bratislava: AEP, 2000. ISBN 80-8888-041-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Č. - Číslo

MŠ - Mateřská škola

IQ - Inteligentní koeficient

IPA – interpretativní fenomenologická analýza

Např. - Například

OPOL - (One person – one language, tj. jedna osoba – jeden jazyk)

Příp. - Případně

SES - Socioekonomický status

Tj – to je

VB – Velká Británie

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Vývoj řeči

Praktická část:

Tabulka č. 1: Příklad vznikajících témat

Tabulka č. 2: Vznikající subtémata a témata

Tabulka č. 3: Vzniklá nadřazená témata a podtémata

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Slovník cizích pojmů

P II: Seznam okruhů k rozhovorům

P III: Rozhovor – rodina 2

PŘÍLOHA P I: SLOVNÍK CIZÍCH POJMŮ

Bikulturní jedinec - jedinec, který v sobě nese dvě odlišné kultury.

Bilingvní rodina - jedná se o lingvisticky smíšenou rodinu.

Bilingvismus - schopnost komunikovat dvěma jazyky. Rozdělení bilingvismu je mnoho, více v kapitole jedna této práce.

Edukace - (původem z latiny jako educatio či educare) vyjadřuje širě chápaný proces výchovy a vzdělávání.

Enkulturační proces - neukončený životní proces, během něhož se jedinec stává součástí společnosti, jejíž kulturu přejímá.

Identita - prožívání toho, čím je jedinec v lidském společenství.

Imigrant - jedinec, který opustil svou zemi, aby se usadil v jiné.

Komunikační kompetence - komunikace je základním nástrojem lidského dorozumívání. Jedná se tedy o verbální i neverbální projev.

Lingvistika - jazykověda, zkoumající přirozený jazyk.

Mateřský jazyk - jazyk, který dítě přejímá od rodičů. Může se jednat o více než jeden jazyk.

Migrant - osoba, která se přestěhuje do jiné země kvůli lepšímu zaměstnání, větší bezpečnosti či vyšší kvalitě života.

Multilingvismus - schopnost komunikovat více než dvěma jazyky.

Multikulturní výchova - edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.

Socioekonomické postavení rodičů - socioekonomický status rodičů (SES).

Individuální bilingvismus - („individual bilingualism“), schopnost jednotlivce užívat dva jazyky.

Receptivní bilingvismus - („receptive bilingualism“), pasivní bilingvismus, je to druh bilingvismu, kdy je jedinec schopný rozumět v druhém jazyce, ale sám v něm hovořit nedokáže.

PŘÍLOHA P III - SEZNAM OKRUHŮ K ROZHOVORŮM

○ **Základní popis rodiny**

Popište, v jaké zemi žijete. V jakém městě či vesnici žijete? Jste tam spokojeni? Kolik máte děti? Jaký je věk dětí? Z jakého důvodu se ve Vaší rodině prolíná několik jazyků?.

○ **Komunikace v rodině**

Jaký jazyk je Váš mateřský? Jakým jazykem doma hovoříte? V jakých situacích používáte jazyk matky (otce)? Máte ještě jiný komunikační jazyk? Který jazyk preferují děti a proč? Ovládáte mateřský jazyk svého partnera? Ovládá partner Váš mateřský jazyk? Pokud ano, mluvíte na své děti i jazykem svého partnera? Pokud ne, jak se dorozumíváte s rodinou svého partnera, stýkáte se?

○ **Jazyková komunikace dětí**

Který z vašich jazyků ovládá nebo ovládají Vaše děti lépe? A proč? V případě, že ovládá jeden jazyk hůře, vadí Vám to? Jak byste chtěli, aby děti zvládaly všechny jazyky? Pouze komunikačně? I gramaticky apod.? Co pro to děláte? Myslíte si, že je vícejazyčnost pro Vaše děti výhodou?

- pokud ano, proč?

○ **Slavení svátků, tradice**

Znáte dobře rodinu a zemi, ve které vyrůstal Váš partner? Jsou kultury a zvyky Vaší rodné země podobné těm partnerovým? Dodržujete je?

○ **Společnost**

Jak vnímá Vaše okolí, že mluvíte více jazyky, případně, že pocházíte z jiné země? Jaké máte zkušenosti? Spíše pozitivní, nebo negativní? Pokud Vaše děti navštěvují nějaké školní zařízení, jak si myslíte, že je zde bilingvismus vašich dětí vnímán?

Chcete něco dodat?

Příloha P III: Rozhovor výzkumníka s respondentem

Výzkumník: „Tak, na začátek bych Vás chtěla poprosit, jestli můžete jenom říct, že souhlasíte s nahráváním rozhovoru k bakalářské práci Vícejazyčná výchova dítěte“

Respondentka: „Ano, souhlasím“

Výzkumník: „Tento souhlas můžete vzít kdykoliv zpět. Taktéž si kdykoliv během rozhovoru můžete svou účast na výzkumu rozmyslet. Pokud Vám položím otázku, na kterou nechcete odpovědět, tak mi to řekněte, posuneme se k další otázce či zcela jinému tématu.“

Respondentka: „OK.“

Výzkumník: „Tak, já Vám položím první otázku, v jaké zemi žijete, nebo v jakém městě, či vesnici?“

Respondentka: „Tak teď už žiji v České republice, v Holešově, v nevelkém městě. Už žiji s partnerem novým ale, a mám dvě děti“.

Výzkumník: „A jste spokojeni v tom městě, kde žijete?“

Respondentka: „Ano, jsme, velmi“.

Výzkumník: „A kolik let mají Vaše děti?“

Respondentka: „Jedno má šest a půl a druhé má jeden měsíc“.

Výzkumník: „Jestli mi můžete říct, z jakého důvodu se ve Vaší rodině prolíná několik jazyků?“

Respondentka: „Tak s prvním partnerem, s kterým mám toho staršího syna, jsme žili v Anglii, kde jsme se seznámili. Partner byl původem z Polska, takže u nás se mluvilo třemi jazyky v rodině – češtinou, polštinou a angličtinou. Pořád se u nás mluví více jazyky, protože starší syn pořád jezdí navštěvovat svého otce do Anglie, který tam zůstal, a navíc spolu komunikují přes aplikaci Skype, takže u nás pořád zní ten cizí jazyk.. v domácnosti prakticky na každodenním..., v každodenním životě.“

Výzkumník: „A jakými jazyky tedy doma hovoříte?“

Respondentka: „My mezi sebou se Sašou mluvíme česky a někdy do toho přimícháme něco anglicky. Většinou to probíhá i tak, že my rádi sledujeme filmy a pohádky v původním znění, takže v angličtině.“

Výzkumník: „A v jakém jazyce komunikuje třeba Váš starší syn s otcem?“

Respondentka: „Můj starší syn komunikuje dvěma jazyky s otcem. Většinou je to teda angličtina, i když tatínek je Polák, a do toho mluví vlastně i tou polštinou, ale ta je jakoby z těch tří jazyků, který ten syn ovládá, nejslabší.“

Výzkumník: „A který jazyk se Vám zdá osobně snadnější?“

Respondentka: „Mně osobně se zdá nejsnadnější ta angličtina. I pro syna vlastně se mi zdálo, že když byl opravdu menší, tak že se mu angličtinou mluvilo mnohem lépe.“

Výzkumník: „A vy ovládáte mateřský jazyk Vašeho bývalého partnera?“

Respondentka: „Ano, ovládám, i jsem vlastně mluvila s jeho rodinou. Bylo to jak kdyby taková nutnost. Ona čeština a polština jsou si jazyky velmi podobné.“

Výzkumník: „A Váš bývalý partner Váš mateřský jazyk také ovládá?“

Respondentka: „Ne, neovládá, pouze jenom nějaká slova, ale plynule nemluví.“

Výzkumník: „A vy mluvíte na Vaše děti jazykem Vašeho bývalého partnera?“

Respondentka: „No, nemluví, ale spíš něco tak z legrace občas něco přimísíme do jazyka.“

Výzkumník: „A s nějakou bližší rodinou Vašeho bývalého partnera se stýkáte, nebo jste v nějakém kontaktu?“

Respondentka: „Ano, stýkáme se se sourozenci, stýkáme se i s další rodinou s babičkou, s dědečkem a s tetami v Polsku, byli jsme je i navštívit. I se samotným tatínkem se vlastně nadále stýkáme, máme velmi dobré vztahy. Mezi sebou hovoříme anglicky, a občas něco i polsky.“

Výzkumník: „A myslíte, že je těžší vychovávat dítě v multilingvním prostředí?“

Respondentka: „Není, je to úplně přirozené, že každý rodič na dítě mluví svým jazykem, a to dítě úplně přirozeně na to reaguje, a odpovídá vlastně v jazyce toho rodiče, kterým jazykem je na něj zrovna hovořeno.“

Výzkumník: „A který z těch jazyků ovládá Vaše dítě lépe?“

Respondentka: „Tak protože už vlastně nežijeme v Anglii, kde ta angličtina na nás působila v tom prostředí, tak tím, že žijeme v Česku, a tady tráví největší část roku, tak rozhodně

česky. V závěsu na tom je angličtina, která je na vynikající úrovni, a potom asi nej-
slabší, jak už jsem řekla, je ta polština, která se používá nejmíň.“

Výzkumník: „A vadí Vám to, že třeba tu polštinu ovládá hůře?“

Respondentka: „No, snažím se tatínka trošku podporovat v tom, aby tu polštinu víc pou-
žíval, aby potom případně když jedeme do Polska, aby byl Saša vlastně schopný tou polšti-
nou komunikovat se svojí rodinou.“

Výzkumník: „A jak byste chtěla, aby Váš syn zvládal všechny jazyky?“

Respondentka: „No na komunikační úrovni určitě, a preferovala bych svůj jazyk samozře-
jmě češtinu a angličtinu, aby to bylo gramaticky správně, aby dokázal sám psát bez pro-
blémů a bez chyb.“

Výzkumník: „A děláte pro to nějaké kroky, aby ovládal všechny ty jazyky?“

Respondentka: „Tak jedním z kroků je čtení vlastně v těch jazycích, které má, ale ví-
ceméně, potom tu gramatiku třeba toho druhého jazyka nechám až na školu. Lépe bych
řekla podle svého názoru je zaměřit se na jeden jazyk, a potom k tomu postupně přidávat ty
další.“

Výzkumník: „A kterým jazykem začal Váš syn dříve mluvit?“ **Respondentka:** „Hmm, za-
čal tak nějak souběžně angličtinu s češtinou, ale bylo období, kdy preferoval více tu anglič-
tinu“.

Výzkumník: „A myslíte si, že pro Vašeho syna je vícejazyčnost výhodou?“

Respondentka: „Určitě, vnímám to i z reakcí svého okolí.“

Výzkumník: „A teďka něco k té kultuře. Chtěla jsem se Vás zeptat, jestli jsou kulturní
zvyky ve Vaší rodné zemi podobné těm v zemi Vašeho bývalého partnera.“

Respondentka: „Hmm, podobné...jsou podobné, ale přesto jiné. Třeba bych uvedla příklad
na Vánocích, kdy vlastně obojí slavíme dvacátého čtvrtého, když jsme žili v Anglii, tak
vlastně tam se slaví dvacátého pátého. Ale uvedla bych třeba příklad na jídle, kdy dvacá-
tého čtvrtého vlastně v Polsku se nejí žádné maso, takže my jsme vlastně kombinovali
českou a polskou kuchyni. Na Štědrý den, kdy jsme třeba jedli polskou polívku boršč. Je
to jenom zeleninový vývar, s takovýma knedlíčkama plněnýma houbama. A jako druhé
jsem dělala náš bramborový salát a rybu, ale to mému bývalému partnerovi moc nechutnalo,
takže jsme se drželi více toho polského.“

Výzkumník: „A dodržíte nějaké polské tradice?“

Respondentka: „Ne, v současné době určitě ne.“

Výzkumník: „A jste třeba ve styku i s nějakými jinými rodinami polskými, a mluvíte s nimi třeba polsky, slavíte nějaké svátky?“

Respondentka: „Ano, je tady jedna rodina, se kterou se stýkáme, maminka je vlastně Polka, je to kamarádka mého bývalého partnera. A když jsme žili v Anglii, tak jsme se stýkali třeba s rodinami, které byly polské, nebo to byly různé kombinace, třeba Angličan – Čech, a tak dále.“

Výzkumník: „A jak vnímá Vaše okolí, že mluvíte více jazyky, tedy hlavně Váš syn?“

Respondentka: „Máme velmi pozitivní reakce, každý se diví, že to malé dítě dokáže mluvit souběžně třemi jazyky a považují to všichni jako velkou výhodu.“

Výzkumník: „A setkala jste se třeba někdy s nějakou negativní reakcí?“

Respondentka: „Ne, díky bohu, v žádné zemi nikdy žádná negativní reakce, vždycky pozitivní.“

Výzkumník: „A Váš syn navštěvuje, předpokládám, předškolní zařízení, a jak myslíte, že je zde jeho bilingvismus vnímán?“

Respondentka: „Velmi pozitivně, paní učitelky, vlastně on chodí do školky, tak zkoušely i jak mluví anglicky, ale můj syn s nimi moc komunikovat v jiném jazyce nechce, a nechce se předvádět, a stydí se i. A asi je to pro něho dost nepřírozené, když se ho takhle zeptají z ničeho nic. On spíš ten jazyk používá prostě v tom přirozeném prostředí, kde zrovna je.“

Výzkumník: „A chcete ještě něco dodat k tomu, něco co považujete za důležité?“

Respondentka: „Tak chtěla bych dodat, doufám že angličtina se nám neztratí, doufám, že bude nadále jezdit za tatínkem a ten jazyk rozvíjet a udržovat, a že se mu to vlastně vrátí i v té škole, kterou bude příští rok navštěvovat, že to pro něj bude všechno jenom snazší a jednoduché.“

