

Dvojjazyčná výchova dítěte v rodině

Marie Ďurčová

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Marie ĎURČOVÁ**
Osobní číslo: **H09059**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Dvojjazyčná výchova dítěte v rodině**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti dvojjazyčné výchovy dítěte v rodině.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARRON-HAUWAERT, Susan. Language Strategies for Bilingual Families. Great Britain: Cromwell Press Ltd., 2004. ISBN 1-85359-714-7.

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

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Komunikace mezi rodičem a dítětem. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2698-4.

ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Mgr. Ivana Marášková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

22. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Aněžka Lengalová, 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 2. 5. 2012



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 nevydělčně 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 nahlížení 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). *Odpírá-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 výdělku 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá dvojjazyčnou výchovou dítěte v rodině. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá vysvětlením základních pojmů, pojednáním o lidské řeči, dále rozebírám bilingvismus a koncepci bilingvní výchovy. Praktická část se věnuje specifikům výchovy v přirozeně a intencně bilingvní rodině a využití obou jazyků ve vzájemné interakci dětí a rodičů. Kvalitativní výzkum byl realizován formou rozhovorů s respondenty z přirozeně a intencně dvojjazyčných rodin.

Klíčová slova: dvojjazyčnost, dvojjazyčná výchova, dítě, rodina, výchova

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with bilingual education of a child in a family. The thesis is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part is concerned with explanation of basic terms, human language, bilingvism and conception of bilingual upbringing as well. Practical part is engaged with specifics of upbringing in artificial and natural bilingual family and with use of both languages in mutual interaction of children and parents. Qualitative research was done in the form of interviews with respondents from natural and artificial bilingual families.

Keywords: bilingvism, bilingual education, child, family, education

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

Děkuji doktorce Ivaně Maráškové za podnětné rady, cenné připomínky a trpělivé vedení při zpracování mé bakalářské práce a své rodině děkuji za podporu.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	12
1.1 VÝCHOVA.....	12
1.2 RODINA	12
1.3 ŘEČ A JAZYK.....	13
1.3.1 Mateřský jazyk.....	13
2 LIDSKÁ ŘEČ.....	15
2.1 VÝVOJ ŘEČI	15
2.1.1 Fáze osvojování jazyka.....	16
2.1.2 Vývoj řeči bilingvních a monolingvních dětí.....	18
3 DVOJJAZYČNOST	20
3.1 DEFINICE DVOJJAZYČNOSTI.....	20
3.2 HISTORIE DVOJJAZYČNOSTI, VÝZKUMY V OBLASTI DVOJJAZYČNOSTI.....	22
3.3 PŘÍSTUPY K DVOJJAZYČNOSTI.....	23
3.4 DRUHY BILINGVISMU	24
3.4.1 Individuální a společenský bilingvismus	24
3.4.2 Koordinovaný, složený a subordinovaný bilingvismus.....	24
3.4.3 Dělení podle věku vzniku bilingvismu.....	25
3.4.4 Spontánní a záměrně získaný bilingvismus, přirozený a školský bilingvismus	26
3.4.5 Přirozený a intenční bilingvismus.....	26
4 DVOJJAZYČNÁ VÝCHOVA	28
4.1 RŮZNÉ PŘÍSTUPY K DVOJJAZYČNÉ VÝCHOVĚ, TYPOLOGIE DVOJJAZYČNÝCH RODIN	28
4.2 STRATEGIE VÝCHOVY V DVOJJAZYČNÝCH RODINÁCH.....	29
4.3 VÝHODY A NEVÝHODY DVOJJAZYČNÉ VÝCHOVY	29
4.3.1 Výhody dvojjazyčné výchovy	29
4.3.2 Nevýhody dvojjazyčné výchovy.....	30
4.4 VÝCHOVA DÍTĚTE V DVOJJAZYČNÉ RODINĚ.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
5 VÝZKUM	34

5.1	CÍL VÝZKUMU	34
5.2	DRUH VÝZKUMU	34
5.3	METODY VÝZKUMU.....	35
5.4	PRŮBĚH VÝZKUMU	35
5.5	VÝZKUMNÝ VZOREK	36
5.5.1	Rodinná anamnéza jednotlivých respondentů	37
5.6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	40
5.6.1	Přirozeně bilingvní rodiny.....	40
5.6.2	Intenčně bilingvní rodiny	47
5.7	ZÁVĚRY VÝZKUMU	56
5.7.1	Přirozeně bilingvní rodiny.....	56
5.7.2	Intenčně bilingvní rodiny	58
	ZÁVĚR	61
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	65
	SEZNAM TABULEK	66
	SEZNAM PŘÍLOH	67

ÚVOD

Dvojjazyčná výchova je fenoménem, se kterým se v České republice nesetkáme příliš často. Jelikož žijeme v monolingvní společnosti, kde je tradiční výchova dítěte v rodině uskutečňována pouze v jednom jazyce, je pro většinu z nás bilingvní výchova spíše něčím neobvyklým, výjimečným, odlišným. Po roce 1989, kdy došlo k „otevření hranic“, a lidé měli možnost vycestovat za prací do zahraničí, došlo i k nárůstu počtu smíšených manželství.

Nejčastěji vede k založení bilingvní rodiny právě situace, kdy lidé za prací nebo studiem odcházejí do zahraničí, tam si najdou životního partnera, a následně se i s partnerem vrací zpět do své rodné země. Při studiu odborné literatury, týkající se tohoto tématu, jsem však narazila na informaci, že existuje i možnost dvojjazyčné výchovy dětí v uměle vytvořeném dvojjazyčném prostředí. Jelikož jsem nenašla mnoho publikací, které by se touto problematikou zabývaly, napadlo mě, že by bylo zajímavé zaměřit svou bakalářskou práci i tímto směrem.

K myšlence zpracovat bakalářskou práci právě na téma Dvojjazyčná výchova dítěte v rodině mě přivedla moje sestra, která působí jako au-pair ve španělské rodině, a na přání rodiny hovoří se svěřeným dítětem anglicky. Téma dvojjazyčné výchovy mi připadalo velice zajímavé, a můj zájem o tuto problematiku se ještě zvýšil poté, co jsem měla možnost se osobně setkat s rodinou, ve které dvojjazyčná výchova dětí probíhá. Do té doby jsem byla toho názoru, že děti musí být z používání dvou jazyků v rodině zmatené, a za nejlepší variantu osvojování cizího jazyka jsem považovala jeho výuku pro děti v mateřských školách.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První z nich se zabývá vymezením pojmů výchova, rodina, řeč a jazyk. V další kapitole se věnuji vývoji řeči a významu řeči a jazyka v životě dítěte. Dále objasňuji pojem dvojjazyčnost, zabývám se její historií a přístupy k ní a dále rozdělení dvojjazyčnosti. V poslední kapitole se věnuji dvojjazyčné výchově, popisem základních přístupů a strategií, dále popisu výhod a nevýhod dvojjazyčné výchovy a dvojjazyčnosti, které popisuje odborná literatura.

V praktické části se zaměřuji na hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle. Snažím se nalézt odpovědi na otázky, jaká jsou specifika výchovy dětí v přirozeně a intencně bilingvní rodině, a jaké je využití obou jazyků ve vzájemné interakci dětí a rodičů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Výchova

- Podle Pelikána (In Danek, 2007, s. 8) je výchova: *„cilevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek, které umožňují optimální rozvoj každého jednotlivce v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“*
- Další definici výchovy uvádějí Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 202):
„Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“
- Kraus (2001, s. 41) uvádí: *„Výchova se jeví jako regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolčenšťování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému.“*

1.2 Rodina

- Podle Pedagogického slovníku je rodina *„nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuální–regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti. (...) Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 202)
- Rodina podle Krause a Poláckové (2001, s. 79) zajišťuje množství činností, mezi které mimo jiné patří vytváření specifického socializačního a výchovného prostředí pro děti.

1.3 Řeč a jazyk

- Definici řeči uvádí Šulová (2006a, s. 327-328): „*Řeč je obecná lidská biologická vlastnost, která umožňuje člověku prostřednictvím kódování a dekódování (zvukově, písemně, neverbálně) předávat informace. (...) Řeč je jedním ze základních předpokladů pro komunikaci a k jejímu osvojení dochází během prvních let života. Dítě se učí slyšené rozčlenit, dekódovat, porozumět, imitovat, vhodně užít, učí se prosadit v komunikaci, upoutat na sebe pozornost.*“
- *Řeč je schopnost, která je dána pouze člověku. Její rozvoj je těsně svázán s rozvojem myšlení. (...) Lidská řeč je pro dítě zvukem, který vždycky nese důležitou informaci. Musí to ale být řeč živého člověka, ne proud slov, linoucí se z rádia v kočárku nebo z celý den hrající televize.*“ (Kutálková 2005, s. 9-22)
- Šulová (2006b, s. 20) definuje jazyk takto: „*Jazyk je specifická vlastnost ohraničené skupiny lidí, která s jeho pomocí kóduje a dekóduje předávané informace. Každý jednotlivý jazyk se řídí vlastními zákonitostmi (fonologické, fonetické, gramatické, syntaktické, sémantické), které jsou charakteristické právě pro daný jazyk, jenž používá určitá etnická skupina. I v rámci jednoho jazyka však probíhají vývojové změny, které působí nejen změny významu slov (neologismy, archaismy...), ale i posuny na gramatické a syntaktické úrovni jazyka.*“

1.3.1 Mateřský jazyk

Podle Pedagogického slovníku je mateřský jazyk definován jako „*jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 118)

Štefánik (URL: < <http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=3149> >[cit. 2012-02-25]) uvádí následující definice: „*Materinský jazyk – (mother tongue) je:*

1. jazyk, ktorý si jednotlivec osvojí od svojej matky; 2. prvý jazyk, ktorý si jednotlivec osvojí; 3. jazyk, ku ktorému má jednotlivec najbližší vzťah, s ktorým sa stotožňuje; 4. jazyk, ktorý bilingvista najčastejšie používa; 5. jazyk, v ktorom je bilingvista dominantný, ktorý najlepšie ovláda.“

Skutnabb-Kangasová (2000, s. 34-46) definuje mateřský jazyk jako jazyk, který se člověk učí jako první a se kterým se identifikuje. Autorka se dále zamýšlí nad otázkou, zda může mít jeden člověk dva mateřské jazyky. Osvojování si mateřského jazyka je jedinečná událost. Přejít od žádného jazyka k jednomu jazyku je krok, který nemůže být nikdy opakován, ani když se člověk postupem času učí nové jazyky. Dva jazyky současně se dítě většinou učí jen v dvojjazyčných rodinách, kdy rodiče mají odlišné mateřské jazyky a každý z nich s dítětem od začátku hovoří vlastním jazykem. Na základě definic mateřského jazyka, založených na různých kritériích, může mít tedy člověk dva mateřské jazyky za předpokladu, že oba rodiče tráví s dítětem dostatek času.

2 LIDSKÁ ŘEČ

2.1 Vývoj řeči

„Schopnost dítěte vstřebat jazykové vzory ze svého prostředí bez explicitních instrukcí je přímo zázračná a v některých lingvistických směrech se pokládá za důkaz existence vrozené gramatiky. Vystavení mateřskému jazyku však není jedinou podmínkou toho, že se člověk naučí mluvit. Podle přesvědčení vývojových psychologů si člověk nemůže osvojit jazyk ve společenském vakuu zbaveném osobních vazeb, vzájemných vztahů a lidských motivací.“ (Pokorný, 2009, s. 108)

Podle Vágnerové (2005, s. 90) jsou principy teorie jazykového vývoje dítěte následující:

- dispozice vnímat a osvojit si řeč je dítěti vrozená;
- rozvoj řeči je závislý na učení. Rodiče a lidé v okolí dítěti poskytují tzv. „systém jazykové podpory“;
- rozvoj řeči je propojen s kognitivním vývojem.

Rozvoj řeči dítěte závisí na stimulaci ve smyslu toho, do jaké míry má dítě možnost poslouchat mluvený projev. Dospělí, kteří s dítětem komunikují, nevědomky přizpůsobují svůj řečový projev potřebám dítěte. Tzv. „na dítě zaměřenou řeč“ (v cizojazyčné literatuře „child directed speech“) charakterizuje zjednodušení formy i obsahu sdělení, výraznější artikulace, zvýšení hlasitosti zvuku, zdůraznění intonace atd. Jedná se o vrozenou dispozici. (Vágnerová, 2005, s. 93)

Pokorný (2009, s. 108) uvádí, že podle výzkumu B. Schieffelinové a E. Ochsové se ukázalo, že podmínky osvojování jazyka u dětí jsou kulturně odlišné. Na rozdíl od výše uvedeného používání tzv. „dětské řeči“ („baby-talk“, jak uvádí autor), v odlišných kulturách, například u Kaluliů z Nové Guineje, děti naopak pasivně poslouchají nezjednodušenou komunikaci dospělých. I přesto si osvojí úplnou gramatickou kompetenci. Sami Kaluliové podle autorek výzkumu byli velmi překvapeni, když se dozvěděli, že na Západě učí rodiče své děti hovořit prostřednictvím takto zjednodušené řeči a nechápali, jak je možné, že se dítě v takovém prostředí dokáže naučit hovořit gramaticky správně.

2.1.1 Fáze osvojování jazyka

Předřečová fáze

V průběhu prvního roku života dítěte dochází k vývoji tzv. předřečových projevů. Jejich kvalita závisí na osobnostech rodičů, množství času a zájmu, které dítěti věnují, na rodinné atmosféře, podnětnosti prostředí a významnou roli zde hraje také dědičnost. Z výzkumů vyplynulo, že dítě má v kojeneckém věku dispozici rozeznat zvuky jakéhokoli jazyka a tato schopnost se zužuje až kolem 8. měsíce na zvuky mateřského jazyka (Papoušek in Šulová, 2007, s. 49-50). Od počátku s dítětem komunikuje jeho matka. Prostřednictvím vzájemné interakce a dialogu, ve kterém je zpočátku aktivní hlavně matka, interpretuje chování dítěte, předkládá dítěti nová slova a nové poznatky, seznamuje ho s okolním světem. Celá tato interakce probíhá na základě tzv. synchronního chování matky a dítěte. Dítě reaguje na hlas matky s větší pozorností než na hlasy ostatních lidí, což bývá připisováno i faktu, že dítě vnímalo v prenatálním období nejčastěji právě hlas matky, a je mu dobře známý (Šulová, 2007, s. 50). V předřečové fázi dochází k postupnému rozvoji vokalizace, až je dítě schopno vytvořit první identifikovatelné a smysluplné výrazy. Jedná se o plynulý proces, při kterém platí, že dosažení určitého stupně je základem pro rozvoj dalšího stupně. (Vágnerová, 2005, s. 93-94)

Předřečová fáze se podle Vágnerové (2005, s. 94) rozděluje do čtyř subfází:

1. Křik

První hlasovou komunikací novorozence je pláč (křik). Jedná se o reflexní činnost, která směřuje k používání hlasu v budoucnu. Ke konci druhého měsíce se začíná charakter dětského pláče měnit. Neurčité kňourání dítě postupně nahrazuje spokojeným broukáním, a pláč se tak stává signálem, že je něco v nepořádku. (Kutálková, 2010, s. 10)

2. Broukání

Broukání se objevuje kolem 3. měsíce věku dítěte charakterizuje ho jednoduchá artikulace. Děti v tomto období experimentují s vlastním hlasem na základě tzv. kruhové reakce. To znamená, že vlastní zvukový projev je pro dítě zajímavý, a proto jej opakuje. Tato vokální produkce zatím není užívána pro komunikaci. V této fázi dochází k předběžnému učení, které je potřebné k tomu, aby dítě rozlišilo a aktivně zvládlo artikulaci základních fonémů daného jazyka.

3. Žvatláni

Po 6. měsíci se začíná dítě projevovat žvatláním. Jde o kombinování souhlásek a samohlásek do slabik, které dítě opakuje. Autorka zdůrazňuje, že v tomto období už dítě tvoří pouze souhlásky vyskytující se v jeho rodném jazyce. Žvatláni je výsledkem vzájemného působení vrozených dispozic a učení. Učení probíhá pomocí jazykového modelu, který má dítě k dispozici tak, že napodobuje řečové zvuky, které slyší. Bez ohledu na mateřský jazyk obsahuje dětské žvatláni fonémy b, p, m, d, n, což může vysvětlovat skutečnost, že jsou pro dítě snadno vyslovitelné a jsou obsaženy ve slovech, které označují nejbližší lidi (mama, dada, baba atd.). V 7. až 8. měsíci dochází k tzv. proměně žvatláni, což znamená, že žvatláni je postupně čím dál víc podobné znění mateřského jazyka dítěte. Kolem 10. měsíce žvatláni dítěte odráží fonetické vlastnosti konkrétního jazykového prostředí, může znít jako skutečná řeč a mívá i typickou intonaci. Schopnost porozumět řeči se objevuje mezi 8. – 10. měsícem. Dítě začíná rozumět jednoduchým výrazům, jako jsou např. nenene, nesmíš, dej, a reaguje na své jméno. (Aslin, Juszyk, Pisoni 1998 in Vágnerová, 2005, s. 92)

4. První slova

Kolem 1 roku se dítě začíná vyjadřovat prostřednictvím tzv. holofrází, což jsou jednoduchá jednotlivá slova, která mají význam, i když zatím nepřesný. Význam slov si dítě spojuje nejen s jejich zvukovou podobou, ale také s pochopením kontextu dané situace a toho, jak se chovají dospělí. Tato první slova sice zatím neodpovídají výrazům, které jsou běžně užívány jako označení daného objektu, popř. situace, ale tvoří fonologický kontext, ze kterého se poté odvozují základní slova (Vágnerová, 2005, s. 94 - 95).

Klíčovým obdobím pro vývoj řeči je považováno období tzv. symbolického a předpojmového myšlení (2-4 roky, podle terminologie J. Piageta). Toto období souvisí se schopností dítěte vnímat správně symboly a zároveň se symbolicky vyjadřovat.

Dítě se učí pojmenování a názvy věcí v jeho okolí prostřednictvím komunikace s rodiči, pomocí různých říkanek a nářevů. Předřečový a následně řečový vývoj probíhá tedy první tři roky života dítěte zejména prostřednictvím komunikace dítěte s matkou a otcem. (Šulová, 2007, s. 52)

Kolem druhého roku už dítě obvykle umí mluvit v jednoduchých větách, které jsou zatím trochu neobratné, někdy mají nesprávný slovosled atd. Mezi druhým a třetím rokem života dochází k rychlému rozvoji, dítě se učí nové výrazy, říkanky. Rozvoj řeči závisí na tom, do

jaké míry se dospělí dítěti věnují, povídají si s ním, čtou mu pohádky. Rozhovor by se neměl omezit jen na povely, zákazy a příkazy. Mezi dětmi najdeme značné rozdíly nejen ve schopnosti správné výslovnosti, ale i v tom, jak rychle si rozšiřují slovní zásobu. (Kutálková, 2010, s. 12)

Období od 3 do 6 let je obdobím výrazné kapacity mechanické paměti. Děti se naučí básničky, písničky, říkanky, dokonce si mnohdy zapamatují slogany z televizních reklam. Mají velký zájem o nové podněty, touhu být stále být činné, typická je zvědavost a hravost. Ve třech letech dítě nastupuje do mateřské školy. Tím je mu zaručen kontakt s vrstevníky. V průběhu her se velmi rychle učí nová slova od svých komunikačních partnerů i odlišné modely chování.

Mezi třetím a čtvrtým rokem nastává období otázek „a proč?“. Dítě má zájem poznat nejen jednoslovnou informaci – odpověď na dřívější otázku „co to je?“. Nyní chce znát příčinné souvislosti a chce si povídat. Rodiče by měli být trpěliví a na tyto otázky dítěti odpovídat. Je dobře, když má možnost kontaktu se členy širší rodiny a s jinými dospělými nebo se staršími dětmi, kteří jsou schopni mu na jeho dotazy odpovídat. (Šulová, 2007, s. 54)

V období od tří let do pěti let se jako nejdůležitější náplň života dítěte jeví hra. Při hře dítě rozvíjí nejen fantazii, tvořivost, ale i řeč. Dochází k upevňování výslovnosti. Dítě se dovede samostatně vyjadřovat (např. zvládne vyprávět krátkou pohádku za pomoci dospělého). Dále dochází k obohacování aktivní slovní zásoby.

Kolem 5. roku života jsou již pevně položeny základy řeči, ale řeč se ještě stále vyvíjí. Rodiče by měli klást důraz na samostatné a pohotové vyjadřování dítěte, podporu logického myšlení. V tomto období by už měla být zcela v pořádku i výslovnost.

Mezi 6. až 7. rokem končí rozvoj řeči. Řeč, která byla dosud funkcí tvárnou, plastickou a tudíž snadno ovlivnitelnou, se ustaluje a upevňuje. (Kutálková, 2005, s. 39-45)

2.1.2 Vývoj řeči bilingvních a monolingvních dětí

Obecně lze říci, že rychlost a rozvoj jazyka jsou stejné jak u bilingvistů, tak u monolingvistů. Převažuje sice představa, že bilingvní děti začínají mluvit později než monolingvní děti, ale podle studie Doyle a kol. se prokázalo, že u bilingvních dětí bylo zaznamenáno první slovo průměrně v 11,2 měsících, zatímco u monolingvních dětí průměrně ve 12 měsících.

Samozřejmě záleží na mnoha faktorech, jako např. působení rodičů, prostředí, ale také na tom, co se dá za „první slovo“ považovat. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 73)

Přepínání kódů

Míchání jazyků je v současné době považováno za normální stav a ne za něco, co je potřeba skrývat nebo od čeho je dítě třeba odrazovat. Existují však různé úrovně míchání jazyků u dětí mladších 3 let a starších dětí. Mladší děti často ještě nejsou schopny jazyky oddělovat, zatímco starší děti už užívají přepínání kódů jako efektivní společenský nástroj při komunikaci s lidmi. (Barron-Hauwaert, 2004, s. 14)

Obvykle se vymezují tři hlavní stadia řečového vývinu dvojjazyčných dětí:

1. Dítě od sebe oba jazyky neodděluje, v průběhu komunikace dochází k míchání obou jazyků. Dítě nerozlišuje, která slova patří do jakého jazyka. Toto míchání jazyků je ale pouze dočasné do doby, než si dítě uvědomí, že se jedná o dva odlišné jazyky.
2. Dítě začíná postupně oba jazyky oddělovat v závislosti na tom, jaká strategie je v rodině používána – např. podle toho, s kterým z rodičů hovoří. Toto stadium je závislé na úrovni slovní zásoby – jestliže dítě nezná výraz v prvním jazyce, pomůže si slovem z druhého jazyka.
3. Jazyky jsou už úplně oddělené a dítě si vybírá, jakým jazykem bude hovořit v závislosti na tom, s kým zrovna komunikuje.

Je velmi individuální, kdy tato stadia začínají a po jakou dobu trvají. Záleží při tom na následujících faktorech: osobnost dítěte, množství a kvalita používání v každém z jazyků, strategie dvojjazyčné výchovy v rodině, zda rodiče s citem, ale cílevědomě vedou dítě k postupnému oddělování obou jazyků atd. (Štefánek, 2000a, s. 72-73).

3 DVOJJAZYČNOST

Na začátku této kapitoly bych ráda objasnila užívání pojmů dvojjazyčnost a bilingvismus, popř. přídavných jmen dvojjazyčný a bilingvní, v této bakalářské práci. Jelikož jsou v odborné literatuře zastoupeny oba pojmy rovnocenně a jedná se o synonyma, budu v této práci používat oba pojmy.

3.1 Definice dvojjazyčnosti

V odborné literatuře převažuje názor, že definovat dvojjazyčnost tak, aby tato definice obsáhla celou šíři tohoto pojmu, není jednoduché. Někteří autoři dokonce polemizují o tom, zda vytvoření takovéto definice je pro relativnost srovnávání jazykových schopností člověka ve dvou jazycích vůbec možné (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 39). Štefánik (2000a, s. 16) uvažuje, zda může být člověk považován za dvojjazyčného v případě, že výborně ovládá dva jazyky, popř. jestli je dostačující, když člověk hovoří jedním jazykem „dokonale“ a druhým se domluví, zda je měřítkem fakt, že člověk umí hovořit, číst a psát v obou jazycích, že používá oba jazyky každý den.

Existenci množství možných definic dvojjazyčnosti zmiňuje i Průcha (2010, s. 162). Tyto definice podle něj většinou poukazují na skutečnost, že člověk je schopen hovořit rovnocenně dvěma různými jazyky.

Různé definice dvojjazyčnosti můžeme kategorizovat podle toho, jaká kritéria se v nich uplatňují, tj. kritérium původu, kritérium kompetence, kritérium užívání, kritérium identifikace. (Skutnabb-Kangas, 2000, str. 60)

Na základě různých úhlů pohledu autorů na danou problematiku může být tedy dvojjazyčnost definována následovně:

Pedagogický slovník definuje pojem bilingvismus takto: „*Dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak i druhého jazyka. Z pedagogického hlediska je bilingvismus důležitý zvláště v těch kategoriích, kde se souběžně používají dva jazyky, a kde se proto také vyučují ve školách, např. německo-francouzský bilingvismus ve Švýcarsku.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 25)

„*Bilingvismus (je) schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní.*“ (Bloomfield, 1933 in Harding-Esch a Riley, 2008, s. 40)

„*Bilingvní či celostní pojetí bilingvismu považuje bilingvního člověka za integrovaný celek, který nelze nijak snadno rozdělit na dvě samostatné části. Bilingvista není sumou dvou úplných či neúplných monolingvistů, jde spíš o jedinečnou a specifickou jazykovou konfiguraci.*“ (Grosjean, 1992 in Harding-Esch a Ryley, 2008, s. 40)

Na základě všech těchto tvrzení je podle Bakera (2006, s. 2-3) nutné odlišovat bilingvní společnost od bilingvního jednotlivce. Tuto myšlenku dále rozvádějí Harding-Eschová a Ryley, kteří zpochybňují tuto definici Lama:

„*Bilingvismus označuje schopnost a komunikaci ve dvou jazycích. (...) V bilingvní společnosti se komunikuje dvěma jazyky. V bilingvní společnosti může být velký počet monolingvních lidí... za předpokladu, že je v ní dostatek bilingvních lidí na to, aby v této společnosti zajišťovali funkce vyžadující bilingvní schopnosti. Je tedy třeba rozlišovat mezi bilingvismem a bilingvní společností.*“ (A. Lam, 2001 in Harding-Esch a Ryley, 2008, s. 40)

Autoři poukazují na skutečnost, že teoreticky může nastat situace, kdy by všichni jedinci dvojjazyčné společnosti hovořili jen jedním jazykem, nebo kdy by bilingvní jedinec žil v monolingvní společnosti. (Harding-Esch a Ryley, 2008, s. 40)

Štefánik (2000a, s. 128) definuje bilingvismus jako „*schopnosť alternatívneho používania dvoch (alebo viacerých) jazykov pre komunikáciu s ostatnými v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa táto komunikácia uskutečňuje, charakterizuje jazykové vedomie u individua.*“ Autor přitom poukazuje na fakt, že na rozdíl od jiných autorů nezahrnuje do definice dvojjazyčnosti jako kritérium nutnost splnění požadavku každodenního používání obou jazyků a ani nutnost ovládat oba jazyky na stejné úrovni. (Štefánik, 2000a, s. 17)

Naproti tomu individuální a kolektivní dvojjazyčnost zahrnují do jedné definice Bhatia a Ritchie (in Průcha, 2011, s. 162): „*Bilingvisté jsou jednotlivci nebo skupiny lidí, kteří získali komunikační dovednosti pro mluvené a/nebo psané projevy, s různou mírou jejich ovládnutí, a jsou tak schopni komunikovat s mluvčími jednoho či více jazyků v daném společenství.*“

Lze tedy říct, že existuje mnoho definic, a na základě toho, kterou definici upřednostníme, se může měnit nejen to, jestli se jedná o člověka monolingvního, bilingvního, nebo multilingvního, ale také to, ve kterých jazycích je daný člověk bilingvní nebo multilingvní. (Skutnabb-Kangas, 2000, s. 67)

3.2 Historie dvojjazyčnosti, výzkumy v oblasti dvojjazyčnosti

Je třeba si uvědomit, že dvojjazyčné vzdělávání existovalo v té či oné podobě už přes 5000 let (Mackey, 1978 in Baker, 2011, s. 183). V mnoha zemích (např. USA, Kanada, Anglie, Švédsko) docházelo k rozvíjení dvojjazyčnosti v kontextu historického vývoje na základě přistěhovalectví a politických změn (rozvoj občanských práv, rovnost příležitostí vzdělávat se, odstranění diskriminace, politika „melting pot“). (Baker 2011, s. 183)

Podle Skutnabb-Kangasové (1988, s. 56-57) byl dříve v USA chápán vývoj přistěhovalců v tom smyslu, že přistěhovalci byli nejprve jednojazyční ve svém mateřském jazyce a postupně se naučili anglicky. Stále však převažoval jejich mateřský jazyk. Děti těchto přistěhovalců sice ovládaly mateřský jazyk svých rodičů, ale jelikož jejich výuka ve škole probíhala v angličtině a anglicky hovořili i mimo rodinu, stala se angličtina jejich dominantním jazykem. Další generace dětí pak už byla kompletně jednojazyčná v angličtině. Tímto způsobem bylo na dvojjazyčnost člověka pohlíženo negativně a dvojjazyčnost byla považována za „přechodové“ období, které mělo ideálně trvat co nejkratší dobu. (...) Dvojjazyčnost byla také spojována s chudobou. Člověk byl dvojjazyčný do té doby, než si našel práci, bydlení, než si vybudoval nějaké postavení ve společnosti. U dětí se dvojjazyčnost považovala za handicap, bývala spojována se špatným prospěchem ve škole a nižší inteligencí. Pod pojmem dvojjazyčnost se nerozuměl fakt, že člověk hovoří dvěma jazyky, právě naopak, šlo o zápornou konotaci ve smyslu „člověk, který neumí dost dobře anglicky“.

Podle Štefánika (2000a, s. 13) by se, vzhledem k převaze dvojjazyčné části populace, dalo očekávat, že výzkumu dvojjazyčnosti se bude již odedávna věnovat velká pozornost. Je tedy s podivem, že výzkumem dvojjazyčnosti se odborníci začali ve větší míře zabývat až ve 20. letech 20. století, kdy v centru zájmu byl především vliv dvojjazyčnosti na vývoj myšlení a inteligenci jednotlivce. Do té doby převažoval názor, že bilingvismus je škodlivý, že má negativní vliv na myšlení dítěte. Podle Jahna (1808) má bilingvismus za následek dokonce zaostalost ve vyjadřovacích a pozorovacích schopnostech, a že pokud by se dítě mělo učit dva

a více jazyků, nejen že by nebylo schopné oba tyto jazyky zvládnout, ale navíc by mělo zmatenou mysl, protože oba jazyky by mu poskytovaly různý pohled na svět. (Paradis-Lebrun, 1984 in Štefánek, 2000a, s. 13)

Jespersen v roce 1922 vyslovil názor, že v případě dvojjazyčné výchovy se dítě stěží naučí oba jazyky do takové míry, jako by tomu bylo v případě, kdy by se učilo pouze jazyk jeden. Dále uvádí, že namáhání mozku, potřebné pro zvládnutí dvou jazyků, snižuje schopnost dítěte naučit se jiné věci, které by mohlo a mělo zvládnout. (Jespersen, 1922, in Štefánek, 2000a, s. 7)

Přibližně od 50. let 20. století se však názory odborníků na dvojjazyčnost začaly měnit. Darcy (1953) poukázal na fakt, že většina předchozích výzkumů obsahovala metodologické a další nepřesnosti. K obratu došlo na základě studie E. Peala a W. Lamberta (1962), kdy bilingvisté v testech na verbální i neverbální inteligenci dosáhli lepších výsledků než monolingvisté. Tyto výsledky byly potvrzeny dalšími testy, které následovaly po zveřejnění této studie. V letech 1972 – 1990 se tedy na základě výzkumů zdůrazňuje kladný vliv dvojjazyčnosti na intelektový vývoj dítěte. V současné době převažují tendence zkoumat spíše rozdíly mezi dvojjazyčnými a jednojazyčnými jednotlivci než vliv dvojjazyčnosti na inteligenci. (Štefánek, 2000b, s. 7-8)

3.3 Přístupy k dvojjazyčnosti

Obecně je v Evropě a Americe dvojjazyčnost, a tedy i dvojjazyčná výchova, jejímž vyústěním je dvojjazyčnost jedince, mezi laickou veřejností považována spíše za zvláštní jazykový jev, vyskytující se jen v několika málo zemích, jako je Kanada, Belgie nebo Švýcarsko, kde by se dalo předpokládat, že každý člověk ve dvojjazyčné společnosti je dvojjazyčný. Laik by tak usoudil, že pouze málo lidí na světě je dvojjazyčných a většinová společnost je jednojazyčná. Pokud bychom se ale zeptali na totéž Afričana nebo Asiata, dostali bychom velmi odlišnou odpověď, tedy že dvojjazyčnost je běžná, že velká část populace je dvojjazyčná. Tento druh pohledu je mnohem blíže pravdě. Dvojjazyčnost se vyskytuje prakticky v každé zemi na světě, ve všech společenských vrstvách. Nejen že je dvojjazyčnost jevem, vyskytujícím se celosvětově, je to jev, který existuje od počátků řečové komunikace v historii lidstva. Je bezpochyby jasné, že žádná jazyková skupina nikdy neexistovala v izolaci od ostatních

jazykových skupin, a v historii vývoje jazyků nalezneme mnoho příkladů kontaktu dvou jazyků vedoucích k některé z forem dvojjazyčnosti. (Grosjean, 1982, in Baker, 2006, s. 2)

Ve většině států Asie a Afriky je dvojjazyčnost a vícejazyčnost považována za úplně přirozenou. Výzkumy ukazují, že lidé zde ovládají průměrně 3-4 jazyky. Ve skutečnosti se jednojazyčnost považuje za normu pouze v západním světě. Dokonce i v Evropě, hlavně v centrech obchodu, bylo ve středověku ovládání více jazyků považováno za přirozené. V souvislosti s kolonialismem však došlo k rozšíření pojetí jednojazyčnosti jako normy pro všechny státy. (Skutnabb-Kangas, 2000, s. 55)

3.4 Druhy bilingvismu

V literatuře lze nalézt několik druhů dělení dvojjazyčnosti v závislosti na zohlednění různých kritérií.

3.4.1 Individuální a společenský bilingvismus

Štefánek (2000b, s. 8) píše o základním rozdělení na individuální bilingvismus a společenský bilingvismus. Jelikož počet jazyků na světě mnohonásobně převyšuje počet států, je zřejmé, že bilingvismus a multilingvismus jsou podstatně rozšířenější než monolingvismus. Mnoho států je oficiálně bilingvních (např. Kanada, Belgie) nebo monolingvních (např. Česká republika, Španělsko). Neoficiálně však dochází k používání dvou i více jazyků v každodenní komunikaci v mnohem větším počtu států (např. Slovensko).

Společenský bilingvismus je tvořen individuálním a bez něj nemůže existovat. Naproti tomu existence individuálního bilingvismu nemusí nutně vést ke vzniku společenského bilingvismu. (Štefánek, 2000b, s. 17)

Jak už bylo řečeno, Harding-Eschová a Ryley (2008, s. 40) poukazují na skutečnost, že teoreticky může nastat situace, kdy by všichni jedinci dvojjazyčné společnosti hovořili jen jedním jazykem, nebo kdy by bilingvní jedinec žil v monolingvní společnosti.

3.4.2 Koordinovaný, složený a subordinovaný bilingvismus

Nejčastěji uváděným rozdělením v odborné literatuře je podle Štefánika dělení bilingvismu na koordinovaný, složený a subordinovaný. Toto dělení vytvořil Weinreich v roce 1953.

Kritériem je v tomto případě významový vztah mezi dvěma jazykovými systémy u jednotlivce. (2000b, s. 11)

- a) Koordinovaný bilingvismus – jsou využívány dva funkčně nezávislé jazykové systémy.
- b) Složený bilingvismus – jedinec má pro dvě jazykové formy jeden společný jazykový obsah, který je splynutím dvou původních.
- c) Subordinovaný bilingvismus - jedinec má pro dvě jazykové formy jeden společný jazykový obsah, který je jazykovým obsahem dominantnějšího jazyka. (Štefánik, 2000a, s. 18-20)

Toto rozdělení kritizují Harding-Eschová a Riley (2008, s. 57). Podle nich je příliš zjednodušující, poukazuje na kladení správných otázek, ale chybných odpovědí a toto dělení považují za „přežitě“.

3.4.3 Dělení podle věku vzniku bilingvismu

Dalším kritériem pro rozdělení bilingvismu je věk vzniku bilingvismu. Podle Štefánika se takto bilingvismus dělí na čtyři skupiny:

1. infantní bilingvismus – u malých dětí, dítě si oba jazyky současně osvojuje soustavně od narození;
2. dětský bilingvismus – u starších dětí, dochází k postupnému osvojení dvou jazyků, dítě si po osvojení prvního jazyka osvojí jazyk druhý; jedinci těchto dvou skupin mají velmi podobnou či stejnou výslovnost jako rodilí mluvčí obou jazyků;
3. adolescentní bilingvismus – k osvojování druhého jazyka dochází v pubertě;
4. dospělý bilingvismus – k osvojování druhého jazyka dochází v dospělosti.

Štefánik (2000a, s. 22-25) dále uvádí, že ideálním obdobím pro osvojování jazyků je věk kolem pátého až šestého roku věku dítěte, nicméně dodává, že pokud je jazyk osvojen do období prvních ročníků základní školy (a v případě, že jsou vytvořeny vhodné podmínky), může pak dítě dosáhnout stejné výslovnosti jako rodilí mluvčí obou jazyků. Zmiňuje také dělení bilingvismu na simultánní a sukcesivní podle toho, zda si dítě osvojuje oba jazyky současně, nebo si druhý jazyk osvojí až po osvojení jazyka prvního. Za věkovou hranici

přítom považuje věk 3 let dítěte – v případě, že si dítě oba jazyky osvojí do 3 let, jedná se o bilingvismus simultánní, později jde už o bilingvismus sukcesivní.

Obdobné dělení bilingvismu podle věku, kdy si dítě druhý jazyk osvojí, popisují Harding-Eschová a Riley (1998, s. 60-64):

- bilingvismus nemluvnat
- bilingvismus dětský
- bilingvismus pozdní

3.4.4 Spontánní a záměrně získaný bilingvismus, přirozený a školský bilingvismus

Podle Průchy (2011, s. 163) lze dětský bilingvismus rozdělit na spontánní a záměrně získaný v závislosti na tom, zda si dítě osvojí dva jazyky přirozeným způsobem v rodině, nebo se naučí druhý jazyk prostřednictvím řízeného vzdělávání v nějaké instituci.

Dělení podle stejného kritéria najdeme i u Štefánika (2000a, s. 22). V závislosti na kontextu, ve kterém si dítě jazyk osvojuje, rozděluje autor bilingvismus na přirozený a školský (kulturní).

3.4.5 Přirozený a intenční bilingvismus

Stěžejním pro tuto práci je rozdělení na bilingvismus přirozený a intenční (podle starší terminologie „umělý“). O přirozenou dvojjazyčnost se jedná v případě, že rodiče vychovávají své děti v jazyce, který je jejich mateřským jazykem, a dochází tak k dvojjazyčné výchově. V případě, že si dítě osvojuje od jednoho nebo obou rodičů jazyk, který není jejich mateřským jazykem, jedná se o intenční dvojjazyčnost. (Štefánik, 2000, s. 28)

Intenční bilingvismus napodobuje podmínky, které jsou splněny při bilingvistu přirozeném, takže si dítě v rodině osvojuje dva jazyky, z nichž jeden není mateřským jazykem daného rodiče. To znamená, že podmínky pro bilingvismus jsou navozeny „uměle“. Pro úspěch této strategie je však nutné, aby tento rodič daný jazyk dokonale ovládal. (Smolíková, 2006)

Jak píše Štefánik (2000b, s. 20), označení „umělý bilingvismus“, který v sobě implikuje nepřirozený, nenormální, může vystihovat úhel pohledu pouze toho, kdo není přímo členem rodiny, která v takovém režimu funguje. Tento svůj názor vysvětluje tím, že i když jeden z rodičů používá ke komunikaci s dítětem jazyk, který není jeho mateřským jazykem, je to pro

něj přirozené právě z toho důvodu, že daný jazyk používá soustavně, důsledně a již od začátků komunikace s dítětem. Stejně přirozené je to i pro samotné dítě, které při komunikaci s daným rodičem jiný jazyk ani neslyšelo.

Jednojazyčným rodičům se může zdát nespravedlivé, že nemají žádný přirozený způsob, jak poskytnout dítěti to, co oni sami chápou jako „dar dvojjazyčnosti“. Někteří ctižádostiví rodiče se tak mohou rozhodnout dát dítěti možnost naučit se druhému jazyku, který ovšem není mateřským jazykem ani jednoho z rodičů. Důležitým předpokladem pro úspěch této strategie výchovy je právě velká motivace rodičů k tomu, aby se dítě naučilo hovořit dvěma jazyky. (Andersson, Andersson, 1999, s. 43)

V literatuře lze nalézt jak kladná, tak i záporná hodnocení intencně dvojjazyčné výchovy. Šulová (2007, s. 52) uvádí, že řečový vývoj dítěte je v bilingvních rodinách většinou opožděn, a že tudíž nevidí důvod k tomu vytvářet dítěti toto více či méně zatěžující prostředí uměle.

Podle Štefánika (2000b, s. 8-22) je však rozhodnutí rodičů vytvořit uměle bilingvní prostředí motivováno snahou využít kladné vlivy bilingvismu na kognitivní vývoj dítěte. Autor také zdůrazňuje, že na rozdíl od minulosti, kdy z výzkumů vyplývalo, že bilingvismus negativně ovlivňuje vývoj myšlení a inteligence jedince, převažují v současnosti tendence hodnotit tento aspekt velmi opatrně. Dále zdůrazňuje, že pokud by byl vliv bilingvismu na inteligenci jednotlivce přímočarý, ať už v záporném nebo kladném smyslu, projevil by se mnohem dříve a v mnohem větším měřítku. To dokládá citátem F. Grosjeana, který vyslovuje údiv nad tím, proč se zkoumání vztahu bilingvismu a inteligence věnuje tolik pozornosti, když většina lidí na světě hovoří dvěma a více jazyky. Polemizuje nad tím, proč se stejná pozornost nevěnuje zkoumání kognitivních důsledků jednojazyčnosti.

4 DVOJJAZYČNÁ VÝCHOVA

4.1 Různé přístupy k dvojjazyčné výchově, typologie dvojjazyčných rodin

Podle Bakera (1998, s. 28) je velmi obtížné definovat dvojjazyčnou rodinu, jelikož každá dvojjazyčná rodina je odlišná, s různými jazykovými vzorci uvnitř rodiny a v kontaktu se společnostmi. Typologie bilingvních rodin je podle tohoto autora závislá na posouzení mnoha faktorů, jako např. rodný jazyk/rodné jazyky rodičů, jazyk/jazyky, kterými rodiče mluví mezi sebou, jazyk/jazyky, kterými rodiče mluví s dítětem, jazyk/jazyky, kterými dítě mluví s rodičem, jazyk, kterým děti mluví mezi sebou, jazyk, kterým hovoří širší rodina, jazyk, kterým se hovoří v dané komunitě, jazyk, v kterém se dítě vzdělává atd.

Dle Harding-Eschové a Rileyho (2008, s. 70-72) se v odborné literatuře rozlišuje 5 typů dvojjazyčných rodin:

- První typ: Rodiče mají odlišný mateřský jazyk, jazyk jednoho z rodičů je jazykem komunity, každý z rodičů mluví na dítě svým jazykem.
- Druhý typ: Rodiče mají odlišný mateřský jazyk, jazyk jednoho z rodičů je jazykem komunity, oba rodiče mluví s dítětem jazykem, který není dominantním jazykem komunity a dítě se tak setkává s druhým jazykem mimo domov, tzn. např. v mateřské škole.
- Třetí typ: Rodiče mají stejný mateřský jazyk, jazyk rodičů není dominantním jazykem komunity, rodiče mluví na dítě svým mateřským jazykem.
- Čtvrtý typ: Rodiče mají odlišný mateřský jazyk, jazyk ani jednoho z rodičů není jazykem komunity, oba rodiče mluví s dítětem svým rodným jazykem.
- Pátý typ: Rodiče mají stejný mateřský jazyk, jazyk rodičů je stejný jako jazyk komunity, jeden rodič s dítětem hovoří jazykem, který není jeho mateřským jazykem.

Štefánik (2000a, s. 35-36) uvádí obdobnou klasifikaci dvojjazyčných rodin, avšak připojuje navíc typ šestý: rodiče jsou dvojjazyční, okolí je dvojjazyčné, rodiče používají oba jazyky jak mezi sebou, tak při komunikaci s dítětem. Jako příklad pak uvádí smíšené slovensko – maďarské manželství, kdy oba rodiče stejně dobře ovládají slovenštinu i maďarštinu, rodina žije na jižním Slovensku, v této oblasti se hovoří slovensky a maďarsky, a dochází tak k používání obou jazyků i při kontaktu s okolím.

4.2 Strategie výchovy v dvojjazyčných rodinách

Existuje více možností dvojjazyčné výchovy dítěte v rodině. Nejznámější z nich je Grammontův (někdy také Ronjatův) princip, který spočívá v dodržování zásady jeden člověk – jeden jazyk. Každý ze dvou jazyků musí být spojován s jinou osobou – tedy jeden z rodičů mluví s dítětem prvním jazykem a jeden z rodičů druhým jazykem. Role si nesmějí vyměňovat. (Štefánek, 2000b, s. 23) Tento přístup je v anglicky psané odborné literatuře nazýván „OPOL Strategy“, tedy „One Person, One Language“ strategie. Podle Bakera (2007, s. 18) tento přístup může často vést dokonce k trojjazyčnosti, a to v případě, že každý z rodičů na dítě mluví svým jazykem a třetí jazyk se dítě učí ve společnosti (např. s nástupem do mateřské školy).

Druhá metoda, která byla popsána A. Fantinim a E. Ziererem, spočívá v užívání pouze jednoho jazyka v rodině oběma rodiči směrem k dítěti i mezi sebou a přidání druhého jazyka až po vytvoření základů prvního jazyka, což je kolem třetího roku dítěte. (Štefánek, 2000b, s. 23)

Třetí metoda spočívá ve výlučném užívání jednoho jazyka uvnitř rodiny, přičemž druhý jazyk si dítě osvojuje mimo prostředí rodiny. Jako další, méně používané metody Štefánek (2000b, s. 24) uvádí např.: rodiče používají jeden jazyk přes týden a druhý o víkendu, střídání jazyků podle předem daného schématu – podle tématu, prostředí, situace atd.

Baker (2007, s. 19) vyčleňuje navíc ještě čtvrtou metodu, která je založena na užívání obou jazyků oběma rodiči, přičemž dva jazyky jsou užívány i v dané společnosti – mimo rodinu. Podle tohoto autora bývají první a třetí strategie obvykle spojovány s užíváním v rodinách pocházejících z vyšší společnosti a střední vrstvy, zatímco druhá a čtvrtá strategie s relativně znevýhodněnými skupinami, ať už se jedná o imigranty nebo rodiny ze středních společenských vrstev.

4.3 Výhody a nevýhody dvojjazyčné výchovy

4.3.1 Výhody dvojjazyčné výchovy

Štefánek (2000b, s. 23) poukazuje na výhody plynoucí ze samotného ovládnutí dvou jazyků. Podle něj dvojjazyčnost jedinci umožňuje lepší a snadnější přístup k většímu počtu informa-

cí, ke kontaktu s jinou kulturou a v neposlední řadě v budoucnu lepší možnosti studia a profesního uplatnění.

Další pohled nabízejí Baker a Jonesová (1998, s. 6-8), kteří popisují následující výhody dvojjazyčnosti: Největší výhodou je, že dítě je schopné mluvit s rodiči v obou jazycích, přičemž každý z rodičů se snaží dát dítěti co nejvíce ze své jazykové schopnosti. Vztah mezi rodičem a dítětem tak může nabýt nový rozměr. Další výhodou je bezesporu možnost překonání jazykových bariér v širší rodině, například při rodinných oslavách či setkáních, kdy je dvojjazyčné dítě schopno komunikovat se všemi členy rodiny. V tomto případě také dochází k tomu, že dítě je „pojítkem“ mezi dvěma skupinami členů rodiny, které hovoří odlišným jazykem.

Bilingvní lidé mají možnost navazovat vztahy s lidmi odlišného jazyka i kultury. Při cestování do země, ve které se používá druhý jazyk dítěte, je bezesporu výhodou možnost se bez problémů dorozumět. Protože si musí pokaždé uvědomit, jakou řeč konkrétně použít při komunikaci s různými lidmi, bývají dvojjazyčné děti při komunikaci s ostatními citlivější na potřeby toho, s kým mluví. Bývají také trpělivější při naslouchání a komunikaci s někým, kdo daný jazyk neovládá dokonale.

Další výhodou je podle uvedených autorů potenciál proniknout do dvou kultur. Bilingvní člověk může druhou kulturu opravdu prožít, na rozdíl od člověka monolingvního, který může být pouze jakýmsi pozorovatelem. Dvojjazyčný člověk má dále větší možnosti při uplatnění na trhu práce. V současné době, kdy se klade na znalost jazyků velký důraz, je dvojjazyčnost bezesporu výhodou.

4.3.2 Nevýhody dvojjazyčné výchovy

Mezi problémy, které mohou být neprávem připisovány dvojjazyčnosti, patří např. nízké sebevědomí, opožděný vývoj řeči nebo problémy ve škole. Takové potíže se však mohou objevit i u jednojazyčného dítěte. Co se však dá považovat za problém, související s dvojjazyčností, je to když dítě neovládá oba jazyky na dostatečné úrovni, což mu způsobuje problémy ve zvládnání školní výuky.

Další možnou nevýhodou bilingvismu je problém vlastní identity. Pokud dítě mluví dvěma jazyky, může pro něj být matoucí, ke kterému národu vlastně patří, jaký je jeho původ.

Potenciálním problémem (nebo spíše výzvou) je množství úsilí, které dvojjazyčná výchova vyžaduje od rodičů. Pro některé rodiče je dvojjazyčná výchova dítěte poměrně jednoduchá a nekomplikovaná. To je obvykle případ, kdy se děti učí dva nebo více jazyků zcela přirozeně. Pro ostatní rodiče tento úkol může být náročnější. To může být případ, kdy se jednojazyční rodiče snaží vychovávat své děti dvojjazyčně.

Dále lze za nevýhodu v intenčně bilingvní rodině považovat fakt, že ne všichni rodiče jsou schopni dosáhnout potřebné intimity při komunikaci s dítětem, pokud na něj nemluví svým mateřským jazykem. (Baker a Jonesová, 1998, str. 6-8)

O tomto úskalí dvojjazyčnosti se zmiňuje i Skutnabb-Kangasová (2000, s. 73-74). Podle této autorky dochází k negativním důsledkům v rodině, pokud se dítě nenaučí hovořit jazykem jednoho z rodičů. Tento rodič je pak nucen s dítětem hovořit jazykem pro něj cizím. Vztah mezi rodičem a dítětem tak může být ochuzen o příliš mnoho – v rovině citové, kulturní, v rovině identity atd. Dítě tak má omezené možnosti, jak pochopit jednoho z rodičů i jeho kulturní původ.

4.4 Výchova dítěte v dvojjazyčné rodině

Podle §32 zákona o rodině č. 94/1963 Sb.:

Rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče. Rodiče mají být osobním životem a chováním příkladem svým dětem.

Podle mého názoru se tyto dva odstavce zákona o rodině dají velmi dobře vztáhnout nejen na výchovu dítěte v rodině, ale i na dvojjazyčnou výchovu dítěte v rodině. Rozhodující úlohu ve dvojjazyčné výchově svých dětí mají bezesporu rodiče, alespoň co se týče období do doby, než děti nastoupí do mateřské školy. Stejně jako jsou to rodiče, kdo jsou svým osobním životem a chováním příkladem svým dětem v otázce dvojjazyčnosti.

Na dítě vychovávané v dvojjazyčné rodině od narození působí dva jazykové inputy, čímž dochází k simultánnímu (souběžnému) osvojování dvou jazyků. Takto probíhá dvojjazyčná výchova dítěte např. v rodině, kde otec a matka hovoří s dítětem odlišnými jazyky. Naproti tomu v rodině, která se přestěhuje do zahraničí, je dítě nejprve ovlivňováno inputem jednoho jazyka a v určitém věku se dostane do prostředí, kde začne působit input druhého jazyka. Samozřejmě jsou tyto případy velice variabilní v závislosti na tom, jaký jazyk používají

rodiče mezi sebou, jakým jazykem hovoří s dětmi, jakým jazykem mezi sebou komunikují sourozenci atd. (Průcha, 2011, s. 164-165)

V případě, že dítě pochází z dvojjazyčné rodiny, ve které jeden rodič hovoří jazykem většinové společnosti, zatímco druhý jazykem menšinovým, na dítě se ze strany společnosti nevyvíjí žádný vnější tlak, aby se stalo dvojjazyčným. Uvnitř rodiny se naproti tomu na dítě tlak vyvíjí, a je žádoucí, aby se naučilo komunikovat s rodiči v jejich jazyce. (Skutnabb-Kangas, 2000, s. 74)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

Jak bylo zmíněno v úvodu, cílem této bakalářské práce je zjistit specifika výchovy dětí v přirozeně a intenčně bilingvní rodině a využití obou jazyků ve vzájemné interakci dětí a rodičů. Na základě prostudované literatury z oblasti dvojjazyčné výchovy jsem si stanovila dílčí oblasti, kterými se chci ve svém výzkumu zabývat.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit specifika výchovy dětí v přirozeně a intenčně bilingvní rodině a využití obou jazyků ve vzájemné interakci dětí a rodičů.

Dílčí výzkumné cíle:

1. zmapovat, za jakých okolností došlo v rodinách k rozhodnutí vychovávat děti dvojjazyčně;
2. popsat, jak probíhá řečový vývoj dítěte, výchova a komunikace v dvojjazyčných rodinách;
3. zjistit, jak rodiče podporují dvojjazyčnost svých dětí;
4. nastítnit, jaký je přístup rodičů k dvojjazyčné výchově a dvojjazyčnosti;
5. nastítnit, jaký je přístup dětí k vlastní dvojjazyčnosti a jak přistupuje k dvojjazyčné výchově okolí rodiny.

5.2 Druh výzkumu

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, jelikož jsem chtěla do dané problematiky proniknout hlouběji. Podle Hendla (2005, s. 52) se při provádění kvalita-

tivního výzkumu výzkumník „snaží získat integrovaný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku, na explicitní a implicitní pravidla, která fungují v dané oblasti“.

Jelikož jsou výsledky tohoto kvalitativního výzkumu obtížně zobecnitelné, mojí snahou je komplexnější porozumění dané problematice a vytvoření jakési „sondy“ do prostředí dvojjazyčných rodin.

5.3 Metody výzkumu

Jako metody výzkumu jsem zvolila anamnestický dotazník a polostrukturovaný rozhovor. Dotazník se skládá z 8 otázek a sloužil k podrobnějšímu zmapování výzkumného souboru. Jedná se o demografické a kontextové otázky. Data získaná z dotazníků jsem zahrnula do kapitoly Výzkumný vzorek (kapitola 5.5). Rozhovor je pak složen z 26 otázek, které jsem rozdělila do několika tematických okruhů. Na začátek rozhovoru jsem zařadila otázky zaměřené na motivaci rodičů k dvojjazyčné výchově, jejich představy o ní, dále otázky týkající se komunikace v daných dvojjazyčných rodinách, otázky týkající se průběhu dvojjazyčné výchovy, otázky týkající se kladů a záporů dvojjazyčné výchovy z pohledu rodičů. Na závěr jsem zařadila otázky týkající se přístupu k dvojjazyčné výchově nejen ze strany rodičů, ale i širší rodiny a okolí. Rozhovor i dotazník jsou součástí příloh k této práci.

5.4 Průběh výzkumu

Respondenti byli osloveni nejprve e-mailem nebo na sociální síti facebook.com. Vzhledem k tomu, že jsem měla v plánu rozhovory vést po telefonu nebo přes skype a neplánovala jsem se s respondenty setkat osobně, nebylo kritériem výběru, aby respondenti bydleli v mém blízkém okolí.

Vybrané respondenty jsem tedy kontaktovala a komunikace poté probíhala přes e-mail. Nejprve byly všem respondentům zaslány elektronickou poštou dotazníky, které se týkaly demografických otázek. Respondenty jsem požádala o jejich vyplnění a zaslání zpět. Následně byly provedeny rozhovory: 1 rozhovor byl proveden osobně, 3 rozhovory proběhly po telefonu a 4 rozhovory s použitím skype. S každým respondentem jednotlivě jsem vedla polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými otázkami.

Na začátku rozhovoru jsem se představila a požádala respondenta o souhlas s nahráváním celého rozhovoru na diktafon. Poté jsem respondenta ujistila, že celý rozhovor je anonymní a všechna data budou použita pouze v rámci bakalářské práce.

Dotazovaným respondentům jsem kladla otázky dle předem připraveného schématu – nejprve to byl otázky ohledně představ o dvojjazyčné výchově, dále otázky týkající se komunikace v dvojjazyčné rodině, jak rodiče podporují dvojjazyčnost svých dětí, reakce rodiny a okolí na dvojjazyčnou výchovu a na konec rozhovoru jsem zařadila otázky ohledně názoru rodiče na dvojjazyčnou výchovu a dvojjazyčnost jako takovou.

Po zodpovězení všech otázek jsem respondentovi poděkovala za ochotu poskytnout mi rozhovor a rozloučila se.

Rozhovory trvaly 15-25 minut. Výzkum byl realizován v období od února do března 2012.

Pro fixaci dat jsem použila metodu doslovné transkripce. Následovalo otevřené kódování a třídění dat a vytvoření obecnějších kategorií.

5.5 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku byl proveden metodou záměrného výběru. Respondenti museli splňovat následující podmínky:

- Respondentem je jeden z rodičů;
- alespoň jedno dítě v rodině;
- věk dítěte od jednoho roku do osmi let;
- dvojjazyčná výchova dítěte v rodině.

Dvojjazyčné rodiny byly za účelem výzkumu vybrány takto:

- 4 rodiny přirozeně dvojjazyčné
- 4 rodiny intenčně dvojjazyčné

Můj výzkumný vzorek tvoří tedy celkem osm rodičů z bilingvních rodin, 5 žen a 3 muži. Lze považovat za úspěch, že se mi podařilo získat kontakty a provést rozhovory s respondenty ze 4 intenčně dvojjazyčných rodin, protože takových rodin podle mého názoru v České republice není mnoho.

5.5.1 Rodinná anamnéza jednotlivých respondentů

Přirozeně dvojjazyčné rodiny:

Rodina A

Jedná se o přirozeně dvojjazyčnou rodinu. Matka je Češka, vysokoškolsky vzdělaná, povoláním překladatelka. Otec je Francouz, vysokoškolsky vzdělaný, povoláním finanční ředitel. V rodině jsou dvě děti. Dítě A1 ve věku 7 let a dítě A2 ve věku 3 roky. Rodina A žije v České republice, rodné zemi matky. Rodina komunikuje podle následujícího vzorce:

- rodiče mezi sebou hovoří hlavně francouzsky a částečně česky
- děti mezi sebou hovoří česky, ale rodiče usilují o to, aby při komunikaci mezi sebou více používaly francouzštinu
- rodiče striktně dodržují strategii „jeden člověk, jeden jazyk“, tzn., že matka hovoří s dětmi výlučně v češtině, otec výlučně ve francouzštině.

Rodina B

Jedná se o přirozeně dvojjazyčnou rodinu. Matka je Češka, vysokoškolsky vzdělaná, povoláním výzkumnice. Otec je Němec, středoškolsky vzdělaný, povoláním informatik. V rodině je jedno dítě ve věku 17 měsíců. Rodina B žije v Německu, rodné zemi otce. Rodina komunikuje podle následujícího vzorce:

- rodiče mezi sebou hovoří německy
- rodiče dodržují strategii „jeden člověk, jeden jazyk“, tzn., že matka hovoří s dítětem většinou v češtině, otec pouze v němčině.

Rodina C

Jedná se o přirozeně dvojjazyčnou rodinu. Matka je Australanka, vysokoškolsky vzdělaná, povoláním pracovnice v sociálních službách, v současné době na mateřské dovolené. Otec je Čech, vzdělání vyšší odborné, povoláním obchodní zástupce. V rodině jsou dvě děti. Dítě C1 ve věku 3 roky a dítě C2 ve věku 2 roky. Rodina C žila původně v Austrálii, rodné zemi matky. Po 2 letech se přestěhovala do České Republiky, rodné zemi otce. Rodina komunikuje podle následujícího vzorce:

- rodiče mezi sebou hovoří hlavně anglicky a částečně česky;

- děti mezi sebou zatím moc nehovoří, a pokud ano, v komunikaci využívají hlavně angličtinu;
- podle respondenta C je vzorec komunikace situačně vázaný, respondent C jej popsal tak, že matka hovoří s dětmi anglicky a občas pár slov česky, otec hovoří s dětmi česky a občas anglicky.

Rodina D

Jedná se o přirozeně dvojjazyčnou rodinu. Matka je Češka, vysokoškolsky vzdělaná, povoláním asistentka ředitele. Otec pochází z USA, je vysokoškolsky vzdělaný, povoláním lektor anglického jazyka. V rodině jsou dvě děti. Dítě D1 ve věku 3 roky a dítě D2 ve věku 3,5 měsíců. Rodina D žije v České republice, rodné zemi matky. Rodina komunikuje podle následujícího vzorce:

- rodiče mezi sebou hovoří anglicky
- vzhledem k nízkému věku dítěte D2 zatím nelze určit, jakým jazykem spolu hovoří děti mezi sebou
- rodiče dodržují strategii „jeden člověk, jeden jazyk“, tzn., že matka hovoří s dětmi česky, otec anglicky.
- dítě A1 hovoří s matkou česky, s otcem anglicky

Intenčně dvojjazyčné rodiny

Rodina E

Jedná se o intenčně bilingvní rodinu. Matka i otec jsou Češi, vysokoškolsky vzdělaní, oba povoláním pedagogičtí asistenti. V rodině je jedno dítě ve věku 3 roky. Rodina E žije v České republice, rodné zemi obou rodičů. Rodina komunikuje podle následujícího vzorce:

- rodiče mezi sebou hovoří česky
- rodiče dodržují strategii „jeden člověk, jeden jazyk“, tzn., že matka hovoří s dětmi česky, otec anglicky.
- dítě E hovoří s oběma rodiči hlavně česky, v menší míře anglicky

Rodina F

Jedná se o přirozeně dvojjazyčnou rodinu. Matka i otec jsou Češi, vysokoškolsky vzdělaní, matka povoláním pedagogický asistent, otec povoláním manažer. V rodině jsou dvě děti. Dítě F1 ve věku 7 let a dítě F2 ve věku 4 roky. Rodina F žije v České republice, rodné zemi obou rodičů. Rodina komunikuje podle následujícího vzorce:

- rodiče mezi sebou hovoří anglicky,
- děti mezi sebou hovoří hlavně česky
- rodiče dodržují strategii, která spočívá ve výlučném užívání jednoho jazyka uvnitř rodiny, přičemž druhý jazyk si dítě osvojuje mimo prostředí rodiny. Rodiče tedy hovoří s dětmi anglicky. Děti jim ale nejčastěji odpovídají česky.

Rodina G

Jedná se o přirozeně dvojjazyčnou rodinu. Matka i otec jsou Češi, vysokoškolsky vzdělaní, matka povoláním tlumočnice, překladatelka a lektorka anglického jazyka, otec v současné době studuje. V rodině je jedno dítě ve věku 14 měsíců. Rodina G žije v České republice, rodné zemi obou rodičů. Rodina komunikuje podle následujícího vzorce:

- rodiče mezi sebou hovoří česky,
- rodiče se snaží dodržovat strategii „jeden člověk, jeden jazyk“, tzn., že matka hovoří s dítětem anglicky, otec česky.
- vzhledem k nízkému věku dítěte zatím nelze určit, jaký jazyk bude používat při komunikaci s rodiči

Rodina H

Jedná se o přirozeně dvojjazyčnou rodinu. Matka i otec jsou Češi, otec vysokoškolsky vzdělaný, povoláním obchodní zástupce, matka středoškolsky vzdělaná, povoláním mechanika, v současné době na mateřské dovolené. V rodině jsou dvě děti, dítě H1 ve věku 8 let a dítě H2 ve věku 2 roky. Rodina H žije v České republice, rodné zemi obou rodičů. Rodina komunikuje podle následujícího vzorce:

- rodiče mezi sebou hovoří česky,
- rodiče se snažili dodržovat strategii „jeden člověk, jeden jazyk“, tzn., že otec hovořil s dítětem H1 anglicky, matka česky. Otec však dle svých slov od dítěte H1 nikdy

nevyžadoval odpovědi v angličtině. Dle vyjádření respondenta H od strategie dvojjazyčné výchovy a komunikace pomalu upouštěl, jelikož zjistil, že jeho znalosti anglického jazyka už nejsou na dostatečně vysoké úrovni

- v současné době mezi sebou rodiče i děti hovoří hlavně česky

5.6 Výsledky výzkumu

5.6.1 Přirozeně bilingvní rodiny

Metodou otevřeného kódování byly vytvořeny následující kategorie:

Důvody, informovanost rodičů a okolnosti rozhodnutí, představa, působení rodičů, rodičovské strategie a komunikace v rodině a ve škole, čeština a druhý jazyk ve vývoji, prostředky k podporování dvojjazyčnosti, bikulturalita, reakce širší rodiny, reakce okolí, výhody dvojjazyčnosti, nevýhody dvojjazyčnosti.

Dále se budu blíže věnovat jednotlivým kategoriím.

Tabulka č. 1: Kategorie Důvody

Kategorie	Kódy
Důvody	Odlišnost mateřských jazyků rodičů, nemožnost jiné volby, poskytnutí dvou jazyků, využití šance

Respondenti z přirozeně bilingvních rodin se jednomyslně shodli, že hlavním důvodem k dvojjazyčné výchově byl fakt, že rodiče mají odlišné mateřské jazyky. Nejen, že označili dvojjazyčnou výchovu za nutnost, ale jako další důvod uvedli také zprostředkování dvou jazyků dětem. Respondentka B uvedla, že jako rodiče s partnerem oba chtěli, aby dítě rozumělo jejich mateřským jazykům: „*tak protože chceme, aby rozuměl mojí řeči, a ten táta chce, aby rozuměl jemu.*“ Podle jedné respondentky byla škoda nevyužít šance, že dítě se může naučit dva jazyky.

Tabulka č. 2: Kategorie Informovanost rodičů a okolnosti rozhodnutí

Kategorie	Kódy
Informovanost rodičů	Informace nehledali, narazili na informace, článek v časopise

Jelikož se v tomto typu dvojjazyčných rodin jedná o přirozenou dvojjazyčnou výchovu, všichni respondenti až na jednu se shodli na tom, že žádné informace o dvojjazyčné výchově nevyhledávali, že rozhodnutí i proces výchovy dítěte ve dvou jazycích pro ně vyplynuly ze situace a byly naprosto přirozené. Jedna respondentka uvedla, že když očekávali narození dítěte, narazila na článek s tematikou bilingvní výchovy v časopise: *„Já jsem si o tom něco četla, ještě když jsem byla těhotná s prvním dítětem, s dcerkou, tak jsme žili tehdy ve Spojených státech a někde jsem se dočetla, že vlastně ten rodič, pro něhož je mateřským jazykem čeština, takže já, bych na dcerku měla mluvit jenom česky a manžel jenom anglicky. A tak jsem to tak ze začátku praktikovala.“* Všichni respondenti uvedli v dotazníku pokročilou znalost cizího jazyka, který je zároveň mateřským jazykem partnera. Respondentky (A a D) uvedly, že pokročilosti ovládnutí cizího jazyka dosáhly při studiu cizího jazyka na vysoké škole. Jedna respondentka se s tematikou dvojjazyčné výchovy setkala při studiu oboru překladatelství – tlumočnictví na vysoké škole a zabývá se jí i nadále, jelikož pracuje jako překladatelka. Respondent C nabyl pokročilosti v ovládnutí cizího jazyka při dlouhodobém pobytu v anglicky mluvící zemi, stejně jako respondentka B. Respondenti A, C a D jsou těmi z rodičů, kteří nyní žijí s rodinou ve své mateřské zemi a dětem tak poskytují český input hlavně oni, přičemž jejich partneři se do různé míry naučili česky, ale při komunikaci s dětmi užívají hlavně svůj mateřský jazyk. Respondentka B naopak žije v mateřské zemi manžela, v Německu, uvedla pokročilou znalost němčiny a dítěti poskytuje český jazykový input.

Tabulka č. 3: Kategorie Představa

Kategorie	Kódy
Představa	Nutnost dodržování pravidel, teoretická představa, rodilý mluvčí, nutnost rovnováhy dvou jazyků, obtížnost dosažení stejnoměrného jazykového inputu

Co se týče představy jednotlivých respondentů o dvojjazyčné výchově, jak bylo uvedeno v popisu kategorie 3, rodiče z přirozeně dvojjazyčných rodin uvedli, že dvojjazyčná výchova vyplynula z rodinné situace, a tak byla představa o výchově dětí celkem jasná. Respondentka A se k této otázce vyjádřila následovně: *„Tam to bylo zcela jasné, že prostě musí to probíhat tak, že každý z rodičů mluví na to dítě pouze svým rodným jazykem, a potom vzájemná komunikace mezi rodiči, samozřejmě nezatahovat třetí jazyk, tak jako to u nás naštěstí*

nebylo nutné, protože já mluvím francouzsky a manžel se naučil česky, takže spolu prostě hovoříme buďto francouzsky nebo česky, ale základní podmínka byla ta, že prostě každý mluví na dítě svým rodným jazykem, a to výlučně.“

Tabulka č. 4: Kategorie Rodičovské strategie a komunikace v rodině

Kategorie	Kódy
Rodičovské strategie a komunikace v rodině a ve škole	Vzorec komunikace, preference jazyka při komunikaci mezi dětmi, vliv prostředí, vliv jazyka matky, silnější jazyk, situační vázanost jazyka, situační vázanost komunikace v obou jazycích, změna prostředí, rodný jazyk, strategie používání jazyka, změna situace, vliv sourozence, slabší slovní zásoba, nezávislost používání jazyků na situaci nebo prostředí, přirozenější mluvit česky, snadnější vyjadřování, narušení strategie, zvyk, vliv vrstevníků, odmítnutí hovořit druhým jazykem v kolektivu dětí, jako ryba ve vodě, spojování jazyka s daným rodičem, dítě vyžaduje češtinu, jazyková bariéra, manžel nerozumí, výběr jednodušších slov z obou jazyků, neopravování dětí v mluvení, pochvala a pokárání v obou jazycích, přání rodičů, usměrnění dítěte v použití jazyka, dodržování pravidel, směřování ke správnému používání jazyka, opravování dětí v řeči, výlučné používání jazyka, odlišný přístup rodičů

Vzorce komunikace v jednotlivých rodinách jsou popsány a graficky znázorněny v kapitole Výzkumný vzorek. V rodině A je uvedený vzorec, který si rodina určila hned na začátku, striktně dodržován nezávisle na změně prostředí. Tím, že oba rodiče mluví na děti svým mateřským jazykem, nedochází ani k tomu, že by se v emočně vypjatých situacích na děti obraceli jiným jazykem než běžně. Respondentka A zdůrazňuje, že na dvojjazyčnost dítěte A2 má velký vliv působení dítěte A1, přesněji jazyk, kterým spolu komunikují – čeština. Dále podotkla, že by byla raději, kdyby mezi sebou děti komunikovaly ve francouzštině, aby si tak procvičovaly potenciálně slabší jazyk. Rodina B uvedený vzorec dodržuje také, ale matka v závislosti na okolí a situaci střídá oba jazyky v komunikaci s okolím. Co se týče používání jazyka při komunikaci s dítětem, je konzistentní: *„Akorát je to otravný, když jakoby s ním (se synem) mluvím česky, a chci to říct voběma (i manželovi), tak to musím říkat dvakrát.“* Respondent C se vyjádřil k vzorci komunikace následovně: *„Manželka do toho plete i češtinu trochu a mně jak to přijde zrovna na jazyk.“* Na otázku, jaký jazyk používá při emočně vypjatých situacích, uvedl respondent C: *„Tyhle emotivní věci se líp vyjadřují v mateřském jazyce.“* V rodině D je uvedený vzorec komunikace dodržován takto: *„Takže*

když jsem doma s obouma dětma (...), tak já na ně mluvím jenom česky, když přijde tatínek z práce, tak přeskočíme do angličtiny, aby se tatínek mohl zapojit do konverzace, aby taky z toho něco měl, že se my bavíme.“ Respondentka D dále uvedla, jak reagovalo dítě D1, když slyšelo hovořit matku jiným jazykem, než na který je běžně při komunikaci s ní zvyklé: *„Když (...) mluvíme s tatínkem anglicky, tak řekne: Ne, maminko, řekni to česky.“*

Zajímavé je, že dvě respondentky A a D uvedly, že jejich děti nechtějí a odmítají hovořit druhým jazykem (který není jazykem okolí) před ostatními dětmi v kolektivu, popř. pokud jsou k tomu vyzvány:

Respondentka A: *„Ale ta starší, ona celkem nerada mluví francouzsky s Čechy, když někdo – jí to prostě přijde nepřirozené. (...) Když někdo po ní chce, nějaký Čech, aby mu něco říkala francouzsky, tak to nechce moc.“*

Respondentka D: *„Ale když se dcery něco ptají, ať jim to řekne anglicky, nebo zazpívá, tak to nechce, ale já si myslím, že se stydí, že by to nechtěla zazpívat ani česky.“*

Respondentka A uvedla, že pokud děti chybně v řeči, opravuje je: *„Určitě, to je opravuju i v češtině a všechny děti dělají chyby (...) a myslím si, že je potřeba prostě, ať je to dvojjazyčná nebo jednojazyčná výchova, tak ty děti směřovat nebo prostě usměřňovat tak, aby se dokázaly vyjadřovat správně.“* Respondentka A uvedla, že dítě A1 nabádá, aby na dítě A2 hovořilo francouzsky a aby tak podpořila slabší jazyk (francouzštinu) dítěte A2.

Respondent C uvedl, že děti on ani manželka neopravují, když v řeči udělají chybu, že to je přirozené a patří to k řečovému vývoji. Respondentka D uvedla, že dceru opravuje, pokud míchá jazyky dohromady: *„No, samozřejmě, opravuju. Jako že jí řeknu ano, reklas to dobře, ale česky je to... většinou je to nějaké podstatné jméno, řeknu jí, jak je to česky.“*

Respondentka A (děti ve věku 7 let a 3 roky) uvedla, že u dítěte A1 se jim podařilo, aby byly u dítěte oba jazyky v rovnováze, zatímco vlivem změny pracovního prostředí manžela, a tudíž snížení inputu francouzštiny došlo u dítěte A2 k dominanci češtiny: *„U starší dcery se nám to celkem povedlo, protože když byla malinká, tak manžel pracoval doma, takže ona skutečně měla stejnou dávku obou jazyků. Zatímco ta mladší dcera – manžel už nepracuje z domova, je v kanceláři celý den, takže tam je to složitější pro ni. Navíc na ni mluví ještě sestra česky, tak tam je to potom těžší.“* V rodině B, C a D se zatím vzhledem k věku dětí nedá určit, do jaké míry byla dvojjazyčná výchova úspěšná.

Tabulka č. 5: Kategorie Čeština a druhý jazyk ve vývoji

Kategorie	Kódy
Čeština a druhý jazyk ve vývoji	Míchání jazyků, vliv prostředí, první slova, odpor k druhému jazyku, odmítnutí používat druhý jazyk, označení česko-anglický mluvčí, žvatlání, neplete jim to hlavu, pozdější rozhovoření, výborná výslovnost, žádné logopedické problémy, brzký vývoj řeči, žádný problém, uvědomění si vlastní dvojjazyčnosti, rozlišování jazyků, zmatení dítěte, srovnání s vrstevníky, složitost jazyka, rozpoznání dvou jazyků, výběr jednodušších slov z obou jazyků, zatím nerozlišování jazyků

Všichni respondenti uvedli, že v souvislosti s dvojjazyčnou výchovou nezaznamenali u dětí opožděný vývoj řeči, ani žádné jiné problémy v této oblasti. Respondentky A a B uvádějí, že došlo k rozhovoření dětí „malinko později“.

Všichni respondenti se také shodli na tom, že u dětí v určité fázi docházelo nebo dochází k míchání obou jazyků dohromady, mnohdy v závislosti na tom, které slovo je v jakém jazyce pro dítě snadněji vyslovitelné. Respondent C: „*Jo, oni je míchají dohromady. Řekne tři slova, jedno je anglicky a jedno česky, jak mu to zrovna přijde na mysl.*“ Respondentka D: „*Jo, to se stalo a někdy se to stane i teď, že třeba si nemůže vzpomenout, řekne celou větu česky a to slovíčko, co si nemůže vzpomenout, řekne anglicky. Načež teda ji opravím, že česky je to tak a tak.*“ Respondenti A, C a D popisují, že děti rozpoznávají, že se jedná o dva odlišné jazyky.

Tabulka č. 6: Kategorie Prostředky k podporování dvojjazyčnosti

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Prostředky k podporování dvojjazyčnosti	Materiály	Pohádky, DVD, písničky, básničky, CD, zvukové záznamy, dvojjazyčná škola, čtení dětem, audio knihy
	Možnost hovořit druhým jazykem s někým mimo rodiče	Ve škole, se širší rodinou, s dětmi kamarádů, s rodinnými známými, v zahraničí

Všichni respondenti na otázku, jak podporují dvojjazyčnost svých dětí, odpověděli obdobně, že uvedenými prostředky. Respondentky B i D však dále zdůraznily, že vzhledem k tomu, že v domácnosti se jedná o přirozeně dvojjazyčné prostředí, není podle nich nutné podporovat dvojjazyčnost dalšími prostředky, i když tyto používají. Respondent C si myslí, že nejlepším podpůrným prostředkem pro zlepšení v současné chvíli slabšího jazyka jeho dětí bude začlenění do kolektivu vrstevníků s nástupem do mateřské školy.

Tabulka č. 7: Kategorie Bikulturalita

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Bikulturalita	Seznámení dítěte s danou kulturou	Slavení svátků, kuchyně, jak to přišlo, dvě kulturní pojetí, zastoupení obou kultur, kulturní rozdíly, přičichnutí k oběma kulturám

Jelikož se jedná o přirozeně dvojjazyčné rodiny, respondenti se shodli, že seznámení dítěte s oběma kulturami je součástí dvojjazyčné výchovy v rodině a přirozeně vyplývá z určitých situací.

Tabulka č. 8: Kategorie Reakce širší rodiny

Kategorie	Kódy
Reakce širší rodiny	Nemá problém, nedorozumění v rodině, zvykli si, kosmopolitní rodina, přijde jim to normální, tradice jazyka v dané rodině, v pohodě, vyčítání neznalosti češtiny, zmatení prarodičů angličtinou, zvykli si, negativní reakce, pochybnosti, překvapení, nadšení, ocenění přínosu dvojjazyčné výchovy, ušetření financí, vesměs kladné reakce

Co se týče reakcí širší rodiny, respondenti uvedli různá východiska. Respondentka A uvedla, že její rodina v České republice je kosmopolitní a že druhý jazyk (francouzština) má v rodině tradici, proto je to i pro širší rodinu naprosto přirozené. Respondentka A dále uvádí, že rodina manžela reaguje také bezproblémově, někdy však dojde v souvislosti s používáním dvou jazyků a striktnímu dodržování stanovené strategie komunikace k nedorozumění: „Možná někdy, když jsme v rodině manžela, tak třeba když já mluvím s manželem česky, tak jakoby jim to přijde trošičku divný, nebo, že asi nechceme, aby to pře-

ba slyšeli, ale když mluvím já s dětma česky, tak jim to přijde taky úplně normální. Respondentka B uvádí: „Ta německá část rodiny, pro ty to je zvláštní, nestýkají se s nikým takovým, jim to přijde divný, když já s ním mluvím cizí řečí a oni mi nerozumějí. A u nás moje rodina v Čechách, těm to je jedno, ti jsou zvyklí na různé jazyky.“ Respondent C uvedl, že „v rodině je to jedno“, že čím déle jsou prarodiče s dětmi, tím lépe si rozumějí, a že se prarodiče snaží komunikovat i s jeho manželkou (Australanka), i když nehovoří česky až na pár slov. Respondentka D uvedla, že prarodiče přijali dvojjazyčnou výchovu bez problémů, i když upozorňují na nevyváženost obou jazyků u dítěte D1: „Já si myslím, že ti úplně v pohodě (...) jako třeba vyčítají někdy mému manželovi nebo spíš mně... má dva roky, už by se mohla učit česky.“

Tabulka č. 9: Kategorie Reakce okolí

Kategorie	Kódy
Reakce okolí	Zvídavé pohledy, pohrdavé reakce, otevřený přístup, cizinec, děti v kolektivu jazyk neřeší, netečnost k reakcím okolí, nekomentování okolím, pochvalné reakce, výhoda do života, kladné reakce, zmatení okolí

Respondenti uvádějí různé reakce okolí, se kterými se setkali: Respondentka A: „Nikdo to nějak zvlášť nekomentuje vzhledem k tomu, že manžel je Francouz, tak každému přijde úplně normální, že na ně mluví francouzsky a já na ně mluvím česky.“ Respondentka B uvedla, že její přátelé na dvojjazyčné výchově nevidí nic neobvyklého a že okolí může nabýt dojmu, že se jedná o českou rodinu: „Jakoby náš okruh přátel je na tom stejně, takže to není nic divného, a když jdeme ven, tak si můžou myslet, že jsme cizinci.“ Respondent C popsal reakce okolí následovně: „Řekl bych to tak: nejdřív velice zvědavé pohledy, někdy až pohrdavé, (...) a poté, co poznají moji ženu nebo mě, tak otevřený přístup.“ Respondentka D uvedla, že se většinou setkává s kladnými reakcemi: „Většinou jsou to takové jakoby pochvaly, že lidi říkají, já, no to bude mít v životě dobré, od malička už umět dva jazyky. Takže většinou kladné, co se tohoto týče.“ Na otázku, jak reagují na dvojjazyčnost dětí jejich vrstevníci, všichni respondenti odpověděli shodně, že „děti to neřeší“.

Tabulka č. 10: Kategorie Výhody dvojjazyčnosti

Kategorie	Kódy
Výhody dvojjazyčnosti	Dva jazyky od malička, druhý jazyk bez většího úsilí, možnost studia jiných jazyků, jeden jazyk zadarmo, výhody do budoucna, že se orientuje současně ve dvou státech

Jako výhodu dvojjazyčnosti popsali shodně respondenti znalost dvou jazyků, které dítě dosáhne „*bez většího úsilí*“, dále možnost využití času, který by dítě strávilo studiem druhého jazyka, například ke studiu dalšího jazyka. Respondentka B, která často cestuje, uvedla jako výhodu pro dítě do budoucna orientaci ve dvou státech a dvou kulturách.

Tabulka č. 11: Kategorie Nevýhody dvojjazyčnosti

Kategorie	Kódy
Nevýhody dvojjazyčnosti	Nenašel nevýhody, obtížnost udržet oba jazyky na stejné úrovni, nuda ve škole při výuce druhého jazyka ve škole, nemožnost výběru jiného druhého jazyka ve škole, odlišnost od většiny

Na otázku, jaké vidí nevýhody dvojjazyčnosti, odpověděli všichni respondenti, že podle nich nevýhody dvojjazyčnosti nejsou. Respondentky A a D uvedly, že nevýhodou pro děti bude, až nastoupí na základní školu a budou mít povinnou výuku jazyka, který už znají, z toho důvodu, že se v hodinách budou nudit, nebudou mít motivaci k učení a budou se lišit od kolektivu. Pokud by byla možnost zvolit na základní škole jiný jazyk, tento problém by se tím vyřešil.

5.6.2 Intenčně bilingvní rodiny

Metodou otevřeného kódování byly vytvořeny následující kategorie:

Důvody, informovanost rodičů a okolnosti rozhodnutí, představa, rodičovské strategie a komunikace v rodině, čeština a druhý jazyk ve vývoji, prostředky k podporování dvojjazyčnosti, biculturalita, reakce širší rodiny, reakce okolí, výhody dvojjazyčnosti, nevýhody dvojjazyčnosti

Tabulka č. 12: Kategorie Důvody

Kategorie	Kódy
Důvody	recese jako důvod, rozmar jako důvod, doufání ve vznik dvojjazyčnosti, dar dvou jazyků, poskytnutí základu druhého jazyka, praktické důvody, ulehčení ve škole, cesty do zahraničí, úspora financí za jazykové kurzy, intelektuální seberealizace rodiče, nevyhledávání informací, hledání informací, pobyt v zahraničí

U intenčně dvojjazyčných rodin se stejně jako u přirozeně dvojjazyčných rodin objevil jako důvod poskytnutí druhého jazyka dítěti. Podle respondenta E bylo hlavním důvodem „*aby se dcera naučila oba jazyky*“. Respondentka F uvedla, že jelikož jsou s manželem oba anglisté, a nejen, že jazyk dobře ovládají, ale mají k němu i citový vztah, rozhodli se z rozmaru vychovávat své děti dvojjazyčně. Respondentka G uvedla praktické důvody: „*Aby prostě když se někde v cizině ztratí, aby byl schopen se domluvit*“. Respondent H označil nápad vychovávat svého syna dvojjazyčně za recesi: „*Nic, žádný, byla to recese. Protože jsme se vrátili ze Spojených Států po 4 letech a narodil se kluk a já jsem z takový recese na něj pokračoval anglicky. Ale nebyl to nějaký záměr, že bych ho driloval na to, aby byl perfektní angličtinář a mluvil a rozuměl perfektně anglicky.*“ Respondentky F a G uvedly, že si komunikací s dětmi ve druhém jazyce udržují a procvičují angličtinu, která je součástí jejich povolání. Respondentka G, která pracuje jako lektorka angličtiny, uvedla, že důvodem pro to vychovávat dítě G dvojjazyčně bylo také ušetření financí za jazykové kurzy, které by dítě případně muselo navštěvovat, aby se naučilo druhý jazyk: „*No a potom samozřejmě proto, abychom časem ušetřili za jazykovou výuku, protože to sama učím a vim, jak je to drahé.*“ Podle respondentky G by byla škoda nevyužít takto příznivé jazykové prostředí v rodině k dvojjazyčné výchově: „*Taky mi přišlo škoda, aby, jak se říká, kovářova kobyla chodila bosa.*“

Tabulka č. 13: Kategorie Informovanost rodičů a okolnosti rozhodnutí

Kategorie	Kódy
informovanost rodičů a okolnosti rozhodnutí	Vliv vzdělání rodičů, vliv povolání rodičů, citový vztah rodiče k jazyku, informovanost ze studia, zvyk rodičů mluvit anglicky

Ve všech čtyřech případech intencně bilingvní výchovy v rodinách respondentů se jednalo v případě rozhodnutí o bilingvní výchově o nápad rodičů, kteří dosáhli v daném jazyce (u všech se jedná o angličtinu) vysokého stupně pokročilosti. U respondentů E, F a G bylo vysokého stupně pokročilosti ovládnutí cizího jazyka dosaženo studiem jazyka na vysoké škole. Jak tito respondenti uvedli, při studiu a později při výkonu svého povolání také narazili na informace o dvojjazyčné výchově dětí. Respondent H nabyl pokročilosti v angličtině dlouhodobým pobytem v anglicky mluvící zemi. Jak dále respondent H uvedl, původně žádné informace o dvojjazyčné výchově cíleně nevyhledával, ale postupem času se začal o tuto problematiku zajímat: *„Ne, neptal, jednou jsem pak já nevím možná v jeho jednom roce se začal pro jistotu pít po nějakých informacích aspoň na internetu, ale to jenom krátce, řekl bych, že jsem tomu věnoval řádově pár hodin, možná deset hodin, když to vezmu ve větším časovém horizontu... tohle na internetu, a to z důvodu, že mě okolí nebo bližší rodina začali jak když trošku znervózňovat, že co všechno se nemusí stát tomu dítěti, že může být zmatené apod. Takže spíše z tohoto důvodu, abych ho chránil, kdyby náhodou to mělo mít nějaký špatný vliv na něho.“*

Tabulka č. 14: Kategorie Představa

Kategorie	Kódy
Představa	Pochybnosti, teoretická představa, praktický příklad dvojjazyčné výchovy v rodině, praktický příklad dvojjazyčné výchovy u přátel, strach rodiče ze zmatení dítěte, složitější pozice než rodilý mluvčí

Jak bylo uvedeno výše, respondenti E, F a G uvedli, že se teoreticky seznámili s průběhem dvojjazyčné výchovy při studiu na vysoké škole. Tito respondenti také uvedli, že v rodině nebo mezi přáteli měli možnost se seznámit s dvojjazyčnou výchovou v praxi, takže si vytvořili představu, jak dvojjazyčná výchova dětí v rodině probíhá: *„Tak jsem se s tím setkala i třeba na škole, jak je to v těch dvojjazyčných rodinách, sama jsem potkala z mé rodiny – tak jsem se spíš takhle ptala prakticky na jejich zkušenosti.“* Respondent H uvedl: *„Samozřejmě, mělo to na pozadí nějaké tiché doufání, že když na něho budu mluvit anglicky, tak bude prostě mluvit anglicky, rozumět anglicky a podobně.“*

Tabulka č. 15: Kategorie Rodičovské strategie a komunikace v rodině

Kategorie	Kódy
Rodičovské strategie a komunikace v rodině	Ochota dítěte mluvit anglicky, usměrnění dítěte v použití jazyka, nátlak na dítě, preference češtiny dítětem, důvod používat jazyk, nevyžadování anglických odpovědí, vliv působení rodiče na užívaný jazyk, s návštěvou česky, mateřský jazyk, dohoda s dětmi ohledně vzorce komunikace, nabádání k anglickým odpovědím, učivo a úkoly do školy v češtině, opravování prostřednictvím parafrází, efektivnost, opakování slovíček, vliv na rodinu, volný průběh, žádný vnější tlak, forma hry, sebevýchova, potřeba sebekontroly, motivace, podpora partnera, komunikace rodičů, nezdar, nejistota, zvláštní pocit, zvrat, úspěch, pomoci dořít, přípustnost chyb v osvojování jazyka, hovoření s dítětem anglicky, nepoužívání angličtiny, mluvení anglicky ve škole, odpovědi česky, hovorová angličtina, pochvala a pokárání anglicky, mluvení anglicky doma, spontánní používání češtiny, situační vázanost komunikace, snaha dětí změnit používání jazyků, nepořád anglicky, nedodržování stanovených pravidel, preference angličtiny, naladění na češtinu, přepínání jazyků, intenzita, vzorec komunikace, nadávání, vypjaté situace, utišování, úroveň znalosti jazyka rodičem, potíže s češtinou

Respondent E uvedl, že v rodině z 95% dodržují vzorec komunikace uvedený v kapitole Výzkumný vzorek. Dále uvedl, že na začátku si nebyl jistý, jestli bude intencně dvojijazyčná výchova v rodině fungovat: „*Já jsem chvíli váhal, jestli se do toho pustit nebo ne, a... předtím jsem to tak zkoušel a jakoby mi to nešlo, protože, že jo, to dítě malinký ještě nereaguje, a ze začátku to pro mě byl takovej zvláštní pocit, říkat...jo, ale v momentě, když jsem viděl, že reaguje a kouká se na mě a...vopravdu, když už je to jakoby interakce mezi dvěma lidma, který oba nějak působí, i to dítě reaguje, tak už mi to jako šlo a tak jsem se do toho pustil.*“ Respondentka F popsala, jaká byla původní strategie a jak došlo k její změně na základě přání dítěte F1: „*teda začal anglicky a do dvou let v podstatě mluvil jenom ang-*

licky. I když bylo jasné, že česky rozumí. (...) Potom ze školky přišel s tím, že chce mluvit česky. A tak jsme udělali takovou dohodu, že doma budeme mluvit anglicky a já s ním budeme mluvit česky, když budeme sami. Asi potom zjistil, že čeština je důležitější než angličtina tady... Ale doma mluvil anglicky, byl ochotný, přistoupil na tu dohodu, že doma budeme mluvit anglicky, a on se mnou bude mluvit česky, když budeme sami.“ Dále respondentka F uvedla, že je někdy složité dodržovat stanovenou strategii dvojjazyčné výchovy v intenčně bilingvní domácnosti: „Doma, když jsme... takové jako všichni, tak se snažíme mluvit jenom anglicky. Ale je to občas těžké, když oni (děti) spontánně na všechno reagují česky, nebo vyzývají mě, ať mluvím česky – nevkloznout do češtiny – si to člověk musí docela hlídat.“ Zajímavá byla odpověď respondentky F na otázku týkající se procesu dvojjazyčné výchovy, kdy respondentka uvedla, že si musela, i přes pokročilou znalost jazyka, vytvořit slovníček batolecí řeči: „Já jsem mluvila do té doby anglicky dobře, ale nikdy jsem nemusela na nikoho šišlat... jako... se vyjadřovat jako česky... tím myslím k dětem. Takže to byly věci, které jsem vyloženě řešila jako slovníčkem, že jsem si dělala svůj vlastní, jsem sháněla různá slovíčka od známých nebo ze slovníků.“ Respondentka G uvedla, že když je s dítětem sama doma, snaží se dodržovat strategii, tedy hovořit s dítětem anglicky, ale dodržovat strategii dvojjazyčné výchovy v jednojazyčné domácnosti je složitější než v přirozeně dvojjazyčné domácnosti: „No, víceméně tomu necháváme takový volný průběh, v podstatě, my jsme s tím, že oba mluvíme česky, takže my nejsme nuceni nějakým způsobem. Tím, že jeden opravdu anglicky mluvit neumí, tak občas samozřejmě to sklouzává i k takovému lajdáctví.“ Respondenti E a H zdůraznili, že v rámci strategie dvojjazyčné výchovy nikdy nevyžadovali od dítěte odpovědi v anglickém jazyce. Respondent H k tomu uvedl, že považuje za chybu ve své strategii dvojjazyčné výchovy nevyžadování anglických odpovědí: „Nenutil jsem ho, upozorňuju, do anglických odpovědí. Což možná byla chyba. Ne, že bych ho vyloženě nutil, nebo to vyžadoval, ale mohl jsem ho poprosit, aby mi to řekl v angličtině, to jsem třeba mohl dělat.“ Respondent E se vyjádřil k cíli dvojjazyčné výchovy ve své rodině a připustil i možnost chyby: „Cílem je prostě, aby uměla ten jazyk... Samozřejmě, že ho bude umět ve své vlastní variantě. Já jsem i smířený s tím, že... že když ji něco naučím blbě, tak... tak to nevádí, protože si myslím, že když ji to naučím já blbě, tak je to furt lepší, než kdyby se to naučila blbě ve škole, protože prostě bylo by to víc blbě.“ Podle respondentky G se intenčně dvojjazyčná výchova v její rodině zatím dá považovat za úspěšnou: „A kolikrát malý víc ode mě reaguje na tu angličtinu než na tu češtinu. Takže asi nějaký efekt

to určitě bude mít.“ Také respondentka F hodnotí dvojjazyčnou výchovu svých dětí kladně: *„když prostě se ocitnou v prostředí rodilých mluvčích, tak to spontánně mluví anglicky.“*

Tabulka č. 16: Kategorie Čeština a druhý jazyk ve vývoji

Kategorie	Kódy
Čeština a druhý jazyk ve vývoji	bezproblémový vývoj řeči, běžný řečový vývoj, srovnání s vrstevníky, silnější jazyk čeština, nedostatečná jazyková úroveň dítěte, víc českého inputu, porozumění češtině, vliv prostředí, pobyt v zahraničí, brzký rozvoj řeči, zlepšení jazyka, reakce dítěte, porozumění jazyku, schopnost dítěte naučit se více jazyků, mozková kapacita, vlohly k učení se cizím jazykům, míchání jazyků

Všichni čtyři respondenti z intenčně bilingvních rodin se shodli na tom, že řečový vývoj dětí probíhal bez komplikací. Dva respondenti (E a H) uvedli, že u jejich dětí docházelo a dochází k míchání jazyků. Respondent E, který na dítě E1 začal hovořit anglicky až kolem 6 měsíců věku dítěte, popisuje míchání jazyků dítětem: *„Míchala je a pořád je míchá. Ale spíš takovým způsobem, že si půjčí anglický slovo, nalepí na něj český koncovky... jo, jako např. ty kiddáš – jako you're kidding, a já tohle mínám, jakože I mean this.“* Respondentka F uvedla, že mateřským jazykem dítěte F1 byla angličtina, jelikož se ji začal učit jako první jazyk hned od narození a hovořil do dvou let pouze anglicky. U dítěte F2 byl input jazyků odlišný. Jeho mateřským jazykem čeština a k používání angličtiny u něj došlo postupně až kolem třetího roku. Respondentce G nebyla tato otázka položena z důvodu nízkého věku dítěte. Respondentka G u svého dítěte (14 měsíců) pozoruje, že reaguje na oba jazyky a v obou jazycích vyslovuje i první slova: *„Ted' třeba mu (anglicky) vykládám, co nás čeká za cestu, že pojedeme vlakem, a on začne dělat takový jako Brm brm, takže jako reaguje, nebo už i třeba že ukáže, že mu třeba řeknu, ukaž mi kuřátko, ukaž mi banán, takže takhle v podstatě vim, že rozumí.“* Respondent H srovnává své dítě s vrstevníky a označuje jeho řečový vývoj za normální. Jelikož dle svých slov nikdy nevyžadoval od dítěte odpovědi v angličtině, k míchání jazyků u dítěte docházelo minimálně.

Tabulka č. 17: Kategorie Prostředky k podporování dvojjazyčnosti

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Prostředky k podporování dvojjazyčnosti	Materiály	DVD, knihy, komiksy, pohádky, audio, vlastní slovníček batolecí řeči, čtení dětem, obohacení jazyka, youtube.com, učebnice, cesty do zahraničí, zlepšení jazyka vlivem komunikačního prostředí
	Dostupnost	Špatná dostupnost, srovnání s materiály v ostatních zemích, nutnost vybírat, velký výběr, složitý výběr, osobně si věc prohlédnout, dobrá dostupnost, nevhodné pro malé děti, výběr na doporučení kamarádů
	Kde shánějí cizojazyčné materiály?	Knihkupectví, nákupní centra, známí přivezou, nákup přes internet, univerzitní Britské centrum
	Možnost hovořit druhým jazykem s někým mimo rodiče	Ve škole, s dětmi kamarádů, s rodinnými známými, v zahraničí

Jako podpůrné prostředky pro udržení dvojjazyčnosti a zlepšení slabšího jazyka uvedli všichni čtyři respondenti shodně uvedené materiály. Co se týče dostupnosti jazykových materiálů pro děti, názory respondentů se různí. Podle dvou respondentů (E a F) je dostupnost dobrá a bez většího úsilí je možné sehnat jakékoli cizojazyčné materiály hlavně nákupem přes internet. Respondentka F se při výběru jazykových materiálů pro své děti inspiruje u známých v zahraničí. Další dva respondenti (G a H) se shodují, že nabídka cizojazyčných materiálů pro děti je velká, právě proto je ale nutné dobře vybírat, aby skutečně vybrali to, co vyhovuje jejich představě. Proto raději nakupují tyto materiály v knihkupectvích nebo nákupních centrech než v internetových obchodech. Respondent H se dokonce vyjadřuje v tom smyslu, že převažuje nabídka nekvalitních cizojazyčných materiálů: „*Samozřejmě, mají tam spoustu takových věcí, ale není to ono. Dlouze jsem musel hledat (...) Třeba příklad Krteček – tak kostrbatý, tak umělý překlad – zas nejsem profík, (...) ale znám nějak tu angličtinu... Třeba ten Krteček, to mě docela mrzelo. Takže blbě se v tom hledá.*“ Respondent H upozorňuje i na nemožnost sehnat cizojazyčné komiksy pro starší děti. Respondent E zdůrazňuje, že nepoužívá jako podpůrný prostředek pro dvojjazyčnou výchovu dítěte učebnice: „*Jako já nepoužívám žádný učebnice nebo knížky učebnicového charakteru a ani takový ty knížky, co jsou třeba pro mladý... jako výuku malejch dětí v angličtině s nějakou zjednodušenou angličtinou, vono je to takový ochuzený, takový divný, jo?*“

Tabulka č. 18: Kategorie Bikulturalita

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Bikulturalita	Seznámení dítěte s danou kulturou	jak to přišlo, slavení svátků, cestování, nedostatek financí, pobyt v zahraničí, knihy, systematické vysvětlování, vliv prostředí, z DVD, internet, zahraniční kuchyně, seznámení dítěte s oběma kulturami, zeměpis, zvuky zvířat v různých jazycích, mimochodem, uvědomění si příslušnosti k národu

Tři respondenti (F, G, H) se shodli na tom, že seznámení s druhou kulturou vyplývá ze situací a je tak součástí dvojjazyčné výchovy. Respondent F se vyjádřil obdobně, ale doplnil, že o seznámení dítěte s druhou kulturou neusiluje: *„Neusiluju o to. Pokud se to někdy stane, tak samozřejmě mi to vadit nebude, a je samozřejmý, že už jenom tím samotným jazykem se to děje... ne, ale jako program to nemám, že bysme se učili jíst marshmallow nebo ... jo, to není cílem.“* Respondentka F uvedla, že dítě F1 vyjádřilo své uvědomění příslušnosti k českému národu a k používání jazyka následovně: *„Maminko, my budeme mluvit česky, protože jsme Češi.“*

Tabulka č. 19: Kategorie Reakce širší rodiny

Kategorie	Kódy
Reakce širší rodiny	Zmatení prarodičů angličtinou, zvykli si, negativní reakce, pochybnosti, překvapení, nadšení, ocenění přínosu dvojjazyčné výchovy, ušetření financí, vesměs kladné reakce

Respondent E a respondentka G uvedli, že reakce širší rodiny na dvojjazyčnou výchovu dítěte jsou vesměs kladné. Respondentka G dokonce popsala reakci rodiny takto: *„Jo, tak ti všichni říkají, že jako super, ti jsou všichni nadšení. Říkají, že jako je dobré, že bude umět, říkali, že když si pak spočtu, kolik třeba ušetřím za nějaké jazykovky a za tyto věci tím, že se to naučil.“* Respondentka F uvedla, že se v rodině zpočátku setkali s negativními reakcemi: *„Když jsme s tím začali, tak všichni si tukali na hlavu. Kolem nás, jako včetně rodiny, samozřejmě jako rodina z toho byla celkem nešťastná, že jako první vnouče, nebudou tomu rozumět (...) Ale pak samozřejmě, když ve třech letech syn šel do školky a mluvil plynule anglicky i česky, tak se babička dmula pýchou, jakože jaký šikovný vnuk.“* Obdobně

popsal reakce širší rodiny na dvojjazyčnou výchovu svých dětí i respondent H: „*Zkraje špatné, podezřívavé, nech toho, nepleť mu hlavu, a pak tím, že to bylo ok, tak spíš souhlasné.*“

Tabulka č. 20: Kategorie Reakce okolí

Kategorie	Kódy
Reakce okolí	Informovanost okolí, dotazy okolí na komunikaci v angličtině v rodině, netečnost k reakcím okolí, ztišení hlasu, zmatení okolí, podezřívavé, okolí se nezajímá, v pohodě, představy reakcí okolí, zmatení okolí, pochybnosti okolí, podiv okolí, děti v kolektivu jazyk neřeší, dítě nerozumí

Respondenti E a H k tomuto tématu uvedli, že díky používání cizího jazyka při komunikaci s dětmi může nastat situace, kdy je okolí považuje za cizince. Respondent E uvedl dokonce osobní zkušenost: „*Tak musím se přiznat, že vobčas, než abych paní prodavačce něco vysvětloval... nebo třeba jsme jeli ve vlaku a ten člověk chudáček na mě teda se snažil mluvit anglicky (smích) a komunikovat se mnou, tak když jsem věděl, že za tři minuty vystupuju, tak jsem mu nic neřikal a prostě jsem mluvil anglicky dál a předstíral jsem, že česky neumím, no.*“ Respondentka F uvedla, že se setkala s udivenými pohledy okolí: „*tak pro mě jako pro rodiče to bylo trošku obtížné... Od těch ostatních rodičů, který se na to dívali jako zvláště.*“ Respondentka G si nevšimla žádných reakcí okolí, podle jejího názoru se možná setká s reakcemi okolí, až dítě G1 začne hovořit cizím jazykem: „*Až spíš jakoby on třeba na někoho začne mluvit anglicky, tak se třeba lidi... jako proč na něho mluvím anglicky – jako jsem připravená na ty reakce, a je mi to v podstatě jedno.*“ Respondenti E, G a H se shodli, že je reakce okolí nezajímavá.

Tabulka č. 21: Kategorie Výhody dvojjazyčnosti

Kategorie	Kódy
Výhody dvojjazyčnosti	Porozumění jazyku, dvojjazyčný mozek má výhodu, argumenty pro, přirozená výuka jazyka, nic to nestojí, možnosti studia dalších cizích jazyků, ušetření financí, ušetření času, možnost věnovat čas něčemu jinému, bez velkého úsilí se naučí druhý jazyk, cizí jazyk jako výhoda

Jako výhodu dvojjazyčnosti uvedli respondenti z intencně bilingvních rodin fakt, že si dítě bez většího úsilí osvojí dva jazyky. Dále vyzdvihli výhody, plynoucí z používání dvou jazyků pro děti do budoucna. Respondentka F se vyjadřuje k výhodám dvojjazyčnosti následovně: *„Já si myslím, že dvojjazyčnost je dobrá v každém momentu, já jsem zastáncem toho, že dvojjazyčný mozek má výhodu oproti jednojazyčnému, mě všechny ty argumenty přesvědčují o tom, že to je dobré, lepší, jakože to je výhodné... A myslím si, že umět dva jazyky je vždycky víc než jeden!“* Podle respondentky G je dále výhodou ušetření času i financí, které je možné využít ke studiu dalších jazyků.

Tabulka č. 22: Kategorie Nevýhody dvojjazyčnosti

Kategorie	Kódy
Nevýhody dvojjazyčnosti	Nuda ve škole při výuce druhého cizího jazyka, nejsou, nenapadají mě.

Všichni respondenti se shodli, že je žádné nevýhody dvojjazyčnosti nenapadají. Respondent E uvedl, že jako jedinou nevýhodu spatřuje v nemožnosti volby jiného cizího jazyka kromě angličtiny, až dítě E nastoupí povinnou školní docházku: *„Snad mě napadá jedna věc – možná ve škole, pokud bude chodit s běžnejma dětma na běžnou angličtinu, tak to pro ni bude nuda, že jo. Takže tam bude potřeba to nějak pak rozumně vymyslet, aby... aby... samozřejmě, ona se bude potřebovat naučit psát anglicky, takže úplně vynechat ty hodiny – to nejde, že jo.“*

5.7 Závěry výzkumu

5.7.1 Přirozeně bilingvní rodiny

V rodinách, kde každý z rodičů pochází z jiné kultury a má odlišný mateřský jazyk, bylo rozhodnutí o dvojjazyčné výchově dětí spíše přirozenou nevyhnutelností, která vyplynula ze situace. Právě z důvodu, že pro oba partnery je dvojjazyčný život v praxi naprosto přirozený, necítili respondenti potřebu studovat problematiku dvojjazyčné výchovy v teoretické rovině. To ale neznamená, že by v uvedených případech dvojjazyčná výchova byla pouze nutností. Z odpovědí respondentů je zřejmé i to, že možnost poskytnout dítěti osvojení dvou jazyků považují za velkou výhodu.

Dříve zažité názory o škodlivosti dvojjazyčné výchovy a jejímu špatnému vlivu na vývoj dítěte byly na základě výsledků mnoha studií a výzkumů vyvráceny. Také z odpovědí respondentů vyplývá, že v daných případech dvojjazyčná výchova nezpůsobila problémy nebo dokonce opoždění ve vývoji řeči. Jelikož většina respondentů používala jako měřítko řečového vývoje svých bilingvních dětí srovnání s jejich monolingvními vrstevníky, lze odvodit, že se řečový vývoj bilingvních dětí v uvedených rodinách výrazně nelišil od řečového vývoje „běžných“, tedy jednojazyčných dětí. Specifikem v osvojování dvou jazyků je míchání těchto jazyků, jak bylo popsáno v teoretické části této práce. Toto stadium popsali u všech dětí všichni respondenti a z jejich výpovědí vyplývá, že ani tato fáze řečového vývoje dítěte v dvojjazyčné rodině není dle respondentů příznakem zmatenosti dítěte, ale že se jedná pouze o jednu z přirozených fází osvojování dvou jazyků.

Co se týče dvojjazyčné výchovy dítěte v rodině, na základě výpovědí respondentů lze usoudit, že podle jejich názorů není obecně velký rozdíl mezi výchovou dítěte v jednom a ve dvou jazycích. Jelikož je pro dvojjazyčné rodiny přirozené dvojjazyčné prostředí, je pro ně naprosto přirozená i dvojjazyčná výchova. Spíše než na odlišnosti jazykové, upozorňují respondenti na odlišnost např. výchovných stylů obou partnerů. Strategie dvojjazyčné výchovy se v dotazovaných rodinách mírně liší případ od případu. Ve všech případech je ale založena na vzorci, který přirozeně vyplývá z jazykové situace v rodině, tedy, že každý z rodičů užívá při komunikaci s dítětem ve výraznější míře svůj mateřský jazyk. Jazyk komunikace mezi partnery je pak většinou volen na základě úrovně znalosti daného jazyka oběma partnery, popř. je vázán situačně. V rodinách, kde se rodiče rozhodli pro strategii dvojjazyčné výchovy „jeden člověk, jeden jazyk“ si, jak vyplynulo z výpovědí respondentů, dítě spojuje určitý jazyk s rodičem, který jej při komunikaci s ním používá. Tato strategie je v odborné literatuře popisována jako strategie s nejlepšími výsledky při snaze dosáhnout u dítěte vyvážené znalosti obou jazyků.

Otázka podporování dvojjazyčnosti dětí se u těchto respondentů setkala opět s připomenutím přirozeného základu dvojjazyčné výchovy v rodině, a tudíž s tím ovlivněnou snahou rodičů zlepšit a podpořit dvojjazyčnost jejich dětí. Všichni respondenti uvedli, že používají různé podpůrné prostředky pro rozvoj jazyka u dětí. Vypadá to však, že se v kontextu přirozené dvojjazyčné domácnosti nejedná ani tak o záměrnou podporu dvojjazyčnosti dítěte, jako spíše o podporu rozvíjení řečových schopností dětí, která je však stejným způsobem podporována i v rodinách jednojazyčných.

Přístup respondentů - rodičů k dvojjazyčné výchově lze dle jejich výpovědí s jistotou považovat za kladný. Přístup rodičů k dvojjazyčnosti dětí, která vyplývá z dvojjazyčné výchovy v rodině, lze také označit slovem kladný. Také z důvodu, že má dvojjazyčný výchova v těchto rodinách svůj přirozený základ, nebyly respondenty popsány neshody ani rozpory s partnerem, které by se týkaly právě dvojjazyčné výchovy dětí. Respondenti vidí využití výhod plynoucích ze schopnosti hovořit dvěma jazyky pro děti hlavně do budoucna, kdy budou schopny se domluvit v zahraničí, budou mít lepší možnost výběru zaměstnání, popř. oceňují také ušetření finančních prostředků, které by jinak museli vynaložit na zaplacení studia cizího jazyka pro své dítě. Jako nevýhody popisují odlišnost dítěte od vrstevníků plynoucí z nemožnosti výběru jiného cizího jazyka kromě angličtiny na prvním stupni základní školy.

Přístup širší rodiny k dvojjazyčné výchově byl respondenty popsán různě. Ve všech případech mluví respondenti o podpoře širší rodiny a jejím kladném přístupu k dvojjazyčné výchově, ve dvou případech se ale také zmiňují o nedorozumění týkající se dvojjazyčné výchovy a nespokojenosti prarodičů s úrovní znalosti češtiny daného dítěte. Tak či tak, opět zde můžeme rozpoznat vliv faktu, že v uvedených případech dvojjazyčných rodin byla dvojjazyčná výchova přirozenou nutností z důvodu, že oba rodiče hovoří s dětmi svými a tudíž odlišnými mateřskými jazyky.

Co se týče reakcí okolí na dvojjazyčnou výchovu a dvojjazyčnost, popsali respondenti jak kladné, tak záporné reakce okolí. V České republice není dvojjazyčná výchova obvyklou formou výchovy. Přesto většina z respondentů uvedla, že se setkala spíše s kladnými reakcemi okolí. Ve dvou případech respondentky uvedly, že okolí připadalo přirozené, že dvojjazyční rodiče vychovávají své děti dvojjazyčně.

5.7.2 Intenčně bilingvní rodiny

Okolnosti, za jakých došlo ke vzniku dvojjazyčné výchovy v jednojazyčných rodinách, se případ od případu různí. Nutným předpokladem pro možnost uskutečnit dvojjazyčnou výchovu „uměle“ je, jak už bylo zmíněno, velmi dobrá znalost druhého jazyka alespoň jedním z rodičů. Tři ze čtyř respondentů uvedli, že druhý jazyk (ve všech čtyřech případech se jedná o angličtinu) je součástí jejich života nejen osobního, ale také profesního. Čtvrtý respondent žil delší dobu v anglicky mluvící zemi, kde si zvykl mluvit anglicky. Všichni čtyři respondenti uvedli, že se v různé míře zajímali o dvojjazyčnou výchovu v teoretické rovině,

což ale nelze považovat za důsledek chybějící „přirozenosti“ dvojjazyčné výchovy, jelikož k seznámení se s teoretickými poznatky o dvojjazyčné výchově došlo u tří respondentů během studia a v zaměstnání, a pouze u jednoho respondenta se jednalo o cílené vyhledávání informací k tomuto tématu.

Co se týče vývoje řeči u dětí, stejně jak uvedli rodiče z přirozeně bilingvních rodin, neznamenali ani rodiče z intenčně bilingvních rodin opoždění vývoje řeči, popř. jiné odchylky od běžného vývoje řeči, který byl respondenty popsán jako srovnatelný s monolingvně vychovávanými vrstevníky. Dva respondenti popsali jak součást vývoje řeči u dětí i míchání jazyků.

Tři respondenti z intenčně bilingvních rodin zmínili v průběhu rozhovoru různé těžkosti a problémy, s nimiž se setkali během praktikování dvojjazyčné výchovy. Jednalo se o nejistotu, zda „uměle“ dvojjazyčná výchova nemůže mít negativní vliv na dítě, o pochybnosti, zda bude dvojjazyčná výchova úspěšná, ale také o odmítnutí dítěte hovořit doma druhým jazykem. Pro rodiče bezpochyby nebylo jednoduché rozhodnutí, zda vytrvat ve dvojjazyčné výchově ve snaze poskytnou dítěti dva jazyky, nebo vyhovět přání dítěte, které usiluje o změnu vzorce komunikace v rodině na „přirozený“. Respondenti se shodli na tom, že je pro ně jako rodiče obtížnější dodržovat strategii komunikace s dítětem v jiném jazyce, než je jejich mateřský jazyk. Vytrvat a nepoužívat při komunikaci s dítětem svůj rodný jazyk je zkouškou vůle rodičů. Jak již bylo řečeno, u jednoho respondenta došlo k postupnému zanechání dvojjazyčné výchovy a to, jak uvedl, z důvodu jeho nedostačujících jazykových schopností. Jak vyplynulo z odpovědi tohoto respondenta, k horším výsledkům dvojjazyčné výchovy mohl přispět i fakt, že po svém dítěti nevyžadoval odpovědi v angličtině, proto bylo u dítěte dosaženo pouze tzv. receptivního neboli pasivního bilingvismu, tedy, že dítě rozumí anglicky, ale nemluví anglicky. Další respondent, který používá při komunikaci se svým dítětem angličtinu, také uvedl, že od svého dítěte nevyžaduje odpovědi v angličtině. Nicméně nelze vzhledem k věku dítěte zatím přesně určit, nakolik byla dvojjazyčná výchova v tomto případě úspěšná.

Co se týče podpory dvojjazyčnosti a slabšího jazyka u dětí, respondenti z intenčně bilingvních rodin uvedli podobné podpůrné prostředky jako respondenti z přirozeně dvojjazyčných rodin. Z jejich odpovědí bylo zřejmé, že se snaží podporovat slabší jazyk u dětí v co možná největší míře. Respondenti se také snaží zprostředkovat dětem možnost komunikace ve

druhém jazyce i s jinými osobami, než jsou sami rodiče, např. s dětmi kamarádů, s rodinnými známými, popř. v zahraničí.

Seznámení s druhou kulturou podle většiny respondentů z intencně bilingvních rodin vyplývá ze situací, kdy např. používají cizojazyčné materiály na podporu druhého jazyka. Jeden respondent se však vyjádřil v tom smyslu, že podle jeho názoru není cílem dvojjazyčné výchovy seznámení dítěte s druhou kulturou.

Přístupy samotných respondentů z intencně bilingvních rodin k dvojjazyčné výchově jsou různé a liší se případ od případu. Každý z nich měl uskutečnění dvojjazyčné výchovy jiné důvody a odlišné podmínky. Všichni respondenti se však shodli na tom, že dvojjazyčnost považují za velkou výhodu pro děti do budoucna. Jedinou nevýhodu spatřují, stejně jako respondenti z přirozeně dvojjazyčných rodin, v tom, že dítě už při vstupu do první třídy základní školy bude hovořit anglicky, a bude se tak v hodinách angličtiny pro začátečníky nudit.

Přístup širší rodiny byl respondenty z intencně bilingvních rodin popsán různě. Dva respondenti uvedli, že se setkali hlavně s kladnými reakcemi rodiny. Dva respondenti naopak popsali vývoj reakcí širší rodiny tak, že nejprve byly reakce záporné a pochybovačné. Teprve později, kdy se ukázalo, že děti jsou schopné domluvit se oběma jazyky a bez problémů komunikovat s rodinou i s okolím, širší rodina změnila na dvojjazyčnou výchovu názor.

Jak respondenti z intencně bilingvních rodin uvedli, přístup okolí k dvojjazyčné výchově je nezajímavý. Jedna respondentka, která poznamenala, že jí reakce okolí byly nepříjemné. Objevily se i názory, že okolí může rodiče, který hovoří s dítětem cizím jazykem, považovat za cizince. Žádný z respondentů nevedl, že by zaznamenal podiv okolí nad „umělé“ dvojjazyčnou výchovou.

ZÁVĚR

Teoretická část poskytuje nahlédnutí problematiky dvojjazyčné výchovy a dvojjazyčnosti. Byly definovány základní pojmy, týkající se tohoto tématu, nastíněna historie výzkumů z oblasti dvojjazyčné výchovy, objasněny různé přístupy k dvojjazyčnosti i druhy dvojjazyčnosti. V kapitole Dvojjazyčná výchova jsem objasnila přístupy k dvojjazyčné výchově, typologii dvojjazyčných rodin, popsala strategie dvojjazyčné výchovy a shrnula výhody a nevýhody dvojjazyčné výchovy a dvojjazyčnosti.

Cílem praktické části práce bylo zjistit specifika výchovy dětí v přirozeně a intenčně bilingvní rodině a využití obou jazyků ve vzájemné interakci dětí a rodičů. V kapitole Závěry výzkumu jsem tedy nastínila specifika dvojjazyčné výchovy v přirozeně a intenčně dvojjazyčných rodinách a také popsala využití dvou jazyků v komunikaci mezi rodiči a dětmi v obou těchto typech dvojjazyčných rodin.

Jak už bylo zmíněno, tato práce má být „sondou“ do dvou různých typů dvojjazyčných rodin. Poskytuje pohled do prostředí rodin, ve kterých výchova dětí probíhá ve dvou jazycích nejen v přirozeně bilingvních rodinách, ale i v uměle, tzv. intenčně bilingvních rodinách. Podle mého názoru se tak tato bakalářská práce řadí k několika málo pracím, věnujícím se tematice intenčně dvojjazyčné výchovy. Všichni respondenti, kteří byli součástí mého výzkumu, projevíli zájem si práci po jejím dokončení přečíst, a proto si myslím, že může posloužit jako inspirace a zdroj informací o dvojjazyčné výchově jednak rodinám, které se zúčastnily mého výzkumu, a jednak budoucím rodičům, kteří o dvojjazyčné výchově dětí, ať už přirozené, nebo intenční, teprve uvažují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

- [1] BAKER, Colin a Sylvia PRYS JONES: *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Hong Kong: Imago Services, 1998. ISBN: 1-85359-362-1.
- [2] BAKER, Colin: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Saline: McNaughton & Gunn, 2006. ISBN: 1-85359-865-8.
- [3] BAKER, Colin: *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Bodmin: MPG Books, 2007. ISBN: 978-1-84769-001-2.
- [4] BARRON-HAUWAERT, Susan. *Language Strategies for Bilingual Families*. Great Britain: Cromwell Press Ltd., 2004. ISBN 1-85359-714-7.
- [5] BUDIL, Ivo. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Votobia, 2003. ISBN: 8072543210.
- [6] CUNNINGHAM-ANDERSSON, Una a Staffan ANDERSSON. *Growing up with two languages: A practical guide*. Abingdon: Routledge, 1999. ISBN: 0-415-33331-8
- [7] DANEK, Ján. *Výchova ako súčasť života – teória a prax*. Trnava: Univerzita Sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2007. ISBN: 978-80-89220-72-4
- [8] HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.
- [9] KRAUS, B., V. POLÁČKOVÁ et al. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN: 80-7315-004-2
- [10] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN: 80-247-1026-9.
- [11] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN: 978-80-247-3080-6.
- [12] POKORNÝ, Jan. *Lingvistická antropologie*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN: 978-80-247-2843-8.

- [13] PRŮCHA, J., E. Walterová a J. Mareš. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 8071787728.
- [14] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN: 978-80-247-3069-1.
- [15] PRŮCHA, Jan: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN: 978-80-247-3603-7.
- [16] SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN: 80-7149-351-1.
- [17] ŠPANHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2698-4.
- [18] ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000a. ISBN 80-88880-41-6.
- [19] ŠTEFÁNIK, Jozef. *Bilingvismus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvismus*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000b. ISBN: 80-223-1408-0.
- [20] ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN: 80-2460877-4
- [21] ŠVAŘÍČEK, Roman, K. ŠEDOVÁ a kol. *Kvalitatívny výzkum v pedagogických vedách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [22] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

Internetové zdroje:

- [23] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Cizí jazyky v předškolním vzdělávání. *Metodický portál RVP* [online]. 23.5.2006 [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/569/CIZI-JAZYKY-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>
- [24] ŠTEFÁNIK, Jozef. Bilingvismus [online]. 9.12.2008 [cit. 2012-02-25]. Dostupné z: <http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=3149>

- [25] ŠULOVÁ, Lenka: Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody. *E-psychologie* [online]. 2007 [cit. 2012-03-29]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OPOL One Person One Language

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1: Kategorie Důvody
- Tabulka 2: Kategorie Informovanost rodičů a okolnosti rozhodnutí
- Tabulka 3: Kategorie Představa
- Tabulka 4: Kategorie Rodičovské strategie a komunikace v rodině
- Tabulka 5: Kategorie Čeština a druhý jazyk ve vývoji
- Tabulka 6: Kategorie Prostředky k podporování dvojjazyčnosti
- Tabulka 7: Kategorie Bikulturalita
- Tabulka 8: Kategorie Reakce širší rodiny
- Tabulka 9: Kategorie Reakce okolí
- Tabulka 10: Kategorie Výhody dvojjazyčnosti
- Tabulka 11: Kategorie Nevýhody dvojjazyčnosti
- Tabulka 12: Kategorie Důvody
- Tabulka 13: Kategorie Informovanost rodičů a okolnosti rozhodnutí
- Tabulka 14: Kategorie Představa
- Tabulka 15: Kategorie Rodičovské strategie a komunikace v rodině
- Tabulka 16: Kategorie Čeština a druhý jazyk ve vývoji
- Tabulka 17: Kategorie Prostředky k podporování dvojjazyčnosti
- Tabulka 18: Kategorie Bikulturalita
- Tabulka 19: Kategorie Reakce širší rodiny
- Tabulka 20: Kategorie Reakce okolí
- Tabulka 21: Kategorie Výhody dvojjazyčnosti
- Tabulka 22: Kategorie Nevýhody dvojjazyčnosti

SEZNAM PŘÍLOH

- PI Otázky k rozhovoru s jednotlivými respondenty
- PII Dotazník pro respondenty

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO RESPONDENTY

Dotazník pro rodiče, kteří vychovávají své děti dvojjazyčně

Tazatel: Marie Ďurčová, studentka UTB ve Zlíně, obor sociální pedagogika, 3. ročník

Výzkum k bakalářské práci na téma Dvojjazyčná výchova dítěte v rodině

Jméno:

Věk:

Uveďte svou roli v rodině (otec nebo matka):

1. Jaké je vaše vzdělání?

Matka:

Otec:

2. Jaké je vaše povolání? (v případě, že jste v současnosti na mateřské nebo rodičovské dovolené, uveďte vaše původní povolání)

Matka:

Otec:

3. Uveďte jméno a věk vašeho dítěte/vašich dětí.

4. V jaké zemi se svou rodinou žijete? Jedná se o mateřskou zemi jednoho z rodičů, popř. obou?

5. Jaký je jazyk komunity, ve které žijete?

6. Jakým jazykem/jakými jazyky hovoříte?

Uveďte úroveň (začátečník, středně pokročilý, pokročilý, rodilý mluvčí)

Matka:

Otec:

7. Pocházíte vy (rodiče) z dvojjazyčné rodiny?

Matka:

Otec:

8. Navštěvuje vaše dítě/vaše děti dvojjazyčnou školu?

PŘÍLOHA PII: OTÁZKY K ROZHOVORU S RESPONDENTY Z BILINGVNÍCH RODIN

Za jakých okolností došlo v rodinách k rozhodnutí vychovávat děti dvojjazyčně?

1. Jaké byly hlavní důvody pro Vaše rozhodnutí vychovávat děti dvojjazyčně?
2. Zajímali jste se o informace, hledali jste rady ohledně dvojjazyčné výchovy?
3. Jaké byly původně Vaše představy o dvojjazyčné výchově?

Jak probíhá řečový vývoj dítěte, výchova a komunikace v dvojjazyčných rodinách?

4. Kdo tráví s dítětem nejvíc času?
5. Které jazyky jsou využívány při komunikaci v rodině – rodiče s dítětem, mezi dětmi, mezi rodiči?
6. Bylo dítě vychováváno dvojjazyčně už od narození?
7. Kdy začalo dítě mluvit?
8. Mohl byste popsat, jak probíhal řečový vývoj dítěte?
9. Zaznamenali jste v této oblasti nějaké problémy?
10. Jak důležité jsou dané jazyky v kontextu rodiny?
11. Jak často a v jakých situacích dítě používá slabší a silnější jazyk?
12. Dochází v komunikaci s dítětem ve vypjatých situacích k tomu, že byste na dítě promluvili jiným jazykem, než který běžně používáte při komunikaci s ním? Např. pochvala, trest...
13. Měli jste někdy v souvislosti s dvojjazyčnou výchovou problémy v komunikaci s dítětem nebo rodiče mezi sebou?
14. Jak probíhá komunikace v případě návštěvy?
15. Došlo někdy u dítěte k odmítnutí hovořit daným jazykem?
16. Opravujete dítě, pokud dělá v mluvení chyby?

Jak rodiče podporují dvojjazyčnost svých dětí

17. Jakými prostředky můžete podle Vás pomoci dítěti slabší jazyk zlepšit?

18. Jak hodnotíte dostupnost jazykových materiálů pro děti?
19. Má dítě možnost použít angličtinu v kontaktu s někým jiným kromě rodičů?
20. Usilujete o to, aby se dítě seznámilo nejen s jazykem, ale i s danou kulturou? Pokud ano, jak?
21. Pobývá dítě v zemi, jejímž jazykem hovoří?

Jaké jsou přístupy rodičů k dvojjazyčné výchově a dvojjazyčnosti?

22. Jaký je váš názor na dvojjazyčnou výchovu dítěte obecně?
23. Můžete popsat výhody a nevýhody procesu dvojjazyčné výchovy z vlastní zkušenosti?
24. Jaké jsou podle vás výhody a nevýhody dvojjazyčnosti (pro dítě v přítomnosti, do budoucna)?

Jaké jsou přístupy širší rodiny a okolí k dvojjazyčné výchově?

25. S jakými reakcemi na dvojjazyčnost se ve svém okolí setkáváte?
26. Jak reaguje na dvojjazyčnou výchovu širší rodina – prarodiče, tety, strýcové?