

Integrace bilingvních dětí do základních škol v závislosti na rodinném prostředí

Bc. Lenka Venterová

Diplomová práce
2015/16



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlině
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Venterová**
Osobní číslo: **H140379**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Integrace bilingvlních dětí do základních škol v závislosti na rodinném prostředí**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti bilingvlních dětí a rodinného prostředí.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou strukturovaných rozhovorů s bilingvlními rodinami.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. Metody výuky romských žáků. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-860-31-73-6.

APPEL, René a Pieter MUYSKEN. Language contact and bilingualism. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2005. ISBN 978-905-35-68-57-6.

HAMMERS, Josiane a Michel BLANC. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge University: Press, 2003. ISBN 0-521-64049-0.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0643-9.

KAMIŠ, Karel. Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-023-5.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
ředitelka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19.3.2016

Kubo Beuterman

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

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na bilingvní děti, možnosti jejich vzdělávání v závislosti na jejich rodinném prostředí. Uvědomujeme si, že bilingvismus je v České republice téma nové, zatím velmi málo prozkoumané. V teoretické části se popisujeme romské, vietnamské a anglofonní bilingvní děti a jejich zkušenosti s různými základními školami. Okrajově se zmiňujeme také o českých dětech studujících na mezinárodních školách v České republice v jiném než českém jazyce a zkušenostech s bilingvismem v zahraničí. V praktické části se zaměřujeme na anglofonní děti a jejich rodiny. Zkoumáme jazykovou a kulturní situaci rodiny a její vliv na dítě v základní škole ve vyučování i mimo něj. Věnujeme se komunikaci mezi školou a rodinou a překážkám, které je mohou potkat, pokud rodina nerozumí vyučovacím jazyku. Nakonec dospíváme k závěru, že by bylo vhodné, aby v základních školách fungovali interkulturní pracovníci. Ti jsou v současné době pouze zprostředkovaně na některých vybraných školách.

Klíčová slova: bilingvismus, rodina, základní škola, rodinné prostředí, anglofonní děti, romské děti, vietnamské děti.

ABSTRACT

The topic of this thesis is Elementary School Integration of Bilingual Children Depending on their Family Background. It is acknowledged that bilingualism is a relatively new subject in the Czech Republic that is still not very well understood yet. The theoretical section is focused on Roma, Vietnamese and English speaking bilingual children and their experiences in various primary schools. We also have brief look Czech children that study in international schools in the Czech Republic in a language other than Czech and we look at experience in bilingualism abroad. In the practical section we focus on English speaking children and their families. We look into the linguistic and cultural situations of these families and the influence of that on the child in primary school education and beyond. We consider communication between the school and the family and the obstacles that they may encounter, especially if the family does not understand the language of instruction. In the final section we come to the conclusion that it would be appro-

priate for primary schools to use the services of intercultural intermediates. At present this option is only available as a select few schools.

Keywords: bilingualism, family, elementary school, family environment, Anglophone children, Roma children, Vietnamese children.

Děkuji panu doc. PhDr. Mgr. Balvínovi, CSc. Za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, připomínky a trpělivost.

Učitel přistupuje k žákům vlastně jménem jejich života a světa, jménem reality, na niž se připravují, jménem skutečnosti, v níž žijí a budou žít.

Blížkovský, Bohumír: Systémová pedagogika. Amosium servis, Ostrava 1997, s. 83

In Balvín, 2004

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

OBSAH

ÚVOD	10
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM	13
1.1 BILINGVISMUS V LITERATUŘE DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ	17
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	19
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM	21
2 VZDĚLÁVÁNÍ MINORITNICH, BILINGVNÍCH SKUPIN V ČR	22
2.1 ROMSKÉ DĚTI V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	23
2.2 VIETNAMSKÉ DĚTI V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	25
2.3 ANGLOFONNÍ DĚTI V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	26
3 PROBLEMATIKA BILINGVNÍCH DĚTÍ A DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	28
3.1 BILINGVISMUS A ŠKOLA VE SVĚTĚ	29
3.2 BILINGVISMUS A ŠKOLA V ČESKÉ REPUBLICE.....	32
3.3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A DĚTI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	33
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	36
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	38
4.2 VLASTNÍ ŠETŘENÍ	39
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	43
5.1 PŘÍPADOVÉ STUDIE	43
5.2 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ	49
5.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – OVĚŘENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	66
6 SHRNUTÍ VÝZKUMU, DISKUSE	70
7 DOPORUČENÍ	72
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	82
SEZNAM TABULEK	83
SEZNAM PŘÍLOH	84

ÚVOD

Tématem práce, kterou jsme si zvolili je Integrace bilingvních dětí do základních škol v závislosti na rodinném prostředí. Zabýváme se bilingvními dětmi, rodinným prostředím, ve kterém žijí a jejich možnostmi vzdělávání v základních školách institucionalizovaných v České republice.

Teoretickou práci jsme rozdělili do třech částí. V první části naší práce si vyjasníme základní pojmy co je to bilingvismus a kdo vlastně je bilingvní. Zamýšlíme se nad názory odborníků, kdy je nejvhodnější doba k učení druhého jazyka a jak to může obohatit nebo naopak zpomalit vývoj dítěte. Věnujeme se také jeho rozdělení a následně vztahu k sociální pedagogice. Zmiňujeme mimo jiné pojmy bikulturnost a minoritní jazyk. Ve druhé části se zabýváme jednotlivými minoritními, bilingvními skupinami žijícími na území České republiky. Nejprve hovoříme o romské menšině, historii romského jazyka v základních školách a různých metodách vzdělávání těchto žáků. Kromě romských žáků se věnujeme i žákům vietnamským, kteří mají v České republice velké zastoupení. Vietnamská komunita je velmi uzavřená a není jednoduché do ní proniknout. Poslední skupinou bilingvních dětí, kterým se věnujeme, jsou anglofonní děti. Tato komunita je u nás nejmladší. Pokud se chtějí v České republice usadit natrvalo, jejich děti navštěvují české základní školy, aby se děti naučili jazyk a žili v naší kultuře. Většinou se snaží rychle integrovat, i když rodičům často trvá delší dobu, než se naučí český jazyk. Ke komunikaci mimo rodinu používají angličtinu a česky se učí až od svých dětí. Jsou ovšem i rodiny, které zde zůstávají pouze omezenou dobu, protože rodiče zde pracují na vyšších pozicích v zaměstnání a následně kvůli kariérenímu povýšení se stěhují do zahraničí. Tyto děti potom navštěvují mezinárodní školy, kde mohou studovat podle zahraničního kurikula. V těchto typech škol potom pokračují i po odchodu z České republiky. V této kapitole se okrajově věnujeme i bilingvním rodinám, ve kterých je jeden rodič Čech a druhý pochází z anglofonní země. Okrajově se věnujeme i řešení problematiky bilingvismu ve světě, jak s těmito dětmi pracují v jiných zemích, kde jsou bilingvní děti běžným jevem.

V empirické - praktické části popisujeme situaci bilingvních dětí institucionalizovaných v základních školách v České republice formou rozhovorů a písemné komunikace. Věnujeme se třem rozdílným rodinám, které mají společné pouze to, že jsou různým způsobem anglofonní a doučuje je stejná učitelka. První případová studie je o kompletně

anglofonní rodině, rodiče pocházejí z Jihoafrické republiky, ačkoliv v České republice žijí již 12 let, tak jejich znalost českého jazyka je stále na základní úrovni (dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se jedná o znalost A1¹). Jejich děti se již narodily v České republice, navštěvují běžnou základní školu, ale jinak žijí mimo českou kulturu. Druhá případová studie se věnuje rodině, která je typicky bilingvní. Otec je z Jihoafrické republiky, matka Češka a vychovávají spolu 2 děti, které navštěvují běžnou základní školu. Třetí případová studie se věnuje české rodině, která má jedno dítě. Toto dítě, ačkoliv vyrůstá v české rodině a české kultuře od 3 let navštěvovalo bilingvní mateřskou školu a následně pokračuje ve studiu na mezinárodní britské škole v České republice. Na této britské škole se vyučuje pouze anglicky, český jazyk je zde v dotaci dvou hodin týdně. Spolužáci jsou multikulturní z různých zemí. Cílem této části práce je zjistit, jaké jsou výhody a nevýhody bilingvismu pro dítě v základní škole a jaké jsou možnosti rodin ve výběru vhodné školy pro své dítě.

¹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky je v Příloze III této diplomové práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

Motto:

*Opravdu bilingvní je ten, kdo se cítí být členem dvou jazykových komunit a ve stejné míře ovládá sociální a kulturní realie obou kultur.*² (Thiery 1978, s. 146)

Naši práci jsme nazvali Integrace bilingvních dětí³ do základních škol v závislosti na rodinném prostředí. Je tedy na místě, abychom si vysvětlili, co to je bilingvismus, jak se rozděluje a jak úspěšnost školní docházky dětí ovlivňuje rodinné prostředí.

Slovo bilingvismus na první pohled prozrazuje svůj latinský původ. Vzniklo složením předpony „bi“ značící číslovku dva a slova „lingvismus“ znamenající jazyčnost. Česky tento jev nazýváme také dvojjazyčností. Tento název nás přivádí k tomu, že se jedná o používání dvou jazyků, shodné vysvětlení najdeme i ve velkých slovnících, kde je bilingvní vysvětleno jako *týkající se dvou jazyků* nebo *ten, kdo mluví dvěma jazyky* (Le Robert collège, 1999, s. 39). V další odborné literatuře se však setkáváme s tímto termínem i při označování vícejazyčnosti jako takové a funguje spíše jako protiklad k pojmu monolingvismus.

Štefánik (2000, s. 10) definuje mateřský jazyk jako *1. Jazyk, který si jednotlivec osvojí od své matky, 2. silnější ze dvou (nebo více) jazyků, které jednotlivec ovládá, 3. první jazyk, který si jednotlivec v životě osvojí, bez ohledu od koho, 4. jazyk, ke kterému má jednotlivec nejbližší, nejužší vztah, 5. jazyk, který jednotlivec nejčastěji používá.*⁴ Bilingvismus definuje jako *schopnost alternativního používání dvou (nebo více) jazyků ke komunikaci s ostatními v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se tato komunikace uskutečňuje, charakterizuje jazykové vědomí u jednotlivce.*⁵

² Původní text: A true bilingual is someone who is taken to be one of themselves by the members of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level.

³ Ve spisovné češtině je možné používat i ekvivalentní výraz bilingvální nebo dvojjazyčné děti.

⁴ Původní text: *1. Jazyk, ktorý si jednotlivec osvojí od svojej matky, 2. silnejší z dvoch (alebo viacerých) jazykov, ktoré jednotlivec ovláda, 3. prvý jazyk, ktorý si jednotlivec v živote osvojí bez ohľadu na to, od koho, 4. jazyk, ku ktorému má jednotlivec najbližší, najužší vzťah, 5. jazyk, ktorý jednotlivec najčastejšie používa.*

⁵ Původní text: *schopnosť alternatívneho používania dvoch (alebo viacerých) jazykov pre komunikáciu s ostatnými v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa táto komunikácia uskutočňuje, charakterizuje jazykové vedomie u individua.*

*Vícejazyčný je ten, kdo uskutečňuje smysluplné projevy ve více než jednom jazyce.*⁶ (John MacNamara, 2010, s. 72) Tuto definici následně upravil Blocher *Vícejazyčný je ten, kdo ovládá více jazyků tak dobře jako rodilý mluvčí!*⁷ (E. Blocher, 1982, s. 46)

Šulová a Bartanusz (2003, s. 125) ve svém příspěvku in *The European Journal of Psychology of Education*⁸ uvádějí definici bilingvismu: *Dvojjazyčný jedinec je ten, který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, v určitém bilingvním či monolingvlním společenství podle sociokulturních nároků, komunikační kompetence, stejně jako individuálními kognitivními nároky vyžadovanými danou společností, na stejné úrovni jako rodilý mluvčí. Bilingvní jedinec má také možnost kladně se identifikovat s oběma komunitami nebo jenom s částí lingvistické skupiny a její kulturou. Ideálním představitelem bilingvního jedince by byl z hlediska společnosti a jedince samého ten, kdo by byl schopen optimální realizace svého Já i sociální kompetence stejně dobře jako rodilý člen dané společnosti.*⁹

Nyní se podívejme na rozdělení bilingvismu. Existuje mnoho druhů rozdělení, od různých autorů. Např. podle věku (Steiner, Hayes, Parker, 2009, s. 34), podle míry osvojení jazyka (Appel, Muysken, 2005, s. 89), podle dovedností (Nekvapil, Sloboda a Wagner, 2009, s. 138), podle společnosti (Štefánik, 2000, s. 76), podle jazykové kompetence (Stránská, 2008, s. 67), atd. Pro naši práci, která se věnuje dětem v základních školách je nejvhodnější původní rozdělení dle Ervina a Osgooda (Schreuder, Weltens, 1993, s. 235). Bilingvisty rozdělují pouze na koordinované a složené. Pomocí tohoto rozdělení bylo možné vytvářet teorie o chování lidí, kteří vyrostli v určitých jazykových podmínkách.

1. Koordinovaný typ - dítě, které pochází z dvojjazyčné rodiny, kde oba rodiče používají oba jazyky.

⁶ *Vícejazyčný je někdo, kdo uskutečňuje smysluplné projevy ve více než jednom jazyce.*

⁷ *Mehrsprachig ist jemand, der mehrere Sprachen so gut wie ein/e MuttersprachlerIn beherrscht!*

⁸ Překlad: Evropský žurnál psychologie vzdělávání

⁹ Původní text: *The bilingual individual is one who has the ability to act in two (or more) languages at some bilingual or monolingual communities by socio-cultural rights, communication skills, as well as individual cognitive demands required by the company, on the same level as a native speaker. Bilingual individual also has the ability to positively identify the two communities and with only part of the linguistic group and its culture. Ideal representative bilingual individuals would be in terms of society and the individual himself the one who would be able to optimum realization of the Self and social competence as well as a native member of the company.*

2. Složený typ - jedná se o případ, kdy dítě s rodiči používá jeden jazyk doma a druhý mimo domov. U koordinovaného typu dochází k osvojování jazyků ve stejném kontextu a u složeného typu je každý jazyk zařazen do kontextu odlišného. Další vhodné rozdělení pro naši práci je dle Štefánika (2000, s. 76), který bilingvní děti rozdělil dle prostředí: přirozené prostředí – vyvinul se v dvojjazyčném prostředí při každodenním kontaktu s alespoň jedním rodilým mluvčím při výchově národnostně smíšeného manželství. Školní prostředí - jedinec získává znalosti druhého jazyka ve škole nebo v jazykovém kurzu. Aditivní bilingvismus - mluvčí většinového jazyka si osvojuje druhý jazyk (jazyk světový nebo minoritní) na území jeho státu. Nedochozí ke změně prvního jazyka.

Subtrakční bilingvismus - osvojení většinového jazyka jedincem z minoritní společnosti. Tento osvojený jazyk se dle Štefánika (2000, s. 76) stává jazykem dominantním. V praktické části naší práce pracujeme s dětmi, které se dají rozdělit podle obou druhů rozdělení.

Bilingvismem ve školním prostředí se zabývá studie Bilingual and multilingual language processing.¹⁰ (Halsband, 2006, s. 355-369) Zabývá se otázkou, zda zpracování verbální paměti ve dvou nepříbuzných jazycích je zprostředkováno prostřednictvím společného nervového systému nebo odlišnými kortikálními oblastí. Zkoumá děti, které měly rodný jazyk finštinu a jejich druhým jazykem byla angličtina. Druhý jazyk se začali učit nejdříve v 10 letech.

Dalším velmi často diskutovaným tématem je, kdy je nejvhodnější doba k učení druhého jazyka. Dle odborníků je to dětství. V tomto věku je mozek vnímavější k učení nových věcí a to se týká i jazyků. Znalost druhého jazyka může obohatit vývoj dítěte, pomůže mu porozumět cizím kulturám a v dospělosti mu to může přinést nové pracovní příležitosti. V dnešním světě, který tíhne ke globalizaci, jsou mnozí rodiče motivováni vychovávat své děti bilingvně. Steiner, Hayes a Parker (2009) se snaží pomoci rodičům a dosáhnout toho, aby dítě bylo plně bilingvní, tedy, aby oba jazyky mělo na stejné úrovni nejen v mluvení, ale i ve čtení a psaní. Ve své publikaci *7 steps to raising a bilingual child*¹¹ vysvětlují, jak funguje mozek, který musí zvládnout více jak jeden jazyk. V kapitole Bilingvismus a škola

¹⁰ Překlad: Dvojjazyčné a vícejazyčné zpracování jazyka.

¹¹ Překlad: 7 kroků k výchově bilingvního dítěte

v České republice popisujeme možnosti vzdělávání českých dětí na mezinárodních školách v České republice. Toto vzdělávání probíhá většinou v angličtině, němčině nebo francouzštině. Tyto institucionalizované školy většinou pokrývají vzdělávání od 3 let až do ukončení středoškolského vzdělání. Po jeho absolvování jsou děti připraveny na zahraniční vysokoškolské studium. Za určitých podmínek mají možnost studovat i na české vysoké škole.

Problematika bilingvismu je velmi aktuálním a velmi diskutovaným tématem v současné multikulturní společnosti. Zájem o cizojazyčnou výuku v předškolním věku je podpořen zejména zvýšeným počtem cizojazyčného obyvatelstva pohybujícího se v České republice, narůstajícím počtem bilingvních partnerských vztahů a celosvětovou nadvládou anglického jazyka (Chilla, Rothweiler a Babur, 2010, s. 90). Mezi odborníky není jednotný názor, zda bilingvní výchova s sebou nese výhody či nevýhody. Odborníci mají rozdílné názory k otázce týkající se přínosu dvojjazyčnosti. Nevýhody bilingvismu mohou být zřejmé, při samotném řečovém vývoji dítěte. Studie potvrzují, že jazykový vývoj bilingvních dětí je opožděn o jeden až dva roky. Ať už se jedná o výchovu bilingvní, či monolingvní, jazykový vývoj každého dítěte je odlišný. U bilingvních dětí mohou nastat např. problémy gramatické, které jsou patrné u slabšího jazyka. Tyto negativní důsledky bilingvní výchovy mohou být podle Lenky Šulové minimalizovány rodiči dítěte. Je zapotřebí, aby se rodiče dítěti věnovali, cítili se v roli rodiče dobře (Šulová, 2007, s. 134). V České republice žijí rodiny, které by mohly dětem připravit přirozené bilingvní prostředí, protože každý z rodičů má jiný mateřský jazyk. Nicméně se rozhodly, že budou své děti vychovávat monolingvně v majoritním jazyce. Často je k tomu vede skutečnost, že jeden z rodičů pochází též z bilingvního prostředí a v dětství měl se zvládnutím několika jazyků současně problémy, které nechce přenášet na své děti.

Dalším důležitým tématem naší práce je integrace. Ve většině škol považují rodinu žáka za jeden z klíčových faktorů úspěšné integrace. Tento názor je logický, uvědomíme-li si, že rodiče svým dětem předávají v procesu transmise kultury určité kulturní vzorce, které si můžeme představit jako naučená a závazná schémata pro jednání v určitých standardních situacích (Průcha 2010, s. 95). Vliv rodičů na jednání a chování žáka je zásadní a projevuje se i v přístupu dítěte ke škole. Vztah rodičů ke škole a ke vzdělávání obecně do značné míry předurčuje školní úspěšnost dítěte (Kostecká, 2013, s. 45). Integraci dětí do základních škol a vlivem školy na bilingvní děti se věnujeme ve třetí kapitole.

Bilingvními se stávají i děti přistěhovalců do České republiky. Často se stává, že k nám přijdou až v průběhu školní docházky. Tomuto tématu se také věnujeme ve třetí kapitole.

1.1 Bilingvismus v literatuře domácí, zahraniční a cizojazyčné

Vzhledem k tomu, že téma naší práce je Integrace bilingvlních dětí do základních škol v závislosti na rodinném prostředí a toto téma je ve světě rozšířené, bylo na něj provedeno mnoho výzkumů, tak v naší práci čerpáme nejen z domácí literatury, ale i z literatury zahraniční a cizojazyčné. V praktické části se také mimo jiné věnujeme i zahraničním rodinám, ve kterých se mluví jiným jazykem než českým.

Domácí literatura

Z domácí literatury jsou pro naši práci důležité knihy od J. Balvína *Metody výuky romských žáků* (2007) a *Výchova a vzdělání romských žáků jako pedagogický systém* (2004). Romské děti se učí romštině ve své rodině a s českým jazykem se často setkávají až po vstupu na základní školu. J. Balvín ve svých publikacích rozebírá různé metody, jak lze tyto žáky vyučovat a motivovat je ke studiu. Autor také upozorňuje jak je důležité u dětí, které nenavštěvují mateřské školy absolvovat přípravný ročník základní školy. Kromě romských dětí je třeba věnovat pozornost i dalším majoritním skupinám, které jsou bilingvní. Jednou z těchto skupin jsou děti vietnamské. Těm se věnuje J. Černíkve své publikaci *S vietnamskými dětmi na českých školách* (2006). Autor klade důraz na to, že učitel by si měl ověřovat, zda mu děti rozumějí. Vietnamská kultura a zvyky jsou odlišné od zvyků majoritního obyvatelstva.

Zahraniční literatura

Ze zahraniční literatury jsou pro naši práci důležité především knihy od Bakošové o sociální pedagogice (1994), ve které popisuje, co to je sociální pedagogika, proč a jak vznikla. Wroczynski (1968) se ve své knize *Sociálna pedagogika* zaměřuje na zkoumání přirozeného prostředí výchovy, kterým je rodina a lokální prostředí.

Štefánik (2000) ve své knize *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*¹² jako první a dodnes jediný autor se pokusil zmapovat otázky bilingvismu na Slovensku. Bilingvismus nebyl nikdy preferovaným tématem československé jazykovědy. Civilizační regres doprovázející vznik Československa se snad nejvíce projevil na postupném potírání jazykové a kulturní pestrosti společenského života. Rčení *Kolik jazyků umíš... bylo* postupně vytlačeno heslem *Na Slovensku po slovensky!* a stát udělal mnohé kroky pro eliminaci menšin i jejich jazyků, které byly nositeli jejich tradic, kultury a odlišných civilizačních hodnot. Až nová doba opět otevřela otázku bilingvismu v souvislosti slovensko-anglického bilingvismu, případně v souvislosti s otázkou rychlého ztrácení češtiny v rodinách, které se hromadně vystěhovali do zahraničí. Štefánik vyvrací zažitě představy o tom, že výchova k bilingvismu způsobuje poruchy v osobnostním vývoji dítěte a zdůrazňuje, že bilingvní děti si spíše uvědomují, že vztah mezi tím, jak se jedna věc jmenuje a samotnou věcí je arbitrární. Dítě pochopí, že jazyk je vlastně nástrojem komunikace a že stejné věci se v různých jazycích označují různě. Bilingvní dítě má co porovnávat, může hledat ekvivalenty - "hrát" si s jazykem, cvičit si intelekt a rozvíjet tvořivost.

Cizojazyčná literatura

Z cizojazyčné literatury jsme vybrali výzkum *Teachers' views on organizational and pedagogical approaches to early bilingual education: A case study of bilingual schools in Germany and Israel*¹³ (Moin, Bretkopf a Schwartz, 2011) porovnává bilingvní školy v Německu a v Izraeli. Tyto školy nabízejí vzdělání v majoritním jazyce země (němčina, hebrejšтина) a v přistěhovaleckém jazyce, kterým je ruština. Výzkum se zabývá tím, jak učitelé v těchto zařízeních chápou a vysvětlují organizační a pedagogické principy škol a jak zprostředkovávají pedagogické zkušenosti domácí a hostitelské země. Dalším z mnoha cizojazyčných výzkumů *The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children*¹⁴ (Blom et al., 2014) zjišťuje, zda bilingvní děti mají

¹² Překlad: *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*

¹³ Překlad: *Názory učitelů na organizační a pedagogické přístupy k časnému bilingvnímu vzdělávání: Případová studie dvojjazyčných škol v Německu a Izraeli.*

¹⁴ *Prínosy bilingvismu: Pracovní paměť u bilingvních turecko-holandských dětí*

lepší výsledky v testech vizuálně – prostorové a pracovní paměti než děti monolingvlní. Dále byly zkoumány vztahy mezi bilingvní způsobilostí, - používáním jazyka doma a mezi pracovní pamětí. Výzkumu se zúčastnilo 68 bilingvních turecko-holandských dětí, v této studii byly vychovávány v rodinách s nižším socioekonomickým statusem (SES) a měly menší holandskou slovní zásobu, než druhý vzorek 52 nizozemských monolingvlních dětí. Tyto děti tvoří málo prozkoumanou oblast bilingvní populace. Bylo zjištěno, že bilingvní turecko-holandské děti vykazovaly kognitivní zvýhodnění ve vizuálně prostorových a verbálních paměťových testech, přičemž byl kontrolován SES a slovní zásoba, zejména pokud jde o testy, které vyžadují zpracování, a nikoli pouze uložení do paměti. Tato zjištění souhlasí s nedávnými studiemi, které odhalily bilingvní kognitivní zvýhodnění a podporují hypotézu, že zkušenosti s ovládním dvou jazyků ovlivňuje výkonný centrální řídicí systém, který reguluje zpracování celé řady požadavků spojených s úkolem. Poslední cizojazyčným výzkumem, který zmíníme je Bilingual and multilingual language processing ¹⁵ (Ulrike Halsband, 2006). Výzkum se zabývá otázkou, zda mozková reprezentace jazyka u bilingvního jedince se liší od toho monolingvlního, a pokud ano, jakým způsobem.

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

V této práci se nejprve se budeme snažit popsat problémy a najít řešení a následně se budeme zabývat samotným vzděláváním. Vysvětlíme si základní problémy sociální pedagogiky a ozřejmíme samotný pojem Sociální pedagogika.

V pomáhajících profesích, kterými se zabýváme, jsou nejdůležitější hlediska psychologická a sociologická. Mezi pomáhající profese patří i sociální pedagogika. Dle Krause (2008, s. 205) v tomto oboru sledujeme individuální charakteristiku osobnosti, dále předpoklady, že z hlediska psychologického aspektu je tento obor důležitý pro úspěšný výkon profese. Problematika společensko-ekonomická, kulturní a politická podmíněnost vzniku je problematika, kterou sledujeme z hlediska sociologického aspektu.

Bakošová ve své knize Sociální pedagogika (vybrané problémy) uvádí, že *sociální pedagogika vznikla na přelomu 19. a 20. století jako reakce na starou tradiční školu*

¹⁵ Překlad: Dvojjazyčné a vícejazyčné zpracování jazyka

a převládající psychologické koncepce, které považovaly člověka za biologickou a psychologickou bytost, pro vývoj, které společenské prostředí nemá zásadní význam (Bakošová, 1994 s. 6) ¹⁶. V minulosti chyběly jakékoliv důkazy, že vytváření osobnosti vyplývá i z prostředí. Na tento názor reagovali sociologové, kteří teoreticky, empiricky i prakticky, přinášeli důkazy o tom, že osobnost je i sociální bytost.

Bohužel jedním z největších a základních problémů sociální pedagogiky je to, že každá situace je pouze modelová. Teoretické modely zpracování a vývoje jazyka, které je možné aplikovat na bilingvní výchovu a rozvoj jedince (Kraus, Poláčková, 2001, s. 6). Byly navrženy teoretické modely zpracování a vývoje jazyka, které je možné aplikovat na bilingvní výchovu a rozvoj jedince (Hammers, Blanc, 2003, s. 10).

V bilingvistice hraje velkou roli i historie. V Heidelbergu je Zentralrat deutscher Sinti und Roma ¹⁷. Toto centrum je proti zavedení romštiny do škol v Německu. Jejich důvody jsou čistě historické. Během II. světové války nacisté využili romský jazyk ke sběru informací o Romech a následně tyto informace zneužili k tomu, aby Romy poslali do koncentračních táborů (Balvín, Kwadrans a Kyuchukov, 2013, s. 125). V Bulharsku v komunistickém režimu byly všechny minoritní jazyky zakázány a to včetně romského. Komunistický režim se snažil o násilnou asimilaci. Autoři, kteří psali o romské kultuře, historii nebo jazyku byly posíláni do pracovních táborů (obdoba koncentračních táborů). Svobodné psaní a mluvení v romštině bylo obnoveno až po revoluci v roce 1989 (Balvín, Kwadrans, Kyuchukov, 2013, s. 159).

¹⁶ Překlad: *Sociálna pedagogika vznikla na prelome 19. a 20. storočia ako reakcia na starú tradičnú školu a prevládajúce psychologické koncepcie, ktoré považovali človeka za biologickú a psychologickú bytosť, pre vývoj, ktorej spoločenské prostredie nemá zásadný význam.* (Bakošová, 1994 s. 6).

¹⁷ Překlad: Ústřední rada Sintů a Romů.

1.3 K základním pojmům

Pojem bilingvismus a bilingvní jedinec jsme vymezili podrobněji v první kapitole. Nyní si vysvětlíme další pojmy.

Prvním pojmem, který si vysvětlíme je bikulturnost. J. Průcha (2010, s. 43) hovoří o bikulturaci jako o souběžném osvojení dvou jazyků a kultur. Tento přístup je známý ze skandinávských zemí. V něm mají děti z rodin imigrantů zaručeno ze zákona souběžné vzdělávání ve svém rodném jazyce, v dotaci několika vyučovacích hodin týdně a v majoritním jazyce země. Prosadilo se pojetí, že tyto etnicky odlišné skupiny tím, že si uchovávají vlastní jazyk a kulturu a souběžně přijímají jazyk a kulturu majoritní společnosti, přispívají k obohacení dané země.

Minoritní jazyk Štefánik (2010, s. 10) vysvětluje jako *jazyk, který je z pohledu počtu jeho uživatelů, frekvence používání ve společnosti nebo společenské prestiže v některé zemi na nižší úrovni*¹⁸ dále užívá pojem multilingvismus ve smyslu *ovládání a používání tří a více jazyků*¹⁹ (Štefánik, 2010, s. 11) a pojem multilingvista, což je *Jednotlivec, který má schopnost používat k dorozumívání tři a více jazyků*²⁰ (Štefánik, 2010, s. 11).

K tématu naší práce patří i pojem inkluzivní vzdělávání neboli inkluze, což je začlenění všech žáků do běžné školy. Nejedná se pouze o děti cizinců či děti z jiných etnik, ale i o děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

¹⁸ Překlad: *Jazyk, ktorý je z hľadiska počtu jeho používateľov, frekvencie používania v spoločnosti alebo spoločenskej prestíže v niektorom štáte na nižšej úrovni.*

¹⁹ Překlad: *Ovládanie a používanie troch a viac jazykov.*

²⁰ Překlad: *Jednotlivec majúci schopnosť používať na dorozumievanie tri a viac jazykov.*

2 VZDĚLÁVÁNÍ MINORITNÍCH, BILINGVNÍCH SKUPIN V ČR

Motto:

Každé dítě bez ohledu na příslušnost k národu, rase či náboženskému vyznání má právo na vzdělání, které má být zaměřeno na plný rozvoj jeho osobnosti. (OSN, Charta lidských práv 10. 2. 1948)

V této části diplomové práce se budeme věnovat třem velkým minoritním skupinám v České republice. Jsou jimi Romové, Vietnamci a anglofonní občané, tedy ti, kteří pocházejí z anglicky mluvících zemí. Největší historii u nás mají Romové, integraci romských dětí do základních škol se věnuje velké množství projektů. Vznikly a stále vznikají přípravné ročníky pro tyto děti. Mají za úkol romské děti, které nenavštěvují mateřské školy připravit na vstup do první třídy. Děti se zde učí žít v kolektivu, vnímat autoritu učitele a seznámit se se školním prostředím (Balvín, 2007, s. 27). Dalším projektům se věnuje Open Society Fund Praha. Jedním z nich je „brána ke vzdělání“. (IQ Roma Servis, z. s., 2013).

Další minoritní skupinou jsou Vietnamci. Nejsou v České republice tak dlouho jako Romové, velké množství Vietnamců k nám přišlo v 80. letech za prací a již zde zůstalo. Většina z nich se snaží integrovat do české společnosti, mají zde práci a jejich děti navštěvují české školy. Vzdělání je pro ně důležité, a tak děti po škole často mají ještě doučování. V České republice neexistuje alternativní způsob vzdělávání, které by pomohlo vietnamským dětem. Romské děti mohou navštěvovat přípravné ročníky, anglofonní děti mají možnost vzdělání v angličtině, vietnamské děti ovšem tyto možnosti nemají. Pomoc mohou hledat v integračních centrech nebo u obecně prospěšných společností. Jednou z nich je META, jejíž činností je integrace cizinců a mimo jiné pomáhá dětem zajistit osobní asistenty do výuky nebo organizuje dětské kurzy češtiny pro cizince. Blíže se této problematice věnujeme v kapitole 2.2. Vietnamské děti v základních školách.

Nejmladší, minoritní skupinou, které se v naší práci věnujeme, jsou anglofonní občané. Ti k nám začali přicházet až po roce 1989. Rodiče anglofonních dětí často zastávají vysoké pozice v zaměstnání a do České republiky přišli pouze na určitou dobu. Tyto děti mohou

kromě klasických základních škol navštěvovat i mezinárodní školy. Nejen základní, ale i mateřské a střední školy. Zde se učí v anglickém jazyce a mají navíc hodiny češtiny a českých reálií. Výhodou těchto škol je mezinárodní vzdělávací program (tzv. kurikulum). Děti tedy po odchodu z České republiky mohou pokračovat ve vzdělávání na jiné mezinárodní škole, která vzdělává podle stejného kurikula. Druhou skupinou anglofonních dětí jsou děti, které v České republice navštěvují české základní školy. Jejich rodič nebo oba rodiče přišly do České republiky z nejrůznějších důvodů a rozhodli se tady zůstat.

2.1 Romské děti v základních školách

Nelze jednoznačně napsat, kolik žije v České republice Romů. Mnozí se nehlásí k romské národnosti a dle posledního sčítání lidu se k této menšině se přihlásilo 11 746 osob. Nicméně podle odhadů žije v České republice 150 000 - 300 000 Romů. Velké množství Romů se hlásí k jiné národnosti. (vlada.cz, 2011).

Jaroslav Balvín, autor knihy *Metody výuky romských žáků* (2007, s. 75-80) popisuje alternativní metody *nové výchovy* a zaměřuje se na rozbor pedagogických, filozofických a etických aspektů jedné z alternativních metod – etických situačních her. Jedná se o záměrné navazování pedagogických situací učitelem, vedení žáka k jejich řešení. Prostřednictvím hry, komunikativními metodami, používáním tvořivé dramatiky i etickými situačními hrami se žák může kultivovat jako situační osobnost. Sociální frustrace Romů ve školním systému má své kořeny v minulém systému. Žáci byli dlouhodobě ponecháváni v situaci školního neúspěchu, která byla považována za asociální společenský element. Autor používá metody abstrakce. Zaměřuje se na mravní rozměr, mravní vztahy a hodnoty, které člověk musí zvažovat při rozhodování a volbě (Balvín, 2007, s. 76). Další používanou metodou je metoda komparace. Je to srovnávání různých koncepcí výchovy a v alternativní pedagogice. Je to důležitá metoda v přímé aplikaci etických situačních her v praxi. Žák je v modelových situacích začleňován do procesu rozhodování volby různých hodnot a musí srovnávat, aby pochopil situaci lidí v různých historických dobách, v různých kulturních systémech a to vše dokázal aplikovat do své vlastní kultury. Další metodou jsou metody heuristické, jako je sběr, shromažďování, klasifikace a typologie situací. Tyto metody mohou být využity v práci žáků jako modelové situace. Dle Balvína jsou etické situační hry považovány za alternativní metodu zaměřené zejména na mravní výchovu žáka a rozvoj etiky výchovné práce. Je to nová metoda, která se postupně

prosazuje v našich školách. Na začátku 90. let tuto metodu rozvíjeli Z. Petržela, T. Houška, nezávislá mezioborová skupina (NEMES). Při analýzách neúspěšnosti romských žáků se často používá pojem bariéra, která je postavena mezi žákem a oblastí vzdělání (Balvín, 2007, s. 81).

Kyuchukov (2013, s. 125) publikoval ve sborníku *Roma in Visegrad countries: history, culture, social integration, social work and education*²¹ v kapitole *Romani Language and Identity among Roma Children in European Context*²² příspěvek o historii a současnosti romštiny v základních školách v Bulharsku a na Slovensku. V Bulharsku byly během komunismu zakázány všechny minoritní jazyky, režim se snažil o násilnou asimilaci. Svobodné psaní a mluvení v romštině bylo obnoveno až po revoluci v roce 1989. V roce 1990 bylo možné mluvit o romské národnosti. Bohužel, po roce 1996, po změně vlády, byly opětovně zrušeny romské třídy. Nová komunistická vláda se snažila udělat vše proto, aby romský jazyk byl opět ze škol vytlačen. Byly zakázány kurzy romského jazyka, přestaly se tisknout knihy v romštině. Změna k lepšímu nastala až v roce 2003. Univerzita ve Velikém Tarnovu otevřela obor *Primary school education and Romani language*.²³ Jednalo se o bakalářské studium a mělo za úkol vzdělat budoucí učitele romského jazyka.

Na Slovensku je legislativně povoleno ve školách vyučovat romský jazyk. V Košicích a v Kremnici jsou gymnázia, ve kterých se vyučuje v romštině. Na několika vysokých školách na Slovensku se vyučuje romský jazyk pro budoucí sociální pedagogy, pracovníky ve zdravotnictví a pro policii (Balvín, 2012, s. 122). Většina romských dětí mluví romsky, vyrůstají v romské komunitě a znají romské hodnoty a kulturu. To nic nemění na situaci, že být Romem na Slovensku je spíše nevýhoda. Prof. Eva Sollárová, děkanka fakulty Sociální práce a péče o zdraví na univerzitě Konstantína Filosofova v Nitře, prohlásila, že nechce na své fakultě mnoho romských studentů. Jako důvod uvedla, protože *Romové vždy vytvářejí problémy*.²⁴ To byla odpověď na otázku, zda se univerzita má zapojit do mezinárodního programu s romskými studenty *Romský jazyk a kultura*²⁵ (Kyuchukov, Balvín, 2013, s. 90).

²¹ Překlad: Romové v zemích Vysegrádské čtyřky.

²² Překlad: Romský jazyk a identita romských dětí v evropském kontextu.

²³ Překlad: *Vzdělávání na základních školách a romský jazyk*.

²⁴ Původní text: *because the Gypsies always create problems*.

²⁵ Původní text: *Romani language and culture*.

2.2 Vietnamské děti v základních školách

Další významnou bilingvní skupinou v České republice jsou Vietnamci. V současné době žije v ČR dle posledního Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2011 Českého statistického úřadu cca 52 000 vietnamských občanů. Po mírném poklesu na začátku 90. let 20. stol. se současné odhady stále pohybují mezi 50 000 – 60 000. Vietnamci tedy tvoří v ČR nejpočetnější skupinu cizinců s trvalým a dlouhodobým pobytem, a to po Ukrajincích a Slovácích (Černík et al., 2006, s. 3).

Rodiče vietnamských dětí většinou přišli do České republiky za prací nebo studiem a již zde zůstali. Jejich děti přišly s nimi nebo se zde narodily. Děti, které se zde narodily, mají situaci jednodušší, protože většinou slyší češtinu od malička okolo sebe. Často mají české chůvy nebo české „babičky“, následně navštěvují mateřské školy společně s českými dětmi a mají české kamarády. Některé děti postupem času začnou upřednostňovat český jazyk před vietnamským a cítit se více Čechy než Vietnamci. Hamy Nguyenová se narodila v Praze vietnamským rodičům. V určité fázi svého života prožívala krizi identity a přemýšlela, zda je Češka nebo Vietnamka. Cítila se jako Češka, v České republice se narodila a vyrůstala zde, nicméně celá její rodina, s výjimkou rodičů a sourozence žije ve Vietnamu. *Dřív jsem to neřešila a vždy jsem to odbyla tím, že se cítím jako Češka. Před maturitou, ale hlavně potom, kdy jsem začala chodit na vysokou školu a zabývat se vietnamistikou, se to začalo měnit. Procházela jsem krizí identity, tak jak to migrantské děti někdy mívají. Nedokázala jsem v sobě odmítnout „vietnamství“. Uvědomila jsem si, že bych lhala sama sobě, kdybych říkala, že jsem „jen“ Češka. Teď to беру tak, že jsem Češka i Vietnamka. A hlavně jsem to já.* (iDnes, 2015) Její matka, ačkoliv je v Praze od 80. let, tak stále nemluví česky a není plně integrovaná do české společnosti. Otec má spoustu českých přátel a mluví plynule česky. *Táta česky umí, protože si tady za třicet let získal dost českých kamarádů. U mámy je to těžší, přáteli se hlavně s dalšími Vietnamci a čeština jí dělá problémy.* (iDnes, 2015) V České republice žijí i vietnamské děti, které jsou sice bilingvní, ale čeština je jejich slabším jazykem. Pedagogové, kteří se při vyučování i mimo ně setkávají s těmito dětmi, by měli mít obecný přehled o jejich kultuře, aby se vyhnuli možným dohadům a předsudkům. Měli by poznat i některé jejich strukturální zvláštnosti, což jim umožní chápat a případně předvídat obtíže, s nimiž někteří vietnamští žáci mohou zápasit (Černík et al., 2006, s. 48). Nicméně, vietnamské rodiny vedou své děti k pozitivnímu chování a velké studijní píli. Děti mají často po škole doučování a bývají studenty s nejlepšími výsledky mezi spolužáky (Černík et al., 2006, s. 15).

V České republice působí už 13 let Klub Hanoi. Původně to byla nezávislá studentská organizace, která měla přinášet čerstvé informace z Vietnamu nezávislými očima studentů vietnamštiny. Později klub pokračoval jako sdružení, které poskytuje informace o vietnamské kultuře a komunitě v České republice. Je tzv. „prostředníkem“ mezi českou společností a vietnamskou komunitou. Problémem vietnamské komunity je velmi často její uzavřenost. Poukazují na to různé výzkumy, experti i veřejnost. Také komunita sama reflektuje na uzavřený charakter a izolovanost vietnamské komunity v České republice. Např. výzkum mezinárodní organizace pro migraci z roku 2003, jehož záměrem bylo poznání procesu integrace vybraných komunit (Ukrajinců, Vietnamců a Arménů) migrantů, charakterizoval obecně vietnamskou komunitu jako separovanou (izolující se, avšak nikoliv neúspěšnou) komunitu. Podle tohoto výzkumu Vietnamci častěji neudržují bližší přátelské vztahy s majoritní, českou populací, naopak Ukrajinci je udržují. Dlouhodobý výzkum Etnologického ústav AV ČR, v.v.i. (Avcr, 2015) rovněž zmiňuje samostatnost a izolovanost vietnamské komunity bez potřeby integrovat se dále v ČR (Brouček, 2003, s. 43). Ani ve střední Evropě není podobná situace vietnamské komunity výjimkou. Např. Podle informací IOM Varšava žije v Polsku přibližně stejný počet Vietnamců jako v ČR, přesto tam vykazuje komunita podobné rysy (Černík, et al., s. 112).

2.3 Anglofonní děti v základních školách

Po roce 1989 začalo v České republice přibývat anglicky mluvících cizinců. Rodiče přišli do České republiky za prací, většinou na vedoucí pozice, a jejich děti se ocitly v zemi, jejíž jazyk ani kulturu neznají. Někteří zde neplánují zůstat trvale, a proto jejich děti navštěvují mezinárodní školy. Jednou z mezinárodních škol v České Republice je Česko Britská Mezinárodní škola a Mateřská škola s.r.o. v Olomouci. Vzhledem k tomu, že tuto školu navštěvují kromě anglofonních i bilingvní české děti pracuje škola podle kurikula složeného z International Primary Curriculum²⁶ (Greatlarning, 2015), Cambridge Primary Curriculum Framework²⁷ (Cie, 2015) a Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ (Vup Praha, 2010). Děti začínají s povinnou školní docházkou již v pěti letech.

²⁶ Překlad: Mezinárodní vzdělávací program pro základní vzdělávání.

²⁷ Překlad: Cambridžský rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Ve výzkumu bilingvních dětí, který provedli autoři Blackledge, Corson et al. a publikovali jej v roce 1994 v knize *Teaching bilingual children*²⁸ poukazují na to, že monolingvlní vzdělávání v multikulturní společnosti nemusí vždy vyhovovat potřebám bilingvních dětí a tvrdí, že i jazykové menšiny by se měly podílet na vývoji jazykové politiky. Popisují bikulturní zkušenosti minoritních skupin a prezentují výuku bilingvních dětí monolingvlními anglofonními učiteli.

Existuje i skupina anglofonních nebo částečně anglofonních rodin, které se rozhodly v České republice zůstat a jejich děti zde navštěvují české školy. Tyto děti vyrůstají bilingvně od narození, protože jejich rodiče mají různé rodné jazyky nebo s učením druhého jazyka začaly po nástupu do vzdělávací instituce. Pokud tyto děti vyrůstají v rodině, ve které je český jazyk jedním z rodných jazyků, je situace pro děti jednodušší. Ke studiu mají téměř ty samé možnosti jako české děti. Děti, jejichž rodiče mají rodným jazykem angličtinu, se setkávají s českým jazykem pouze ve škole a mimo rodinu. V těchto případech může být problém v komunikaci mezi školou a rodiči. Učitelé z pilotní studie, která probíhala na vybraných základních školách v Praze, uvádí, že *z jejich pohledu je velká většina rodičů cizinců bezproblémová*, nicméně uvedli, že *dvě maminky uplatňují vůči škole vyloženě diktát. Jednají se školou nadřazeně a pohrdlivě, vyžadují, aby se s dítětem ve škole hovořilo anglicky, stěžují si, že dětem učitelé nepiší úkoly anglicky* (Kostecká, 2013, s. 75). Respondenti uváděli, že je potřeba pracovat nejen se žáky, ale i s rodiči a snažit se změnit jejich někdy neadekvátní nároky. Přes negativní zkušenosti v některých školách, řada pracovníků z jiných škol udává, že mají s rodiči cizinců velmi dobré vztahy, že rodiče se školou velmi úzce spolupracují. Na některých školách dokonce matky žáků pracovaly jako asistentky (Kostecká, 2013, s. 75).

Problematickou se stává i domácí příprava, se kterou žákům doma nemá kdo pomoci.²⁹ Zatímco vietnamské rodiny platí dětem chůvy nebo učitelky, u anglofonních rodin toto není zvykem, protože matky většinou nepracují. Proto není vhodné dávat těmto žákům úkoly, které vyžadují dohled či kontrolu rodičů.

²⁸ Překlad: Vyučování bilingvních dětí.

²⁹ Pokud zde rodiče nechodili do školy, nebudou schopni dětem s úkoly poradit.

3 PROBLEMATIKA BILINGVNÍCH DĚTÍ A DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Motto:

Musíme se učit a vychovávat stejně dobře všechny děti, ať patří k té či oné národnosti. Protože všechny děti jsou NAŠE DĚTI. (Myšlenka Přemysla Pittra, použito in Balvín, 2007, s. 194)

Tato problematika je velmi rozsáhlá a složitá. Vzhledem k tomu, že je mnoho druhů bilingvismu, nelze přesně určit definici bilingvního jedince, potažmo dítěte. Jak již bylo specifikováno výše, bilingvní dítě může mít odlišný mateřský jazyk. Ten záleží na tom, odkud pochází rodina. Nelze tudíž do škol zavést pouze podporu jednoho cizího jazyka vedle jazyka majoritního. Je-li dítě přirozeně bilingvní, tak při zahájení školní docházky umí kromě majoritního jazyka i druhý, minoritní jazyk, který je zpravidla rodným jazykem jednoho z rodičů. Tyto děti velmi často zvládají školní docházku velmi podobně jako děti monolingvní. Problém může ovšem nastat později, kdy se monolingvní děti začnou učit druhý jazyk, který je rodným jazykem bilingvního dítěte. Jak již popsáno výše tento problém se týká hlavně anglofonních dětí, které nenavštěvují britské školy.

Bilingvní žáci mají ve většině škol stejné podmínky jako monolingvní žáci, jejichž rodným jazykem je pouze jazyk český. Následně je na rodičích, aby rozvíjeli minoritní jazyk. Děti tak ve svém volném čase navštěvují doučování minoritního jazyka. Z rodiny děti většinou umí mluvit minoritním jazykem a částečně znají realie rodiče s minoritním jazykem. Rodiče většinou nejsou schopni dítě komplexně naučit gramatiku, tak aby oba dva jazyky mělo na stejné úrovni. Znalost jednoho jazyka ³⁰ tedy ustupuje do pozadí. Z tohoto důvodu se rodiče rozhodnou pro doučování. Toto doučování probíhá zpravidla jednou týdně, kdy se dítě nejprve čítá a psát v minoritním jazyce a později si doplňuje vzdělání, aby znalost minoritního jazyka a kultury byla na stejné úrovni jako český jazyk.

³⁰ zpravidla minoritního.

Toto vzdělání je zpravidla pro dítě velký vklad do života. Nesmí toto doučování pro něj být ovšem stresující.

Základní škola Angel v Praze je jediná státní škola, která vyučuje v češtině i v angličtině. Škola tak konkuruje víceletým gymnáziím. Zavést vyučování běžných předmětů v češtině a angličtině za pomoci rodilých mluvčích umožnila na ZŠ ANGEL především spolupráce s rodiči. Před osmi lety se zapojili do evropského projektu Máma, táta a já – klub pro batolata, v rámci kterého se jejich dvouleté děti seznamovali s angličtinou. Zájem podnítil vedení školy, aby zavedlo dvojjazyčné vzdělávání v mateřské škole, která je součástí ZŠ ANGEL, a později i na prvním stupni základní školy, která pracuje podle vzdělávacího programu Začít spolu. Aktivní rodiče pomáhají realizaci bilingvního programu i finančně. Založili občanské sdružení, které přispívá škole dva tisíce korun na každé dítě v osmnáctičlenné třídě. Díky tomu může i státní škola nabízet službu, která je jinak dostupná pouze na soukromých školách za mnohonásobně vyšší školné. Rodiče dětí, které absolvovali pět ročníků tohoto typu vzdělávání, projevíli zájem na stejné škole stejným způsobem pokračovat až do deváté třídy. Na podobných principech – vyučování několika předmětů v angličtině, přítomnost rodilého mluvčího v hodinách, finanční podpora rodičů škole – by mělo fungovat i vzdělávání dětí na druhém stupni. *Motivací k zavedení dvojjazyčného vyučování pro nás byly obtíže rodičů bilingvních dětí najít v Praze školu, kde by se jejich děti mohly vzdělávat v obou jazycích současně. Řada mateřských škol dnes nabízí anglické programy, rodiče ale musí řešit, jak zajistit svým dětem, často plynule hovořícím, navazující školní docházku. Proto jsme takové vzdělávání právě za pomoci rodičů zahájili nejdříve na mateřské škole a pak na prvním stupni. Nyní jsou děti v pátém ročníku, proto otevíráme návazný program na druhém stupni základní školy. Naši rodiče oceňují, že škola zajistí kvalitní dvojjazyčný program a oni se nemusejí poohlížet po jiných školách.* (Eduin, 2012)

3.1 Bilingvismus a škola ve světě

Ve světě se setkávají monolingvlní či multilingvlní společnosti mezi sebou a potřeba vzájemné komunikace může ovlivnit jejich jazyky natolik, že vznikne jazyk společný. Štefánik uvádí případ Švédska, kde se stává, že na některých místech představují rodilí Švédové svým počtem menšinu v porovnání s přistěhovaleckými komunitami a jejich jazyky, při vzájemné komunikaci pak vzniká nová varianta švédštiny, která slouží jako

lingua franca.³¹ V tomto případě lze tedy tvrdit, že minoritní jazyk ovlivňuje jazyk většiny a možným výsledkem je, že jednotlivci neovládají ani jeden z jazyků na úrovni rodilých mluvčích. Jde však o výjimečnou situaci nevypovídající o skutečnosti, že tito jednotlivci by si jazyk ve vhodných podmínkách nemohli osvojit na potřebné úrovni.

Velké zkušenosti s bilingvními dětmi má Izrael. V této zemi žije mnoho židovských přistěhovalců, kteří sem přišli za svou vírou. Někteří do země přišli před mnoha lety a jejich děti se již v Izraeli narodily, jiní relativně nedávno spolu se svými rodinami a s dětmi. Jedna z největších komunit jsou ruští přistěhovalci. Případová studie *Teachers' views on organizational and pedagogical approaches to early bilingual education: A case study of bilingual schools in Germany and Israel*³² popisuje slabé a silné formy vzdělávání dětí cizinců (Baker, 2001). Slabou formou, která může být i špatným přístupem školství k těmto dětem je vzdělávání v jazyce země původu, tedy v minoritním jazyce (za předpokladu, že rodina nezamýšlí v zemi zůstat pouze dočasně). Druhou variantou, která patří mezi ty nevhodné a bohužel je velmi často aplikovaná i u nás je vzdělávání pouze v majoritním jazyce. V kontrastu s těmito dvěma možnostmi jsou tzv. silné formy bilingvní výuky, kdy je dětem nabídnuto vzdělání ve dvou jazycích s pohledem do dvou různých kultur. Přirozeně se takto vytváří bilingvní prostředí. Bilingvní výuka podporuje v dítěti dvojjazyčný kognitivní, jazykový a meta-lingvistický vývoj. Tuto silnou formu raného bilingvního vzdělávání lze aplikovat nejprve v mateřských školách a následně pokračovat v základních školách. Bilingvní vzdělávání tak poskytuje model kulturního pluralismu.

Snad největší zkušenosti s bilingvismem a bikulturou má USA. Je to země, do které přišlo mnoho imigrantů z nejrůznějších částí světa s vidinou lepší budoucnosti než ve své mateřské zemi. Angličtina tedy nebyla jediným vyučovacím jazykem na amerických školách (Porter, 1998, s. 150). V 18. století se na některých školách v Pensylvánii, Marylandu a Virgínii vyučovalo v němčině, holandštině, francouzštině a švédštině. Od poloviny devatenáctého století a na počátku dvacátého století se na celém středozápadě ve vybraných školách vyučovalo německy. V Louisianě se vyučovalo francouzsky a v Pittsburghu řecky. Teprve po i světové válce se začalo v celých Spojených státech

³¹ Překlad: Společný jazyk obsahující i prvky z jiných jazyků.

³² Překlad: Názory učitelů na organizační a pedagogické přístupy k časnému bilingvnímu vzdělávání: Případová studie dvojjazyčných škol v Německu a v Izraeli.

vyučovat pouze anglicky. Toto rozhodnutí platilo nejen ve školách, ale i v kostelích. Toto rozhodnutí bylo jedno z nejkontroverznějších rozhodnutí v historii bilingvismu v USA a neobešlo se bez soudních sporů. Bilingvní vzdělávání bylo sice zakázáno, nicméně praxe byla taková, že děti přistěhovalců se nejprve učily ve svém rodném jazyce a postupně přecházely do angličtiny (Porter, 1998, s. 154). Tento proces přechodu trval tři roky. V New Yorku se tento proces přechodu dodržuje dodnes. Děti, které potřebují delší dobu než dané 3 roky, mohou žádat o výjimku na další tři roky. Po tomto experimentu vydali v roce 1970 José Cárdenas z Intercultural Development Research Association³³ v San Antoniu a Blandina Cárdenas, profesor na University of Texas v San Antoniu svoji „The Theory of Incompatibilities“.³⁴ Dle této teorie je pro mexicko-americké děti nutné vzdělávání v obou jazycích, protože jejich kultura je od té americké velmi odlišná. Bilingvní a bikulturní vzdělání jim pomůže k dosažení lepších školních výsledků. Na základě těchto a dalších zkušeností bylo v USA opět uzákoněno bilingvní a bikulturní vzdělávání.

V roce byl na vybraných školách 1996 v Seattlu na podporu bilingvních a bikulturních dětí zaveden program „Kariéra“ (City od Seattlu, 2015). Díky tomuto programu dostali šanci na školách pracovat učitelé z imigrantských komunit a pomáhat tak přistěhovaleckým dětem ve vzdělání. Šanci dostali také rodiče, kteří se do chodu školy zapojili pomocí různých vzdělávacích workshopů. Program „Kariéra“ měl velký úspěch a přispěl mimo jiné k lepším vztahům a porozuměním mezi americkými a přistěhovaleckými komunitami. Seattle se tak v bilingvním a bikulturním vzdělání dostal na úroveň velkých měst jako Los Angeles nebo New York, kde již delší dobu toto vzdělání úspěšně funguje.

V roce 1988 provedl Educational Testing Service výzkum Parent Preference Study³⁵ mezi 2900 přistěhovaleckými rodinami. Výzkumu se účastnily kubánské, mexické, asijské rodiny a rodiny původem z Puerta Rica, jejichž děti navštěvují americké státní školy. Většina rodičů byla toho názoru, že chtějí, aby se děti vzdělávaly ve svém rodném jazyce, ale ne na úkor angličtiny. Opačný názor měli asijské rodiče, kteří byli toho názoru, že děti

³³ Překlad: Interkulturní asociace pro rozvoj výzkumu.

³⁴ Překlad: Teorie neslučitelnosti.

³⁵ Překlad: Výzkum rodičovských preferencí.

se mají vzdělávat pouze v angličtině a jazyk své rodiny ve škole nepoužívat (Baratz-Snowden, 1998, s. 131).

Také v Los Angeles funguje komunitní organizace Educational Testing Service, která poskytuje mimoškolní péči o děti. Jejich typickým klientem jsou Selena a Carlos (vzhledem k tomu, že jsou v USA nelegálními migranty, tak jejich jména byla změněna), kteří přišli do Los Angeles z Mexika v roce 1985. Jejich děti se narodily v Los Angeles, ale škola trvala na tom, že se nemohou učit v angličtině, než se naučí číst a psát španělsky (Porter, 1998, s. 41).

Navzdory všem možnostem podpory bilingvismu a bikultury studie *The Problem of English Proficiency among First and Second Generations of Georgian Immigrants*,³⁶ kterou provedl Djajic v roce 2003 ukazuje, že děti migrantů, které se narodily v USA a studují na amerických školách, mluví anglicky lépe než rodným jazykem svých rodičů a třetí generace již není bilingvní (Djajic, 2003, s. 65).

3.2 Bilingvismus a škola v České republice

S nástupem třetího tisíciletí a rozvojem sjednocené Evropy se i v ČR začínají uzavírat dvoujazyčná manželství a objevuje se bilingvismus (Bytešníková, 2007). Jelikož dnes více než kdy jindy žijeme v globálním světě, naše každodenní činnost a výuka v základní škole směřuje k tomu, abychom pomohli našim žákům stát se úspěšnými, aktivními a zodpovědnými světoobčany (Ischool, 2010). Jak jsme uvedli výše, v České republice existují základní školy, ve kterých se vyučuje v cizím jazyce. Většinou se jedná o mezinárodní školy, které vyučují v anglickém, francouzském nebo německém jazyce. Některé jsou i zaměřené na alternativní pedagogiku, např. The International Montessori school of Prague³⁷ (Montessori, 2002) nebo školy, které mají ve vzdělávacím programu zakotvenou víru, např. Christian International School of Prague³⁸ (Cisprague, 2003). Francouzštinu zastupuje Lycée Francais de Prague³⁹ (Lfp, 2016) a němčinu Deutsche

³⁶ Překlad: Problém znalostí angličtiny u první a druhé generace gruzínských imigrantů

³⁷ Překlad: Mezinárodní Montessori škola v Praze. Nabízí vzdělávání od 18 měsíců do 12 let.

³⁸ Překlad: Křesťanská mezinárodní škola v Praze. Nabízí základní a středoškolské vzdělávání.

³⁹ Překlad: Francouzské lyceum v Praze. Nabízí základní vzdělávání pro děti.

Schule Prag⁴⁰ (Dsp-Praha, 2010-2016). Jedná se o soukromá zařízení, které pokrývají vzdělání od mateřských škol až po gymnázia. Tyto školy vyučují v cizím jazyce, ale působí na nich i čeští pedagogové, kteří zde vyučují české reálie a český jazyk.

3.3 Základní škola a děti s odlišným mateřským jazykem

Děti s odlišným mateřským jazykem se zahájením školní docházky stávají také bilingvními. Mohou to být děti přistěhovalců, kteří sem přišly a část školní docházky již absolvovaly ve své původní zemi nebo děti cizinců, kteří se zde narodily. Tyto děti zde velmi často začínají školní docházku bez znalosti češtiny. Většina z nich se ovšem setká s češtinou nejpozději ve třech letech, v mateřské škole. Výjimkou mohou být romské děti, které ovšem nejsou děti cizinců, ale žijí v romské komunitě a ve většině případů nenavštěvují mateřskou školu. Nicméně tyto děti mají jednodušší situaci než děti, které do České republiky přišly až po zahájení školní docházky. Podívejme se na dvě kazuistiky vietnamských dětí, které přišly do České republiky spolu se svými rodinami v průběhu školní docházky a jejichž osudy se zde odvíjely naprosto odlišným způsobem (Štefano et al., 2010). Obě dvě dívky zde nastoupily na základní školu a každá škola měla k dívkám jiný přístup. Nejprve Kim Than, která přišla do České republiky z Vietnamu, když jí bylo 12 let. První den ve škole neuměla vůbec česky. *Čeština pro ni byla shluk nesrozumitelných zvuků*, dívka byla vyděšena, kde se ocitla. Ve Vietnamu byla premiantka, zde byla kvůli neznalosti češtiny zařazena do 3. třídy. Tedy mezi děti o několik let mladší. I přes protesty rodičů, kteří chtěli, aby byla zařazena do třídy s vrstevníky, k tomu nedošlo. Ředitel to odůvodnil neznalostí češtiny a slovy, že „*takhle přece bude mít víc času se ji naučit*“. Kim ovšem kromě jazykové bariéry měla i problém najít si mezi mladšími dětmi kamarády. Po roce školní docházky se znalost její češtiny zlepšila, nastal ovšem nový problém, protože svými znalostmi převyšovala mladší děti. Škola jí tak nepřinášela nic nového a Kim se v ní začala nudit a mít problémy se školní docházkou. „*Proč chodit do školy, když mě tam stejně nic zajímavého nenaučí?*“ V 15 letech opustila základní školu, splněno ovšem měla pouze 6 let školní docházky. Otázkou zůstává, jaká budoucnost čeká tuto dívku.

⁴⁰ Překlad: Německá škola Praha. Nabízí mateřské, základní a středoškolské vzdělávání.

Druhou kazuistikou (Štefano et al, 2010) je příběh Thi, která přišla z Vietnamu do České republiky v 16 letech. Na začátku se jí zde nelíbilo, protože trpěla ze ztráty původních kamarádů a spolužáků. Nechtěla se jí učit česky a školní hodiny vždy odseděla a odtrpěla. Ke komunikaci používala angličtinu. Po dvou letech, kdy stále neuměla česky, se její učitelka, které nebyl osud Thi lhostejný, šla poradit do Mety, o.p.s. Na jejich doporučení se Thi zapsala do letního kurzu češtiny pro děti s odlišným mateřským jazykem. Zde nastal velký obrat. Thi se zde potkala s vrstevníky a setkala se systematickou výukou češtiny. Po několika měsících mluvila česky a podala přihlášku na střední školu, kterou nyní studuje.

Poslední kazuistikou je Maja (Štefano et al, 2010), která má sice české občanství, v České republice se narodila a celou dobu zde žije, ovšem její rodiče jsou cizinci. Maminka je z Bosny a Hercegoviny a tatínek ze Srbska. Rodiče komunikují česky pouze s obtížemi. Maja tedy spadá do kategorie dětí s odlišným mateřským jazykem. Maja u nás sice chodila do mateřské školy, na češtinu je tedy zvyklá, nicméně základní školu začala bez dostatečné znalosti českého jazyka. Paní učitelka jí posadila vedle *velmi schopné spolužačky, která stihá výuku sledovat, zapojovat se a zároveň jí pomáhat, když neví, co má dělat. Dívka se velmi rychle naučila Maje vysvětlit, jak vše chápe ona. Z děvčat se staly kamarádky a tráví spolu hodně času i o přestávkách. Kamarádka tedy Maje pomohla se zlepšením její češtiny. Doma rodina mluví rodnými jazyky rodičů, ti jsou si vědomi, že ji nemohou pomoci s češtinou a tak k nim dochází učitelka, která Maju doučuje. Její třídní učitelka toto hodnotí jako velmi pozitivní, protože jde vidět, že s Majou doma pracují. Maja je velmi bystrá a školním vyučováním nadšená.*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme se zaměřili na bilingvní děti a jejich možnosti vzdělávání, se zaměřením na tři bilingvní skupiny občanů. Romské, vietnamské a anglofonní. Následující kapitoly jsou zaměřeny na nejmenší, nejmladší a nejméně prozkoumanou skupinu a to anglofonní děti a jejich možnosti vzdělávání v závislosti na rodinném prostředí.

V kvalitativním výzkumu můžeme přinášet bohatá a specifická data díky různým metodám sběru dat. Umožňují nám to flexibilní metody zaměřující se na objevení a popsání jevu, založené na jisté otevřenosti při pozorování a v otázkách. Při úvaze o metodách sběru dat nesmíme zapomenout na specifický vztah mezi respondentem a námi (výzkumníkem). Po stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce a po definování výzkumných otázek a následnou úvahou o kontrole kvality zkoumání vybíráme metodu sběru dat. S cílem zjistit a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu. Nejprve jsme se podrobně věnovali zúčastněnému pozorování, hloubkovému rozhovoru a zájmovým skupinám. Pod pojmem triangulace dat dle výkladového slovníku si představujeme metodu získávání dat a údajů jedinou metodou (např. rozhovorem), ale z různých zdrojů (různých respondentů).

V naší práci jsme použili triangulace dat v kvalitativním výzkumu, jak uvádíme dále. Kvalitativní výzkum je takový, jehož výsledků se nedosahuje pomocí kvantifikace (údaje však kvantifikovány mohou být, nikoliv však analýza). Důležitým bodem celého kvalitativního výzkumu je sám výzkumník, který musí být dobrým pozorovatelem s komunikačními schopnostmi. Očekávány jsou od něj očekávány následující vlastnosti: teoretická a sociální vnímavost, schopnost abstraktního myšlení, dovednost odstoupit a kriticky analyzovat situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje, užívat dřívějších zkušeností a teoretických znalostí k interpretaci a přitom mít schopnost udržet si analytický odstup. Hlavní složky našeho výzkumu jsou: údaje (rozhovor, pozorování), analytické a interpretační postupy – proces kódování, psaní protokolů, tvorba schémat, písemné a ústní výzkumné zprávy.

V rámci analýzy se kvalitativní výzkum nezabývá přímo analyzováním zjištění (úkolem je naslouchat a interpretovat), naopak má za úkol přesný popis pomocí redukce dat a tvorbu teorií podložených shromážděnými interpretacemi. Jak uvádí Glaser a Strauss při kvalitativním výzkumu lze použít tzv. „zakotvenou teorii“, která je induktivně odvozená

ze zkoumání jevu, který reprezentuje – začíná zkoumanou oblastí a ponechává jí, ať se vynoří to, co je v oblasti významné. Dobře vytvořená zakotvená teorie splňuje čtyři základní kritéria, podle nichž se posuzuje vhodnost teorie pro určitý jev (shoda s realitou, srozumitelnost pro lidi dané oblasti, obecnost pro možnost praktické aplikace, kontrola všech podmínek). Cílem metody zakotvené teorie je vytvoření teorie, která věrně odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji.

Otevřené kódování

Prvním krokem analýzy je rozbor pozorování, věty nebo odstavce a následné přidělení jména, které prezentuje daný jev (na každou jednotlivost klademe otázku a následně porovnáváme tyto jednotlivosti). Jakmile se nám podaří určité jevy identifikovat, můžeme okolo těchto jevů seskupovat pojmy – tzv. kategorizace. Většinu pojmů pojmenováváme na základě logické souvislosti pojmů a abstraktnosti vůči těmto pojmům. Než začneme rozvíjet jednotlivé kategorie, měli bychom začít s jejich vlastnostmi, které následně můžeme rozložit na jednotlivé dimenze obecných vlastností. Každá vlastnost má své podvlastnosti. Po otevřeném kódování jsme původně chtěli pokračovat axiálním kódováním. Vzhledem k tomu, že jsou do výzkumu zařazeny tři velmi odlišné rodiny, které spojuje pouze to, že jsou bilingvní a mají stejného pedagoga, tak jsme místo axiálního kódování zvolili analýzu rozhovorů.

Analýza rozhovorů

Je-li proveden kvalitativní výzkum za pomoci rozhovoru, pak následuje analyzování těchto rozhovorů na základě daných výzkumných otázek a verifikace výsledků kvalitativního výzkumu. Otázky výzkumníka a odpovědi respondenta by měly směřovat k cíli, získat co nejširší spektrum informací o daném tématu. Rozhovor jako takový je jedním z časově nejnáročnějším typem výzkumu. K následné analýze rozhovoru je možné použít doslovné transkripce, nebo shrnujícího protokolu, který je v této práci zastoupen otevřeným kódováním. Shrnující protokol nezachovává celý text, ale provádí určité shrnutí, rozhovor se upravuje na vyšší a srovnatelné hladině obecnosti, aby bylo možné jednotlivé případy porovnat. Data získaná touto transkripcí je nutné redukovat, hledat v nich určité kategorie a typy odpovědí (forma otevřeného kódování), aby bylo možné

přehledně popsat získané poznatky. Konkrétně u typu kvalitativního výzkumu se tyto kategorie (kódy) vytvářejí až v průběhu zpracování dat.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém

Cílem tohoto výzkumu je popsat situaci bilingvních dětí institucionalizovaných v základních školách v České republice. Z výzkumu chceme získat informace o existenci komunikačních bariér mezi základní školou a zahraničními rodiči. Dále o problémech, kterým čelí bilingvní děti v základních školách a zda je pro ně bilingvismus překážkou. V neposlední řadě, jaké jsou možnosti pro tyto děti udržet si minoritní jazyk na stejné úrovni jako jazyk majoritní. V úvahu jsme vzali pouze základní školy, které jsou institucionalizované v České republice. Vyřadili jsme tedy možnosti domácího vzdělávání, komunitní školy a soukromé školy, které nejsou zapsány v rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Základní výzkumné otázky jsou koncipovány ke zjištění vlivu rodinné situace na studium bilingvních dětí na různých typech základních škol.

Dílní cíle jsou:

- Zjistit výhody a nevýhody bilingvní výchovy.
- Zjistit, zda pedagogové považují bilingvní dítě za hůře začlenitelné do jiné kultury a má tak psychické následky.
- Zjistit, s jakými předsudky se lze setkat v bilingvní výchově.

Pro výzkumné šetření byla použita metoda kvalitativního výzkumu, konkrétně byla použita metoda rozhovoru. Tato metoda představuje formální komunikaci tváří v tvář mezi dvěma osobami. Nejedná se pouze o jednostranné získávání dat od dotazovaných, ale o společné vytváření smysluplných výpovědí. Vybrána byla zejména z důvodu osobního kontaktu s respondenty, a tím i možnosti sledovat jeho reakce non-verbální, jako je smích, rozpačitost apod., které taktéž mohou mnohé napovědět a pomoci správné analýze.

Rozhovor (interview) je jedna z klíčových metod získávání informací (sběru dat). Interview využívá techniku kladení otázek. Ty mohou být otevřené či uzavřené. Otevřené otázky slouží především k získání kvalitativních dat. V různém prostředí můžeme rozhovory realizovat jednoduše a podle potřeby, cílová skupina je časově i místně dobře dostupná. Je však potřeba stanovit si cíle, co a od koho chceme zjistit a připravit pro rozhovor vhodné podmínky. Předem jsme si připravily tematické okruhy a formulace otázek, na které jsme se následně ptali respondentů. Rozhovory probíhaly formou osobního pohovoru (tváří v tvář nebo s podporou technických prostředků). Skupinový rozhovor nebyl pro naši práci vhodný. Jedinou výjimkou byla učitelka, se kterou probíhala komunikace pomocí opakované e-mailové komunikace. Nicméně učitelka byla velmi vstřícná a odpověděla na všechny doplňující otázky.

4.2 Vlastní šetření

Vzhledem ke zvolené metodě vedení výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, s preferovaným narativním (tedy vyprávěcím) stylem. Zejména u dětí bylo třeba nechat rozhovoru volný průběh i za cenu odbočení od tématu. Výzkumník zde byl v roli spíše usměrňovatele rozhovoru, aby po detailní analýze byl schopen rozkódovat získané informace. Před samotným rozhovorem měl výzkumník připraveny okruhy témat, kterých by se měl rozhovor týkat, aby mohl následně být využit k rozkódování a získání výsledků a cílů stanovených analýz. Okruhy témat jsou součástí přílohy této diplomové práce. Díky volně plynoucímu rozhovoru v přirozeném prostředí rodin, které si rodiny samy zvolily, byla získána velká základna dat, které je dále třeba rozklíčovat a roztrždit na kódy.

Při rozhovoru s pedagožkou bylo využito elektronické komunikace z důvodu žádosti absolutní anonymity ze strany pedagoga. Pedagožka neměla problém s doplňujícími otázkami, na vše odpověděla, jen nechtěla být nahrávána. Pro zachování anonymity si pro komunikaci založila novou e-mailovou adresu, ve které nebylo její jméno a ani nic, co by s ní bylo společného. Vzhledem k průběhu rozhovoru, byly otázky kladeny více detailně, strukturovaně a z tohoto důvodu budou také v rámci práce analyzovány slovně, nikoliv kódováním. Přepis elektronického rozhovoru je přílohou této diplomové práce.

Před samotnou analýzou rozhovorů byla provedena analýza jednotlivých rodin, která je uvedena níže v této diplomové práci. Tyto analýzy jsou pro další postup velmi důležité a pomáhají s interpretací rozhovorů a jejich rozkódováním. Jelikož se jedná o velmi rozdílné rodiny a jejich vnitřní prostředí, které spojuje pouze bilingvismus, je analýza dat z hlediska kódování velmi obtížná. Vyhledání opakujících se jevů, popřípadě podobných pojmů, či činností, které jev doprovází, se v případě takových odlišných respondentů velmi těžko hledají, i přes původní domněnku blízkosti respondentů vzhledem k jejich rozhodnutí života s více jazyčnou domácností.

Po provedení otevřeného kódování byly v rámci rozhovorů zvoleny dvě hlavní kategorie, a sice rodiče a děti. V rámci každé kategorie byly pak s přihlédnutím k okruhům vedených rozhovorů vybrány vždy podkategorie, které se opakují u všech respondentů a lze je sloučit dohromady. Tabulka níže přehledně znázorňuje rozdělení kategorií.

4.3 Výzkumný soubor

U kvalitativní metodologie není cílem volby výzkumného vzorku dosažení reprezentativnosti souboru. Důležité je, aby na základě vybraného souboru a s ohledem na stanovené cíle bylo dosaženo nasycení dat. Pro dosažení cíle tohoto výzkumu jsme se rozhodli, pro metodu záměrného výběru respondentů, kteří splňují stanovená kritéria a s účastí na výzkumu souhlasí. Prvním kritériem pro náš výzkumný soubor byl určitý typ bilingvismu u všech rodin, resp. dětí. Všechny děti musely být schopné komunikovat ve dvou jazycích. V rozhovorech si všichni respondenti mohli vybrat jazyk, zda chtějí komunikovat v minoritním nebo majoritním jazyce. Jednalo se o výběr mezi českým a anglickým jazykem. Toto rozhodnutí bylo učiněno, kvůli správnému porozumění otázek a plynulosti rozhovoru. Schopnost porozumění rozhovorům je pro vytvoření správným kódů zcela zásadní.

Druhým kritériem byl dlouhodobý pobyt v České republice. Tedy rodiny, které plánují v České republice zůstat natrvalo. Toto kritérium bylo zařazeno, protože předpokládáme, že rodiny, které žijí v České republice krátkou dobu, nemají zájem o integraci do české společnosti.

Třetím kritériem byly rodiny, které mají děti (dítě) na institucionalizované základní škole v České republice. Z výzkumu tak byla vyřazena bilingvní rodina, která splňovala první dvě kritéria, ale jejich děti byly v režimu domácího vzdělávání (unschooling).

Čtvrtým kritériem bylo, že všechny bilingvní rodiny musí být navzájem propojeny. Bilingvismus má je několik forem, výzkumu se účastní české, polozahraniční (otec cizinec, matka Češka) i zahraniční rodiny. Chtěli jsme, aby všechny rodiny měly, kromě některé formy bilingvismu, něco společného. Výzkumu se tedy účastnil pedagog, který ve všech rodinách děti doučuje.

Všichni respondenti tak patří do skupiny zúčastněného pozorování, s výzkumníkem nejsou v jakémkoliv příbuzenském vztahu. Snáze tak lze vést otevřený a plnohodnotný rozhovor, který není ovlivněn obavami o anonymitu a není zde tak výrazný problém s odtažitostí a nedůvěrou vůči výzkumníkovi. Respondenty jsou tři bilingvní rodiny a rozhovor je veden jak s rodiči, tak s dětmi. Dalším respondentem je pedagog, který zná všechny zúčastněné děti. S ním je rozhovor veden pomocí emailové diskuse, jak bude dále uvedeno. Pro výzkumnou část práce bylo zvoleno celkem 12 respondentů ve složení 5 dětí, 6 rodičů těchto dětí a jeden učitel, který všechny žáky vyučuje či doučuje. Konkrétně se jedná o tyto skupiny:

- Dvě plně bilingvní děti s matkou Češkou, otcem z anglicky mluvící země, ve věku 7 a 10 let, jejich rodiče a jejich učitelka.
- Dvě zahraniční anglofonní děti, ve věku 8 a 10 let, které doma mluví pouze anglicky. S češtinou se setkávají pouze ve škole. I mimo školu jsou izolováni od českého prostředí, protože nemají žádné kroužky a vcelku žádné české kamarády a doma dodržují anglické zvyky. S nejlepšími kamarády mluví anglicky. Učitelka je stejná jako v předchozí skupině, kdy tyto děti doučuje ve škole po vyučování pravidelně češtinu a dělá s nimi domácí úkoly. Chodí na jinou ZŠ než děti z první skupiny, ale obě školy jsou běžné ZŠ.
- Poslední dítě je české, i jeho rodiče jsou Češi, žijí v ČR. Nyní má 10 let. Chlapec nejprve navštěvoval anglickou mateřskou školu, kde se naučil anglicky. Dnes je v jedné mezinárodní britské škole v ČR. Vyučování mají v angličtině, podle britského kurikula, k tomu mají dvě hodiny češtiny týdně. I toto dítě má stejnou učitelku jako děti z předchozích skupin, je tedy vhodným respondentem k doplňujícím a srovnávacím otázkám.

Zahranční děti jsou narozené v ČR, ale nemají české občanství a žijí mimo českou komunitu (s výjimkou české školy). Čeština jejich rodičů je hodně omezená, zvládají pouze hodně základní konverzaci, ačkoliv jsou zde již 12 let. I v zaměstnání komunikují rodiče pouze anglicky. Od letošního roku děti i matka začali navštěvovat hodiny soukromé hodiny češtiny. Ve škole tedy děti mají problémy. Jedno z nich má individuální plán a dochází do PPP, protože je pro něj škola hodně těžká a ve 4. třídě mu hrozí, že propadne. Druhé je v celkem adaptované, jen špatně vyslovuje některé hlásky (ř,ž,š) a nikdo zatím rodiče nepřesvědčil, aby šli na logopedii.

U popisů prostředí a zvyků rodin je použito ich-formy, vzhledem k osobnímu přístupu výzkumníka. Z hlediska etiky vedení výzkumu jsou rodiny označeny písmeny A, B a C, učitel je označen písmenem U a děti pak počátečními písmeny svých křestních jmen.

Na realizaci výzkumu jsme se náležitě připravili. Výzkum probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru. Promysleli jsme si schéma otázek vztahujících se ke zkoumanému tématu a k výzkumným otázkám. Podstatou tohoto schématu je, že se proberou všechny témata, neodbočuje se od tématu a na žádné téma se nezapomene. Realizace výzkumu probíhala v listopadu až únoru 2015/16. Respektovali jsme přání respondentů a místo a čas k rozhovorům je nechali vybrat. Respondentům bylo zaručeno, že poskytnutá data budou zpracována pouze za účelem této diplomové práce. Současně s tím, jim bylo sděleno, že mohou odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku, na kterou se jich budeme ptát. Rozhovory byly vedeny v přátelské atmosféře a žádný z respondentů této možnosti nevyžil.

U dětí bylo nutné některé otázky položit opakovaně nebo změnit jejich formulaci. Rodina A souhlasila s účastí na výzkumu, jejich rozhovor může být zpracován, ale nepřeje si, aby přepis rozhovorů byl součástí této práce nebo byl zveřejněn. Uvedla, že se jedná o citlivá, rodinná témata. Učitelka zase nechtěla být nahrávána, tak jsme s ní několikrát komunikovali prostřednictvím e-mailové komunikace. S rodinou B byla kromě rozhovorů provedena i následná doplňující telefonická komunikace.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

5.1 Případové studie

Rodina A

Rodina se skládá ze čtyř členů. Matka je Češka, otec pochází z Jihoafrické republiky, společně mají 2 děti ve věku 8 a 10 let. Otec je v České republice 13 let a v současné době již mluví česky na úrovni B2⁴¹. Pokud mluví česky, tak má znatelný cizojazyčný přízvuk a občas udělá gramatickou chybu. Děti jsou plynne bilingvní. Mluví česky i anglicky na téměř stejné úrovni. Obě děti se již třetím rokem učí německy a jsou schopné německy vést základní komunikaci v běžném životě. Doma rodina mluví pouze anglicky. Rodiče mezi sebou mluví také anglicky a to za všech okolností, i v přítomnosti českých přátel. Děti komunikují česky s okolím a se zbytkem rodiny.

S touto rodinou jsem mohla strávit celý den. Jsou velmi přátelští a odpověděli mi na všechny dotazy. Otec byl sice také doma, ale po většinu dne musel pracovat. Pracuje z domova jako překladatel pro zahraniční agentury. Viděla jsem tedy jejich styl života, ve kterém se vzájemně setkávají dvě kultury. O tomto vzájemném prolínání jsme si povídali v následujících rozhovorech.

Mladší dcera V. je introvert, s cizími lidmi nekomunikuje, i ve škole je velmi tichá. Škola ji baví, hned po příchodu ze školy dělá samostatně domácí úkoly a připravuje se na další den. Starší dcera J. má nyní 10 let a je přesný opak své sestry. Je velký extrovert, ve škole je vede kolektiv a vyučování ji nebaví. Domácí úkoly dělá, až ji někdo řekne, že je musí udělat. Vše, co se týká přípravy do školy je po ní nutné zkontrolovat.

Rodina žije v rodinném domě, oba rodiče pracují z domova. Otec je překladatel mezi holandštinou a angličtinou, matka vyučuje soukromě angličtinu a stará se o „papírování“ manželovy firmy. Otec je pracovním plně vytížen, má velmi dlouhou pracovní dobu. Z tohoto důvodu je většina starostí o rodinu na matce. Děti jsou samostatné, nechodí do družiny, takže jsou v poledne doma a každé odpoledne mají kroužky. Některé odpoledne i několik. Na kroužky se dopravují sami, pouze pokud má některý rodič čas, tak

⁴¹ dle společného Evropského rámce pro jazyky, který je součástí přílohy této diplomové práce.

je veze autem. Děti však bez problémů jezdí samy autobusem. Rodina je sportovně založená, oba rodiče pravidelně cvičí, děti navštěvují 2x týdně karate.

Nejprve proběhl rozhovor s matkou, následně s dětmi. U rozhovorů s dětmi byla přítomna matka dětí. První si se mnou chtěla povídat dcera V. Dostala na výběr, ve kterém jazyce chce mluvit. Nejprve si zvolila angličtinu, po krátké době řekla, že by chtěla raději mluvit česky, spolu se svou sestrou. Tak jsme začali znovu, tentokrát s oběma dívkami v češtině. Komunikaci ovšem vedly hlavně J. a V. téměř nedostala příležitost promluvit. Po rozhovoru přišla za mnou, že by to chtěla zkusit ještě jednou a sama. Opět dostala na výběr mezi jazyky a zvolila si češtinu. Rozhovor proběhl bez problémů, V. byla usměvavá a komunikativní. Po jeho skončení za mnou přišla J. s tím, že by tedy chtěla mluvit také ještě jednou a sama. Tak jsem udělala nový rozhovor s J., tentokrát si zvolila ke komunikaci angličtinu. K následnému kódování byl použit poslední rozhovor s V. v českém jazyce a druhý rozhovor s J. v angličtině. A samozřejmě rozhovor s matkou, který proběhl pouze jednou. Ačkoliv obě dívky mluví plyně česky i anglicky, když pokud jim v jednom jazyce vypadne slovíčko, nahradí jej stejným slovíčkem v druhém jazyce. Např. V. chtěla během dne, kdy jsem byla u nich na návštěvě anglicky říct, že v pondělí chodí do školy a její věta zněla: *On pondělí is school*. Nestává se to často, ale občas si takto vypomohou.

Rodina B

Rodina se skládá ze tří členů. Otce, matky a jednoho syna. Oba rodiče jsou Češi a doma mluví česky. Syn A. má v současné době téměř 10 let a navštěvuje 5. třídu mezinárodní soukromé školy. V roce a půl začal navštěvovat soukromé jesle v rámci předškolní docházky. Po přestěhování rodiny začal navštěvovat soukromou anglickou školku a jesle. V jeho třech letech se rodina opět přestěhovala a A. nastoupil do státních jeslí, kde strávil dva měsíce během letních prázdnin. Po letních prázdninách nastoupil do soukromé anglické školky. Tam chodil dva roky, než se rodina přestěhovala zpět do předchozího bydliště. Krátce zde navštěvoval českou státní školku a následně byl přijat do anglické soukromé školky, kterou již navštěvoval dříve. V 5,5 letech nastoupil do mezinárodní základní školy.

A. je pohodový, usměvavý kluk, který se lehce přizpůsobí jakémukoliv prostředí. Rodiče pracují ve zdravotnictví, v současné době vlastní několik menších soukromých klinik

v několika krajských městech. Rodina vlastní 2 byty. Jeden je ve městě, kde rodina v současné době trvale bydlí a A. tam chodí do školy. Druhý je ve městě, kde mají kliniku. Tam rodiče často přespávají, pokud na klinice tráví více dní. Vzhledem k tomu, že A. je jejich jediné dítě a bydlí ve velkém městě, jej všude vozí autem. Ráno do školy, odpoledne ze školy i do kroužků. Ve škole ho vyzvedávají v 16:30, což je doba, kdy končí After club (ekvivalent družiny). A. se věnuje tenisu, tréninky má 3x týdně odpoledne a 1x za 14 dní ráno před školou v menším okresním městě. Rodina tedy hodně cestuje.

Před rozhovorem byl A. nervózní, měl strach, že nebude vědět, co má říct. Dohodli jsme se, že nahrávací zařízení bude za ním, aby ho zbytečně nestresovalo. Po několika vteřinách z něj nervozita spadla a mluvil naprosto přirozeně. Oba dva rozhovory s matkou i se synem proběhly u mě doma v češtině. A. dostal na výběr mezi oběma jazyky a zvolil si češtinu. Matka neumí dobře anglicky, u ní tedy byla volba jednoduchá. Rodině jsem navrhla, že k nim přijedu, ale preferovali možnost přijet za mnou. V místnosti jsem byla já, A. a jeho matka. Nikdo jiný. Matka občas A. s rozhovorem pomáhala.

Rodina C

Rodiče pochází z Jihoafrické republiky (dále JAR). V České republice jsou již 12 let, ale do dnešní doby se plně neintegrovali do české společnosti. Mají 2 děti, které se zde narodily a v současné době mají 9 a 10 let. Původně sem přišli, protože svým dětem hledali lepší podmínky k životu, než by jim mohli dopřát v JAR. Nejednalo se jim o materiální věci, ale o bezpečnost a politickou situaci. Oba rodiče zde od začátku pracují. Rodina je věřící (protestanského vyznání) a žije na okraji malé vesnice kousek od krajského města. Koupili zde bývalý mlýn, který postupně předělávají na bydlení. Žijí zde již 5 let. K mlýnu patří rozsáhlý pozemek, jehož součástí je i pole, které pronajímají místnímu zemědělci. Sami na pozemku nic nepěstují, pouze sbírají úrodu ze stromů, které zde již byly před jejich nastěhováním. Vyhovuje jim zde maximum soukromí a minimum sousedů. Nejbližší soused sice sousedí s jejich pozemkem, ale od domu je vzdálen 200 metrů. Mlýn byl při koupi ve stavu ruiny, bez plynu a elektřiny. Rodina si dům vlastními silami přestavuje na dům vhodný k bydlení. V současné době mají k dispozici kuchyň, obývací pokoj, dvě menší koupelny, dvě ložnice a část sklepa. Zbytek stavby je nadále v podobě ruiny. Jednu ložnici s koupelnou obývá babička, která s nimi bydlí. O druhou ložnici s koupelnou se dělí děti s rodiči.

V domě tedy bydlí 5 osob a jeden velký pes. Babička, která má téměř 90 let bez pomoci nevstane z postele ani se neobslouží, 2 děti a jejich rodiče. Babička již žije také v ČR 12 let, ale protože zde nikdy nepracovala, se nikdy nenaučila česky. Rozumí pouze základním frázím. Vzhledem k tomu, že oba rodiče pracují, tak do rodiny pravidelně dochází zaměstnanci charity, aby pomohli s péčí o babičku a uklízečka (důchodkyně), která jim pomáhá s domácností. Když je to nezbytné, tak i navaří nebo přiveze děti ze školy. V současné době je téměř členem domácnosti. Ačkoliv neumí anglicky a rodiče spolu s babičkou zase neovládají češtinu, navzájem si rozumí a mluví svým vlastním jazykem, který si vytvořili. Matka od příchodu do ČR (s výjimkou mateřské dovolené), pracuje jako učitelka angličtiny. Má velké množství vlastních klientů, ke kterým dojíždí domů. Jak sama říká, její práce je časově náročná. Hodně klientů má zájem pouze o odpolední výuku, když ona potřebuje vyzvednout děti ze školy a přivézt je domů. Ráda by jim dopřála kroužky, ale časově to pro ni není možné. Vzhledem k malé vesnici, ve které bydlí, jsou děti závislé na denním dojíždění ze školy. Syn L. odmítá sám dojíždět autobusem a proto je matka oba denně vozí autem. Pokud toto není možné, tak jim pomáhá paní uklízečka, která s nimi jezdí autobusem. Matka by ráda zůstala v domácnosti a věnovala se více dětem a babičce, což z finančních důvodů není možné. Otec pracuje jako právník v menší společnosti a denně dojíždí do zaměstnání 50 km. Často také létá na služební cesty, většinou po Evropě. Vzhledem k dojíždění a časově náročnému zaměstnání je téměř celý den mimo domov. Veškerá péče o děti je tedy na matce.

Děti se narodily v ČR, dcera D. nastoupila do školky ve 2,5 letech a L. ve 3,5 letech. Před nástupem do školky mluvili pouze anglicky, občas je hlídala česká chůva, která s nimi komunikovala česky. Děti ovšem česky nemluvily nebo hodně špatně. Ve školce byli zařazeni do stejné třídy. Bylo to kvůli L., který ačkoliv je starší, tak je velmi tichý a je to introvert. D. je naopak extrovert, v každém prostředí se po krátké době cítí pohodlně. Ve školce byla L. vždy po boku, obzvlášť pokud měl problém, tak to řešila za něj. Jejich první odloučení nastalo až v době, kdy L. nastoupil do první třídy. Matka tenkrát s D. navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu (dále PPP) s tím, že by ji chtěla dát do školy o rok dříve, aby děti nebyly odděleny. Poradna jim tuto možnost nedoporučila a D. zůstala ve vesnické školce. Nástup do školy byl pro syna velmi náročný, nekomunikoval, ve třídě odmítal spolupracovat. Na začátku odmítal v první třídě zůstat ve škole sám a několik dní tam s ním zůstala i matka. Dnes je ve čtvrté třídě, situace pořád není ideální, ale pomalu se lepší. V loňském roce navštívil opět PPP, kde nezjistili žádnou

poruchu učení. Nicméně navrhli individuální školní plán. Rodina také spolupracuje se školním výchovným poradcem. Dcera nastoupila do školy o rok později vcelku bez problému. Do školy se velmi těšila. Školní docházku zvládá vcelku bez problémů, i přesto, že její čeština není na úrovni jejích českých vrstevníků. Dodnes neumí vyslovit některé hlásky, hlavně ř,š,č,ž, ve větě si plete rody, ale rodinu není možné přesvědčit, aby s ní navštívili logopedii. Nicméně pod tlakem školy dětem zařídili doučování.

S rodinou jsem strávila celý den, několikrát jsem s nimi komunikovala i telefonicky. Hlavně při transkripci rozhovorů jsem si uvědomila, že mi chybí některé informace, tak jsem s nimi mluvila telefonicky. Všichni členové rodiny jsou velmi přátelští a otevření. Děti jsou vychovávány méně striktně než české děti, mají větší volnost a jejich názor je vyslechnut. Částečně je to ovlivněno i tím, že matka je vystudovaná učitelka Montessori pedagogiky a tu se snaží částečně aplikovat při výchově. Děti sice nemají doma pomůcky, ale mají spoustu stavebnic, hodně času tráví stavěním z lega. Jejich hlavní místností je obývací pokoj. Jsou zde dva počítače, u kterých děti tráví spoustu času hraním her, což je dle názoru matky největší problém. Dům má rodina za vesnicí, jsou tedy zcela odříznuti od sousedů. Děti, s výjimkou oslav narozenin, mimo školu nepřijdou do kontaktu s českými dětmi. Po škole jsou odvezeny domů a tam jsou až do dalšího dne. Nechodí k nim žádní kamarádi, a také oni nikoho nenavštěvují. Stejně je to i u rodičů. Ačkoliv žijí ve vesnici již několik let, tak pro jazykovou bariéru tam nikoho neznají. Jak sami říkají, jejich dům je „mini Jižní Afrika“. Problém nastává v době letních prázdnin, kdy děti za celé dva měsíce neslyší český jazyk. Z rozhovorů je zřejmé, že děti nevědí, jak žijí české monolingvní rodiny. V rodině se v běžném životě prolínají české a jihoafrické zvyky. Do jejich domu je vstup zvenku rovnou do obývacího pokoje. Netrvají na zouvání bot. Většinou se tedy vyzují, ale nijak na tom netrvají a návštěvy zůstávají v botách. Odlišné je i jejich jídlo. Většinou (není to pravidlo) mají o víkendu jen rychlé, studené obědy. Teplými obědy myslí párek v rohlíku nebo zbytky od včerejší večeře. Jejich hlavním jídlem je večeře. Před tou se vždy modlí a doma nikdy nevaří polévky. Nevaří také typicky česká jídla, jako jsou omáčky, „vepřo, knedlo, zelo“ apod. Není to z důvodu, že by jim česká kuchyně nechutnala, ale proto, že matka tyto jídla vařit neumí. Otec nevaří, o víkendech a po práci pracuje na údržbě domu.

Pedagog U

Paní U je velmi příjemná paní, která se primárně věnuje učení angličtiny. Ve svém volném čase doučuje i češtinu pro cizince. Spolupracuje s organizací META o.p.s, společností pro příležitost mladých migrantů (META o.p.s.). Je informována o činnosti Centra na podporu integrace integraci cizinců. META o.p.s. Mimo jiné se zabývá vzděláváním učitelů, kteří vyučují cizince češtinu. Pořádá pro ně speciální kurzy a někteří následně vyučují na běžných, státních základních školách ve větších městech. Bohužel děti rodiny C navštěvují pouze základní školu, kde META nemá své zastoupení. Centrum na podporu integrace cizinců pořádá své vlastní kurzy češtiny pro cizince, kteří mají zájem se český jazyk naučit. Tyto hodiny jsou zdarma, ale primárně jsou určeny pro dospělé. Děti je ovšem mohou také navštěvovat, nicméně často potřebují další placené doučování, které je zaměřené na učivo, které právě probírají ve škole.

S paní U. jsem se setkala několikrát při jejím doučování. Viděla jsem doučování ve všech třech rodinách. U rodiny C pomáhá individuálně dětem a matce s českým jazykem. Rodina k ní domů dojíždí několikrát týdně. Nemají stanovenou délku doučování, učitelka s nimi udělá domácí úkoly a vysvětlí jim ostatní předměty (vlastivěda, přírodověda, prvouka). Většinou stráví s každým dítětem cca 45 minut. Matka všemu přihlíží a ptá se, pokud něčemu nerozumí.

S rodinou B se pedagožka setkává v jejich bytě v krajském městě. Spolu s jejich synem A. se věnují českému jazyku. Jak je zřejmé z rozhovoru s A. a jeho matkou, syn dostává vzdělání v angličtině, protože studuje mezinárodní školu. Na této škole je český jazyk v dotaci pouze 3x týdně 1 hodinu a to mu nestačí. Rodiče se mu snaží pomoci, ale vzhledem k jejich vytíženosti k nim pedagožka dojíždí jedenkrát týdně, ve zbylé dny s ním pracují rodiče. Synovi A. dělá problém psaná čeština, často zaměňuje „Y, I“ a „E, Ě“, nebo správně dosadí samohlásky, ale neumí svůj postup zdůvodnit.

S rodinou A spolupracuje pedagožka již také několik let. Děti doučuje angličtinu. Tyto děti, protože doma mluví anglicky a jejich otec je anglický rodilý mluvčí, dokáží anglicky přemýšlet i plynně mluvit. Dcera J. má angličtinu ve škole, část gramatiky se tam naučí, ale vzhledem k její plynulé komunikaci v angličtině rodiče chtějí, aby měla i soukromé doučování. Paní U. s dětmi tedy probírá gramatiku a psaní a vysvětluje jim, jak angličtina funguje. Dcera J. se doučuje podle knihy pro dospělé New English File, level pre-

intermediate a dcera V. podle učebnice Click. Pedagožka z knih vybírá pouze gramatiku. Slovní zásobu si děti pouze přečtou a se naučí ji psát, ale nemusí se učit slovíčka.

5.2 Otevřené kódování

Po rozkódování rozhovorů byly určeny dvě hlavní kategorie, kterými jsou rodiče a děti, vzhledem k odlišnostem nejen způsobu vedení rozhovoru, ale také vnímání celé problematiky dvojjazyčnosti, způsobu přemýšlení a vyhodnocování situací. Jako podkategorie každé z hlavních kategorií byly pak zvoleny okruhy, které se výzkumník snažil dodržovat v rámci rozhovorů, a tudíž se ve všech rozhovorech vyskytují. V rámci tematických kategorií pak byly dále rozšířeny kódy o detailní analyzování okruhu v rámci rozhovorů. Vznikly tak kódy, které uvádí tabulka.

Tabulka č.1 – Otevřené kódování

1. stupeň	2. stupeň	3.stupeň
rodiče x děti	přirozená volba jazyka	rodný jazyk
	společenská situace	komunikace se školou
	životní styl	snadnost komunikace v zahraničí
		upravený model života
		odcizení od okolí
	tradice domácnosti	zvyky původní, nepřebírané
		horší integrace do společnosti
	dvojazyčnost v životě	jazyková bariéra v rámci rodiny
		jazyková bariéra s vrstevníky
		zahraniční přátelé
možnost navazujícího studia na škole v zahraničí		

Pro jednotlivé kódy z druhého a třetího stupně jsou dále uvedeny analýzy z rozhovorů. Nejdříve jsou uvedeny analýzy pro rodiče, poté pro děti.

Rodiče

Při analýze rozhovorů se ukazuje, že rodiče v rodinách preferují jazyk, který je pro ně přirozený a je jim bližší. V rodinách, kde jeden z rodičů je cizinec, se nejčastěji mluví cizím jazykem a cizí jazyk je v rodině dominantní v rámci zachování bilingvismu. Matka z rodiny A: „*Většinou angličtinu. Angličtinu k dětem, angličtinu k manželovi a manžel mluví anglicky ke mně. I když já jsem Češka, v rodině používáme angličtinu. Důvodem je, aby děti byly více exponovány v angličtině, protože češtinu slyší všude okolo sebe.*“ Český jazyk pak dominuje v ostatním prostředí. Rodiče se také přizpůsobují v mluvě svým dětem, pokud děti preferují cizí jazyk, rodiče také mluví doma cizím jazykem. Pouze u rodičů, kteří nedisponují takovou znalostí cizího jazyka, aby jim mohli plynule hovořit, převládá jazyk rodný.

Ze získaných rozhovorů lze zanalyzovat také společenské postavení rodin v rámci jejich komunikace s okolím, zejména se školou. U všech rodin se vyskytuje totožný problém při komunikaci se školou. Protože rodina, kde je dominantním jazykem čeština mívá dítě navštěvující mezinárodní školu. V ní se převážně komunikuje anglicky a rodiče naráží na jazykovou bariéru. Někdy je pro ně obtížné se domluvit, ať už se jedná o omluvenky či třídní schůzky. Matka z rodiny B: „*No, pokud je to češtinářka jako letos, tak česky, když máme třídní učitelku. A pokud byla vloni vlastně Finka, tak jsme museli mluvit anglicky. Což byl horor (začne se smát). Ale domluvili jsme se.*“ Tytéž problémy jsou v rodinách, kde je dominantní druhý (cizí) jazyk, ale děti navštěvují českou školu. Rodina C: „*Když učitel umí anglicky, tak se domluvíme snadno. Pokud učitel mluví pouze česky, tak to zkusíme česky nebo hledáme překladatele. Nebo si domluvíme s učitelem soukromou schůzku, když potřebujeme o něčem diskutovat a nerozumíme. Pokud něco musíme řešit okamžitě, snažíme se mluvit česky a často si pomáháme anglickými slovíčky.*“⁴² Velkou

⁴² Původní text: „*If the teacher speaks English, we try to speak English. If the teacher only speaks Czech, we try to communicate or often they find someone to translate. Or we organize private meeting, if we have to discuss something and we do not have any English person to translate. If we have to do it at the moment, we have to communicate in Czech and sometimes with English words in between. It is depending on situation.*“

výhodou u všech zúčastněných rodin je bezproblémová komunikace v cizině, vzhledem k tomu, že druhým jazykem je angličtina. Nedostávají se tedy do jazykových bariér v rámci celosvětového měřítka.

Tato výhoda se však může projevit i ve své negativní formě, a sice v měřítku jednoho státu, tedy ČR. Zde se naopak zmíněná dobrá úroveň znalosti cizího jazyka může změnit na problém. Vzhledem k obtížnosti českého jazyka ve své psané formě i v mluveném projevu lze říci, že zdánlivá jednoduchost angličtiny je svádí k jejímu primárnímu užívání a menší snaze se naučit stěžejní jazyk pro komunikaci s okolím. Starší dcera z rodiny A: „*Já nemám ráda češtinu.*“⁴³

Tyto rodiny jsou tak častěji izolovány od okolí, vzhledem k neschopnosti plynulé komunikace či vlastní neochoty. *Rodina C: Já si myslím, že mluvím srozumitelně. Také rozumím, ale nejsem schopná správně gramaticky komunikovat.* „*Problémem je, když na mne lidé mluví rychle. Hodně také záleží na dané situaci. Někdy rozumím hodně, ale nemohu správně odpovědět, protože nemám dostatečnou slovní zásobu. Snad to dává smysl.*“⁴⁴ Další důvodem může být také časová náročnost, kterou dvojjazyčný život skýtá – doučování cizího jazyka, příprava dětí do školy, komunikace s okolím. To vše znemožňuje aktivní způsob života a zapojení se do společenského dění v okolí.

Pokud u analyzovaných rodin přihlédneme k modelu či preferovanému způsobu života, nemá tento vztah pevnější vazbu s dvojjazyčností. Tradice a způsob žití, oslav svátků a významných dnů je vždy plně v rozhodnutí rodiny, zda bude udržovat tradice a zvyklosti, které jsou dominantní v jejich rodné zemi, či převezme tradice, které jsou dominantní v České republice. Rodiče ani tuto problematiku moc nesledují, většina z nich slaví svátky a tradice tak, jak je zvyklá ze svého dětství a nepřebírá zvyky jiné. *Rodina C: „Děti mají na zdi pověšené punčochy, do kterých jim Santa Claus donese drobnosti. Zbytek dárků je pod stromečkem. Vánoce máme 25.12. Děti se ráno probudí a pod stromečkem mají dárky*

⁴³ Původní znění: „*I don't like Czech.*“

⁴⁴ Původní text: „*I think I am speaking somehow, I can understand relatively well, but grammatically I am not able to communicate.*“ „*The problem is when people speak very quickly to me in Czech. It depends on the situation. Sometimes I understand quite a bit, but I cannot answer back perfectly, due to the fact, that I understand well, I am able to speak. If that make sense.*“

od Santa Clause. “⁴⁵ Matka z rodiny B: „*No, tak my vánoce řešíme většinou tím, že jedeme na lyže. Takže máme Ježíška o den dřív nebo tak nějak, ale jinak je to český styl.*“

Děti

Rozhovory provedené s dětmi je velmi těžké analyzovat, jelikož dětské chápání je od chápání dospělých velmi rozdílné. Všechny děti preferují svůj rodný jazyk a nejráději mluví v něm. Syn z rodiny C: „*Mluví s nimi pouze anglicky.*“⁴⁶ Dcera z rodiny C: „*Anglicky.*“⁴⁷ Syn z rodiny B: „*Česky.*“ „*Tak, buď zticha a nějaký takový ty nadávky anglicky, jo.*“ Starší dcera z rodiny A: „*Anglicky.*“⁴⁸ Mladší dcera z rodiny A: „*Česky.*“ Děti, které jsou zvyklé dlouhodobě přemýšlet a žít v dvojjazyčném prostředí, jsou schopny plynule přemýšlet a mluvit v obou jazycích. Často se stává, že je nevědomky kombinují dohromady. Starší dcera z rodiny A: „*Kozačky, tenisky, žabky, sandále.*“⁴⁹ V domácím prostředí jsou komunikativní, nemají problémy s plynulým průběhem řeči. V cizím prostředí, ať už školním či jiném, se však objevují problémy. Děti pocházející z cizojazyčných rodin se většinou na veřejnosti neprojeví, chovají se introvertně a nemají snahu se zapojit. Syn z rodiny C: „*Já na nikoho cizího nemluví.*“⁵⁰

Všechny děti, s kterými byly rozhovory vedeny, jsou poměrně malé, aby byly schopny rozlišit, zda jejich životní styl a společenské postavení jsou dvojjazyčností nějak omezeny. Všechny si ale plně uvědomují svoji odlišnost od vrstevníků, zejména děti cizího původu. Dcera z rodiny C: „*když máme udělat toto nebo tamto, tak to musíme udělat česky.*“⁵¹ Dítě z české rodiny je ve společnosti více flexibilní a lépe přizpůsobivé. Z hlediska komunikace se svými vrstevníky a schopnostmi ve škole všechny děti mírně zaostávají. Je to dáno právě tím, že se musí primárně věnovat schopnosti porozumět ve více jazycích a zvládnout je gramaticky. Tím mají méně času se věnovat ostatním předmětům a zájmům. Děti shodně využívají svých jazykových schopností k tomu, aby dokázali své rodiče

⁴⁵ Původní text: „*The children have stockings hanging on the wall, in which Santa puts small presents at night. The larger presents are waiting under the tree. We celebrate the Christmas the 25. The children wake up in the morning and find the presents under the tree from Santa Claus.*”

⁴⁶ Původní text: „*I speak only English*“

⁴⁷ Původní text: „*English.*“

⁴⁸ Původní text: „*English.*“

⁴⁹ Původní text: „*Kozačky, flip-flops, tennis shoes and sandals.*“

⁵⁰ Původní text: „*I don't speak with anyone else.*“

⁵¹ Původní text: „*when we have to do this or that, than we only say Czech.*“

dezinformovat o školním prospěchu, umí vytvořit jazykovou bariéru v rámci rodiny. Jsou si vědomy toho, že rodiče v komunikaci s jejich učiteli nejsou plně jazykově vybaveni a tudíž nemusí vždy situaci správně vyhodnotit a pochopit.

Ohledně tradic a přebírání zvyků jsou děti vedeny svými rodiči, dodržují tedy zvyky svých rodných zemí. Děti, které nejsou rodilými Čechy, jsou také více izolovány od svých vrstevníků, kteří by jim mohli více přiblížit tradice a zvyky ČR. Částečně je to způsobeno jazykovou bariérou, částečně prostředím, v kterém děti vyrůstají a v neposlední řadě také samotným zájmem dětí. Syn z rodiny C: „*Hledáme doma čokoládu a potom jdeme k zubařovi. Dělán si legraci, naše zuby jsou dostatečně silné, aby zvládly všechnu tu čokoládu.*“⁵² Dcera z rodiny C: „*A jdeme do kostela.*“⁵³

Z analýz rozhovorů se všemi dětmi vyplývá, že znalost více jazyků vnímají pozitivně, i přes občasné problémy, které jim způsobují, zejména ve škole. Syn z rodiny C: „*Já umím mluvit anglicky a skoro všichni na světě umí také anglicky.*“⁵⁴ Dcera z rodiny C: „*...protože potom mohu rozumět více lidem.*“⁵⁵ Syn z rodiny B: „*Výhoda. No, že se můžu domluvit anglicky třeba v Austrálii, v Itálii už se také anglicky domluví.*“ Obě dcery z rodiny A odpověděly shodně na otázku, zda je pro ni angličtina výhodou nebo nevýhodou: „*Výhoda.*“⁵⁶ Lze předpokládat, že se zvyšujícím věkem dětí se veškeré bariéry postupně oslabí a děti se adaptují na nové prostředí, ať už jsou z cizí země, nebo jsou to české děti, navštěvující mezinárodní školu.

Přirozená volba jazyka

Z analyzovaných rozhovorů dále vyplývá kód, který je shodný ve všech rodinách, a to jak u dospělých, tak i u dětí. Jedná se o přirozenou volbu jazyka. Pro dospělé je přirozeným jazykem jejich rodná mluva, kterou si osvojili v dětství a logicky ji předávají dále dětem, i když jsou vychovávané v jiném prostředí. Jazyk, který děti slyší v rodině se

⁵² Původní text: „*We look in the house for chocolate and then we have to go to the dentist. Just joking, our teeth are strong enough for all the chocolate.*“

⁵³ Původní text: „*And we go to the church.*“

⁵⁴ Původní text: „*I can speak English and almost everybody knows English. English is a nice language.*“

⁵⁵ Původní text: „*...because, than I can understand more people.*“

⁵⁶ Původní text: „*Advantage*“

stává jejich mateřským jazykem. Syn z rodiny C, odpověděl na otázku, jakým jazykem mluví s rodiči: *Mluvím s nimi pouze anglicky* ⁵⁷, stejně odpověděla i dcera z rodiny C. Syn z rodiny B: „*Česky*.“ U bilingvních rodin se tak mohou pro dítě stát rodným jazykem dva jazyky, jsou-li rodiče příslušníky jiných národností. Starší dcera z rodiny A: „*S tátou anglicky, a když táta není blízko, tak s mámou česky*.“ ⁵⁸ Primárně u dítěte pak převládá výběr přirozeného jazyka, ten, který je dominantní v rodině, zpravidla se jedná o jazyk, kterým hovoří matka. Je s dítětem od batolete až po období nástupu do mateřské školy, tedy dítě vyrůstá v přímém kontaktu s jejím rodným jazykem. Z rozhovorů dále vyplývá, že pro dítě není problémem plynule přecházet z jednoho jazyka na druhý a hovořit tak s oběma rodiči současně ve dvou různých jazycích. Jeden jazyk je však skoro vždy dominantní.

Společenská situace

Z analyzovaných rozhovorů lze dále vymezit postavení rodin a především dětí v rámci společenské situace. Jedná-li se o rodiny, které jsou lépe situované finančně, pak dítě zpravidla navštěvuje mezinárodní školu, která představuje plynulejší a vhodnější možnost integrace na nové prostředí, ve kterém se dítě ocitá. Pro rodiny, které jsou finančně zajištěny, nepředstavuje problém platit vysoké školné a umožnit tak dítěti vzdělávání ve více jazycích. Platí to jak pro děti cizinců, tak pro české děti. Z pohledu budoucího společenského postavení je tak dětem umožněno studium na zahraničních prestižních školách bez jazykové bariéry, což významně může ovlivnit jejich budoucí postavení ve společnosti. Matka z rodiny B: „*No, pro nás jako rodinu (začne se smát), že dítě bude plynule mluvit anglicky. Další pozitivum je, že je tam takové domáctější prostředí, že to není typická škola, kde je 30 dětí ve třídě. Je to takové příjemnější, je to všechno takové individuálnější. I volna se dají řešit nějak individuálně, že prostě, když někam jedeme, tak v obyčejné škole je to trochu problém. Takže je to takové, řekla bych víc domácí. Líp se tam řeší nějaké záležitosti. Nó, nevýhody, no tak nevýhody, já nevím, jaké jsou nevýhody. Teď nám školu přestěhovali, že je daleko, nám to dělá problém, protože jezdíme daleko,*

⁵⁷ Původní text: „*I speak only English.*“

⁵⁸ Původní text: „*With Dad only English and when Dad is not nearby then Czech with Mum.*“

do Zlína nebo do Valmezu, takže to nám dělá problém, ale nevýhodu jako takovou nevidím. Spíš je to výhoda, protože dítěti prostě dáváme to, co většina lidí dítěti dát nemůže.“

Z pohledu rodičů je společenská situace obtížnější. Jestliže se rodiče dostatečně nevzdělávají v oblasti jazykových dovedností, pak za svými dětmi časem zaostávají a nemohou postihnout jejich nové dovednosti a vědomosti. Navíc se také již předem mohou vyloučit ze společenského života v jejich blízkém okolí, jelikož nejsou schopni komunikovat na dostatečné úrovni, která je pro zařazení do společnosti prioritou. Matka z rodiny C: *„Největším problémem je komunikace, vysvětlení toho, co potřebuji říct. A také mi někdy lidé nerozumí, pokud chci něco říct. Někdy to pochopí jinak, kvůli kulturním rozdílům...“*⁵⁹

Životní styl

Z pohledu životního stylu lze, dle získaných informací, říci, že životní styl je odlišný v každé z rodin a záleží vždy na individuálním přístupu příslušné rodiny, jak uzpůsobí svůj život bezprostřednímu okolí a jaký zvolí způsob života, který bude vštěpovat dále i svým dětem. Životní styl rodiny A je založen na principu kompromisu vzhledem k rozdílným národnostem rodičů, pohled na život je tedy výsledkem vzájemného prolínání zvyklostí. Matka z rodiny A: *„doma mluvíme anglicky, to je jedna věc. To, že jíme jinak, než běžná česká rodina, to by byla druhá věc a to, že slavíme částečně anglické svátky, to je další věc.“* Rodina B má svůj životní styl ovlivněn výrazně prací obou rodičů, díky které se často stěhují, a tudíž svůj životní rytmus a styl musejí práci podřídit. Matka z rodiny B, odpovídá na otázku, kolik školek její syn navštěvoval: *„Asi tři měsíce v Olomouci chodil do české školky a pak ještě, když jsme začali, když měl od roku a půl, tak byl v jesličkách. To bylo v Bruntále, u té... (nevzpomene si na jméno školky). Ještě tady jako... (nevzpomene si na jméno školky), vlastně ještě tady chodil taky tak nějak tři, čtyři měsíce do jeslí tam za vodou, ... a do dvou anglických školek.“*

⁵⁹ Původní text: *„The biggest problem is communication, to express yourself. And sometimes the people don't understand me, when I'm trying to communicate. When you communicate, they take it in a different way due to the culture...“*

Životní styl rodiny C se vyznačuje tradičními prvky, které jsou typické pro Jihoafrické přistěhovalce, a sice priorita soukromí a velký prostor kolem obydlí, nejlépe v přírodě. Matka z rodiny C: „*Bydlíme na malé vesnici. Vlastně máme dům kousek za vesnicí.*“⁶⁰ „*Bydlí zde mé dvě děti, můj manžel a babička. A náš pes.*“⁶¹

Bilingvní výchova podstatně ovlivňuje život dítěte i rodičů. Důležité je důsledně dodržovat smluvené metody a neustálá motivace rodičů i dětí. Rodiče i rodina musí být přesvědčeni o správnosti a vhodnosti budoucí dvojjazyčnosti a nutná je i jistá teoretická znalost dvojjazyčné výchovy.

Tradice domácností

Z pohledu tradic a zvyklostí analyzovaných rodin jsme se zaměřili nejen na klasické dodržování svátků a významných dnů, ale také například na domácí kuchyni. Ohledně tradic a svátků lze říci, že rodiny dodržují zvyklosti, které si sebou přinesli a na které jsou zvyklí ze svých zemí. I děti preferují tradice, které jsou obvyklé v jejich rodině. Například Velikonoce jsou pro děti přistěhovaných rodin z pohledu tradic (mrskání a barvení vajec) úplně nezajímavé. Dcera z rodiny C: „*Maminka nám doma schová sladkosti a my je hledáme. Potom jsme šťastni, že jsme je našli. Hledáme velikonočního zajíčka, ale já jsem ho ještě nikdy neviděla.*“⁶² Starší dcera z rodiny A: „*Neslavíme velikonoce. Tedy pouze schováváme vajíčka, ale nemáme to bití po zadku.*“⁶³ „*Většinou jedeme do Aquaparku.*“⁶⁴ Pokud jde o to, zda rodiny tradice a zvyklosti spojené s některými svátky či jinými příležitostmi dodržují ve své vlastní domácnosti, pak lze říci, že tak činí všechny zúčastnění respondenti. Z pohledu přípravy tradičních jídel v domácnostech je zřejmé, že tradiční menu je připravováno v souvislosti se Štědrým dnem. V domácnostech se dělají tradiční pokrmy i na ostatní svátky, a pokud to dovolují okolnosti i v běžném každodenním životě. Tradiční pokrmy se připravují zejména v rodinách, které považují udržování tradic

⁶⁰ Původní text: „*We leave in house in a small village. Actually on the side of the village.*“

⁶¹ Původní text: „*There are my two children, my husband and my mom in law. And my dog.*“

⁶² Původní text: „*Mummy hides stuff and we take it. And then we're so happy, we found it. We look for the Easter bunny, but I haven't seen him even once.*“

⁶³ Původní text: „*We don't celebrate Easter. Actually we only hide chocolate eggs, we don't have the butt hitting.*“

⁶⁴ Původní text: „*We usually go the Aqua park.*“

a lidových zvyků za důležité. Ve všech rodinách se ohledně tradic v kuchyni projevují zejména ženy, jelikož se o kuchyň v domácnosti starají.

Souhrnem lze říci, že v rodinách, ve kterých mají oba rodiče společný jazyk a pochází ze stejné země nebo kultury si sebou nesou své vlastní tradice a často žijí odděleně od ostatní společnosti. Rodiny, ve kterých je pouze jeden rodič cizinec si často z každé kultury berou, jen to co se jim líbí. Matka z rodiny A: *„hm... kombinace, tak nějak kombinace stylu podle toho, co nám vyhovuje. Snažíme se tlačit do popředí ty anglické, v rámci možností, to se třeba týká těch vánoc. Velikonoce, jak jsem říkala, ty neslavíme, Halloween, ten se slaví ve škole. Takže děti vědí, co to je. Dušičky, tak to je.... My bychom je snad ani neslavili, ale kvůli prarodičům, ano.“*

Dvojjazyčnost v životě

Z analyzovaných rozhovorů také vyplývá ovlivnění života v dvojjazyčné rodině. Přináší sebou zejména kulturní a ekonomické výhody. Díky znalosti dalšího jazyka získává rodič / dítě vhodnější výchozí pozici pro hlubší poznání další kultury a tím rozšíření svého kulturního rozhledu. Literatura i pobyt přímo v kulturně odlišné společnosti je dostupnější, což umožňuje hlouběji porozumět různým tradicím, myšlení a chování jiných národů. Zaměříme-li se čistě na ekonomické výhody, ty pak spočívají zejména na možnosti uplatnění na trhu práce, zde by se dalo použít i přísloví *„kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem“*. Děti i rodiče, disponující alespoň dvěma jazyky, v nichž umí bez problémů psát, hovořit, číst a plynule mezi nimi přecházet, budou jistě upřednostňováni při získání pracovní pozice v nadnárodních firmách a institucích nejen EU, jelikož mohou nabídnout o dovednost navíc.

Z pohledu dětí pak při rozhovorech vyplývá, že si bilingvismus uvědomují jako velkou výhodu. Syn z rodiny B odpověděl na otázku, jakou výhodu vidí v tom, že chodí do mezinárodní školy: *„Umím anglicky“*, *„no, že tak můžu mluvit třeba v Austrálii, v Itálii také už se anglicky domluví.“* Mladší dcera z rodiny A: *„No, když třeba jedeme na dovolenou, tak aspoň umím hodně jazyků, kterými mohu mluvit.“* Ale zároveň se dvojjazyčnost získaná formou doučování stává břemenem. Výhodou je dle nich snazší komunikace v zahraničí. Nevýhodou je pak právě doučování druhého jazyka na stejné úrovni jako majoritní jazyk ve všech formách včetně mluvení, čtení a psaní.

Rodný jazyk

Existují v podstatě dva různé přístupy k dětem, jejichž rodiče mluví různými jazyky, jak vyplývá i z analýzy rozhovorů. Buď se rodiče důsledně drží svého mateřského jazyka, anebo vznikne „směsice řeči“, kdy každý rodič a dítě mluví tak, jak se mu to zrovna v tu chvíli hodí. Mladší dcera z rodiny A odpověděla na otázku, jakým jazykem mluví s matkou: „*Někdy česky, někdy anglicky.*“ V případě rodiny B, kdy oba rodiče mají stejný mateřský jazyk, pak vzniká situace, kdy rodiče chtějí dítěti další jazyk nenásilně předat, a proto na něj mluví tímto cizím jazykem a dítě navštěvuje mezinárodní školu. V tomto případě je otázkou, na jaké úrovni je úroveň výslovnosti a přízvuku. Pokud nemají rodiče za sebou mnoho hodin konverzace s roditelými mluvčími, pravděpodobně nenaučí dítě správně vyslovovat a intonovat. Zde je tedy řešením právě návštěva mezinárodní školy a doučování dítěte. Matka z rodiny B odpovídá na otázku, jaký jazyk používají doma: „*Češtinu.*“ „*Anglicky sem tam, jenom když potřebujeme něco, nějaké drobnosti do školy. Ale málo.*“ Děti mohou mít několik rodných jazyků, ve všech analyzovaných případech jsou to dva jazyky. U jazyka, který není vyučován ve škole jako hlavní jazyk, není jednoduché udržet jej na stejné úrovni jako vyučovací jazyk. Děti tedy obecně potřebují doučování, ať už jde o dítě rodiny B (výše zmíněné), tak o děti z rodin A C, které nejsou roditelými mluvčími a výrazně je ovlivňují rodiče doma. Matka z rodiny C: „*Děti také 2x až 3x týdně dojíždí na doučování.*“⁶⁵

Komunikace se školou

Bilingvní výchova bude mít negativní vliv na školní výsledky dítěte. Slabé výsledky ve škole bývají málokdy způsobené schopností komunikovat se svým okolím ve dvou jazycích. Důvody jsou různé, což vyplývá z rozhovorů (např. nemožnost doučování ze strany rodičů, kteří neumí v daném jazyce dostatečně komunikovat a tudíž nerozumí domácím úkolům, špatná komunikace s učiteli a tím vznikající nejasnosti ohledně vzdělání dětí). Matka z rodiny C: „*Může to být a často také je velký problém, protože nerozumíme gramatiku českého jazyka. Často si překládáme, co máme udělat a to trvá dlouhou dobu.*“

⁶⁵ Původní text: „*We take the children for lessons two to at least three times a week.*“

Pozitivní na tom je, že se tak společně učíme nový jazyk všichni společně.“⁶⁶ Ale například i to, že dítě je členem menšiny a je odstrkováno, protože neovládá většinový jazyk na dostatečné úrovni. Dalším problémem může být i špatný metodický postup a vyučovací metody pedagoga. Starší dcera z rodiny A mluví o své učitelce angličtiny ve škole: *„Měli jsme problém, kdy si myslela, že má pravdu a přitom ji neměla a dala mi pětku z angličtiny.*“⁶⁷ *„Byla z písemky. Můj táta si šel potom stěžovat, protože jsem měla pravdu, ... a stejně mi tu pětku nesmazala.*“⁶⁸

Rodiče pak mají problémy zejména v komunikaci na třídních schůzkách s pedagogy, malý časový prostor, kdy se mohou na vyučující obrátit a řešit vzniklé problémy a mnohdy také neochotu ze strany pedagoga, věnovat zvýšenou pozornost právě jejich dítěti, vzhledem k jazykové bariéře. Matka z rodiny C: *„Vlastně někdy. Když učitel umí anglicky, tak mluvíme anglicky. Pokud učitel mluví pouze česky, tak to zkoušíme česky nebo hledáme překladatele. Nebo si domluvíme s učitelem soukromou schůzku, pokud potřebujeme o něčem diskutovat a nerozumíme. Pokud něco musíme řešit okamžitě, tak se snažíme mluvit česky, často si pomáháme anglickými slovíčky. Hodně záleží na dané situaci.*“⁶⁹ Matka z rodiny B: *„No, pokud je to češtinářka, jako letos, tak česky, když máme třídní učitelku. A pokud byla vloni vlastně Finka, tak jsme museli anglicky. Což byl horor (začne se smát). Ale domluvili jsme se.*“ Děti totiž často problémy řeší tak, že se rozhodnou s pedagogem nekomunikovat a předstírat neporozumění i když rozumí tomu, co je po nich požadováno.

⁶⁶ Původní text: *„ Generally it can be a big problem if we don't understand, especially the grammatical Czech language. But we often translate it, than it takes a lot of time. But on the positive side we are learning at the same time. “*

⁶⁷ Původní text: *„ We had a problem, when she thought she is right, but she wasn't and she gave me five from English. “*

⁶⁸ Původní text: *„ From a test. My Dad went to complain then, because I was right and...anyways she didn't erase it“*

⁶⁹ Původní text: *„ Sometimes. If the teacher speaks English, we try to speak English. If the teacher only speaks Czech, we try to communicate or often they find someone to translate. Or we organize private meeting, if we have to discuss something and we do not have any English person to translate. If we have to do it at the moment, we have to communicate in Czech and sometimes with English words in between. It is depending on situation. “*

Snadnost komunikace v cizině

Bilingvní dítě má možnost navazovat vztahy s ostatními skupinami lidí jiné národnosti či etnika, protože je lépe jazykově vybaveno. Neznalost jazyka bývá často velkou bariérou nejen při cestování a komunikaci. Znalost dvou a více jazyků může kladně ovlivnit citlivější komunikaci mezi lidmi. Bilingvní osoby mohou více přemýšlet nad tím, který výraz použijí pro vyjádření určitého jevu a také bývají v rozhovoru trpělivější.

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 ostatními, bývají bilingvní děti při komunikaci s ostatními schopnější lépe postihnout potřeby toho, s kým komunikují. Bývají také trpělivější při naslouchání a komunikaci s někým, kdo daný jazyk neovládá dokonale.

Z rozhovorů vyplývá, že bilingvní děti si velmi často uvědomují výhody znalosti několika jazyků. Využívají toho zejména na dovolené v zahraničí. Dcera z rodiny C, odpověděla na otázku, jaká je výhoda toho, že mluví anglicky: „*Protože potom mohu rozumět více lidem.*“⁷⁰ Matka z rodiny B: „*mladý umí anglicky. Dorozumí se, když jedeme někam na dovolenou do Rakouska, v Maďarsku, v Itálii akorát nechce mluvit. Občas. Ale jinak je to výhoda.*“ Starší dcera z rodiny A: „*Na dovolené nemusím používat Google Translator.*“⁷¹ Mladší dcera z rodiny A: „*No, když třeba jedeme na dovolenou, tak aspoň umím hodně jazyků, kterými mám mluvit.*“

Upravený model života

Bilingvní rodiny často nejen mluví, ale i žijí „bilingvně“. Jak vyplývá z analýz všech rozhovorů, je jim vlastní přebírat z každé kultury právě to, co jim vyhovuje a co se jim líbí. Tím dochází k úpravě rodinného prostředí a rodinného modelu života, v kterém dítě vyrůstá a je odlišné od tradičních domácností. Tento upravený model života lze pak považovat za výhodný pro multikulturní způsob života, děti v budoucnu nebudou vázány na tradice „své“ země a zvyky země, jelikož odmala vyrůstají v jakémsi uzavřeném světě, který tvoří rodina, a jsou vychovávány velmi demokraticky. Matka z rodiny A: „*Mmm,*

⁷⁰ Původní text: „*Because then I understand more people.*“

⁷¹ Původní text: „*I don't need to use Google Translator on holiday.*“

nedodržujeme žádný způsob života. Ani český ani anglický způsob života, tak nějak to střídáme, podle toho, jak nám to vyhovuje.“ Pravidelně jsou v životě vystavovány situacím, kdy si volí, co je pro ně výhodnější a čemu se přizpůsobí. Tyto situace musí řešit také jejich rodiče, jelikož ne vždy mohou striktně dodržet své představy tradic, společenských postavení a obecně způsobu života.

Odcizení okolí

Mateřský jazyk pomáhá identifikovat příslušnost člověka k určité kultuře. Matka z rodiny B: *„Žijeme česky.“ „Hm. Nemáme nic, co bychom řešili nějakým jiným způsobem.“* Je evidentní, že lidé stejného mateřského jazyka, žijící v cizím prostředí, projevují pocity sounáležitosti, protože jejich mateřský jazyk je pro ně významný z hlediska kolektivní i individuální identity. Uvědomění si jazykové identity úzce souvisí s pocitem národní hrdosti. Bilingvní člověk může druhou kulturu opravdu prožít, na rozdíl od člověka monolingvního, který může být pouze vzdáleným 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.

Rodiny, které doma komunikují jiným jazykem, jsou odcizené od okolí. Rodiče neovládají český jazyk a tak nedokáží komunikovat s okolím. Odcizení okolí je tak zřejmé zejména z pohledu sociálních vazeb, než z pohledu vazeb ekonomických, kde je naopak dvojjazyčnost výhodou.

Zvyky původní, nepřebírané

Z pohledu zvyků, které rodiny dodržují a preferují, jednoznačně vyplývá, že zahraniční rodiny si sebou často přinesou zvyky ze své země. Jedná se např. o nepřezouvání, studené obědy, teplé večere nebo jiné slavení Vánoc či Velikonoc. Matka z rodiny C odpovídá na otázku, které jídlo je pro děti hlavním jídlem dne: *„Oni mají hlavní jídlo ve škole a potom mají ještě jedno hlavní jídlo doma, kterým je večere.“*⁷² Částečně se tato analýza překrývá s analýzou tradic a zvyků, zde však byla analyzována více globálně, z více

⁷² Původní text: *„They have main meal at school and then they have bigger, warm meal at dinner, too.“*

pohledů. Které umožnily provedené rozhovory. Nejedná se tedy pouze o tradice a zvyky, ale také například o výběr místa k životu v nové zemi (město / příroda), výběr školy pro dítě a výběr zaměstnání. Ve všech činnostech rodin je vidět, že se všemi dostupnými prostředky snaží dodržovat své původní zvyky, které si do nové země přinesly. Mladší dcera z rodiny A uvádí, jaká je dle ní výhoda anglického slavení vánoc: „*Že když dvacátého čtvrtého se dostávají dárky, tak rodiče pošlou děcka spát a my máme dvacátého pátého, to, vánoce a my si s tím můžeme hrát, protože dostáváme dárky ráno.*“ Zároveň uvádí, že u českých prarodičů dodržují české vánoce: „*No, u babičky a u dědy, akorát.*“ V případě rodiny B, která je česká a dítě vede k bilingvistu, je také vidět, že zvyky rodiny se snaží dodržovat striktně české a pokud možno nepřebírat zvyky z jiných zemí. Matka z rodiny B: „*Svátky bereme je jakoby česky.*“

Horší integrace do společnosti

Děti, které mají český jazyk jako druhý jazyk se hůře integrují do společnosti. Bariéru tvoří špatná znalost českého jazyka. Nejen děti, ale i jejich rodiče nejsou schopni se zařadit ani do jedné ze dvou kultur a mohou psychicky trpět (syn rodiny C a dcera rodiny A). Syn z rodiny C, odpovídá na otázku, jak komunikuje mimo rodinu: „*Já na nikoho cizího nemluví. Neodpovídám.*“⁷³ Matka z rodiny C k tomu dodává: „*nebo kývne hlavou.*“⁷⁴ Problém identity dětí a rodičů není otázkou jazyka. Důležitými faktory jsou prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, přístup rodinných příslušníků, dodržované tradice v rodině, svátky, které slaví, jazyk je pouze jedním z faktorů integrace do společnosti. Někdo se pokládá za příslušníka obou kultur a přijímá odlišné kulturní „role“ (v ČR jsou Čechy a v JAR Jihoafričani). U dětí je vidět, že nastávají více problémy s uvědomováním si svého kulturního a etnického zařazení. Po období nadšení z nové země u některých vznikl pocit frustrace, izolace a neschopnosti ovládnout nový jazyk. Matka z rodiny C: „*Z bezpečnostních důvodů a životního stylu je to pravděpodobně lepší tady. I když děti by tam měli snadnější komunikaci a neměli by takové problémy ve škole. Občas vážně přemýšlíme nad tím, zda by nebylo lepší odtud odejít a žít tam, ale pro děti by to byla další změna. Možná je pro ně*

⁷³ Původní text: „*I don't speak to anyone, I don't answer.*“

⁷⁴ Původní text: „*or he not his head.*“

lepší, když se tady naučí další jazyk. Tady je pro nás domov sem se budeme vždycky vracet.“⁷⁵ Přichází pak psychické problémy z vlivu odlišného prostředí, které se projevuje omezením komunikace na veřejnosti na minimum, zlobením ve škole a silnou fixací na rodinu.

Jazyková bariéra v rámci rodiny

Z pohledu jazykové bariéry v rodině vyplývá zejména z rozhovorů s dětmi, že bariéra má své výhody i nevýhody (rodiče však potvrzují tento závěr). Výhodou je například silnější a lepší vztah s rodiči, zejména v rodinách, kde má matka a otec odlišný mateřský jazyk (a zároveň je to jazyk, ve kterém matka děti vychovává). Děti jako výhodu uvádí, že mohou s každým z nich komunikovat v jeho jazyce. Komunikace pro rodiče je pak přirozenější, a lépe a citlivěji vyjádří své myšlenky. Mladší dcera z rodiny A, odpovídá na otázku, jakým jazykem komunikuje s matkou: „*Někdy česky, někdy anglicky.*“ Starší dcera z též rodiny odpovídá podobně: „*S tatškou, někdy se sestrou s mamkou.*“⁷⁶

Další nespornou výhodou je pak snížení generačních rozdílů, kdy mohou děti bez problémů komunikovat s prarodiči z obou stran, je-li rodina smíšená (rodina A). Starší dcera z rodiny A: „*S babičkou a dědou mluvíme česky. Babička ani anglicky neumí. Děda jo, ale s námi mluví jen česky. On se mnou anglicky mluvit nechce. Ale s tatškou, to jo.*“⁷⁷ Mladší dcera z rodiny A: „*Jenom česky. Vlastně s africkou babičkou anglicky, ona totiž česky neumí. Ale s českou babičkou česky.*“ Navíc, děti žijící v rodině i s prarodiči, jim často pomáhají s konverzací v obchodech, jelikož jejich jazyková úroveň je lepší. Senioři tak nemusí vynakládat všechn svůj čas na naučení nového jazyka, byť i v základních rozměrech (rodina C). Dcera z rodiny C: „*To by mi nevadilo, protože bych vše všem překládala.*“⁷⁸

⁷⁵ Původní text: „*For safety purposes and lifestyle in think its most probably safer here, but the children would be most probably able to communicate there better, more and most probably not struggle so much at school. So sometimes we consider if it would be better to go there, but it would be an adjustment for the children and maybe is good for them, that they learn another language here. Czech Republic most probably would be their home and if we ever go there, we'll come back.*“

⁷⁶ Původní text: „*With dad, with my sister and mom sometimes.*“

⁷⁷ Původní text: „*With grandma and Grandpa Czech. Grandma can't speak English. Grandpa can, but he speaks only Czech with us. He doesn't want to speak English to me. Only to dad.*“

⁷⁸ Původní text: „*I wouldn't mind, because I would translate everything.*“

Jazyková bariéra s vrstevníky

Jazykovou bariéru s vrstevníky zde řešíme pouze na úrovni komunikace dětí, jelikož odraz této bariéry z pohledu rodičů je zřejmý z kódů společenského postavení a životního stylu. Jazyková bariéra se projevuje zejména ve škole, kde v případě dětí z rodin A a C, tvoří tyto minoritu a jsou tak částečně odstrčeny od ostatních. Navíc, projeví-li se problémy s identitou jako u syna rodiny C, pak může dojít k úplné izolaci dítěte, jelikož ono samo si nepřeje s vrstevníky komunikovat, ačkoliv jim rozumí. Syn z rodiny C, odpověděl na otázku, jakým jazykem mluví se spolužáky a s kamarády: „*Vůbec nemluví.*“⁷⁹ Jazyk však není jedinou bariérou, bariéru může vytvořit i neochota vrstevníků přijmout odlišné dítě. Hodně také záleží na samotné povaze dětí, čehož jsou důkazem dcery z rodin C a A (starší), které se naopak snaží mezi své vrstevníky zapadnout a integrovat se. Dcera z rodiny C, odpovídá na otázku, jakým jazykem mluví se spolužáky a kamarády a nakolik jim rozumí. „*Česky.*“⁸⁰ „*Jak kdy.*“⁸¹ Starší dcera z rodiny A uvádí, že s anglicky mluvícími kamarády komunikuje anglicky a s česky mluvícími kamarády česky. Vše také závisí na věku dětí, čím je dítě mladší tím méně si uvědomuje, že své vrstevníky k životu potřebuje.

Zahraniční přátelé

Z rozhovorů také vyplývá, že bilingvní rodiny se snaží udržovat kontakty s rodinami, které mluví stejným, minoritním, jazykem. Toto je nejvíce znatelné u rodin A a C. Obě rodiny vyhledávají přátele, kteří mají stejný rodný jazyk jako rodiče (u rodiny A je to rodný jazyk otce). Matka z rodiny C: „*Většinou se jedná o cizince, kteří mluví anglicky. Ale máme i české přátele, kteří mluví anglicky.*“⁸² Matka z rodiny A: „*No s přáteli, kteří neumí česky, mluvím anglicky. Jsou i tady takoví. No a s Čechy mluvíme česky.*“ Usnadňuje jim to komunikaci ve volném čase, společně si předávají informace a řeší problémy, které mají kvůli špatné znalosti češtiny. U rodiny B, ve které jsou oba rodiče Češi, má zahraniční kamarády pouze syn, ale neseťkává se s nimi mimo vyučování.

⁷⁹ Původní text: „*I don't speak at all.*“

⁸⁰ Původní text: „*Czech.*“

⁸¹ Původní text: „*It depends*“

⁸² Původní text: „*Those are mostly English speaking foreigners. But we also have English speaking Czech friends.*“

U rodičů to není možné, protože nemají angličtinu na dostatečné komunikační úrovni, aby v ní mohli komunikovat ve volném čase. Jejich konverzace většinou začíná a končí pozdravením s rodiči na chodbě. Matka z rodiny B: *„Pokud je to např. Japonka, tak se zdravíme anglicky.“*

Možnosti navazujícího studia na škole v zahraničí

Z rozhovorů vyplývá, že ve všech rodinách si děti uvědomují znalost druhého jazyka jako výhodu snadnosti komunikace v cizině. Rodiče trvají na doučování druhého jazyka i pro případ, že by dítě pokračovalo v navazujícím studiu ve škole v zemi, ze které rodiče (u rodiny C) nebo rodič (u rodiny A) pocházejí. Matka z rodiny A: *„děti mají doučování z angličtiny, které ne vždy se jim líbí. Nicméně jsou si vědomi toho, že to musí být.“* U rodiny B sice rodiče pocházejí v České republice, ale pokud by se syn v budoucnu rozhodl studovat v zahraničí, tak mu v tom nebudou bránit. Matka z rodiny B: *„Hmm, já myslím, že by nám to nevadilo. Za určitých podmínek, tedy.“* Všechny rodiny uvedly, že si momentálně nedovedou představit, že by dítě odešlo do zahraničí na střední školu, nicméně studium na vysoké škole pro ně není problém. Děti z rodin A a C by měli v zahraničí výhodu rodinného zázemí druhé části rodiny, která žije v JAR. U rodiny B je zatím představa dítěte studujícího střední školu v zahraničí nepředstavitelná. Ale nevylučují změnu svého názoru v budoucnosti. Rodina C uvedla jako příklad rodinu, pocházející z Velké Británie, žijící na přechodnou dobu v České republice. Otec byl vedoucím pracovníkem v mezinárodní firmě, matka v domácnosti. Matka z rodiny C: *Mají tři děti, dnes už skoro dospělé. Jsme v kontaktu přes Facebook. Z Anglie přišli sem se dvěma malými holčičkami, F. se již narodil tady (jejich třetí dítě). Děti zde začali chodit do školy. Když byly na prvním stupni, tak J. dostal práci v Dánsku, (opět přemýšlí) tam zůstali asi tak rok. Následně se stěhovali do Švýcarska, kde se jim líbilo a teď už jsou asi 5 let v Moskvě. Holky studují v Anglii a F. je s nimi v Rusku. Já bych jejich život nechtěla.“* Rodina C uvedla, že toto není způsob života, který by pro své děti chtěli, ale na druhou stranu nechtějí svým dětem bránit, pokud si přát zkusit žít v rodné zemi svých rodičů.

5.3 Interpretace výsledků – ověření výzkumných otázek

Na základě otevřeného kódování byly získány analýzy, které budou dále použity pro verifikování výzkumných otázek. V rámci této práce byly stanoveny následující výzkumné otázky.

- Jaký má vliv jazyková a kulturní situace rodiny na dítě v základní škole v České republice?
- Jaká vliv má jazyková a kulturní situace rodiny na situaci dítěte ve vyučování a mimo vyučování?
- Jaké jsou možnosti ulehčení situace pro děti v blízké budoucnosti?

Výzkumná otázka č. 1: Jaký má vliv jazyková a kulturní situace rodiny na dítě v základní škole v České republice?

Jak vyplývá ze všech provedených rozhovorů, lze tuto výzkumnou otázku verifikovat. Všechny děti jsou ovlivněny situací v rodině, jak z kulturního, tak i sociálního zázemí. U dětí, které pocházejí z rodin zahraničních respondentů, je tento vliv více výrazný. V rodinách se dodržují pravidla a zvyky, které si přinesli rodiče ze své rodné země a i přes dlouhou dobu pobytu v České republice se snaží tyto principy dodržovat a realizovat. Zejména výrazný vliv na situaci dětí ve škole je pozorovatelný u rodiny C, která žije v izolovaném prostředí od okolních obyvatel. Děti doma dodržují výhradně zvyky, které jsou rodině vlastní, nepřebírají zvyky nové země a z hlediska komunikace jsou vychovávány ve svém původním jazyce, nikoliv v češtině. U rodiny B je tento vliv znatelný u dcery V., což je dáno mimo jiné její introvertní povahou a nízkou snahou komunikovat a přizpůsobit se novému prostředí. Ve škole tyto děti pak zaostávají v komunikační schopnosti, a to nejen z hlediska výuky, ale také v rámci začlenění se do školního kolektivu. U rodiny B, kde jsou oba rodiče Češi, je vliv rodiny na dítě také zásadní a ovlivňuje jeho situaci na základní škole. Rodiče vedou dítě v bilingvistu, avšak doma se mluví výhradně česky, dodržují se české zvyky, což výzkumnou otázku také potvrzuje. Dítě je ve škole, která je mezinárodní, tím pádem „cizincem“, jelikož některé zvyky a sociální situace jsou pro něj nové a musí se jim přizpůsobit.

Výzkumná otázka č. 2: Jaká vliv má jazyková a kulturní situace rodiny na situaci dítěte ve vyučování a mimo vyučování?

Verifikace této výzkumné otázky vychází z výzkumné otázky č. 1, vliv ve škole je zmíněn výše, ohledně mimoškolních aktivit je tedy zřejmé, že i zde je problémem komunikace, zvyky rodiny, upřednostňovaný jazyk, který se rodina domlouvá a v neposlední řadě také prostředí, v kterém děti žijí. Rodina B, se často stěhuje, dítě tedy nemůže plně navázat sociální vazby s okolím a přizpůsobit se svým vrstevníkům. Rodiny A a C jsou omezeny jazykovou bariérou, obzvlášť rodina C postavila děti do poměrně složité situace, když se přestěhovala na samotu, mimo ostatní sousedy. Dalším výrazným prvkem, který děti ovlivňuje z hlediska jejich integrace, je celková časová vytíženost na přípravu do školy, nutné doučování českého jazyka, případně anglického jazyka. Tyto činnosti jim ubírají spoustu času, který by mohli využít k rozvoji vlastní osobnosti a vyhledávání přátel, ať už formou kroužků, zájmů či jenom pobytem venku s kamarády ze sousedství.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou možnosti ulehčení situace pro děti v blízké budoucnosti?

Výzkumnou otázku lze ověřit na základě rozhovoru s pedagogem. Možností, jak ulehčit dítěti zvládnutí bilingvismu existuje velká řada, je zde však velmi důležitý přístup rodiny, učitelů a samotná ochota dítěte chtít se integrovat. Časová náročnost je závislá na schopnostech dítěte, od jeho věku a cílů, které dítě má. Není-li jeho zájmem se rychle a vhodně přizpůsobit, pak veškeré podpůrné prostředky, jako doučování, návštěva inkluzivní školy či vyhledání a spolupráce s podpůrnými společnostmi a spolky selhává. Lze se domnívat, že priority dítěte na prvním stupni základní školy jsou jiné, než na druhém stupni. Dítě by nemělo být donuceno k integraci, ale mělo by mu být umožněno, aby se samo rozhodlo, jak a kdy se nové situaci přizpůsobí. Z tohoto důvodu je kladen velký důraz na přístup pedagogů, kteří právě nenásilnou formou, mohou dítě vést k rychlé integraci, aniž by si plně uvědomovalo tyto změny.

Tyto výzkumné otázky byly ověřeny na základě analyzování dílčích cílů.

Dílčí cíl č.1: zjistit výhody a nevýhody bilingvní výchovy.

Jako hlavní výhodu bilingvního dítěte lze zařadit lepší vztah s rodiči, jelikož dokáže komunikovat s každým z nich v jeho rodném jazyce a zároveň zmírnění generačních

rozdílů. Bilingvní dítě má možnost navazovat vztahy s ostatními skupinami lidí jiné národnosti či etnika, protože je lépe jazykově vybaveno. Neznalost jazyka bývá často velkou bariérou nejen při cestování a komunikaci. Znalost dvou a více jazyků může pozitivně ovlivnit citlivější komunikaci mezi jedinci. Dále sem patří kulturní výhody (snazší poznání další kultury a pobyt v odlišné kultuře) a ekonomické výhody jako je uplatnění na trhu práce.

Nevýhody bilingvní výchovy lze pak hledat zejména v sociální oblasti, zejména v dopadu na psychiku dítěte. Často je bilingvistu přisuzována porucha řeči nebo horší školní prospěch, spolu s osobními problémy, které provází nízké sebevědomí a hledání vlastní identity. Z hlediska jazykového jsou pak bilingvní nevýhody zřejmé zejména v neobvyklém slovosledu, chybách v pravopise a váhání při vyjadřování. Největší nevýhodou bilingvní výchovy je pak nejednotný a nepromyšlený postup okolí spojený s obavami o řečový vývoj dítěte.

Dílčí cíl č.2: zjistit, zda pedagogové považují bilingvní dítě za hůře začlenitelné do jiné kultury a má tak psychické následky.

V tomto dílčím cíli bylo třeba zjistit, zda dvojjazyčná výchova může mít negativní vliv na začlenění dítěte mezi vrstevníky, na jeho horší komunikaci s pedagogy a autoritami či na to, že hůř snáší změnu prostředí. Podle pedagoga bilingvní výchova neovlivňuje negativně začleňování bilingvního jedince do společnosti. Děti z etnických menšin mohou být rodinou vedeny k jiným způsobům chování vůči autoritě. Mohou tak nastat situace, kdy si dospělý (učitel) vysvětlí chování jako provokaci. Učitel by měl být seznámen s rodinným zázemím bilingvního žáka a umět posoudit, kdy je odlišné chování žáka kulturní odlišností a kdy hraničí s drzostí a provokací. Dvojjazyčné děti také navazují kontakt s dospělými stejně dobře jako děti jednojazyčné. Při vzájemném soužití představitelů dvou či více kultur nebo při kontaktu kultury rodiny etnické menšiny s jinou kulturou prostředí dochází často k vzájemnému prolínání kultur, ale i k určitému napětí. Mohlo by se tedy stát, že bude dítě rodičů, kteří se přestěhovali, hůře snášet změnu prostředí. Rozhodující je tedy zejména stabilita rodinného prostředí, pokud jsou správně plněny všechny funkce rodiny, neměla by tato situace nastat. Většina pedagogů si je vědoma toho, že tolerance k menšinám nezáleží na jazyku, ale na výchově a socializaci

jedince, která začíná v rodině. Předsudek o tom, že jedinec není schopen se zařadit ani do jedné z kultur a psychicky trpí není tedy mezi pedagogy rozšířen.

Dílčí cíl č.3: zjistit, s jakými předsudky se lze setkat v bilingvní výchově.

Ve společnosti se stále setkáváme s předsudky, které by měly být už dávno překonány. Většina z nich je založena na nedostatku znalostí o problematice. Základní předsudky jsou například, že bilingvismus má negativní vliv na inteligenci a myšlení dítěte a že děti si neosvojí ani jeden jazyk pořádně, dítě míchá jazyky a není schopno je od sebe oddělit. Také že takový jedinec není schopen se zařadit ani do jedné z kultur, čímž jeho psychická stránka může být narušena, a že bilingvní výchova má negativní vliv na školní výsledky dítěte, dvojjazyčné děti trpí koktavostí. Naproti tomu, že bilingvní lidé jsou výbornými tlumočníky a překladateli.

6 SHRnutí VÝzkUMU, DISKUSE

Řešíme-li problematiku související s integrací bilingvních dětí do základních škol v závislosti na rodinném prostředí, je třeba souhlasit s Janíkem *Mnohojazyčnost je téma v České republice poměrně málo rozpracované, avšak v kontextu současných trendů vzdělávací politiky poměrně naléhavé.* (Janík, 2014, s. 330)

Rozhodne-li se kdokoliv, ať už jedinec či celá rodina, opustit prostředí, které je mu dobře známé, kde se domluví svou mateřtinou a vzdá se všech svých vytvořených společenských vazeb, pak zpravidla předpokládá, že se přesouvá vstříc lepší budoucnosti. Jedním z nejčastěji uváděných motivů k migraci je právě touha po zlepšení životní situace, což však v reálném životě bývá mnohem složitější, než se může v představách jedince zdát. Matka z rodiny C uvádí: *Z bezpečnostních důvodů a životního stylu je to pravděpodobně lepší tady.*⁸³ *V některých situacích, pokud chceš v České republice něco udělat, tak všude je klid a všichni jsou v pohodě. Spousta věcí může počkat do dalšího dne. V Jižní Africe se neustále bojuje a život je soutěž o přežití.*⁸⁴ Zlepšení ekonomické situace rodiny či jednotlivce je často vykoupeno ztrátou jistot, které ve svém „domácím“ prostředí považovali za samozřejmé a neotřesitelné.

Zde se setkáváme již s problematikou, která je řešena i v diplomové práci. Řadíme sem aspekty jako respekt přátel, znalost systémů státních i ostatních institucí a jejich funkčnost, snadná komunikace při řešení každodenních situací. Tento výčet je však pouze zlomek toho, o co člověk přichází, když se rozhodne přestěhovat do cizí země. Práce se zabývala primárně integrací dětí do základních škol. Z výše provedené analýzy rozhovorů pomocí otevřeného kódování je zřejmé, že děti se integrují sice poměrně snadno, ovšem pouze při jejich plné aktivní spolupráci s okolím a zejména vlastní touhou dorozumět se s vrstevníky a spolužáky. Baker ovšem také uvádí, že *pokud je jedinec společností odmítnut, s pocitem selhání a neúspěchu, se často vrací k vlastní kultuře a jazyku.*⁸⁵ (Baker, C. 2001, str. 10) Toto je znatelné na rodině C, která občas o odchodu z ČR uvažuje, právě kvůli jazykové bariéře.

⁸³ Původní text: „For safety purposes and lifestyle in think its most probably safer here“

⁸⁴ Původní text: „And in some ways, when you want something to do in the Czech Republic, everything is so calm and relaxes; there is another day, no stress. In South Africa people faith, it is a competition to survive.“

⁸⁵ Původní text: „if an individual experiences a sense of rejection or failure from society, such individual tends to return to his or her own culture and language.“

Z pedagogického pohledu je způsobů a přístupů k vytváření podmínek vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem několik. Každý z nich má své výhody i nevýhody a zároveň žádný z nich neexistuje pouze samostatně. Všechny se navzájem prolínají a kombinují. Ideálním přístupem k těmto žákům je inkluze, která je preferována také ze strany státní politiky MŠMT. I zde je však stěžejním předpokladem úspěchu vůle a chuť všech zúčastněných stran, tj. ředitelů škol, učitelů, rodičů a samotných žáků, spolu s institucionální podporou ministerstva školství a zákonodárců. U dětí s odlišným mateřským jazykem tato inkluze probíhá formou integrace dítěte do běžné školy, kde se pedagog má podílet na úspěšném začlenění mezi žáky a dále na zvládnutí vyučované látky tak, aby dítě minimálně pocítilo dopad odlišného jazyka.

Shrňme-li nejdůležitější body, které žák musí zvládnout, na prvním místě je právě jazyk, kterým se ve škole hovoří. Je to tedy stejné jak pro děti cizinců, tak pro děti české, ale studující na zahraniční škole v jiném jazyce. Dítě je zvyklé komunikovat a rozvíjet se ve svém mateřském a doma upřednostňovaném jazyce, který je však ve školním prostředí naprosto nevyužitelný. Musí tedy zvládnout nejen jazyk, ale také zapojení do výuky, zvládnutí učiva prostřednictvím nového jazyka, prožití složitým procesem socializace v jazyce, který se teprve učí. Dále potom získání odpovídajících sociálních dovedností, osvojení kulturně podmíněných společenských norem, které určují podobu školní každodennosti, nalezení vlastního místa v novém prostředí, které je utvářeno odlišným jazykem, hodnotami, kulturou, očekáváními apod. A v neposlední řadě vyrovnat „mezeru“ ve vzdělání způsobenou změnou vzdělávacího systému (v případě, že se přistěhovalo v době, kdy už navštěvovalo školu v jiném prostředí).

7 DOPORUČENÍ

Na základě zjištění výzkumného šetření se domníváme a považujeme za důležité věnovat se více bilingvním dětem. Tyto děti mohou mít v budoucnosti velkou výhodu znalosti druhého jazyka a kultury. Bylo by tedy vhodné v nich bilingvismus (a v rámci možnosti i bikulturu) rozvíjet, nikoliv potlačovat. Téma bilingvismu je v České republice poměrně nové, zatím velmi málo prozkoumané. Bohužel bilingvlním dětem nemusí vždy vyhovovat monolingvlní vzdělávání.

Zdaleka ne každá rodina si může dovolit financovat svým dětem soukromé vzdělávání na mezinárodních školách, které by pro jejich děti byly nejschůdnější variantou vzdělávání. Pro děti, navštěvující státní základní školy funguje občansko-prospěšná společnost META, která pomáhá vybraným státním základním školám v integraci dětí s odlišným mateřským jazykem. Jejich interkulturní pracovníci fungují přímo na vybraných školách. Bohužel není v jejich možnostech poskytnout pomoc všem základním školám v České republice. V těch školách, ve kterých nemá své zastoupení, může pomoci alespoň doporučením a informacemi, jak tyto děti vzdělávat a postupně je integrovat mezi spolužáky.

Plně si uvědomujeme, že se jedná o nesnadný úkol. Vzhledem k tomu, že Evropa je multikulturní a Česká republika je v Evropské unii lze předpokládat, že multikulturních rodin v České republice bude přibývat a bilingvismus se v budoucnosti stane přirozenou součástí naší kultury. Společně s tím, jak bude narůstat i počet bilingvních dětí, které budou za jednoho nebo oba rodiče cizího státního příslušníka, bude stále větší nutnost interkulturních pracovníků na základních školách.

Interkulturní pracovník může pomoci dítěti ve škole při komunikaci se spolužáky a učiteli a může také pomoci rodině ve zlepšení komunikace se školou. Tento pracovník, který má potřebné vzdělání a disponuje odbornými kompetencemi, může motivovat rodinu k výuce českého jazyka a zbavení je přesvědčení o tom, že český jazyk je nenaučitelný. Částečně tuto problematiku pokrývají i Centra na podporu integrace cizinců. Ty se ovšem zaměřují na integraci dospělých, nikoliv dětí. Pořádají sociokulturní kurzy a výuku českého jazyka, ale převážně pro dospělé.

Jak vyplynulo z rozhovoru se starší dcerou z rodiny A, pedagogové nemají vždy dostatečné jazykové vzdělání a bilingvní dítě může mít lepší znalost cizího jazyka než pedagog, který toto dítě hodnotí. Domníváme se tedy, že je vhodné věnovat zvýšenou pozornost vzdělávání pedagogů v oblasti cizích jazyků. Je zvláštní, že v dnešní době, 26 let

po sametové revoluci, stále na základních školách stále vyučují jazyk pedagogové, kteří daným cizím jazykem neumějí komunikovat. Je těžké hledat řešení pro tuto situaci, protože velkou roli hraje i finanční ohodnocení pedagogů, lze ovšem předpokládat, že děti, které hovoří plyně jazykem, který se na základní škole vyučuje jako druhý nebo třetí jazyk bude přibývat. A škola by na toto měla reagovat kvalitním pedagogickým pracovníkem.

Domníváme se, že vzhledem k tomu, že bilingvismus je v České republice poměrně nový, tak bude trvat ještě delší dobu, než si na něj zvykneme a přizpůsobíme se mu.

ZÁVĚR

Důsledkem celosvětové globalizace je svět neustále v pohybu. Cílem této práce bylo zpracovat téma integrace bilingvních dětí do základních škol v závislosti na rodinném prostředí ve vztahu k majoritní společnosti. V teoretické části jsme se nejprve zabývali dětmi

z několika minoritních skupin, a to zejména romských, vietnamských a anglofonních. Rozebírali jsme možnosti jejich vzdělávání na různých typech institucionalizovaných základních škol v České republice. U všech třech minoritních skupin jsme popsali jejich životní styl a přístup ke studiu. Pro většinu romských dětí jsou vhodné přípravné ročníky, které je připraví na vstup do základní školy. Na některých školách mají tyto děti možnost být vyučováni v romském jazyce. Bohužel většina škol o tento jazyk nemá zájem, protože dle nich jsou romské děti problémové.

Vietnamci jsou velmi uzavřenou komunitou a není vždy jednoduché do ní proniknout. Nicméně jejich děti navštěvují české mateřské školy, následně pokračují na českých základních školách. Vietnamské děti jsou ve škole velmi pilné a po vyučování často mají doučování, protože rodiče jsou velmi zaměstnaní. Toto pramení z asijské kultury.

Anglofonní děti často využívají možnosti studia na mezinárodních školách v České republice. Rodičům, pokud neznají český jazyk, to usnadní komunikaci se vzdělávací institucí. Tyto školy jsou ovšem soukromé s vysokým školným. Rodiny, které nemají dostatek finančních prostředků k zaplacení školného, mají děti na běžných základních školách, které navštěvují s českými dětmi. Těmto dětem je třeba pomoci v integraci do základních škol.

Nařekli jsme problematiku bilingvismu ve světě, v zemích, kde má bilingvismus historii, jako jsou USA nebo Izrael. Obě tyto země jsou multikulturní a mají se vzděláváním bilingvních dětí i dětí s jiným mateřským jazykem velké zkušenosti. Obě tyto země si v historii prošly nejrůznějšími formami integrace těchto dětí do školského systému. Teoretickou část jsme ukončili několika příběhy dětí s odlišným mateřským jazykem, které navázali spolupráci s organizací META a jejichž osudy po příchodu do České republiky byly velmi odlišné. Organizace META o.p.s. provádí velmi záslužnou práci v odvětví integrace dětí s odlišným mateřským jazykem do základních škol.

Cílem výzkumného šetření bylo nahlédnout do několika odlišných bilingvních rodin a porovnat jejich zkušenosti se vzděláváním v České republice. Jejich životní hodnoty a rodinné zázemí byly velmi odlišné, ale všechny byly zajímavé. Ačkoliv se tyto rodiny

velmi lišily, jejich děti byli bilingvní a každá rodina poskytla svým dětem jinou formu pro výuku druhého jazyka.

Potěšilo by nás, kdyby tato práce přispěla k většímu pochopení bilingvních dětí a nabídla jim více možných forem studia na základních školách. Souhlasíme s autory Blackledge, Corson et al., kteří poukazují na to, že „monolingvní vzdělávání v multikulturní společnosti nemusí vždy vyhovovat potřebám bilingvních dětí“ a tvrdí, že i jazykové menšiny by se měly podílet na vývoji jazykové politiky. Tyto děti často ve vyučování prožívají velmi složité situace, protože učitelům špatně rozumí nebo jim nerozumí vůbec. Také bychom rádi přispěli k objasnění termínu bilingvismu i pro ty, kteří neměli možnost se s ním blíže seznámit nebo si dosud neuvědomují jeho důležitost.

Na závěr bychom chtěli dodat, že je přirozené, že při setkávání jedinců z kulturně odlišných skupin mohou vznikat nejrůznější tenze a nedorozumění, ať již na úrovni jazyka či hodnot. Integrace tedy neznamena nic jiného než způsob, jak pomoci novému žákovi, aby se ve třídě začal cítit jako ve svém prostředí a přestal být tím novým, cizím. Téma integrace je velmi široké, ale jsou některé konkrétní koncepty, které mohou pomoci při integraci jakéhokoli nového žáka a navíc nám dávají nástroj na to, jak si poradit s kulturní odlišností v procesu integrace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knihy:

APPEL, René a Pieter MUYSKEN. 2005. *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press. ISBN 9789053568576.

BAKER, Colin. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Buffalo: Multilingual Matters. ISBN 18-535-9524-1.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. 1994. *Sociálna pedagogika (vybrané problémy)*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK. ISBN - 80-223-0817-X.

BALVÍN, Jaroslav. 2004. *Výchova a vzdělání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix. ISBN 80-96031-48-9.

BALVÍN, Jaroslav. 2007. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix. ISBN 978-80-860-31-73-6.

BALVÍN, Jaroslav. 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R v nakl. Radix. ISBN 978-80-86798-07-3.

BALVÍN, J., L. KWADRANS a H. KYUCHUKOV. 2013. *Roma in Visegrad countries: history, culture, social integration, social work and education*. Wroclav: Foundation of Social Integriation Prom. ISBN 978-836-2969-135.

BLACKLEDGE, Adrian a David CORSON. 1994. *Teaching bilingual children*. Stoke on Trent: Trentham Books. ISBN 1858560144.

BROUČEK, Stanislav. 2003. *Český pohled na Vietnamce: (mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství)*. Praha: Etnologický ústav AV ČR. ISBN 80-850-1046-1.

BROUČEK, Stanislav. 2003. *REGIO 2002 a IMPA 2002: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference pořádané Střediskem pro výzkum regionálního rozvoje (SVRR) a společností MIM Consulting ve spolupráci s Regionální rozvojovou agenturou Egrensis a odborem regionálního rozvoje Krajského úřadu Karlovarského kraje ve dnech 15.-16. října 2002 v Karlových Varech*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-708-2926-5.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4454-8.

- ČERNÍK, Jan. 2006. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: H+H. ISBN 80-731-9055-9.
- HAMMERS, F. Josiane a Michel H. BLANC. 2003. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-64049-0.
- CHILLA, S., M. ROTHWEILER a E. BABUR. 2010. *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen - Störungen - Diagnostik*. Mnichov: Ernst Reinhardt Verlag. ISBN 978-349-7021-659.
- HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum - Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KOSTELECKÁ, Yvona. 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.
- KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5004-2.
- NEKVAPIL, J., M. SLOBODA a P. WAGNER. 2009. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace = Multilingual in the Czech Republic: basic information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-581-4.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. 2010. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.
- SCHREUDER, Robert a Bert WELTENS. 1993. *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam (USA): John Benjamins Publishing Company. ISBN 902-72-828-54.
- STEINER, N., S. L. HAYES a S. PARKER. 2009. *7 steps to raising a bilingual child*. New York: AMACOM, American Management Association. ISBN 0814400469.
- STONE, Addison. 2006. *Handbook of language and literacy: development and disorders*. New York: Guilford Press. ISBN 9781593852863.
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 80-858-3460-X.
- ŠTEFÁNIK, Jozef. 2000. *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí - predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 80-888-8041-6.

ŠTĚPANÍKOVÁ, Irena a Ivo ČERMÁK. 1999. *Vztah mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem: střet dvou paradigmat nebo cesta ke spolupráci? In Kvantitativní a kvalitativní výzkum v psychologii*. Praha: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 80-86179-03-4.

WROCZYNSKI, Ryszard. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN.

Webové zdroje a stránky:

CAMBRIDGE INTERNATIONAL EXAMINATION, 2015. Cambridge Primary Curriculum. In: <http://www.cie.org.uk> [online]. Cambridge: Cambridge International Examinations, © 2015. [2016-16-02]. Dostupné z:

<http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/cambridge-primary/curriculum/>

DEUTSCHE SCHULE PRAG, 2010-2016. Deutsche Schule Prag. Excelentní vzdělávání na mezinárodní Německé škole v Praze. In: www.dsp-praha.org [online]. Praha: Deutsche Schule Prag, © 2010-2016. [2015-07-02]. Dostupné z: www.dsp-praha.org/cz

CARDENAS, Jose a Blandina CARDENAS, 1977. The Theory of Incompatibilities: A Conceptual Framework for Responding to the Educational Needs of Mexican American Children. In: www.ed.gov [online]. Washington: Eric, © 1977 [2015-11-11]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED174383>

CITY OF SEATTLE, 2015. Jobreadiness. In: www.seattle.gov [online]. Seattle: City of Seattle, © 2015 [2015-12-18]. Dostupné z: <http://www.seattle.gov/humanservices/youth/jobreadiness.htm>

ČESKO BRITSKÁ MEZINÁRODNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA S.R.O., 2010. Anglická škola a školka v Olomouci. In: www.ischool.cz [online]. Olomouc: International School Olomouc, © 2010 [2016-2-10]. Dostupné z: <http://www.ischool.cz/skola.php>

EDUIN, 2012. Škola se značkou Rodiče vítání nabízí dvojjazyčné vyučování. In: *www.eduin.cz* [online]. Praha: Eduin, © 2012 [2016-2-20].

Dostupné z: www.eduin.cz/tiskove-zpravy/skola-se-znackou-rodice-vitani-nabizi-dvojjazycne-vyucovani

FIELDWORK EDUCATION IMPROVING LEARNING, 2015. What is IPC? In: *www.greatlearning.com* [online]. London: Fieldwork Education Improving English. © 2015 [2016-2-20]. Dostupné z: <https://www.greatlearning.com/ipc/the-ipc/what-is-ipc>

HENDL, Jan, 1997. Metodologická triangulace v empirickém výzkumu. In: *www.cuni.cz* [online]. Praha: FTVS UK, © 2015 [2016-2-3].

Dostupné z: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/triang.htm>

HORŇÁKOVÁ, Katarína, 2007. Bilingvizmuz – dvojjazyčná výchova. In: *www.inkluzivniskola.cz* [online]. Praha: Meta o.p.s., © 2007 [2016-2-20].

Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Bilingvizmus2.pdf>

CHRISTIAN INTERNATIONAL SCHOOL OF PRAGUE, 2003. Christian International School of Prague. In: *www.cisprague.org* [online]. Praha: Christian international school of Prague, © 2003 Dostupné z: www.cisprague.org

IQ ROMA SERVIS z. s., 2013. Brána ke vzdělání. In: *www.iqrs.cz* [online]. Brno: IQ ROMA SERVIS z. s., © 2013, [2016-1-20].

Dostupné z: <http://www.iqrs.cz/cs/projekty/brana-ke-vzdelani>

INTERNATIONAL MONTESSORI SCHOOL OF PRAGUE, 2002. Probouzíme v dětech lásku ke vzdělávání. In: *www.montessori.cz* [online]. Praha: International Montessori school of Prague, © 2002 [2015-10-15].

Dostupné z: www.montessori.cz/website/mainmenu/homepage

LYCÉE FRANCAIS DE PRAGUE, 2016. Lycée Francais de Prague. In: *www.lfp.cz* [online]. Praha: Lycée Francais de Prague, © 2016 [2015-07-02]. Dostupné z: *www.lfp.cz*

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2015. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. In: *msmt.cz* [online]. Praha: MŠMT, © 2015
Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

ŠTEFANO, Blanka et al., 2010. Kim Than, zařazení o tři ročníky níž. In: *www.inkluzivniskola.cz* [online]. Praha: META o.p.s., © 2010 [2016-2-20].

Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/kim>

ŠTEFANO, Blanka et al., 2010. Thi. In: *www.inkluzivniskola.cz* [online]. Praha: META o.p.s., © 2010 [2016-2-20].

Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/thi>

ŠTEFANO, Blanka et al., 2010. Maja z Čech. In: *www.inkluzivniskola.cz* [online]. Praha: META o.p.s., © 2010 [2016-2-20].

Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/maja-z-cech>

ŠULOVÁ, Lenka, 2007. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? In: *Psychologie: Elektronický časopis ČMPS* [on-line]. Praha: Českomoravská psychologická společnost, © 2007 [2016-1-23]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

ŠVAŘÍČEK, Roman, 2015. Metody sběru dat. In: *www.portál.cz* [online]. Praha: Portál, s.r.o., © 2015 [2015-12-18].

Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24159#case>

TRACHTOVÁ, Zdeňka, 2015. Vietnamka: Nakupuji v Sapě, ale mám českého přítele a vařím guláš. In: *Idnes.cz* [online]. Praha: idnes.cz, © 2015 [2015-10-10]. Dostupné z:

http://zpravy.idnes.cz/vietnamka-hamy-nguyenova-lide-ceska-db2-/domaci.aspx?c=A141218_190654_domaci_zt

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY, 2006. VLÁDA. In: *Vláda České republiky* [online]. VLÁDA, © 2006 [2016-1-2]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>

Odborné články:

BARATZ-SNOWDEN, Joan et al., 1998. *Parent Preference Study. Final Report*. Princeton: Educational Testing Service.

BLOM, Elma, et al., 2014. The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*. Utrecht: Department of Special Education: Cognitive and Motor Disabilities, Utrecht University, No. 128. s. 105-119. DOI: 10.4324/9781315069456.

DJAJIC, Slobodan, 2003. Assimilation of immigrants: Implications for human capital accumulation of the second generation. *Journal of Population Economics*. Bonn: Institute for the Study of Labor, č. 4, s. 831-845. ISSN 0933-1433.

HALSBAND, Ulrike, 2006. Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology of Paris*. Paris: Editions Scientifiques Elsevier, č. 4-6, s. 355-369. ISSN 0928-4257.

MACNAMARA, John, 2010. The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*. Wiley: Society for the Psychological Study of Social Issues, r. 23, č. 2, s. 58-77. ISSN 0022-4537.

MOIN, V., A. BREITKOPF. A M. Schwartz, 2011. Teachers' views on organizational and pedagogical approaches to early bilingual education: A case study of bilingual schools in Germany and Israel. *Teaching and teacher education*. Haifa: University of Haifa, r. 27, č.6, s. 1008-1018.

STRÁNSKÁ, Lucie, 2008. Vývoj řeči u bilingvních a multilingvních dětí. *Diplomová práce*. Brno: MU, Fakulta filozofická.

ŠULOVÁ, Lenka a Štefan Bartanusz. 2003. Functional analysis of the communication between the young child and his father or mother when reading an illustrated book. *The European Journal of Psychology of Education*. Amsterdam: Springer Netherlands, r. 18, č. 2, s. 113-134. ISSN 0256-2928.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
IOM	International Organization for Migration
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NEMES	Nezávislá mezioborová skupina
s.	Strana
SES	Sociometrický status
META, o.p.s.	Společnost pro příležitost mladých migrantů
o.p.s.	Obecně prospěšná společnost
PPP	Pedagogicko.psychologická poradna
tzv.	Takzvaný
v.v.i.	Vědecká výzkumná instituce
z.s.	Zapsaný spolek
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1 – Otevřené kódování

49

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Rešerše literatury

P II: Slovník základních pojmů

P III: Písemné představení výzkumu - česky

P IV: Písemné představení výzkumu - anglicky

P V: Souhlas s účastí dítěte ve výzkumu k diplomové práci – česky

P VI: Souhlas s účastí dítěte ve výzkumu k diplomové práci – anglicky

P VII: Okruh otázek k rozhovoru

P VIII: Přepsané rozhovory

P IX: Společný evropský referenční rámec pro jazyky

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE LITERATURY

APPEL, René a Pieter MUYSKEN.2005. *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press. ISBN 9789053568576.

Většina lidí je v každodenním životě ať už pracovním nebo soukromém nucena používat více než jeden jazyk. Přesto je norma být monolingvlní. Zájem o bilingvismus je poměrně nový, vzniklo mnoho výzkumů, ze kterých autoři čerpají. Na jeden jazyk se dívají ze čtyř různých pohledů.

BAKER, Colin. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Buffalo: Multilingual Matters. ISBN 18-535-9524-1.

Autor se věnuje bilingvnímu vzdělávání a bilingvismu. Zabývá se sociologickými a psychologickými otázkami biligvismu. Pokouší se konstruktivně analyzovat problémy bilingvismu a popsat jeho klady v multikulturním světě.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 1994. *Sociálna pedagogika (vybrané problémy)*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK. ISBN - 80-223-0817-X.

V těchto skriptech vychází autorka ze své knihy Sociálna pedagogika. Zaměřuje se na tyto kapitoly: tendence rozvoje sociální pedagogiky, koncepce výchovy, rodinné prostředí, výchova a sociální pomoc, prostředí náhradní rodinné výchovy, školní prostředí a výchova, sociální a pedagogická komunikace, metody a techniky zkoumání otázek sociální pedagogiky.

BALVÍN, Jaroslav. 2004. *Výchova a vzdělání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix. ISBN 80-96031-48-9.

Základem sledování výchovy a vzdělávání romského žáka jako pedagogického systému bylo sledování vztahů mezi pedagogickými cíli, podmínkami a prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků. Cílem je dosažení takové úrovně edukace romského žáka, která by mu zajistila rovnoprávné místo ve společnosti. K tomu je třeba však vzít v úvahu podmínky etnické, psychologické, sociální, v nichž romská komunita žije a jimiž je po staletí ovlivňována. Přestože tyto podmínky mají významný retardační efekt, je možné

je používáním efektivních pedagogických prostředků zpětně ovlivňovat v zájmu zvyšování úrovně vzdělanosti romských žáků a ve svých důsledcích i v zájmu zlepšení integrace romské komunity do celé společnosti. Použití systémového přístupu ve výchově a vzdělávání romských žáků je důležité nejenom pro obecné řízení tohoto procesu, ale i pro učitele a vychovatele romských žáků. Ti by si měli uvědomit na základě poznání pedagogických souvislostí, že jejich práce je vřazena do celkového systému, že má nejenom svá omezení často neutěšenými podmínkami, v nichž romská komunita žije, ale i své perspektivy a smysl, které jsou závislé na vkladu učitelských osobností do hledání prostředků změny v úrovni vzdělanosti romských žáků i celého romského národa.

Tento význam učitelské práce je nyní posílen přítomností romských vychovatelů, asistentů a učitelů v české škole, čímž se vlastně uzavírá kruh přeměny romského žáka z objektu výchovy a vzdělání v činný subjekt svého vlastního života. Vytváří se tak nový základ pro další systémový proces, tentokrát však na vyšší úrovni.

BALVÍN, Jaroslav. 2007. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix. ISBN 978-80-860-31-73-6.

Začátek 90. let byl velkým problémem pro učitele romských dětí. Neměli výukový materiál, o který by se mohli opřít. Teprve postupně byly vytvářeny publikace, které nezkrasleným způsobem (typickým pro minulý režim) zachycoval fakta o romské komunitě, jejich kultuře, zvláštěnostech romské rodiny, jejich handicapech. Tento trend zpočátku zajišťovali nadace a různá občanská sdružení. Po roce 1997, kdy na základě usnesení vlády ČR dostalo MŠMT za úkol systematicky zajistit růst informací o romské komunitě a zajistit zkvalitnění a rozšíření způsobu vzdělání se zaměřením na romského žáka pro studenty v pregraduální přípravě a učitele v postgraduálním studiu.

V devadesátých letech byly jen dvě specialistky, které se zabývaly studiem romské kultury od padesátých let – Milena Hübschmannová, specialistka v oboru romského jazyka a Eva Davidová, etnografka se zaměřením na romskou komunitu. V oblasti pedagogiky to byl dále Miroslav Dědič, zakladatel první romské internátní školy v Květušíně a Rom Bartoloměj Daniel, který byl jedním ze zakladatelů muzea romské kultury v Brně. Milena Hübschmannová založila na UK katedru romistiky. Zde se vyučoval i romský jazyk. Učitelé se museli naučit novou metodiku, kterou z předchozího asimilačního trendu školy neznali. V kapitole metody v některých výukových předmětech popisuje autor některé konkrétní metody. V literární výchově se učitelé začali seznamovat s pracemi romských

spisovatelů. Do té doby nebylo zvykem, aby učitelé znali romská díla, ale ve třídách, kde převažovali romští žáci, to začalo být nutností. Pomoci těchto děl jim mohli předávat hodnoty, které jsou obsaženy i v dílech jiných národů. Např. básnická sbírka *Slunečnice* je dílo, které bylo od počátku hodnoceno velmi kladně romskou i českou veřejností. Za svoji křesťanskou hodnotu se jí dostalo uznání od J. Pavla II. V rozboru básnické sbírky sleduje učitel tyto aspekty: Multikulturní výchovu – ve sbírce *Slunečnice* je osloven především romský žák. Autor je také Rom. Vytváří se tak souznění.

BALVÍN, Jaroslav. 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R v nakl. Radix. ISBN 978-80-86798-07-3.

Autor se snaží o hledání správných metod a motivace pro romské žáky k dosažení dobrých výsledků, směřujících k jejich pozdějšímu uplatnění ve prospěch společnosti. Následně se do hloubky zabývá charakteristikou romské identity, jejími příčinami historickými, sociálními, psychologickými až k jejímu osobnímu uvědomování – tzv. Romipen a z toho pramenících důsledků a souvislostí. V kapitole *Filozofování s dětmi a mládeží* je jako jedna z metod realizace filozofie výchovy v praxi ukázán multikulturní a interkulturní smysl hry pro výchovu k demokratické komunikaci. V další kapitole o práci s literaturou, o interpretaci textu, jejímž záměrem je cesta k poznání problematiky, k jejímu cítění a prožívání, rozvoj osobnosti, komunikace, vytváření mezilidských vztahů, hodnotové orientace a tvořivého přístupu v aplikaci na soužití s jinými kulturami. Inovační metody na výchovu romských žáků jsou zaměřeny nejen na rozvoj teoretických znalostí, ale především na inteligenci praktickou. V druhé části knihy se věnuje spojení multikulturality s andragogikou a jejich vzájemnému vztahu z hlediska etiky pro využití v pomáhajících profesích.

BALVÍN, J., L. KWADRANS a H. KYUCHUKOV. 2013. *Roma in Visegrad countries: history, culture, social integration, social work and education*. Wroclav: Foundation of Social Integriation Prom. ISBN 978-836-2969-135.

Case study 1: Bulgaria

Bulharsko mělo v roce 2011 325 tisíc obyvatel. V komunistickém režimu byly všechny minoritní jazyky zakázány a to včetně romského. Komunistický režim se snažil o násilnou asimilaci. Autoři, kteří psali o romské kultuře, historii nebo jazyku byly posíláni

do pracovních táborů (obdoba koncentračních táborů). Svobodné psaní a mluvení v romštině bylo obnoveno až po revoluci v roce 1989. V roce 1990 bylo možné mluvit o romské národnosti. Bohužel, po roce 1996, po změně vlády, byly opětovně zrušeny romské třídy. Nová komunistická vláda se snažila udělat vše proto, aby romština byla opět ze škol vytlačena. Byly zakázány kurzy romského jazyka, přestaly se tisknout knihy v romštině. Změna k lepšímu nastala až v roce 2003. Univerzity of Veliko Tarnovo otevřela obor “Primary school education and Romani language”. Jednalo se o bakalářské studium. Mělo za úkol vzdělat budoucí učitele romského jazyka.

Case study 2: Slovakia

Na Slovensku je legislativně povoleno ve školách vyučovat romský jazyk. V Košicích a v Kremnici jsou gymnázia, ve kterých se vyučuje v romštině. Na několika vysokých školách na Slovensku se vyučuje romský jazyk pro budoucí sociální pedagogy, pracovníky ve zdravotnictví a pro policii. Většina romských dětí mluví romsky, vyrůstají v romské komunitě a znají romské hodnoty a kulturu. To nic nemění na situaci, že být Romem na Slovensku je spíše nevýhoda.

Case 3: Německo

V Heidelbergu je Zentralrat deutscher Sinti und Roma. Toto centrum je proti zavedení romštiny do škol v Německu. Jejich důvody jsou čistě historické. Během II. světové války nacisté využili romský jazyk ke sběru informací o Romech a následně tyto informace zneužili k tomu, aby Romy poslali do koncentračních táborů. V současné době v Německu probíhá několik projektů, podporovaných jak romskými, tak neromskými organizacemi, které podporují vyučování různých variací romské kultury. V Německu je početná menšina Romů ze Srbska, Rumunska a Bulharska. Tito lidé přicházejí do Německa v rámci volného pohybu v EU. Získávají zde status migrant, zatímco původní Romové a Sintové jsou národní menšina. Bohužel se v Německu zvedá nevole vůči Romům. Stává se, že i politici se vyjadřují negativně o Romech. Islámští Romové se raději pokládají za Turky, protože tak snadněji najdou zaměstnání v tureckých restauracích, barech nebo na stavbách jako dělníci. Rumunští Romové přistěhování do Německa se pokládají za Rumuny, nikoliv za Romy.

BLACKLEDGE, Adrian a David CORSON. 1994. *Teaching bilingual children*. Stoke on Trent: Trentham Books. ISBN 1858560144.

Nejefektivnější způsob učení dětí je pro ně učení v jejich rodném jazyce. Autoři, kteří přispěli do knihy, pochází Austrálie, Kanady, Anglie a Nového Zélandu a USA. Poukazují na to, že monolingvlní vzdělávání v multikulturní společnosti nemusí vždy vyhovovat potřebám bilingvlních dětí a tvrdí, že i jazykové menšiny by se měli podílet na vývoji jazykové politiky. Popisuje biculturní zkušenosti minoritních skupin a prezentuje výuku bilingvlních dětí monolingvlními anglofonními učiteli.

BROUČEK, Stanislav. 2003. *Český pohled na Vietnamce: (mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství)*. Praha: Etnologický ústav AV ČR. ISBN 80-850-1046-1.

Autor v publikaci zveřejnil své články a vykresluje mediální obraz Vietnamců a Vietnamu v České republice. Reflektují v knize české vztahy k Vietnamu, kriminalitu Vietnamců u nás, migraci Vietnamců, vzdělávání Vietnamců v Čechách, vzájemné vztahy Čechů a Vietnamců a jejich podnikání u nás.

BROUČEK, Stanislav. 2003. *REGIO 2002 a IMPA 2002: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference pořádané Střediskem pro výzkum regionálního rozvoje (SVRR) a společností MIM Consulting ve spolupráci s Regionální rozvojovou agenturou Egrensis a odborem regionálního rozvoje Krajského úřadu Karlovarského kraje ve dnech 15. - 16. října 2002 v Karlových Varech*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-708-2926-5.

Příspěvek autora Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v České republice se zabývá izolací vietnamské menšiny u nás. Autor popisuje historii Vietnamců u nás a důvody pro jejich migraci do České republiky před rokem 1989 a jejich pracovní zařazení. V druhé kapitole se věnuje rodině. Popisuje situaci vietnamské minority v Hradci Králové a ve Velimi.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4454-8.

Komunikace je schopnost, která provází člověka celým jeho životem. Autorka nahlíží na proces osvojování komunikačních schopností v předškolním věku. Popisuje nejen teoretické poznatky z tohoto oboru, ale také informace o narušené komunikační schopnosti v dané věkové kategorii a konkrétní náměty určené k rozvoji řeči dětí předškolního věku. Dále popisuje deficity komunikační schopnosti před zahájením školní docházky, poruchy plynulosti a tempa řeči, kterou je koktavost nebo breptavost. Poruchy zvuku řeči, kterými jsou huhňavost, palatolalie. Rozebírá komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a zastoupení komunikačních kompetencí v projektu Zdravá mateřská škola.

ČERNÍK, Jan. 2006. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: H+H. ISBN 80-731-9055-9.

Publikace poskytuje informacemi o Vietnamu, vietnamské kultuře a jazyce, vietnamské komunitě v ČR a základní komunikačními dovednostmi, které jsou nezbytné pro styk s příslušníky vietnamské národnosti. Obsahuje také ukázky konkrétní práce učitele s dětmi. Seznamuje nás s prostředím, z něhož vietnamské děti pocházejí, se zeměpisnou rozlohou a přírodními podmínkami země, kulturou, zvyky a dějinami, podává informace o jazyce a písmu, o vietnamských vztazích s Českou republikou v minulosti a dnes.

HAMMERS, F. Josiane a Michel H. BLANC. 2003. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-64049-0.

Tato kniha je učebnicí o dvojjazyčnosti. Zabývá se jak multidisciplinárním, tak interdisciplinárním přístupem a analyzuje dvojjazyčnost na jednotlivých úrovních, mezilidské

i společenské. Zkoumá lingvistické, kognitivní a sociokulturní aspekty vývoje a jeho problémy. Autoři analyzují vztah mezi kulturou, identitou a jazykovým chováním v multikulturním prostředí, stejně jako komunikační strategie v oblasti mezilidských vztahů. Navrhují teoretické modely zpracování a vývoje jazyka, které je možné aplikovat na bilingvní výchovu a rozvoj jedince.

HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum - Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

Metody kvalitativního výzkumu si získávají ve vědách o člověku a společnosti stále větší význam, ať jsou považovány za doplněk tradičních kvantitativních postupů, nebo jejich protipól. Jsou velmi užitečné v případech, kdy jde o zkoumání života lidí, historie i chodu organizací, společenských procesů apod. Publikace ukazuje, z jakých zdrojů metody kvalitativního výzkumu vycházejí, a představuje hlavní výzkumné plány užívané v této oblasti. Popisuje kvalitativní metody sběru dat, jejich kódování, vyhodnocování a interpretaci. Pozornost věnuje i počítačovým nástrojům sloužícím kvalitativnímu výzkumu, psaní zprávy o výzkumu a hodnocení jeho kvality.

SCHREUDER, Robert a Bert WELTENS. 1993. *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam (USA): John Benjamins Publishing company. ISBN 902-72-828-54.

Publikace o dvojjazyčnosti, o lexikální rovině jazyka. Získávání slovní zásoby je nezbytným předpokladem pro rozvoj dovedností v užívání jazyka. Příspěvatelé do lexikonu upřednostňují dynamický, vývojový pohled na dvojjazyčnost, který bere v úvahu změny mentálního lexikonu v průběhu času a věnuje značnou pozornost fázi akvizice. Několik článků se zabývá úrovní odborné způsobilosti a jeho důsledcích pro bilingvní lexikální zpracování, stejně jako účinky praxe.

CHILLA, S., M. ROTHWEILER a E. BABUR. 2010. *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen - Störungen - Diagnostik*. Mnichov: Ernst Reinhardt Verlag. ISBN 978-349-7021-659.

Knihla přináší nové poznatky o jazycích v kontextu individuálního bilinguality. Je jím multidisciplinární a interdisciplinární přístup, analyzuje dvojjazyčnost na jednotlivé, mezilidské a společenské úrovni. Lingvistické, kognitivní a sociokulturní aspekty dvojjazyčného vývoje jsou zkoumány, jako jsou dvojjazyčné problémy. Autoři pokrývají celou řadu otázek, včetně vztahů mezi kulturou, identitou a jazykovým chováním v multikulturním prostředí.

KOSTELECKÁ, Yvona. 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.

Schopnost ovládat jazyk majoritní společnosti je jednou z klíčových determinant úspěchu jedince a významnou podmínkou jeho bezproblémové integrace do dané společnosti. Žáci českých základních škol, jejichž komunikační dovednosti jsou v českém jazyce jakéhokoliv důvodu omezené, mívají na základních školách problémy, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale druhotně i v mnoha dalších předmětech, což může následně významně snížit jejich šance na dosažení dobrého vzdělání. Nedostatečná znalost češtiny neovlivňuje negativně pouze školní výsledky, ale může se promítat také do sociální oblasti. Žák s určitou jazykovou deprivací může ve školní třídě trpět pocitem sociální izolace, může dojít k narušení jeho sebepojetí nebo důvěry k lidem. Důvodů, proč může mít dítě problémy se zvládnutím českého jazyka, existuje mnoho. Řečové dovednosti dětí jsou ovlivněny nejen jejich mentálními schopnostmi, ale i sociálním prostředím, ve kterém vyrůstají, nebo množstvím a kvalitou podnětů, které jejich rozvoj stimulují.

Specifickým důvodem pro možné problémy se zvládnutím českého jazyka u žáků českých základních škol může být skutečnost, že pro některé z nich není čeština mateřským jazykem. Žáci s odlišným mateřským jazykem mají v českých základních školách dosti komplikovanou situaci, protože český školský systém s nimi po desítky let neměl mnoho praktických zkušeností. Po pádu „železné opony“ se však počet školáků, jejichž mateřským jazykem není čeština, začal znatelně zvyšovat v souvislosti s tím, jak v České republice přibývalo imigrantů. K prudkému nárůstu počtu imigrantů došlo především po vstupu České republiky do Evropské unie. Průběžně se přitom zvyšoval nejen počet cizinců obecně, ale také procento těch, kteří přicházeli s dětmi a měli zájem se zde dlouhodobě usadit.

KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

Autor se zabývá historií i současností sociální pedagogiky u nás i v zahraničí. Seznamuje s jejími metodologickými východisky a charakterizuje ji jako vědní disciplínu i jako frekventovaný studijní obor. Dále se věnuje problematice sociálního prostředí, škole a výchovným institucím z pohledu sociální pedagogiky, sociálněpedagogické komunikaci,

aktuálním možnostem oboru při pomoci v nejrůznějších životních situacích, otázkám multikulturního soužití a celé šíři sociálněvýchovného působení v terénu.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5004-2.

Práce přináší hlubší pohled do sociálních souvislostí formování jedince pod vlivem prostředí na úrovni mikro (rodina, škola) lokální i celospolečenské. Zahrnuje i takové okruhy problémů jako životní způsob a jeho utváření, volný čas, životní, výchovné a krizové situace včetně otázek sociální pedagogiky jako vědní disciplíny i otázek sociálně pedagogické profese.

NEKVAPIL, J., M. SLOBODA a P. WAGNER. 2009. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace = Multilingual in the Czech Republic: basic information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-581-4.

Autoři v knize popisují celkovou situaci jazyků v České republice. Popisují 24 jazyků, které se u nás vyskytují. Zabývají se bilingvismem a multilingvismem, bilingvní výchovou, jazyky ve školství, jazykové diskriminaci. Definiují také úřední, státní, oficiální, mateřský a rodný jazyk.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. 2010. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.

Prudký celosvětový rozvoj civilizace přináší spoustu nových jevů, které se intenzivně prosazují v praxi, ale až následně se dostávají do zájmového pole vědy. Jedním z těchto nových fenoménů je interkulturní komunikace. Realizuje se každodenně v nespočetném množství mezinárodních obchodních, politických, diplomatických, vzdělávacích či turistických kontaktů. Je to fenomén na jedné straně pozitivní, vedoucí k užitečným efektům - vždyť jeho prostřednictvím se dorozumívají, vzájemně poznávají a spolupracují lidé různým zemí, národů, kulturních společenství. Avšak na druhé straně je to také fenomén problematický či někdy až poškozující - důsledky nesprávně vedené a interpretované interkulturní komunikace mohou vést ke konfliktům, někdy dokonce až

k válečným střetům. Autor se zaměřuje zejména na studenty a pracovníky psychologie, etnologie, sociologie, ekonomie, marketingu a zaměřuje se na základní fenomény na kultury, jazyky a jejich vzájemné vztahy.

STEINER, N., S. L. HAYES a S. PARKER. 2009. *7 steps to raising a bilingual child*. New York: AMACOM, American Management Association. ISBN 0814400469.

Nejvhodnější doba k učení druhého jazyka je dětství. V tomto věku je mozek vnímavější k učení nových věcí a to se týká i jazyků. Znalost druhého jazyka může obohatit vývoj dítěte, pomůže mu porozumět cizím kulturám, v dospělosti mu to může přinést nové pracovní příležitosti. V dnešním světě, který tíhne ke globalizaci, jsou mnozí rodiče motivováni vychovávat své děti bilingvně. Autoři se snaží pomoci rodičům dosáhnout toho, aby dítě bylo plně bilingvní, tedy, aby oba jazyky mělo na stejné úrovni nejen v mluvení, ale i ve čtení a psaní. Autoři vysvětlují, jak funguje mozek, který musí zvládnout více jak jeden jazyk.

STONE, Addison. 2006. *Handbook of language and literacy: development and disorders*. New York: Guilford Press. ISBN 9781593852863.

Mezi jazykem a mluvou je velmi úzká vazba. Handbook of Language and Literacy vyplňuje mezeru v literatuře, zabývá se nejnovějšími pokroky v teorii, výzkumu a praxi ve vývoji jazyka a gramotnosti, včetně specifických jazykových procesů souvisejících s různými způsoby, jak dosáhnout optimálních výsledků v učení s různými typy žáků, včetně těch s poruchami učení. Autor nepovažuje bilingvního člověka za spojení dvou monolingvlních osobností, které lze rozdělit, ale za integrovaný celek.

ŠTEFÁNIK, Jozef. 2000. *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 80-888-8041-6.

První a dodnes jediný pokus o zmapování otázek bilingvismu na Slovensku. Multilingvismus nebyl nikdy preferovaným tématem československé jazykovědy. Civilizační regres doprovázející vznik Československa se snad nejvíce projevil na postupném potírání jazykové a kulturní pestrosti společenského života. Rčení "Kolik

jazyků umíš..., bylo postupně vytištěno heslem "Na Slovensku po slovensky!" a stát udělal mnohé kroky pro eliminaci menšin i jejich jazyků, které byly nositeli jejich tradic, kultury a odlišných civilizačních hodnot. Až nová doba opět otevřela otázku bilingvismu v souvislosti Slovensko-anglického bilingvismu, případně v souvislosti s otázkou rychlého ztrácení slovenštiny v rodinách, které se hromadně vystěhovali do zahraničí. J. Štefánik definuje bilingvismus jako schopnost alternativního používání dvou jazyků při komunikaci v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém komunikace probíhá. Vyvrací zažitě představy o tom, že výchova k bilingvismu způsobuje poruchy v osobnostním vývoji dítěte a zdůrazňuje, že bilingvní děti si spíše uvědomují, že vztah mezi tím, jak se jedna věc jmenuje samotnou věcí je arbitrární. Dítě pochopí, že jazyk je vlastně nástrojem komunikace a že stejné věci se v různých jazycích označují různé. Bilingvní dítě má co porovnávat, může hledat ekvivalenty - "hrát" si s jazykem, cvičit si intelekt a rozvíjet tvořivost. Jako specifický případ dětí ze smíšeného manželství vůči minoritním jazykům uvádí autor, že znalost minoritního jazyka napomáhá komunikaci se širší rodinou, pomáhá zachovat rodinné příběhy, tradice a utužit rodinu. V případech smíšených manželství, kdy jeden z rodičů neovládá mateřský jazyk partnera, upevňuje soudržnost manželství, pokud je dítě schopno komunikovat s oběma rodiči v jejich rodných jazycích.

WROCZYNSKI, Ryszard. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN.

Autor definuje sociální pedagogiku o podmíněnosti výchovy a o problémech mimoškolní výchovy. Podmíněnost výchovy několika dalšími vlivy přicházejícími z vnějška k chovanci či ke skupině chovanců a zasahujícími do výchovného procesu. Samostatnou kapitolu věnuje autor volnému času dětí a mládeže a výchovným problémům volného času, jeho využívání a organizaci. V knize je zastoupena i historie oboru, a to jak polská, tak zahraniční. Nechybí ani zmínky o současném stavu zařízení pro výchovu mimo vyučování v zemích socialistických i západních. Druhá kapitola knihy je věnována pojmu prostředí, jeho typologii a významu vědy o prostředí pro teorii a praxi výchovy.

Rešerše odborných článků:

BARATZ-SNOWDEN, Joan et al. 1998. *Parent Preference Study. Final Report.* Princeton: Educational Testing Service.

Studie, která byla provedena již v roce 1988 firmou Educational Testing Service mezi 2900 přistěhovaleckými rodinami. Výzkumu se účastnily kubánské, mexické, asijské rodiny a rodiny původem z Puerto Rica, jejichž děti navštěvují americké státní školy. Většina rodičů byla toho názoru, že chtějí, aby se děti vzdělávaly ve svém rodném jazyce, ale ne na úkor angličtiny. Opačný názor měli asijské rodiče, kteří byli toho názoru, že děti se mají vzdělávat pouze v angličtině a jazyk své rodiny ve škole nepoužívali.

BLOM, Elma, et al., 2014. The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology.* Utrecht: Department of Special Education: Cognitive and Motor Disabilities, Utrecht University, č. 128., s. 105-119. DOI: 10.4324/9781315069456.

Výzkum zkoumá, zda bilingvní děti překonávají monolingvní děti v testech vizuálně-prostorové a pracovní paměti. Dále byly zkoumány vztahy mezi bilingvní způsobilostí, používáním jazyka doma a pracovní pamětí. Bilingvní turecko-holandské děti (v počtu 68) v této studii byly vychovávány v rodinách s nižším socioekonomickým statusem a měly menší holandskou slovní zásobu, než vzorek nizozemských jednojazyčných dětí (v počtu 52). S těmito vlastnostmi tvoří málo prozkoumanou bilingvní populaci. Bylo zjištěno, že dvojjazyčné turecko-holandské děti vykazovaly kognitivní zvýhodnění ve vizuálně-prostorových a verbálních paměťových testech, přičemž byl kontrolován sociometrický status a slovní zásoba, zejména pokud jde o testy, které vyžadují zpracování, a nikoli pouze uložení do paměti. Tato zjištění konvergují s nedávnými studiemi, které odhalily dvojjazyčné kognitivní zvýhodnění nad rámec inhibice a podporují hypotézu, že zkušenosti s ovládním dvou jazyků ovlivňuje výkonný centrální řídicí systém, který reguluje zpracování celé řady požadavků spojených s úlohou. Kromě toho výsledky ukazují, že bilingvní kognitivní výhody jsou nalezeny u socioekonomicky znevýhodněných dvojjazyčných populací a naznačují, že přínosy pro výkonné řízení jsou moderovány dvojjazyčnou způsobilostí mluvčího.

DJAJIC, Slobodan, 2003. Assimilation of immigrants: Implications for human capital accumulation of the second generation. *Journal of Population Economics*. Bonn: Institute for the Study of Labor, č. 4, s. 831-845. ISSN 0933-1433.

Přistěhovalci se asimilují do různého prostředí v různě dlouhém čase. Rodiče mohou potřebovat jiné množství času než jejich děti. Odborný článek rozebírá rychlost asimilace přistěhovalců z různých částí světa. Argumentuje tím, že rychlá asimilace přistěhovalců slouží ke zvýšení akumulace lidského kapitálu další generace, zatímco v jiných ohledech to může mít opačný efekt.

HALSBAND, Ulrike, 2006. Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology of Paris*. Paris: Editions Scientifiques Elsevier, č. 4-6, s. 355-369. ISSN 0928-4257.

Tento odborný článek se zajímavou otázkou neurolingvistiky bilingvismu a zastoupení jazyka v mozku v bilingvních a monolingvlních pojmenování předmětů. Zásadní otázkou je, zda mozková reprezentace jazyka u bilingvních a monolingvlních jedinců se liší od těch monolingvlních, a pokud ano, jakým způsobem. Autorka v článku rozebírá, zda zpracování verbální paměti ve dvou nepříbuzných jazycích je zprostředkováno prostřednictvím společného nervového systému, nebo odlišnou kortikálních oblastí. Předmětem výzkumu byly finsko-angličtí bilingvisté, kteří se druhý jazyk naučili nejdříve v deseti letech.

MACNAMARA, John, 2010. The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*. Wiley: Society for the Psychological Study of Social Issues, r. 23, č. 2, s. 58-77. ISSN 0022-4537.

Před rokem 1950 byl velký počet studií proveden na základě vztahu bilingvity a IQ. Na jedné straně byla bilingvilita a na druhé straně vše ostatní. Od roku 1950 nastaly změny. Studie se začaly zaměřovat na vysvětlení fungování dvoujazyčnosti a došlo k některým významným objevům. Konkrétně to byly objevy, jak měřit bilingvismus, jak řešit některé problémy, jak se překrývají některé lingvistické problémy. Autor navrhuje přezkoumání měření bilingvismu, schopnosti přepínání z jednoho jazyka do druhého.

MOIN, V., A. BREITKOPF. A M. Schwartz, 2011. Teachers' views on organizational and pedagogical approaches to early bilingual education: A case study of bilingual schools in Germany and Israel. *Teaching and teacher education*. Haifa: University of Haifa, roč. 27, č. 6, s. 1008-1018.

Článek se zaměřuje na bilingvní školy v Německu a Izraeli, které nabízejí vzdělání v obou jazycích, tedy jak v hostitelském (němčina nebo hebrejščina), tak přistěhovaleckém a jazyce (ruština). Hlavními otázkami jsou, jak učitelé dvojjazyčných škol chápou a vysvětlují organizační a pedagogické principy základních škol a jak zprostředkovávají pedagogické zkušenosti domácí a hostitelské země. Metodickým zázemím studie je kritická analýza rozmluvy. Výsledky odhalují rozdíly v organizačních a pedagogických principech, které lze přičíst předškolním vzdělávací zásadám v Německu a Izraeli, statutu ruského jazyka, a specifickým vlastnostem jednotlivých škol.

ŠULOVÁ, Lenka a Štefan Bartanusz. 2003. Functional analysis of the communication between the young child and his father or mother when reading an illustrated book. *The European Journal of Psychology of Education*. Amsterdam: Springer Netherlands, roč. 18, č. 2, s. 113-134. ISSN 0256-2928.

Výzkum zabývající se pozorováním komunikace mezi dítětem a jeho rodiči. Zkoumáno bylo 14 francouzských dětí. Zjistilo se, že matky také mají tendenci klást větší požadavky na informace. Co se týká rodičovské funkce zpětné vazby, nezjistil se žádný významný rozdíl mezi matkami a otci. Tyto výsledky jsou popsány z pragmatického a diferenciativního hlediska.

PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Aditivní bilingvismus – dle Štefánika se jedná o mluvčího většinového jazyka, který si osvojuje druhý jazyk (jazyk světový nebo minoritní) na území jeho státu. Nedochozí ke změně prvního jazyka.

Anglofonní dítě – dítě, jehož mateřským jazykem je angličtina.

Alternativní výukové metody – Výukové metody, které se snaží najít cestu k žákovi, motivovat jej, dávat mu sebevědomí.

Bikulturnost – existence ve dvou kulturách.

Bilingvní dítě - synonymum ke slovu bilinguální dítě. Jedná se o dítě, které má dva mateřské jazyky.

Bilingvismus - dvojjazyčnost, aktivní užívání dvou jazyků na úrovni jazyka mateřského.

Britské kurikulum – vzdělávací program pro základní školy ve Velké Británii.

Česko Britská Mezinárodní škola a Mateřská škola s.r.o. – základní a mateřská škola v Olomouci, která vyučuje výhradně v angličtině, dle kombinovaných britských a českých vzdělávacích programů.

Etnologického ústav AV ČR, v.v.i. - vědecké pracoviště zaměřené na základní i aplikovaný výzkum v oboru etnologie a v příbuzných vědeckých disciplínách jako etnografie, folkloristika, sociální a kulturní antropologie.

Christian International School of Prague – mezinárodní škola, která má ve svých osnovách zakotvenou křesťanskou víru. Na škole je vyučováno v anglickém jazyce.

Imigrant – přistěhovalec.

Inkluzivní škola – začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému.

Inkluzivní vzdělávání - zařazování všech dětí do běžné školy, která je na to patřičně připravena. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika i většinové společnosti.

Integrace – začlenění, zapojení, proces spojování ve vyšší celek.

Klub Hanoi – sdružení pro Vietnamce a přátele Vietnamu v České republice.

Lycée Français de Prague – francouzské lyceum v Praze. Vzdělávání probíhá ve francouzském jazyce.

Majoritní jazyk - jazyk, kterému je bilingvní jedinec exponován více.

Mateřská škola – zařízení ke vzdělávání, které předchází základní škole.

Minoritní jazyk – jazyk, ve kterém je bilingvní jedinec exponován méně.

Monolingvismus – jednojazyčnost, aktivní užívání pouze jednoho jazyka na úrovni mateřského.

Multikulturní společnost - společnost, ve které mají minoritní občané stejná práva jako majoritní a nemusí se vzdávat většiny specifických a tradičních rysů své kulturní identity.

Multilingvista – dle Štefánika je to jednotlivec, který má schopnost používat k dorozumívání tři a více jazyků.

Pomáhající profese – patří sem sociální pracovníci, zdravotníci, terapeuti, tedy všichni, kdo pracují ve vztahu s lidmi.

Rom – označení příslušníka romského národa. Lze používat i označení Cikáni. Ale to v současné době je vnímáno jako hanlivé.

Romipen - soubor hodnot a vzorců chování, kterými by se měl každý (slušný) Rom řídit. Mezi tyto hodnoty patří například úcta ke starším, pohostinnost, pomoc potřebným, soudržnost, kultura stolování, ale také způsob vystupování a chování na veřejnosti.

Romský jazyk (romština) – jazyk, kterým mluví Romové.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky - poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyk ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta (tento rámec je v příloze IX).

Subtrakční bilingvismus – dle Štefánika se jedná o osvojení většinového jazyka jedincem z minoritní společnosti. Tento osvojený jazyk stává jazykem dominantním.

The International Montessori school of Prague – Mezinárodní montessori škola v Praze. Tato škola nabízí vzdělávání dětem od 18 měsíců do 12 let.

Vietnamec - etnikum z Jihovýchodní Asie. Vietnamci tvoří většinu obyvatelstva Vietnamské socialistické republiky.

PŘÍLOHA P III: PÍSEMNÉ PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU - ČESKY

Dobrý den,

na základě našeho rozhovoru ze dne... listopadu 2015 jste souhlasil(-a) s účastí na výzkumu k mé diplomové práci na téma: „Integrace bilingvních dětí do základních škol v závislosti na rodinném prostředí“.

Smyslem této práce je poskytnout pohled na možnosti vzdělávání bilingvních dětí a dětí s jiným mateřským jazykem v České republice a to očima právě těchto dětí a jejich rodičů.

Život v jiné kultuře sebou nese určité složité situace, které musí cizinec zvládat v každodenním životě, např. problémy s osvojením si cizího jazyka okolní společnosti, adaptaci na odlišné kulturní prostředí, vzdělávání dětí v jiném než mateřském jazyce aj.

Pokud tedy Váš zájem stále trvá, kontaktujte mě na níže uvedené adrese či telefonním čísle, abychom se domluvily na realizaci výzkumu.

S pozdravem a přáním pěkného dne

Lenka Venterová

PŘÍLOHA P IV: PÍSEMNÉ PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU – ANGLICKY

Hello,

this communication follows our conversation on... November 2015 where you agreed to participate in research for my thesis on the topic "Elementary School Integration of Bilingual Children Depending on their Family Background."

The purpose of this work is to consider educational options available for bilingual children and children with a foreign mother tongue that reside in the Czech Republic, and to take a closer look at the children themselves and their parents.

Living in a different culture brings some very complicated situations with it that foreigners have to cope with in everyday life, e.g. problems with mastering a foreign language spoken by those around them, adapting to different cultural environments and children being educated in a language that is different from their mother tongue.

If you are still interested in participating, please contact me at the address or telephone number as stated below so that we can agree on a term for further discussions.

Kind regards,

Lenka Venterová

PŘÍLOHA P V: SOUHLAS S ÚČASTÍ DÍTĚTE VE VÝZKUMU K DIPLOMOVÉ PRÁCI - ČESKY

Vážení rodiče,

žádám o souhlas k účasti Vaší dcery/ Vašeho syna k účasti na výzkumu k mé diplomové práci na téma - Integrace bilingvních dětí do základních škol v závislosti na rodinném prostředí.

S Vaším dítětem bych ráda provedla rozhovor, který se bude týkat jeho vztahu ke škole, preference jazyka. Dále potom jeho kamarádů a spolužáků, vašeho rodinného stylu a života. Po celou dobu rozhovoru můžete být přítomni rozhovoru a dítěti být psychickou oporou.

Rozhovor nepřesáhne 45 minut nebo dle možnosti dítěte. Bude-li dítěti některá otázka nepříjemná nebo na ni z jakéhokoliv důvodu nebude chtít odpovídat, pak na ni nemusí odpovídat. Rozhovor bude probíhat v jazyce, který si zvolí samo dítě.

Příklady otázek k rozhovoru:

Jakou navštěvuješ základní školu?

Jakým jazykem mluvíš ve škole se spolužáky?

Jak doma slavíte vánoce?

Rozhovor bude provádět: Lenka Venterová

Podpis rodiče

Podpis odpovědné osoby
(rodič nebo jiná dozírající
osoba)

PŘÍLOHA P VI: SOUHLAS S ÚČASTÍ DÍTĚTE VE VÝZKUMU K DIPLOMOVÉ PRÁCI – ANGLICKY

Dear Parent/Guardian,

I am hereby requesting your permission for your son/daughter to participate in research for my thesis on the topic of Elementary School Integration of Bilingual Children Depending on their Family Background.

I would like to conduct an interview with your child that covers his/her feelings about the school he/she attends and his/her language preference. I would also like to learn more about your child's friends and classmates, your family and lifestyle. You may be present throughout the interview to provide your child with psychological support.

The interview should not run longer than 45 minutes and may even be shorter than that, depending on your child's capability. Your child has every right to refuse to answer any question that may be unpleasant for him/her or that he/she would prefer not to answer, for any reason whatsoever. The interview will be conducted in the language as preferred by the child.

Examples of questions for the interview:

What elementary school do you attend?

What language do you prefer speaking to your school classmates?

How do you celebrate Christmas at home?

The interview will be conducted by: Lenka Venterová

Parent signature

Parent or guardian signature

PŘÍLOHA P VII: OKRUH OTÁZEK K ROZHOVORU

Otázky pro děti jsou přizpůsobeny dětské řeči.

Jazyk používaný v zaměstnání, původ rodičů

Otázky pro rodiče

Z jaké země pocházíte?

Proč jste se rozhodli žít v České republice?

Jaké je Vaše zaměstnání?

Komunikujete v zaměstnání jiným než rodným jazykem?

Jakým jazykem komunikujete v zaměstnání?

Znalost jazyků, jazyk používaný doma

Otázky pro rodiče:

Jakým jazykem mluvíte doma? Jakým jazykem mluví matka, otec?

Jaká je Vaše znalost jazyka, který není Vaším rodným jazykem?

Děláte něco na podporu znalosti tohoto jazyka a proč? Navštěvujete doučování jazyka, jehož znalost je slabší?

Otázky pro děti:

Jakými jazyky mluvíš?

Jakým jazykem mluvíš s mámou?

Jakým jazykem mluvíš s tátou?

Jakým jazykem mluvíš se sourozencem?

Jakým jazykem mluvíš s prarodiči?

Který jazyk je pro tebe jednodušší?

Navštěvuješ doučování češtiny/angličtiny?

Život v České republice

Otázky pro rodiče:

Jak jste se adaptovali českou kulturu, v případě, že nepocházíte z České republiky?

V čem se způsob Vašeho rodinného života liší od běžné české rodiny?

Jste spokojeni se svým životním stylem?

Jak slavíte svátky? Zejména velikonoce, vánoce a zahraniční svátky.

Máte české přátele?

Máte zahraniční přátele?

Žijete v české a zahraniční komunitě nebo pouze v jedné z těchto komunit?

V čem si myslíte, že je Vaše prostředí odlišné od prostředí běžné české rodiny?

Je v současné době pro Vaše dítě výhoda nebo nevýhoda, že je bilingvní?

Kdybyste se mohli rozhodnout znovu, vychovávali byste dítě opět bilingvně nebo monolingvně?

Otázky pro děti:

Máš české kamarády?

Máš zahraniční kamarády?

V případě, že máš zahraniční kamarády, odkud pocházejí?

Jakým jazykem s nimi mluvíš?

Kolik času trávíš s kamarády?

Jsi spokojený se životem v České republice nebo by si raději žil v anglicky mluvící zemi a proč?

Myslíš si, že to, že umíš dva jazyky, je pro tebe výhoda nebo nevýhoda?

Žil bys raději v rodině, kde se mluví pouze česky?

Základní škola pro děti, komunikace se školou, komunikace ve škole

Otázky pro rodiče:

Kde studují Vaše děti?

Co ovlivnilo Vaše rozhodnutí, zapsat dítě právě na tuto základní školu?

Jakou mateřskou školu dítě navštěvovalo před nástupem na základní školu?

Proč právě tuto mateřskou školu?

Jakým způsobem komunikujete se školou? Jakým jazykem? Potřebujete překladatele?

S kým ve škole komunikujete? Např. s učiteli, výchovným poradcem, ředitelem...

Jakým způsobem probíhá komunikace se školou? Pohovory s rodiči, individuální schůzky, klasické třídní schůzky.

Jste spokojeni se školou? Jste spokojeni s přístupem školy k dítěti?

Jste spokojeni se stylem výuky ve škole?

Navštěvují Vaše děti družinu (afterschool club)?

Kolik času tráví dítě ve škole?

Jak si myslíte, že se zachováte, když se dítě rozhodne v budoucnosti odejít studovat do zahraničí?

Otázky pro děti:

Kam chodíš do školy?

Líbí se ti ve škole?

Chodil by si raději do jiné školy?

Chodil by si raději do školy a anglicky mluvící zemi?

Jakým jazykem mluvíš s učitelkou?

Máš ve třídě kamarády?

Jakým jazykem mluvíš s kamarády?

Chodíš do družiny?

Kolik času trávíš ve škole?

Chtěl bys, až budeš velký, studovat v anglicky mluvící zemi?

PŘÍLOHA P VII: PŘEPŠANÉ ROZHOVORY

ROZHOVOR S RODINOU C

Místo: Okres Kroměříž. V domě rodiny, ve kterém bydlí – vzhledem k tomu, že rodina žije v malé vesnici s necelými 400 obyvateli a její členové rodiny jsou cizími státními příslušníky, bylo by v případě uvedení jména vesnice velmi těžké zachovat anonymitu.

Dne: 21. 2. 2016, 16:00 – 18:00

Rodina C

ROZHOVOR S MATKOU

I: Interviewer

M: Mum

I: Hi.

M: Hello.

I: At first I would like to inform you, that the interview is going to be used for my Diploma theses Elementary School Integration of Bilingual Children Depending on their Family Background. You can refuse to answer any question, I'll ask you. This interview is recorded and it is anonymous.

M: Ok.

I: What language do you speak at home?

M: English. Only English.

I: Only English?

M: Actually English and Afrikaans. Mainly English, sometimes Afrikaans. English to me, sometimes Afrikaans to the husband. He is Africans. But in South Africa most of the white people are fluent in both of the languages. English and Afrikaans.

I: Ok and your husband?

M: He speaks English to the children and sometimes Afrikaans to me and to my mom in law. The children's Afrikaans is quite limited. They understand, but can't really speak it. And... we are trying to explore the children in German. They watch TV in German.

I: So, how many people live in your house?

M: There are my two children, my husband and my mom in law. And my dog.

I: And your dog (with a smile). What languages do you speak to your dog, by the way?

M: Three languages. English, Afrikaans and Czech. He understands everything. Sometimes we say "Noddy, pojď sem" and sometimes "Noddy, come here".

I: Bilingual dog (With a laugh).

M: Yes, bilingual dog (She laughs). Well, everyone in this house is bilingual.

I: Ok. In your daily life, when you have to speak Czech. I mean when you have to speak Czech, out of your house, how good is the knowledge of your Czech? How well do you understand? And in what occasions?

M: The problem is when people speak very quickly to me in Czech. It depends on the situation. Sometimes I understand quite a bit, but I cannot answer back perfectly, due to the fact, that I understand well, I am able to speak. If that make sense (She meant the answer). Like (she is thinking)... at work I speak only English....and everyone speaks English to me. The problem is in the children's school. Their teacher's English is very limited or non-existing. In the shops...I manage somehow. If necessary I use my hands to communicate (she laughs).

I: How good is your Czech? What level is it? If you think in contest of the Common European Framework of References for languages?

M: Hmm... (She is thinking).

I: If you think about the levels A, B, C. Actually A1, A2, B1, and B2. Johan (their family friend) is B2.

M: He is B2 and what is below B2?

I: B1.

M: B1? And below B1?

I: A2 and A1. A1 is a complete beginner and C2 is a native speaker. Or, let's say, is your Czech on the inter-mediate, pre-intermediate, upper-mediate level? Maybe like that it is easier?

M: Maybe A2. I think I am speaking somehow, I can understand relatively well, but grammatically I am not able to communicate. My grammar is funny.

I: What language do you speak at work?

M: I'm an English teacher, so only English. And that's the problem. I speak English at work, I speak English at home and I don't really need Czech in my life. There isn't enough motivation for me to learn. Czech is really difficult language. I can speak English, Africans and learning Czech seems to be impossible for me. Czech is difficult. I began to learn the language only, after the kids needed my help with homework.

I: Ok. What language do you communicate with the teachers at school, at the parents meeting? Do you go to the parents meeting?

M: Yes, I do. Sometimes. If the teacher speaks English, we try to speak English. If the teacher only speaks Czech, we try to communicate or often they find someone to translate. Or we organize private meeting, if we have to discuss something and we do not have any English person to translate. If we have to do it at the moment, we have to communicate in Czech and sometimes with English words in between. It is depending on situation.

I: What language do you write...how do you call it...when do kids don't go to school.

M: Aha.

I: How do you call it?

M: The absence?

I: Yes. What language do you write it in?

M: I don't write anything, I just write....ou, in the book?

I: Yes?

M: I just write "nemoc" or something. I get someone to tell me what the translation is and then I write it. I use to say like "boli brisko", but now I just say "nemoc". And when I phone the canteen just do my best to say "zůstává doma" and when they will return back to school. If there is no one to help me to translate the words into English, I use internet.

(She said “boli brisko” in Czech, but without the Czech characters, because she can’t pronounce the letter Ř and Š properly.)

I: Ok. Who goes to school for the parents meeting, you or your husband?

M: We try to go both.

I: To go together?

M: Yes, we have two children, so we try to go each to class.

I: Whose Czech is better, yours or your husband?

M: (She is thinking)

I: Who communicate better in daily life? In Czech.

M: I think I communicate more than my husband, but I think grammatically he’s better. I’m willing to speak, I might be more confident, he speaks (she is thinking) more.....and he would be grammatically more correct. He also comes home late from work, so he doesn’t get opportunity to communicate in Czech. I pick up the children from school, so I do most of the communication with the school....I go here to the little shop for things we need. He comes home only in the evenings.

I: How do you celebrate Christmas?

M: The children have stockings on the wall, in which Santa puts small presents at night. The larger presents are waiting under the tree. We celebrate the Christmas the 25. The children wake up in the morning and find the presents under the tree from Santa Claus.

I: Ok. And if you had a choice, would you come again to the Czech Republic, would you rather stay in South Africa or go to English speaking country? And why?

M: Ehm (she is thinking).

I: Difficult.

M: Yes.

I: I know (I am laughing).

M: Ehm, I think it depends where your family is and that. I would like to be closer to my sister, but I think, the family and safety and political reasons and that, the Czech Republic

is the best place. But when it's difficult to communicate in Czech, you sometimes wish you could be in an English country, where you could communicate and express yourself.

I: Ok. What about your sister, where does she leave?

M: She leaves in Scotland, near Abaddon. She left South Africa about (she is thinking)....20 years ago. Her husband is Scottish.

I: Do you think for your family is better to leave here than to perhaps leave in Scotland?

M: (She is thinking.)

I: They speak English, I guess in Scotland.

M: Yes and sometimes they use Gaelic.

I: So, do you think it is better for your family to leave here than in Scotland?

M: For safety purposes and lifestyle in think its most probably safer here, but the children would be most probably able to communicate there better, more and most probably not struggle so much at school. So sometimes we consider if it would be better to go there, but it would be an adjustment for the children and maybe is good for them, that they learn another language here. Czech Republic most probably would be their home and if we ever go there, we'll come back. The children hold South African citizenship, but there heart is here, in the Czech Republic. They like it here.

I: So you are happy in the Czech Republic?

M: Yes. Just when we can't communicate and sometimes there is culture differences, it can be frustrating, but generally we are happy here.

I: And what is the biggest culture difference?

M: I thing, the biggest problem is communication, to express yourself. And sometimes the people don't understand me, when I'm trying to communicate. When you communicate, they take it in a different way due to the culture....

I: ...differences?

M: And some culture differences due the way of thinking, the lifestyle is much more passive and slower.

I: Here, in the Czech Republic? Slower?

M: Slower, yes. Calmer...

I: Than in South Africa?

M: Yes.

I: OK (Suprised).

M: Yes.

I: I didn't think about it.

M: And in some ways, when you want something to do in the Czech Republic, everything is so calm and relaxes; there is another day, no stress. In South Africa people faith, it is a competition to survive. Literally competition to survive. People leave behind the walls....there is no safety. Especially for the children. The children have no freedom there. Our children can go out here, whenever they feel like. They can take the bike and cycle around the village. In South Africa this is impossible. Every house or neighborhood has their own security system, because of the amount of crime in the country.

I: Clearly you see it differently than typical Czech person. And for your children is it a big problem, that they speak different language at school then at home?

M: I think it's difficult for them, because they don't understand the grammar. And it is difficult because they have to do double homework, because we often we explain it in other languages (she meant English) and they have to translate it. So maybe homework takes longer. And....but I think they are young and it is always an advantage to learn another language and when you are younger it is easier to adapt to change then when you are older.

I: Ok. What about doing homework, preparing for school. Is it a big problem for you? Or do you have anyone to help you with that?

M: Ok. Generally it can be a big problem if we don't understand, especially the grammatical Czech language. But we often translate it, than it takes a lot of time. But on the positive side we are learning at the same time, but we do try to take the children for lessons two to at least three times a week.

I: Thank you.

M: It's a pleasure.

ROZHOVOR SE SYNEM

I: interviewer

D: Daughter

S: Son

M: Mum

I: Hi.

D: Hello.

I: At first I would like to inform you, that the interview is going to be used for my Diploma theses Elementary School Integration of Bilingual Children Depending on their Family Background. You can refuse to answer any question, I'll ask you. This interview is recorded and it is anonymous.

D: Ok. No, problem, I can say my name (she laughs).

I: Ok. So, don't say your name.

S: Ok. I won't say my name.

I: Let's go. What language do you speak at home?

D: English.

M: Pssst. S wants to talk.

I: It's ok.

S: English. Only English. Dad speaks sometimes Afrikaans, but not to us.

I: English. In any cases? Or is there any exception, when you speak Czech to you parents.

S: Hmmm (he didn't hear)?

I: An exception, when you speak Czech to you parents?

S: What?

I: Do you speak only in English?

M: Do you speak Czech to us?

S: I speak English (with a smile). I never speak Czech.

I: English?

S: Yes.

I: Ok. When you talk to someone else, like to your friends at school, what language do you speak?

S: I don't speak at all. I don't like Czech, so I rather don't speak the language. But I don't mind reading in Czech.

I: You don't speak at all?

S: No....not at all.

I: When you speak to your teacher at school, what language do you speak?

S: I don't speak any language at all. I just look.

I: When you go anywhere....do you ever go to the shop to buy something....

S: ...no...

I: even not here in your village?

(Kids talking to each other and making fun)

S: Not, only by myself.

I: ...with your sister?

S:she speaks then...I go out with D, but she speaks then. I don't speak at all.

I: When you go to a doctor and the doctor wants to ask you something, then who speaks?

S: Ehm?

I: When you go to a doctor and the doctor wants to ask you something? Like the doctor asks you: What's wrong with you? Do you answer or does your mum answer?

D: I do.... I always answer.

S: He speaks English. The doctor asks me in English.

I: Aha, your doctor speaks English, ok.

(Everyone is laughing).

M: Dani can speak Czech or they don't speak.

D: I always answer. In Czech or in English.

M: They understand (she means the children understand Czech).

I: Cool.

M: Like the swimming instructor, Leo. She speaks only Czech.

I: And how do you answer?

S: I don't.

I: You don't answer? You just do, what she says?

S: Yes.

M: (talking to S) or you shake your head.

S: Yea, I shake my head, but I don't speak.

I: Do you like your swimming lessons?

S: Ehm....no (he laughs). Yes, I do. I like swimming, but I don't speak there.

I: Can you swim?

S: Yes. I go to swim every week.

I: So you're fantastic. Ok. Now, the same question what I ask your sister. At home, do you live like an English family or like a Czech family?

S: I don't know.

I: You don't know, ok.

S: I don't know how Czech family lives like. I've never been at home in a Czech family.

I: Do you have Czech friends?

S: Yes, at school. But I don't go to their house. I go home from school.

I: Ok.

D: If you speak English or Czech at home.

I: Not only speaking, it is also about other things...like the Czech family has warm lunch and cold dinner. Actually you say Supper.

S: Hmm, we have both.

M: They have main meal at school and then they have bigger, warm meal at dinner, too.

S: Yea, our family main meal is supper, but we also get warm lunch at school.

I: And over the weekends? Do you have lunch, like Czech lunch? Soup and the second meal?

S: We have the same every day.

M: Not on the weekend. Mummy, cooks differently.

S: We don't have the same food, but....

M: sometimes we have warm lunch and cold supper, sometimes the other way around.

I: So it's doesn't matter.

M: We don't stick do exact routine.

I: Are there any other typically things that you do different from a Czech family. Except the language?

S: Hmm, I don't know.

M: D, go and blow your nose. (D has runny nose.)

I: With what do you think that you live differently that a Czech speaking family? Not only speaking, typically Czech family.

M: We don't eat typically Czech food. Like we don't eat dumplings. We also don't eat soups.

I: So, you don't eat dumpling at home?

S: No (he laughs). My mum doesn't know, how to cook dumplings. So we don't eat dumplings at home.

D: We eat spaghetti at school and at home.

(Everyone laugh).

M to D: Go and clean your nose, please.

S: We eat pizza at school (He laughs).

I: Do you at pizza at school?

S: No, but would be great. I love pizza. We eat pizza at home.

I: Do you eat pizza at home?

S: Of course, I had some today. I like pizza.

I: Ok.

I: What do you think, that is the biggest advantage, that you speak English at home with your South African parents?

S: I can speak English and almost everybody knows English. English is a nice language. Almost no one in the world can speak Czech.

I: By the way do you change your shoes when you come home?

S: What do you mean by change my shoes?

M: Take your shoes off.

I: Do you takethank you....Do you take your shoes off and (The kids pulled funny faces and I started to laugh).

D: I only take my shoes off.

I: And do you put house shoes on?

S: No. We don't have any house shoes. What is it? Do you mean, like we take off and on shoes at school? No, we don't do it at home. It's stupid.

I: So you don't take off your shoes off, when you come home.

S: I take off my shoes.

D: (answering at the same time as S said the previous answer) I walk with my socks on.

I: Even in the summer?

S: I always wear my socks.

M: We are not so strict about it. Sometimes they take it off and sometimes not.

I: This is different from a typically Czech family. What do you think is the biggest disadvantage living with South African parents, not with Czech parents?

Disadvantage...What don't you like?

S: Ehm, (he is thinking).

D: What does eeeeehm mean?

(Everyone laughs)

S: Eeeehm, means eeehm.

D: You mean this...hej (the kids are making fun from different sounds, the make). Hej, ejeje, hej

S: Ehm, I don't know.

I: So, you have no idea. Ok. What about Christmas, how do you celebrate Christmas? Explain to me, how you celebrate Christmas, please.

(Danika said something silly).

Leo: What did she said?

I: Who, your sister?

S: Yes.

I: What did she say?

S: (He laughs).

I: When do you go to the church?

S: Ehm?

I: When do you go to the church during Christmas?

S: When you meant to go to the church.

I: When you meant to go to the church.

S: It's on Sunday.

I: Don't you go on Saturday?

D: Sunday...Neděle (She says word needle in Czech).

I: Ok. How do you celebrate Easter?

S: Ehm.

I: Who brings presents during Christmas?

S: Santa.

I: Santa Claus brings presents and when does he put it?

S: Under the tree. Wait, not. He puts it in the stocking.

I: Stoking?

S: Yes.

I: Where do you have the stocking?

S: Hanging up on above our bed.

I: So, you don't have presents under the tree?

S: No. Oh, we do, but it's from our presents and friends and that.

I: Fantastic.

S: Get off me, Danika. (The kids are playing, while talking to me)

I: Can you move please? (Talking to Danika)

M: D, stop it.

(S is pretending coughing, because Danika is irritating him).

I: Easter. How do you celebrate Easter?

S: We look in the house for chocolate and then we have to go to the dentist (Leo is making fun, because he's aware, how bad is chocolate and sugar for his teeth). Just joking, our teeth are strong enough for all the chocolate. (He coughs) and, maybe because I hardly eat chocolate. And we go to the museum, sometimes and we.....take your head away from me Danika (she keeps irritating him)....

D: We go to church first. We go to church on Sundays.

S: Ou, Easter is on Sunday (English Easter is on Sunday).

I: Do you celebrate Halloween?

S: No.

I: Is it advantage for you, that you speak English or a disadvantage?

S: I don't know,

I: You don't know. Would you....would you prefer if your schoolmates will speak English?

S: Actually not.

I: Or would you prefer to speak Czech to them?

S: I prefer to...not to speak at all to them.

I: Would you prefer to go to an English speaking school?

S: The only think I don't like about it that you have to wear school uniform and have short hair.

I: What do you have to wear?

S: You have to have short hair and you have to wear some clothes they say, you have to wear.

D: This is in South Africa, not here.

S: Not here, but in an English school.

I: Ok, so do you like the school here?

S: Hm, I don't like any school, but I like Czech school more than English school.

I: Excellent.

S: Except the language.

I: Except the language. What problems do you have with the language?

S: Eeehm, go away (he's talking to D, she tried to claim on him).

(D is laughing)

I: Ok, So, what did I say?

D: If the school...

I: I know, something about the school.

D: If he likes it.

I: Do you actually like the school here? Do you like to go to school?

S: I like it more than English school.

I: So, you prefer the Czech school speaking English.

S: Ehm, yes.

I: Everyone speaking English in the Czech school. Czech system and...

S: Yes, like that.

I: So, you can have long hair, you can wear jeans and shirt.

S: Well, I don't really wear jeans.

I: You would be happy without a uniform.

S: Yes.

I: Fantastic.

I: Ok. Do you have any Czech friends?

S: Yes (He laughs).

I: Do you speak Czech or English to them?

S: No language at all.

I: You don't speak at all?

S: (He nodded his head).

I: Ok. Would you prefer, if they could speak English to you or Czech?

S: I would not speak to them.

I: OK. In the shop in your village...you don't go to the shop without your sisters. In the daily life, what language do you speak?

S: What do you mean daily life?

I: Out of the house? Wait, you don't go alone out of the house....and when you go with your sister, she speaks.

S: Yes.

I: And the last question is.....

I: If you could choose living in an English speaking country, would you prefer that or are you happy here.

S: I am happy here.

I: Thank you.

S: Pleasure.

E-mailová komunikace s pedagogem U

Den: 21.2.2016

Jak vnímáte rozdíly mezi dětmi, které pocházejí z rozdílných prostředí a v čem spatřujete jejich největší výhody a nevýhody?

Mezi těmito dětmi dokáží být velké rozdíly. Velmi záleží na tom, z jakého prostředí pochází, jaké mají kulturní zvyky, jak dlouho žijí v České republice a v neposlední řadě, jak ovládají český jazyk. Nejen děti, ale i jejich rodiče. I u anglofonních dětí, tedy dětí, které mají mateřským jazykem angličtinu nebo mají více mateřských jazyků a jedním z nich je angličtina, jsou velké rozdíly. Nicméně vesměs všechny tyto děti mají problémy v českém jazyce.

Zaměříme-li se nejprve na děti rodiny C, tedy na děti, jejichž rodiče mají češtinu na úrovni A2. Zvládají sice komunikaci s okolím, ale pouze „lámanou češtinou“ a jejich pomoc s přípravou dětí do školy je velmi náročná. Já s těmito dětmi pracuji 2-3x týdně, vysvětluji jim učivo, které právě probírají ve škole. Nejedná se pouze o český jazyk, ale také o prvouku, přírodovědu a vlastivědu. Je třeba, aby děti porozuměly pojmům, které se probírají v těchto předmětech, jinak neuspějí v testech. Chlapec měl v loňském roce velké problémy v prvouce, z testů donesl několikrát pětku, protože nerozuměl otázkám, na které měl odpovídat.

V ostatních dnech, kdy s dětmi nepracuji já, tak jim s domácími úkoly pomáhají rodiče. Dcera měla v pololetí v třetí třídě na vysvědčení dvě trojky. Je tam sice patrné zhoršení oproti loňskému roku, ale učivo ve třetí třídě je o dost těžší než ve druhé. V matematice jí dělá největší problémy násobilka a v českém jazyce vyjmenovaná slova. Syn měl v pololetí 4. třídy na vysvědčení jednu trojku. U něj to znamená zlepšení oproti loňskému roku, kdy měl trojky dvě. Zlepšil se v matematice a zůstala mu trojka z českého jazyka. Dost mu ve škole pomohl individuální plán, který dostal po návštěvě PPP. Nyní může při vyučování požádat o tabulku s násobkou nebo s vyjmenovanými slovy. Kromě toho, že mu to ulehčí situaci, mu to pomáhá i po psychické stránce. Ve vyučování je klidnější a méně stresovaný.

Nyní se podívejme na další dvě bilingvní děti z rodiny A, které doučuji. Jen ne češtinu, ale angličtinu. Jejich otec je Jihoafričan, matka Češka. Otec má sice angličtinu jako rodný jazyk, ale nemá dostatek času děti doučovat. Docházím k nim domů 1x týdně. Mladší dcera je velký extrovert, hned chce být se vším hotová. Starší dcera je naopak tichá a velmi

pečlivá. Rodiče chtějí, aby jejich úroveň angličtiny byla na úrovni rodilého mluvčího. Doháníme spolu jen gramatiku a psaní, slovní zásobu mají děti velkou a anglicky mluví plynule. Dcera J. má 3x týdně angličtinu ve škole, dcera V. angličtinu zatím nemá. S J. se učíme podle učebnice pro dospělé – New english file pre-intermediate. V. se doučuje podle učebnice Click. Tato učebnice je sice pro starší děti, ale ona ji zvládá. Vcelku jí to jde, jen je občas překvapena, o kolik je anglická gramatika těžší, než si myslela a co všechno ještě neví. Obě děvčata jsou velmi šikovná a angličtina je baví.

Posledním případem je syn rodiny B. Studuje mezinárodní školu v angličtině a oproti českým dětem zaostává v české gramatice. Je to bohužel dané systémem školního vzdělávání na této škole. Velké problémy mu dělá „Y, I“ a „Ě, JE“. Bez problému dokáže napsat větu, že „jde ve škole na OBJED“ a vůbec mu to nepřijde divné. Soustředíme se tedy na českou gramatiku. Chlapec tím není moc nadšený, ale ví, že toto doučování je nutné, protože s největší pravděpodobností bude v budoucnu pokračovat na české střední škole. The International School nemá v krajském městě navazující vzdělávání a rodina neplánuje stěhování mimo Českou republiku. Navíc žije v České republice, má české občanství a tak by měl umět česky.

Velkou výhodou těchto dětí je znalost jiného než typicky českého prostředí. Od narození vyrůstají v prostředí, kde slyší několik jazyků a je to pro ně přirozené. Tyto děti jsou od malička multikulturní a jsou si této výhody vědomy.

Jak vnímáte rozdíly mezi rodiči, kteří pocházejí z rozdílných prostředí a v čem spatřujete jejich největší výhody a nevýhody?

U rodičů hodně záleží, odkud pochází, zda je jeden z rodičů Čech nebo jsou oba cizinci. Samozřejmě hodně záleží i na pracovní vytíženosti rodičů, ale na tento problém narážíme i u typicky českých rodin. Pokud je alespoň jeden z rodičů české národnosti, tak je to jednodušší. Každý rodič může pomoci se svým jazykem. Ale zde opět narážíme na zaměstnanost rodičů a volný čas dětí.

Když se opět podíváme na rodinu C, tak tam je situace velmi těžká. Domácí úkoly jejich děti jsou pro ně, jako rodiče, velmi vyčerpávající. Pomáhají si počítačem, Googlem, slovníkem, prostě jak to jde. I tak nemají často děti úkoly v pořádku. D. se v letošním roce učí v českém jazyce vyjmenovaná slova. Dokáže je nazpaměť vyjmenovat, ale bohužel ji

už rodiče nedokáží vysvětlit význam těchto slov a následné rozeznávání „I,Y“ podle těchto slov. Často s rodiči řeším domácí úkoly po telefonu nebo přes Skype.

Jaký je Váš názor na bilingvní děti z hlediska typů těchto dětí?

Bilingvismus je úžasná věc. Děti jsou od malička multikulturní a dostávají do života něco navíc. Tyto děti si toho jsou vědomi, i když ne ve všech situacích to vidí jako výhodu, protože mají více doučování. Z tohoto důvodu jdou v České republice rodiny, ve kterých je jeden rodič cizinec, ale naučil se česky a na dítě mluví také česky.

Vnímáte rozdíl v jazykových znalostech dětí, které se začali učit druhý jazyk v pozdějším věku?

Vzhledem k tomu, že učím již mnoho let, tak jsem se setkala s dětmi, které se začaly učit jazyk v nejrůznějším věku. Většinou se jedná o angličtinu, která je dnes velmi populární.

Ještě bych ráda dodala, že jsem učitelka angličtiny, kterou učím externě několik hodin týdně na základní škole, dále potom individuálně jako kroužek, kdy jsou děti ve skupinkách podle věku a znalostí. Ve volném čase učím i dospělé. Nejtěžší práce je s dospělými, obzvláště s tzv. věčnými začátečníky. O těch, ale nechci mluvit. Několik let spolupracuji s META o.p.s., společností pro příležitost mladých migrantů. S tímto sdružením mohu konzultovat problémy, které se naskytou při doučování zahraničních dětí.

Děti do tří let jsou má oblíbená skupina. Angličtinu berou jako hru, naprosto přirozeně. Trošku těžší je spolupráce s dětmi do dvou let, ale po druhém roce je angličtina pro ně zábava, stejně tak pro mne. V tomto věku, za podpory rodičů, kteří by si s nimi doma měli opakovat písničky, pohádky a videa jsou děti schopné vyrůst jako bilingvní. Podmínkou je ovšem, že rodič umí anglicky nebo je ochotný se ji naučit. Nemluvím teď o přízvuku, ten není dítě schopné se v České republice naučit natolik, aby se mohlo vyrovnat s rodilým mluvčím. Já sama přízvuk nepovažuji za velký problém, dítě se jej naučí, jakmile začne žít v zahraničí. Tatínek z rodiny A, který pochází z JAR, mi na toto téma řekl, že mu nevádí, že děti nemají jihoafrický přízvuk, protože přeci žijí v České republice. Děti mají anglickou slovní zásobu částečně přizpůsobenou jihoafrické angličtině, protože ji slyší doma a částečně americké, protože ji slyší v televizi. Z jejich řeči tedy nelze odposlouchat, odkud pochází. A tatínek s úsměvem dodává, že pokud mluví anglicky, tak sice mluví jako

rodilý mluvčí, ale nejde poznat, ze které země jsou. Ovšem nikdo nehádá, že jsou z České republiky. Děti nemají ani český přízvuk, spíš takový neutrální anglický.

Vrátím se ke skupině dětí do 3 let. Pokud rodič vytrvá, dítě skutečně dokáže vychovat bilingvně. Několik takových mám i mezi svými studenty. Dnes je dětem, se kterými jsem začínala 12 let, a mluví plynule anglicky. Čeština u nich sice preferuje, což je logické, ale anglicky se domluví v téměř jakékoliv situaci. Nedávno jsem na těchto dětech zkoušela cvičení z učebnice *New English file*, na úrovni C1 a děti obstály. Cvičení dokázali vypracovat, sice pro ně nebylo jednoduché, ale zvládli ho vypracovat bezchybně.

Nejhorší zkušenosti mám s malými dětmi, jejichž matky jsou učitelky češtiny nebo angličtiny na státních školách. Je jedno, jestli na základní nebo na střední. Ty totiž mají zařixováno, že cizí jazyk se neobejde bez učení gramatiky. A to klidně od útlého věku. V letošním roce mám shodou okolností jedno takové dítě. 2 letá holčička, která v září nastoupí do školky. Matka je na rodičovské dovolené a povoláním je učitelka na prvním stupni základní školy. Otec je podnikatel. Přijde-li do hodiny holčička s matkou, tak ta ji neustále vtouká do hlavy, že takto se to řekne česky a takto anglicky. Např. „Lucinko, pig je anglicky, česky se to řekne prasátko. A my doma mluvíme česky, tak doma budeš říkat prasátko a v angličtině pig, protože v angličtině se mluví anglicky.“ Většinou to ještě řekne dostatečně nahlas, aby to slyšeli i ostatní rodiče a doufá, že to budou po ní opakovat. Naštěstí se tak neděje. Lucinka potom po mamince opakuje „pig je anglicky, prasátko česky“. Několikrát jsem mamince domlouvala, ať to nedělá a pokud už tedy za každou cenu chce, tak ať jí to říká potichu tak, aby to nerušilo ostatní. Její argument je ten, že do angličtiny chodí, protože mají volné dopoledne, které chtějí „zabít“, ale nechce dceři plést hlavu cizím jazykem, proto ji od malička vysvětlujeme, že se jedná o jiný jazyk. Jinak prý mají každé dopoledne nějaký kroužek, aby se doma nenudili. Naštěstí o angličtinu projevil zájem tatínek, tak ve většině případů dochází na hodiny s holčičkou tatínek, který v hodinách nevyrušuje. Jako většina tatínků jen přihlíží zpovzdálí a hraje na mobilu hry nebo smskuje. V takových chvílích je Lucinka úplně pohodové dítě, které spolupracuje a nepřemýšlí nad tím, jestli nové slovíčko je česky nebo anglicky.

Ještě mě k této skupině (tedy do 3 let) napadlo, že tyto děti se sice mohou vyrovnat bilingvním dětem, které se učí jazyk doma od narození, a tudíž mají později na základní škole podobné problémy. Jedním z nich je neschopnost překládat už ve třetí třídě. Mluví sice česky a anglicky, jsou schopny plynule přecházet z jednoho jazyka do druhého, ale nejsou schopny slovních diktátů. Např. když řeknu MAY, dítě neví, že se jedná

o KVĚTEN. Zrovna tak si nejsou schopny spousty věcí odvodit gramaticky. Na gramatice je tedy potřeba pracovat, stejně jako u monolingvních dětí. Nakonec i monolingvní děti se od první třídy učí češtinu, ačkoliv česky mluví od malička doma. Překlady já osobně těmto dětem nedávám. Jejich mozek má angličtinu uskladněn jinak než mozek monolingvního dítěte

a své jazyky si spojí dohromady později. Pro bilingvní děti jsou jejich jazyky jako dvě samostatné cesty, na kterých je potřeba pracovat. Pro monolingvní děti je druhý jazyk spojen s jejich mateřským jazykem. Nejsou to tedy dvě samostatné cesty vedle sebe, ale jsou navzájem propojeny, takže vypadají jako žebřík. U bilingvních dětí je lepší než v překladech je vyzkoušet na interpretaci textu, např. článků v časopise.

Nyní se zaměřím na skupinu dětí do 6 let. Velké množství dětí se začne učit cizí jazyk po vstupu do mateřské školy. Teď nebudu mluvit a kvalitě výuky angličtiny v mateřských školách. Bohužel až příliš často je tam angličtina řešena dost chaoticky, kdy se dítě za jeden školní rok naučí 20 slovíček a rodič je spokojený, že zaplatil pouze 200kč za celý školní rok a dítě umí dvacet zvířátek. Tato forma angličtiny je vhodná pro ty, kteří chtějí, aby dítě jednou týdně něco dělalo, je jedno co, ale aby si každé odpoledne pouze nehrálo. Pokud rodič nic víc neočekává, tak je to dejme tomu v pořádku. I když osobně si v takovém případě dokážu představit lepší investici svých dvou stovek. V letošním roce si jedna maminka 4 letého dítěte stěžovala, že mají ve školce angličtinu, kdy je ve skupince 14 dětí ve věku 3-6 let, smíchání začátečníci i pokročilí s jednou učitelkou. Takový styl výuky raději nebudu komentovat.

Budeme-li se bavit o angličtině jako o kroužku, kde děti slyší žádnou nebo minimum češtiny během hodiny, tak u dětí, kteří začali po 3 roce (tedy ve 4 nebo 5 letech) je velký rozdíl. Tyto děti již mají zvládnutou češtinu jako mateřský jazyk. Neumí třeba vyslovit všechny hlásky, ale už jsou si vědomi, že jazyk, kterým komunikují s okolím je jiný než ten, který se učí v kroužku. Pro tyto děti je již velmi obtížné dosáhnout bilingvismu. Nevím, jestli je to nemožné a také záleží, co přesně považujeme za bilingvismus. Definice bilingvismu je velmi mnoho. Tyto děti už mají tendenci přemýšlet nad slovíčky a překládat si věty.

Děti nad 6 let, tedy děti, které přišli poprvé do styku s cizím jazykem, až na základní škole už jsou úplně jiná skupina. Tyto děti se velmi rychle začnou učit gramatiku, protože už nemají schopnost vnímat druhý jazyk jako něco přirozeného. Neříkám, že v budoucnosti nemohou dosáhnout úrovně rodilého mluvčího, to samozřejmě mohou, ale

bez pobytu v zahraničí je to velmi těžké. Pro většinu těchto dětí je jazyk „opruz“ a jen další předmět ve škole. Jsou ovšem mezi nimi i výjimky, které jazyky baví.

Když to zkrátím, tak děti do 3 let berou angličtinu jako něco úplně přirozeného, stejně tak jako češtinu. Děti nad 6 let vnímají angličtinu jako druhý jazyk, který se učí a který je pro ně náročný. A děti ve věku 3-6 let jsou něco mezi tím.

Kdysi ve svých začátcích jsem smysl učení cizího jazyka konzultovala s docentem na vysoké škole, na které jsem studovala. On byl bilingvní, kromě češtiny mluvili doma i německy. Ve škole se potom učil rusky a později v dospělosti se naučil anglicky. Ruštinu už zapomněl, protože ji nepotřeboval. Česky a německy mluví bezchybně, nedokáže si odvodit gramatiku, proč to tak říká, což je typické pro mateřské jazyky. Anglicky mluví taktéž bezchybně, téměř na úrovni rodilého mluvčího, ale na rozdíl od češtiny a němčiny dokáže říct, proč to tak je. Dokáže to odvodit gramaticky. Jak sám říká, angličtinu se učil mnohem později a úplně jiným způsobem. Bylo to v době, kdy už si uvědomoval své mateřské jazyky a měl je plynule zvládnuté. Jeho mozek má tudíž angličtinu uloženou jiným způsobem než češtinu a němčinu. Ačkoliv umí všechny tři jazyky velmi dobře, tak každý vnímá jinak a ten později naučený má uložený v mozku na jiném místě než ty mateřské.

Jak z pedagogického hlediska vnímáte schopnost uskladnění jazyka v hlavě dítěte?

Odpověď viz předchozí otázka.

PŘÍLOHA P IX: SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY

Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta. Tento rámec publikovalo vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci.

