

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bilingvní výuka z pohledu žáka 1. stupně ZŠ

Bilingual education from the perspective of primary school student

Markéta Sochovská

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Bilingvní výuka z pohledu žáka 1. stupně ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2. 5. 2020

Ráda bych na tomto místě vyjádřila poděkování PhDr. Petře Vallin, Ph.D., za velmi odborné a profesionální vedení diplomové práce, cenné rady a laskavý přístup. Dále bych chtěla poděkovat všem žákům a jejich rodičům, kteří mi poskytli rozhovory na dané téma, a i v nelehké době uzavřených škol mi všichni vyšli maximálně vstříc. Poděkování patří i mé rodině a blízkým přátelům, kteří mě v závěru studia a při psaní této práce neustále podporovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku bilingvní výuky z pohledu žáka prvního stupně ZŠ. Popisuje problematiku výuky dvou jazyků současně přičemž komplexně charakterizuje pojem bilingvní výuka, mapuje její formy a podmínky. Zachycuje stěžejní nároky, které jsou kladeny na žáka, jak v kontextu rodinném, tak v kontextu školním. Ve výzkumné části jsou užívány polostrukturované rozhovory s žáky se zkušeností s bilingvní výukou v programu Toscool, které jsou vedeny za účelem zjištění, jak vnímají tento typ výuky žáci celého prvního stupně ZŠ, tedy od 1. do 5. třídy. V závěru práce jsou získané informace interpretovány a na jejich základě jsou sestavena doporučení pro zvýšení efektivnosti programu a motivace žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

bilingvismus, bilingvní výuka, mateřský jazyk, bilingvní rodina, výuka jazyků, pohled žáka

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on bilingual education from the perspective of primary school pupil and describes learning through two languages in broader context. The theoretical part characterizes the term of bilingual education and describes its various models and forms that are implemented in schools. The second part of the thesis employs semi-structured interviews and tries to find out what is the opinion of the pupils of Toscool bilingual program. The goal is to interpret the data and suggest a set of recommendations to improve the bilingual program.

KEYWORDS

bilingualism, bilingual education, mother language, bilingual family, language education, perspective of a student

Obsah

Úvod	7
1 Osvojování jazyků	8
2 Bilingvismus	10
2.1 Bilingvismus v dnešním světě	10
2.2 Definice bilingvismu	10
2.3 Typy bilingvismu	12
2.4 Modely bilingvismu	14
2.4.1 Jazyková dominance	15
2.4.2 Otázka mateřského jazyka	15
2.4.3 Bilingvismus kolektivní vs. bilingvismus individuální	17
2.5 Bilingvní žák	19
2.5.1 Individuální bilingvismus simultánní	19
2.5.2 Individuální bilingvismus sukcesivní	20
2.5.3 Jazykové zvláštnosti bilingvních jedinců	21
2.5.4 Pozitiva bilingvismu	23
2.5.5 Negativa bilingvismu	25
3 Bilingvní výuka	30
3.1 Realizace bilingvní výuky	31
3.1.1 Cíle bilingvní výuky	31
3.1.2 Pedagogická a didakticko-metodická podmíněnost bilingvní výuky	32
3.1.3 Content Language Integrated Learning (CLIL)	33
3.1.4 Předpoklady pro realizaci bilingvní výuky	36
4 Závěr teoretické části	38
5 Praktická část	39

5.1	Cíl výzkumu	39
5.2	Charakteristika výzkumného designu.....	39
5.3	Případová studie	39
5.4	Výzkumné otázky	41
5.5	Metody sběru dat	42
5.5.1	Rozhovor	42
5.5.2	Pozorování	43
5.6	Výzkumný vzorek.....	43
6	Bilingvní program Toscool.....	45
6.1	Charakteristika programu	45
6.1.1	Cíle programu	46
6.1.2	Koncepce výuky	47
6.1.3	Vlastní kurikulum	47
6.1.4	Koncepce rozvrhů.....	50
6.1.5	Personální zajištění programu	50
6.1.6	Výstupy - zkoušky	52
6.1.7	Další informace o programu Toscool	53
6.2	Analýza a interpretace dat	54
6.2.1	Pojem bilingvní výuka.....	55
6.2.2	Co žáci na bilingvní výuce baví	56
6.2.3	Učitelé v bilingvní výuce.....	57
6.2.4	(Časová) náročnost bilingvní výuky.....	58
6.2.5	Co žákovi připadá na bilingvní výuce těžké.....	60
6.3	Pozorování vybrané třídy.....	62
6.3.1	Situace, kdy má žák problém s porozuměním.....	62

7	Doporučení pro zefektivnění programu.....	66
7.1	Výběr českého učitele.....	66
7.2	Více tvořivých předmětů	66
7.3	Více komunikační složky	66
7.4	Využití různých vzdělávacích materiálů a programů	66
7.5	Úprava rozvrhu	67
7.6	Schůzka s rodiči, doporučení.....	67
7.7	Asistent pedagoga - rodilého mluvčího	67
7.8	Speciální podpora pro vyrovnávací období	68
	Závěr.....	69
	Seznam použitých informačních zdrojů	70
	Seznam příloh	73

Úvod

V dnešním světě je stále větší důraz na to, aby byl jedinec jazykově velmi dobře vybaven. Ovládat světový jazyk je již téměř samozřejmé. Jedním ze způsobů, jak si cizí jazyk osvojit je bilingvní výuka. Tuto cestu volí pro své děti čím dál více rodičů i přesto, že oba rodiče mluví stejným jazykem.

S bilingvní výukou jsem se poprvé setkala před 5 lety, kdy mi byla nabídnuta pozice asistenta pedagoga v bilingvním programu Toscool. Osobní dlouhodobá zkušenost s úspěchy i neúspěchy žáků v tomto programu mě velmi motivovala k sepsání této práce a výběru tématu.

S přínosem bilingvní výuky jdou ruku v ruce jisté nároky, které musí rodič, učitel i žák zvládat. Tato diplomová práce se v teoretické části snaží tyto nároky charakterizovat a popsat podmínky, za jakých se může bilingvní výuka uskutečňovat. Tomu však předchází nutná teoretická výbava v podobě definování bilingvismu jako takového, všech jeho typů a vrstev. Jelikož se jedná o velmi komplexní fenomén, na který nemá odborná literatura jednotný názor, teoretická část porovnává různé pohledy na pojem bilingvismus od zahraničních i českých autorů, hledá hlavně shodné části názorů odborné literatury.

V praktické části se tato diplomová práce zaměřuje na bilingvní program Toscool, který v současné době působí na dvou školách v Praze. Metodou případové studie je program detailně charakterizován, stejně tak jako žáci, se kterými jsem vedla polostrukturované rozhovory. Účelem těchto rozhovorů bylo zjistit jak se na bilingvní výchovu (program) dívají samotní žáci, co jim studium ulehčuje, co je naopak náročnější a proč. Nasbírané informace od žáků objektivně interpretuji a vyhodnocuji, výsledkem je zobecnění pohledů žáků na bilingvní výuku.

Dalším bodem ve výzkumné části je pozorování vybrané třídy z pohledu asistenta pedagoga. Nejčastější problematické situace jsou reflektovány a popisovány z pohledu učitele, žáka a následně je nastíněno případné řešení dané situace. V závěru práce je na základě rozhovorů a pozorování sestavena sada doporučení, která by mohla vést k zefektivnění programu a ke zlepšení motivace žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Osvojování jazyků

Schopnost používat jazyk je pro člověka zásadní a klíčová. Díky této schopnosti dokážeme pojmenovávat předměty, stavy a tak dokážeme pochopit celý okolní svět a on zase dokáže chápat nás. Jazyk je možné také brát jako jednu ze složek identity člověka a potažmo i celého národa.

Naprosto fundamentální roli v jazykovém vývoji jedince hraje jeho matka. Ta s ním komunikuje již v prenatálním období a poté předává dítěti prostřednictvím dialogu zkušenosti a různé souvislosti, které jsou potřebné pro život konkrétního jedince.

Zajímavé je, že u kojenců se prokázala citlivost na fonémy všech jazyků světa, která se ale kolem osmého měsíce vytratí. Je tedy možné se domnívat, že v prvních osmi měsících života probíhá jakýsi “imprinting” zvuků mateřského jazyka a ostatní zvuky ztrácí pro jedince význam a tudíž zmizí i schopnost je rozlišovat. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011)

Lachout (2017) vymezuje dva hlavní způsoby, jakými si osvojujeme jazyk. Jde buďto o osvojování *monolingvní* nebo osvojování *bilingvní*. Pod termínem monolingvismus se rozumí “...schopnost jedince používat v rámci komunikace s okolím pouze jednoho jazykového kódu zpravidla označovaného jako jazyk mateřský.” (Lachout 2017, s. 68). Různá pojetí bilingvního osvojování jazyků, kterými se tato teoretická část zabývá jsou vysvětlena v následujících kapitolách.

Při výuce každého cizího jazyka a samozřejmě i v případě bilingvní výuky je dobré znát hypotézy, jak si vlastně jedinec takový jazyk osvojuje. K nejnovějším hypotézám (Hufeisen, Meißner, In Švermová, Nečasová, 2011) patří hypotéza vícejazyčnosti, která tvrdí, že vlastně všechny jazyky, které jedinec zná, tvoří komplexní systém, a v rámci něho že se jednotlivé prvky těchto jazyků podporují, aby realizovali správný komunikační záměr, i přesto, že například v jednom z jazyků některá kompetence chybí nebo je nedostačující.

Další dvě prahové hypotézy zmiňují i různé efekty, které při výuce jazyků mohou vzniknout. Prahová hypotéza, kterou uvádí J. Roche (In Švermová, Nečasová, 2011), vychází z toho, že existují dva prahy, ve kterých se při osvojování objevují různé efekty - v oblasti prvního prahu jsou to spíše negativní vlivy na oba jazyky, což může vést až k tomu, že ani jeden z jazyků není osvojen zcela, spíše na velmi nízké úrovni. Příkladem toho mohou být například děti migrantů, kteří již za útlého věku absolvují jen velmi malou jazykovou přípravu v mateřském jazyce, a následně se ocitnou v novém kulturním a jazykovém prostředí, a tak nový jazyk začne vykazovat spíše negativní vlivy na nedostatečně osvojený jazyk první. Dalším prahem je naopak horní, vysoká hranice osvojení, kdy jsou oba jazyky rozvíjeny na velmi vysoké úrovni a vzájemně se mohou pozitivně a efektivně ovlivňovat. Tento pomyslný horní práh rozvíjí aditivní čili vyvážený bilingvismus. (Švermová, Nečasová, 2011)

2 Bilingvismus

2.1 Bilingvismus v dnešním světě

“Z evolučního hlediska je velmi nepravděpodobné, že by dvojjazyčnost dále existovala, kdyby nám k ničemu nebyla.” (Riley a Harding-Esch, 2008, s. 45).

Vícejazyčnost je v dnešní době v podstatě nutným jevem. Vezmeme-li v potaz, že na světě se mluví 6000-7000 jazyky, ale států je na celém světě zhruba 200, vyplyne nám, že se v mnoha zemích musí mluvit více než jedním jazykem. V dnešní Evropě a potažmo světě, je nezpochybnitelně téměř nutností, vedle svého mateřského jazyka ovládat ještě další jazyky, nebo minimálně jazyk anglický. Důležitým faktorem, který ovlivňuje komunikaci, jsou také minoritní jazyky používané na území jiného státu. K těmto státům se řadí například Španělsko (katalánština) nebo i Česká republika (slovenština). Existují také státy s více oficiálními jazyky jako například Švýcarsko či Belgie. (Lachout 2017)

Důvodem této jazykové rozmanitosti je zvýšená míra mobility a migrace. V důsledku té tak dochází například k uzavírání smíšených manželství (či partnerství), kde oba partneři hovoří jiným jazykem. Dalším faktorem, který podporuje různorodost jazyků obyvatelstva Evropy, jsou samozřejmě migrační vlny způsobené válečnými, politickými či hospodářskými příčinami. Důsledky takovéto mobility a migrace obyvatelstva jsou takové, že se zvyšuje počet bilingvních jedinců.

2.2 Definice bilingvismu

Na otázku, co to je bilingvismus, bychom v odborné literatuře jen těžko hledali jednotný názor. Když se zeptáte laika, nejspíš vám odpoví, že se jedná o skutečnost, když jeden člověk ovládá dva jazyky. Jak ale můžeme klasifikovat, že někdo jazyk skutečně ovládá v celém jeho rozsahu? Je dost pravděpodobné, že ovládat jazyk v celém rozsahu ani není možné. Existují výrazy v jazyce, které zkrátka neznáte, protože je pro svůj život nepotřebujete - může jít například o odborné výrazy. Je také možné, že jedinec používá jeden jazyk v práci a jeden jazyk v domácím prostředí, ale například v tom, který používá v práci, nedokáže navázat konverzaci o běžných každodenních záležitostech. Může se tedy v tomto případě jednat o bilingvismus?

Harding-Esch a Riley (2008) tvrdí, že porovnávat jazykové schopnosti jednoho jedince ve dvou různých jazycích je téměř nemožné, neboť se neporovnává totéž. Také tvrdí, že mohou existovat oblasti života, ve kterých mají bilingvní jedinci zkušenost jenom v jednom či druhém jazyce.

V následující části se snažím o komplexní přehled pohledů na bilingvismus očima různých autorů, hledám mezi nimi shodné myšlenky, či naopak protichůdné názory, příkláním se pak k těm definicím, které nejlépe vystihují bilingvismus, se kterým se mám možnost denně setkávat.

Bilingvismus je podle Pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2013) dvojjazyčnost, čili schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. Přitom se nezmiňuje o jakou úroveň schopnosti by mělo jít. To uvádí Bloomfield (1933, s. 56), který tvrdí, že *“Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího...Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní.”*

O něco méně striktnější rozdělení uvádí Haugen (1953), pro kterého bilingvismus začíná v okamžiku, kdy je mluvčí jednoho jazyka schopen vytvářet celistvé a smysluplné promluvy v druhém jazyce.

C. Baker a W. E. Wright (2017) si všímají toho, že bilingvismus ovlivňuje více faktorů a že na bilingvismus a potažmo bilingvisty lze nahlížet z několika rovin a hledisek: aktivní bilingvisté mluví a píšou oběma jazyky, zatímco pasivní bilingvisté oba jazyky dokáží hlavně přijímat - tedy jim rozumí a čtou v nich. Záleží také na tom, kde se jazyky bilingvista učí - zda jde o domácí prostředí, školu či pouze přes internetovou komunikaci. Jedinec také může používat jeden jazyk v pracovním prostředí a jeden doma, vždy záleží za jakým účelem jazyk používá. Důležitou roli hraje to, v jaké společnosti jedinec vyrůstá. S tímto tvrzením souhlasí i Pokorný a Hanuliak (2010), kteří tvrdí, že bilingvismus se může stát výrazem kulturních a společenských významů. Bilingvisté se většinou stávají i bikulturními či multikulturními, což znamená, že se ztotožňují s kulturou obou jazyků, s jejich přístupy a zvyky, což jim umožňuje v praxi znalost dvou jazyků lépe a snadněji vyjádřit. Někteří bilingvisté si svou dvojjazyčnost vybrali - například se chtějí druhý jazyk

učit ve škole, aniž by tak přestali používat svůj první jazyk. Uvádí také, že u bilingvistů se většinou jeden z jazyků stává dominantnější než ten druhý, to ale se může v průběhu života měnit.

Tyto faktory vnímá více autorů, můžeme si proto bilingvismus rozdělit dle různých typů a modelů.

2.3 Typy bilingvismu

V této části práce jsem vybrala hlediska, která se přímo týká žáků na prvním stupni, se kterými jsem se v bilingvní výuce setkala a které považuji za velmi zásadní. Shodnými faktory v různých rozděleních bilingvismu jsem shledala stejně tak jako Švermová a Nečasová (2011) v:

- **časovém posunu** osvojování - zda je osvojován současně s prvním jazykem, nebo až po osvojení prvního
- **věku**, kdy si jedinec osvojuje druhý jazyk
- **prostředí**, kde se jedinec učí jazykům
- **stupni** osvojení druhého jazyka

Z pohledu psychologie a psycholingvistiky od Jelínka a Muhićové (in Lachout, 2017) jsou hlavně první tři faktory velmi zásadní a to právě pro to, že spolu do jisté míry souvisí. To potvrzují i autoři C. Baker a W. E. Wright (2017) a shodují se na tom, že z hlediska časového posunu můžeme hovořit o bilingvismu:

simultánním - kdy k osvojování obou jazyků dochází hned po narození

sukcesivním - případně sekvenčním, kdy si jedinec osvojuje druhý jazyk až po úplném zvládnutí jazyka prvního

S tímto pohledem souvisí i rozdělení bilingvismu dle věku, kdy jsou oba jazyky osvojovány. Rozlišujeme bilingvismus:

infantilní, kdy jsou jazyky osvojovány ihned po narození

adolescentní, kdy jsou oba jazyky osvojovány v pozdějším věku, s nástupem procesu učení

pozdní, kdy probíhá osvojování či učení se jazykům v dospělém věku.

Harding-Esch a Riley (2008) rozlišují ještě *dětský* bilingvismus (řadí ho po bilingvistu nemluvnat a před adolescentní bilingvistu), který už je označován jako sukcesivní osvojování druhého jazyka, protože k němu nedochází ihned po narození dítěte.

Důležitou roli také hraje prostředí, kde si jedinec oba jazyky osvojuje, zde se jedná o bilingvismus:

primární (někdy přirozený), kdy osvojování probíhá v rámci rodiny, v přirozeně bilingvním prostředí domova, ihned po narození

sekundární (někdy umělý), kdy osvojování jazyka zaštiťuje institucionalizované vzdělávání, systematickou výukou cizího jazyka.

Jak uvádí Morgensternová, Šulová, Scholl (2011), podle úrovně ovládnutí jazyka rozdělujeme bilingvismus na:

receptivní (někdy pasivní) - jedinec jazyku rozumí, ale aktivně s ním nemluví (neumí to, nebo záměrně nechce)

produktivní (někdy aktivní) - aktivní znalost jazyka, ve většině případů obsahující i receptivní dovednosti

Specifický typ bilingvistu uvádí Štefánik (2000). Jde o bilingvistu *intenční*. V tomto případě se rodiče - jeden nebo oba - rozhodli na dítě mluvit jazykem, který není jejich mateřským. Například v případě, kdy jeden z dvou slovenských rodičů ovládá výborně angličtinu a při narození dítěte se rozhodne, že s ním bude mluvit pouze v tomto jazyce tak, jako by byl rodilým mluvčím tohoto jazyka.

Problematiku bilingvistu determinuje řada aspektů, některé se prolínají a kombinují. Bude zcela zásadní, jestli žák přijde do bilingvního výuky z prostředí, kde se již od narození setkával s dvěma jazyky, což se nutně projeví například na jeho domácí přípravě. Všechna tato hlediska by měl učitel v bilingvní výuce brát na vědomí a využít je pro efektivnost celého vzdělávacího procesu žáka. Je jisté, že jiné instrukce by měly přijít pro žáka, který druhý jazyk neovládá vůbec a je tedy příkladem sekvenčního bilingvistu a jiné pro žáka,

který je simultánním bilingvistou a oba kódy si osvojoval již od narození. Proto se bude po učiteli v bilingvní výuce požadovat dobrá znalost specifických typů bilingvismu a diferencované metody výuky.

Výhodou pro efektivní bilingvní výuku bude i schopnost učitele identifikovat model bilingvismu, dle kterého lze také volit různé přístupy k výuce.

2.4 Modely bilingvismu

Pokud jedinec používá dva jazykové kódy, přirozeně dochází k jejich vzájemnému ovlivňování a vstupují mezi sebou do různých vztahů.

Dle Garcíi (2009) jsou dva základní modely, podle kterých se oba jazyky vzájemně ovlivňují: *subtraktivní* a *aditivní* model.

Subtraktivní model platí tehdy, když si jedinec osvojí první jazyk, ke kterému je následně přidán jazyk druhý, zatímco první je potlačován (zapomínán, odčítán). Výsledkem je, že jedinec hovoří pouze druhým jazykem, i když byl první jazyk předtím osvojen. Nejčastěji se tak děje kvůli ztrátě komunikačních situací v prvním jazyce, což se děje například u dětí imigrantů, kteří jsou posláni do škol, kde se mluví jiným jazykem než je jejich první. Baker a Sienkewicz (2000) souhlasí, že při subtraktivním modelu jde nejvíce o žáky z minoritních skupin. Jakmile dochází k osvojování druhého jazyka a kultury pod tlakem, vykazují žáci méně pozitivního sebepojetí, menší míru kulturní identity a přizpůsobení se, případně odcizení. (Colin a Sienkewicz, 2000)

O aditivním (sčítacím) modelu mluvíme tehdy, přidává se k prvnímu jazyku ještě druhý jazyk a oba tyto jazyky jsou následně udržovány. K tomuto udržování dochází bez ztráty jednoho z nich. (García, 2009) Podle Colina a Sienkewicz (2000) musí k osvojování druhého jazyka docházet bez nátlaku na potlačení a degradaci prvního jazyka. Výsledkem je pak pozitivní sebepojetí jako součást procesu. (Colin a Sienkewicz, 2000)

García dále uvádí ještě další dva novější modely označené jako *rekurzivní* a *dynamický*, kdy rekurzivní model bilingvismu akceptuje určité provázanosti obou jazyků, kdy je každý z jazyků používán spíše pro specifické situace, než že by byly oba ovládány stejně. Dynamický model popisuje komunikativní a dynamický bilingvismus, který je podle Garcíi vyžadován společností 21. století, protože ta si čím dál tím více žádá jedinců, kteří

mezi sebou dokáží komunikovat jinak než jen jedním nebo druhým jazykem za všech okolností. Tento a částečně i předchozí model zastává myšlenku, že je nutné se přestat na bilingvismus dívat jako na dva oddělené jazyky, které spojuje pouze jedincovo tělo, ale jako na dynamicky vyvíjející se schopnost užívat více jazyků. (García, 2009)

2.4.1 Jazyková dominance

Otázka, zda je u bilingvních jedinců jeden z jazyků dominantní, je nasnadě. García uvádí, že mnoho psychologů testovalo dominanci pomocí reakčních testů a rychlostí překladu. Díky těmto testům byl určen dominantní jazyk jako ten, kterého kompetence rychlosti reakce a překladu byly nadřazeny kompetencím tomu druhému jazyku. Testy cílené na tyto kompetence zpochybňuje Fishman (In García 2009), který tvrdí, že bilingvismus je podmíněný okolnostmi a pokud není výběr jazyku vytvořený prací nebo není koníčkem, kde by možná rychlost rozhodovala, není důvod testovat tyto kompetence. Z toho vyplývá, že *“language dominance is task-specific”* (García, 2009). Jazyková dominance je tedy podmíněna tomu, v jaké komunikační situaci se bilingvista nachází a jaký úkol má splnit - na základě toho dá přednost jednomu z jazyků. (García, 2009) Stejně to vidí i Grosjean (2019), který uvádí princip komplementárnosti, který popisuje následovně: *“Bilingvní mluvčí si obvykle osvojují a užívají své jazyky pro různé účely, v různých doménách života a v komunikaci s různými lidmi. Různé aspekty života často vyžadují různé jazyky.”* (Grosjean 2019, citováno z Grosjean 1997)

Tento princip může pomoci objasnit i častý jev - jazykovou dominanci.

Štefánik (2000) potvrzuje, že jazyková dominance a výběr použití jednoho nebo druhého jazyka je podmíněn komunikační situací. Zmiňuje zde *koordinovaný* bilingvismus, který se vyvinul v rozdílných kontextech, tedy jedinec používá jeden jazyk při kontaktu s jistými osobami v jistém prostředí, zatímco *složený* bilingvismus, který vzniká ve smíšeném prostředí, ale nejčastěji tak, že si jedinec osvojí oba jazyky přes jeden jazykový systém.

2.4.2 Otázka mateřského jazyka

Dle Pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2013, s. 148) lze mateřský jazyk definovat jako *“Jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj. Je základním prostředkem akulturace a socializace lidí.”* Spojené státy ještě v definici mateřského jazyka přidávají

lehký náhled do budoucnosti jedince, protože Lieberson (1969 In García, 2009) uvádí, že mateřským jazykem je jazyk, kterým se mluví doma v jeho raném dětství, avšak ne nutně musí být tento jazyk používán dále. Identifikovat mateřský jazyk dle těchto definic je u bilingvního jedince celkem obtížné, protože se mohlo stát, že bylo v dětství vystaveno dvěma jazykům. V tomto spatřuje obtížnost také Skutnabb-Kangas (1981 In García, 2009), který odkazuje ke čtyřem kritériím, která musíme brát v potaz při určování jedincova mateřského jazyka. Jde o jazykový *počátek*, *kompetenci*, *funkci a identifikaci*, přičemž tu můžeme ještě rozdělit na identifikaci vnitřní a vnější.

Tato kritéria vnímají který jazyk se začal učit jako první, který jazyk jedinec lépe ovládá, který častěji používá a se kterým jazyk se nejvíce ztotožňuje, ať už jako jedinec nebo celá společnost.

Skutnabb-Kangas dochází k závěru, že určit jeden mateřský jazyk pro jedince je často nemožné, protože všechna kritéria mohou být proměnná v důsledku různých jazykových posunů a změn. Chápat mateřský jazyk ve více rovinách vnímá i Lachout (2017) podle něj je důležité mateřský jazyk nechápat jen jako jazyk matky, ale také jako jazyk sociálního prostředí, ve kterém žijeme a se kterým se identifikujeme.

Psycholingvistické a sociolingvistické hledisko

Aby byl jedinec považován za bilingvního, z hlediska psycholingvistického by opravdu měl být schopen ovládat oba jazyky a umět je střídavě používat dle komunikační situace (Průcha a kol., 2013).

Z psycholingvistického hlediska na bilingvismus pohlíží i Grosjean (2019) a velmi zajímavě se zabývá problematikou fluentnosti bilingvních mluvčích. Plynulost mluveného projevu v obou jazycích totiž některé definice staví jako znak bilingvismu. Ve skutečnosti však mnoho bilingvních jedinců neovládá všechny své jazyky plynule, míra fluentnosti záleží na jedincově potřebě užívání jazyků v různých oblastech života.

Pokorný a Hanuliak (2010) uvádí ještě rozdělení bilingvismus z psychologického pohledu na *koordinační*, *složený a subordinační*. Při koordinačním bilingvismu jsou podobná slova vnímána jedincem jako dva pojmy, zatímco při složeném bilingvismu reprezentují termíny z obou jazyků stejný pojem a při subordinačním bilingvismu jsou jednotlivé termíny chápány prostřednictvím druhého jazyka. Všechny tyto pohledy mají na psychiku jedince velký vliv - jak uvádí například Kropáčková (2006) či Scholl (2018) - při složeném typu

bilingvistu mají jedinci myšlení relativnější, protože je pro ně například stůl jakási dřevěná deska, na které se dá něco dělat, a v jednom jazyce jí pojmenují stůl a ve druhém Tisch. Z toho pak také vyplývá jejich větší psychická flexibilita a otevřenost.

Štefánik ale uvádí, že u rozdělení bilingvistu na *koordinální, složený a subordinální* se nepodařilo dokázat ani vyvrátit, že je toto rozdělení oprávněné. Odůvodňuje to tím, že je velmi nepravděpodobné, aby si jedinec osvojil své jazyky a zafixoval jejich sémantické systémy na celý život. Připouští změnu z koordinovaného bilingvistu na složeného. Podporuje to tvrzením I. Taylora (1976, citováno dle Štefánik 2000), že rozlišování bilingvistu na koordinovaný a složený není “ani jasné, ani užitečné.”

Aby mohla být považována celá **společnost** za bilingvní, z hlediska sociolingvistiky stačí, aby v rámci jednoho společenství vedle sebe existovaly dva jazyky, i přesto, že oba jazyky nemusí ovládat všichni obyvatelé ve stejné míře (Černý, 1996 In Lachout 2017). Pak můžeme pozorovat pragmatické užívání obou jazykových kódů - například jeden jazyk doma a jiný v úředním styku. Zeměmi, kde se tak děje a které jsou tak typickými příklady kolektivního bilingvistu, jsou například Švýcarsko, Kanada či Belgie. Nutné je však od bilingvistu odlišovat tzv. diglosii, kdy jde o “funkční rozvrstvení jednoho jazyka, kdy vedle spisovného jazyka existují ještě jeho další varianty jako je jazyk hovorový nebo jeho různé dialekty.” (Lachout, 2017)

2.4.3 Bilingvistus kolektivní vs. bilingvistus individuální

Uvádí se, že rozdělení bilingvistu na kolektivní a individuální patří k těm nejzákladnějším. Obecně je ale více pod termínem bilingvistus představován spíše bilingvistus jedince - individuální. (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

Štefánik uvádí, že ovládání alespoň dvou jazyků je u jednotlivce často ekonomickou nutností nebo otázkou společenské prestiže. Individuální bilingvistus je tedy nevyhnutelným důsledkem společenského (kolektivního) bilingvistu. (Štefánik, 2000)

Kolektivní bilingvismus

Kolektivním bilingvismem rozumíme jev, kdy je celá skupina mluvčích v rámci jedné země, vystavena neustálému používání více jazyků. (Lachout, 2017)

Při řešení otázky dvojjazyčnosti v celé společnosti je důležité znát některé faktory, které bilingvní společnost formují, pro lepší pochopení bilingvistů jako takových. Riley a Harding-Esch, 2008 vnímají, že o bilingvistu se často hovoří jako o “problému” malého zlomku vyšších vrstev obyvatelstva a že snaha zkoumat tento jev je jen plýtvání časem. Avšak dokládá, že poslední výzkumy dokazují, že spektrum dvojjazyčných a mnohojazyčných rodin je širší než kdy jindy.

Nabízí se rozdělení mezi “elitářským” a “lidovým” bilingvismem. Za elitářský bilingvismus se považuje privilegium vzdělaných lidí střední třídy většiny společnosti zatímco lidový bilingvismus je spíše plnění podmínek dané etnické skupiny, je nedobrovolný a nezbytný k přežití. Riley a Harding Esch nabízejí ještě termín tzv. volitelný bilingvismus, který můžeme použít pro ty případy dvojjazyčnosti, kdy druhý jazyk není volen přímo z politických či ekonomických důvodů.

Bilingvní společnost vzniká většinou tehdy, střetnou-li se dvě jazykové skupiny z politického či ekonomického důvodu. V některých zemích se lze s dvojjazyčností setkat i tam, kde žijí jazykové menšiny, které vznikly v důsledku historických či politických změn. Jednou ze zvláštních forem bilingvismu ve společnosti je tzv. rozdvojený jazyk. Jazyk má tedy podobu “vyšší” a “nižší” formy, mohli bychom to také označit jako “standardní” formu a “dialekt”. Bilingvní jedinec v takovéto společnosti může ovládat obě formy jazyka nebo každou na jiné úrovni. Záleží na tom, jak jedinec identifikuje svou jazykovou příslušnost na základě určujících faktorů - například historických, etnologických, náboženských...(Riley a Harding-Esch, 2008)

Riley a Harding-Esch, 2008 ještě uvádějí: “To, že je národ oficiálně bilingvní, ještě nenapovídá mnoho o zastoupení bilingvních jedinců v tomto národě.”

Oficiálně monolingvní národy, tedy národy, kde je oficiální jazyk mateřským jazykem většiny lidí, kde ale žije spousta bilingvních jedinců náležící k menšinovým skupinám. Patří sem např. Francie, Německo či Česká republika. Naproti tomu oficiálně bilingvní národy jako například Kanada, Belgie či Finsko mají oficiálních jazyků dva či více, přičemž jeden z nich je jazykem menšinové skupiny. Neznamena to ale, že všichni obyvatelé těchto národů jsou bilingvní. (Riley a Harding-Esch, 2008)

Individuálním bilingvismem chápeme takový jev, který se vztahuje pouze na jazykovou kompetenci jednoho mluvčího a není přitom zohledňovaný společenský kontext. Jelikož se tato práce věnuje pohledu žáka, v dalších kapitolách se hlouběji zabývá individuálním bilingvismem jedince - konkrétně bilingvního žáka na prvním stupni.

2.5 Bilingvní žák

V této práci jsem se zaměřila na to, jak vnímá samotný žák bilingvní výuku a proto považuji za nutné uvést charakteristiky žáků z pohledu osvojování jazyků. V bilingvním programu, který je v praktické části zkoumán, se vyskytují různí žáci, kteří přišli ke své dvojjazyčnosti různými cestami.

Obecně platí, že se o sebe monolingvisté a bilingvisté v jazykovém vývoji v zásadě neodlišují, pouze s tím rozdílem, že bilingvista se musí naučit oba jazyky, a následně od sebe tyto dva jazykové kódy odlišovat. (Lachout, 2017)

2.5.1 Individuální bilingvismus simultánní

Jedním z typů bilingvismu je bilingvismus *simultánní* neboli současný - dítě si dva jazyky osvojuje již od narození, čili v prostředí rodiny. *Bilingvních rodin* rozlišuje odborná literatura 5 typů, níže je popsána typologie očima Riley a Harding-Esch, 2008:

První typ: rodiče mluví různými jazyky, každý z nich do určité míry ovládá jazyk partnera. Rodina žije v místě, kde se používá pro komunikaci jazyk jednoho z rodičů. Každý z rodičů na dítě mluví od narození vlastním jazykem.

Druhý typ: rodiče mají odlišný mateřský jazyk, rodina žije v místě, kde se pro komunikaci používá jazyk jednoho z rodičů. Oba rodiče mluví nedominantním jazykem s dítětem, a to

se tak s dominantním jazykem setkává až mimo domov, zejména při vstupu do vzdělávací instituce.

Třetí typ: rodiče mají stejný mateřský jazyk, kterým mluví na dítě. Rodina žije v místě, kde se pro komunikaci používá jiný jazyk.

Čtvrtý typ: rodiče mají odlišný mateřský jazyk, jazykem, kterým se mluví na místě, kde žijí, je odlišný od obou mateřských jazyků rodičů. Každý z rodičů mluví od narození na dítě vlastním jazykem.

Pátý typ: Rodiče mají stejný mateřský jazyk, dominantním jazykem v místě, kde žijí je jazyk rodičů, avšak jeden z rodičů vždy oslovuje dítě v jazyce, který není jeho mateřským (mluví s ním druhým, zvoleným jazykem).

2.5.2 Individuální bilingvismus sukcesivní

Pokud si dítě neosvojuje dva jazyky hned po narození, tedy v rodině, ale až v pozdějším věku (zhruba od 3 let - viz McLaughlin, 1978 in Riley a Harding-Esch, 2008), jedná se o osvojování *sukcesivní*, následné. Tento typ bilingvismu je snadno pozorovatelný na dětech migrujících rodin, kdy je hlavním důvodem stěhování za pracovní příležitostí. V tomto případě se děti musí naučit nový jazyk. Další příčinou sukcesivního bilingvismu může být i fakt, že rodiče nemluví jazykem komunity, kde žijí, a tak na své dítě mluví svým jazykem. Až tehdy, kdy se společenský okruh dětí rozšíří - s nástupem do školy apod., se děti naučí jazyk komunity.

Věk jedince se zdá být tedy podstatným faktorem pro schopnost naučit se jazyk - obecně se má za to, že tato schopnost postupem věku slábne. Dospělí jedinci si zvládnou jazyk osvojit dokonce rychleji, než mladší jedinci, ovšem s méně uspokojivými výsledky. V projevu mladšího jedince skoro také vůbec nelze dle přízvuku poznat, že není rodilým mluvčím - dokáže přízvuk rodilého mluvčího získat, zatímco starší lidé cizí přízvuk zřídka ztrácejí. Riley a Harding-Esch, 2008 prezentují často kritizovanou "hypotézu kritického období", která tvrdí, že období, kdy jsou lidé naprogramováni se učit jazykům, je pouze od narození do puberty. Poté prý schopnost naučit se jazyk přirozenou cestou klesá. Tato hypotéza čelí velké kritice z neurologického či společenského hlediska. Ať už jde o to, že mladší mají v porovnání se staršími více času na osvojování jazyka, nebo o to, že starší lidé si svůj cizí přízvuk ponechávají ve svém projevu cíleně, aby dali najevo svou

původní národní příslušnost. Věk, jako faktor, nehraje v osvojování dalších jazyků roli, a tak se i dospělý může stát sukcesivně bilingvním, jak potvrzují mnohé výzkumy např. Singletona (1989, In Riley a Harding-Esch, 2008).

2.5.3 Jazykové zvláštnosti bilingvních jedinců

Jak již bylo řečeno, jediný rozdíl mezi řečovým vývojem bilingvních a monolingvních jedinců je ten, že bilingvista se musí naučit rozlišovat mezi oběma jazykovými kódy. V řeči bilingvního jedince lze zpozorovat určité zvláštnosti, které u monolingvisty nenajdeme, nebo jen velmi zřídka (Lachout, 2017).

Termín zvláštnosti není ničím, co by mělo být chápáno jako negativní projev bilingvismu, spíše chci poukázat na to, v čem je jazykový projev u bilingvisty charakteristický. Lachout (2017) vyjmenovává tyto jevy:

- *interference*
- *střídání jazykových kódů tzv. code-switching*
- *míchání jazyků tzv. code-mixing*
- *jazykové výpůjčky*

Interference v jazykovém prostředí je v Pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2013) chápána jako označení pro “přenášení návyků z mateřského jazyka do osvojovaného cizího jazyka, což vede k chybám”. Lachout (2009) specifikuje tyto návyky jako přenos gramatických pravidel, výslovnosti či celých slov, zpravidla z dominantního jazyka na slabší. Upozorňuje, že je třeba brát tyto chyby jako přechodné, které po čase samy vymizí. Triarchi-Herrmannová (2006, In Lachout, 2009) uvádí několik příčin *interference*. Podle ní může být způsobena podobností obou jazyků, komplexností a složitostí jazykových struktur, jazykovou polysémií, důsledkem emočního stavu (stresem, únavou), a nebo aktuální komunikační situací.

Code-switching můžeme označit jako míchání jazyků, což je pro bilingvní jedince velmi typické, zejména pro děti. V praxi to vypadá tak, že dítě dokáže plynule přecházet z jednoho jazyka do druhého bez přerušení toku řeči či změny rychlosti. V článku “Look at thi panenka, mami!” od L. Scholle (2018) uvádí toto jako demonstraci výhody bilingvismu: “Jsou většinou schopné říct půl věty mamince jejím jazykem, otočit se na tatínka a větu doříct jeho jazykem.” Opět se jedná o přirozený jev který je důsledkem

například toho, že jedinec postrádá určité lexikální jednotky v jednom z jazyků, a ty se právě snaží vykompenzovat druhým jazykem. Dalším důvodem může být jedincova emoční situace - nervozita či rozčilení. Častým důvodem pro *code-switching* může být komunikační partner, který lépe ovládá jen jeden z obou jazyků, a proto mluvčí- bilingvista zvolí společný komunikační kód (Lachout, 2017) Code switching vnímá například Housarová (2002) nebo J. Kostečka (2015) velmi pozitivně. Housarová (2002, str. 23) tvrdí, že “*Code switching je často hodnocen jako nejvíce tvořivý rys bilingvní řeči.*” Podle Kostečky si bilingvní jedinci schopní code-switchingu nepřekládají, ale zkrátka přepnou v hlavě z jednoho jazykového kódu do druhého, a s tím přepnou i způsob myšlení. Dokonce považuje budování code-switchingu za jednu z hlavních zásad bilingvní výuky.

Code-mixing se může zdát být to samé jako code-switching, avšak to není tak úplně pravda.

Při code-mixingu dochází k transpozici jednotlivých slovních druhů (substantiva, adjektiva, verba...) z jednoho jazyka do druhého. Dochází díky tomu spíše k rušivému dojmu a celková výpověď je méně plynulá. K tomuto jevu dochází většinou v rané fázi bilingvní výchovy a může přetrvávat až do mladšího školního věku. Tento jev je však v projevech bilingvních dětí považován za méně častý. Příčinou code-mixingu mohou být lexikální nedostatky dětí a jejich dosavadní neschopnost nahradit jej např. synonymem ze stejného jazyka. Po dokončení jazykového vývoje by se code-mixing již vyskytovat neměl, protože tehdy je považován spíše jako patologický. Lachout (2017) i Riley a Harding-Esch (2008) se shodují, že pokud se tak ale děje, je to projev toho, že si jsou bilingvní jedinci vědomi, že v obou jazycích existují určitá gramatická pravidla. Při code-mixingu dochází sice k implementaci prvků jiného jazyka, avšak děti správně zachovávají syntaktickou a gramatickou strukturu výpovědi odpovídající danému jazyku (například správné pořadí subjektu, predikátu, objektu apod.).

Jazykové výpůjčky jsou naprosto běžné pro všechny jazyky - někdy si “vypůjčí” slovo z jiného jazyka a pro jeho další používání a začlenění do slovníku si ho upraví morfologicky či foneticky. Housarová (2002) uvádí, že bilingvní jedinci využívají jazykových výpůjček hlavně k momentální potřebě. Může tomu tak být z negativních důvodů jako například lenost, únava, a nebo naopak při naprosto vědomém užití výrazu z jiného jazyka, které

jedinci připadá vhodnější a výstižnější. Stává se tomu hlavně při specifických výrazech vázaných ke konkrétním tradicím, či termínům.

Řečový vývoj bilingvního jedince

I přes to, že se jazykový vývoj bilingvistů neliší tolik od monolingvních dětí, lze si všimnout problému, kdy bilingvista musí v raném věku odlišovat dva jazykové systémy, kdy se oba jazyky vzájemně ovlivňují. Tento proces je popsán v následujících fázích, které předkládá Kropáčová (2006). Uvádí, že je tento třífázový proces u každého jedince jinak dlouhý a shoduje se s Štefánikem (2000) na tom, že závisí především na inteligenci jedince, na prostředí a na intenzitě kontaktu s oběma jazyky.

1. *jeden lexikální a jeden syntaktický systém*: dítě používá slova obou jazyků, míchá je a komolí, aniž by rozlišovalo, do jakého jazyka patří. Slova z obou jazyků, která označují tu samou věc, chápe jako synonyma. Jazykové struktury se velmi intenzivně prolínají, protože dítě používá pro oba jazyky stejnou syntax.
2. *dva lexikální systémy, jedna syntax*: probíhá obohacování slovní zásoby a slova z obou jazyků se postupně odlišují. Jeden syntaktický systém pro oba jazyky však stále přetrvává.
3. *dva lexikální systémy, dva syntaktické systémy*: v této fázi je již proces diferenciaci jazyků dokončen.

Tento třífázový model uvádí i Saunders (1982, In Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011), který je hlavním argumentem pro rodiče či učitele, kteří se bojí, že bilingvismus má na řečový vývoj dítěte negativní vliv. A jak uvádí i Štefánik (2000), je nutné tento rozdíl v řečovém vývoji respektovat a dát dítěti dostatečný prostor a čas.

2.5.4 Pozitiva bilingvismu

Názor na to, jaký má bilingvismus vliv na jedince se v průběhu let měnil. Dříve, na počátku 20. století do 60. let se považovali bilingvisté za jedince s nižším IQ než monolingvisté. Bilingvisté měli horší výsledky v IQ testech, hlavně v oblasti verbální inteligence. (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011). Myšlenku inteligence, která byla

tehdy braná jako samostatná a neměnná stavba, zpochybnily nové teorie o rozmanitých rovinách inteligence, emocionální inteligenci a celkovém smýšlení.

Můžeme tedy tvrdit, že se vztah mezi inteligencí a bilingvismem posunul z “období škodlivých vlivů bilingvismu” na období toho, kdy se zaměřujeme na to, co díky bilingvismu jedinci získají. (C. Baker a W. E. Wright, 2017)

Dále C. Baker a W. E. Wright uvádějí, že bilingvisté mohou mít výhody v určitých myšlenkových aspektech, přesněji v:

- odlišném smýšlení
- kreativitě
- raném metalingvistickém vědomí (vnímání a ovládání jazykových prostředků, poznají např. různé typy promluv)
- komunikační senzibilita

Bilingvisté samozřejmě dosahují mnoha dalších kognitivních schopností, avšak v těch se příliš neliší od monolingvistů. (C. Baker a W. E. Wright, 2017)

Další argumenty, které podtrhují pozitiva bilingvní výchovy podle Lachouta (2017), jsou tyto:

- Další jazyk si bilingvní jedinci osvojují rychleji, než by tomu bylo u monolingvních jedinců.
- Bilingvismus je prostředkem pro poznávání dalších kultur.
- Bilingvní jedinci jsou tolerantnější vůči neznámému okolí a novým kulturám, jsou více otevřenější než monolingvní jedinci.
- Bilingvisté mají o jazyky větší zájem.
- V řešení úloh selektivního charakteru jsou bilingvisté úspěšnější. Vyplývá to ze skutečnosti, že bilingvista musí při volbě jednoho z jazyků minimalizovat vzájemné působení obou jazyků, provádí tak selekci téměř neustále.
- Dvojjazyčné děti jsou flexibilnější a přizpůsobivější než monolingvní.

L. Scholl ve svém článku “Look at this panenka, mami” (2018) také uvádí, že bilingvní děti si osvojují další jazyky rychleji. Je to tím, že díky dvěma jazykům mají k dispozici větší spektrum fonémů. Shoduje se také s C. Bakerem a W. E. Wrightem, kdy v

metalingvistickém přemýšlení vidí velkou výhodu bilingvistů: “...vnímají jazyk jako symbol, jejich myšlení je relativnější a z toho pak také vyplývá větší osobnostní flexibilita a otevřenost.”

2.5.5 Negativa bilingvismu

V dnešní době se již bilingvisté nepovažují za méně inteligentní, jak tomu bylo dříve, díky testům a měřením prováděných do 60. let 20. století. V těchto testech se porovnávala inteligence monolingvistů a bilingvistů a jak uvádí Štefánik (2000), jde o porovnání jablek s hruškami.

Avšak vlivem nedostatečné informovanosti stále někteří lékaři či pedagogové uvádí, že možné opoždění v řečovém vývoji či koktání, je způsobeno bilingvismem, a dochází tak k odrazování rodičů od bilingvní výchovy, případně od výběru školy, kde praktikují bilingvní výuku (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

O možném negativním vlivu můžeme mluvit v případě *subtraktivního* bilingvismu (viz. podkapitola Modely bilingvismu), kdy dochází k oslabení či zapomínání prvního jazyka v důsledku častějšího používání jazyka druhého. V tomto případě hraje důležitou roli sociální prostředí, které může tyto negativní vlivy zapříčinit. Negativní vliv sociálního prostředí na bilingvismus zmiňuje Chilla, Rotweiler a Babur (2010, In Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011), kteří tvrdí, že pokud nastanou v řečovém vývoji u bilingvních jedinců problémy, nesouvisí to s tím, že si osvojují více jazyků, ale jsou za tím další důvody:

- jazykové a sociální prostředí:
 1. nedostatek kvalitního kontaktu s jazykem
 2. dospělí sami jazyky míchají
 3. jeden z jazyků je považován za méně hodnotný
- všeobecná porucha řečového vývoje

O dalším negativním dopadu bilingvismu hovoří Grosjean (1982, In Kropáčová 2006), kde uvádí, že bilingvismus může být v některých případech brán jako handicap pro inteligenci a kognitivní rozvoj, protože v případě nižší inteligence jedince, nutnost ovládat oba

jazyky působí jako přetížení. Reakcí na toto přetížení je většinou naučení se jednomu jazyku výrazně lépe, než druhému. Druhý (slabší) jazyk se naučí jen na nutné minimum, případně ovládá v písemné podobě pouze silnější jazyk.

Předsudky o bilingvistu

Díky časté interakci s rodiči žáků slýchám různé názory a předsudky o bilingvistu. Rodiče si přejí, aby bylo jejich dítě jazykově dobře vybaveno, ale v důsledku malé informovanosti mají zároveň jisté pochybnosti o vlivu bilingvního prostředí na dítě. V této podkapitole jsou prezentovány nejčastější předsudky o bilingvistu a jejich následné objasnění pohledem odborné literatury.

1. Bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk pořádně

Zcela rovnoměrný vývoj obou jazyků na vysoké úrovni je velmi vzácný jev, a spíše jde o nedosažitelný ideál (jde od vyvážený bilingvismus). Obvyklejší formou osvojení je, že jeden z jazyků u jedince převládá (dominantní bilingvismus). Jsou i případy, kdy dítě dobře ovládá pouze jeden z jazyků (semibilingvismus). Avšak musíme mít na paměti, že používání jazyků nemusí nic vypovídat o skutečné úrovni osvojení si jazyka a jazykových schopností. I v případě vyváženého bilingvismu může jedinec v praxi používat jen jeden jazyk (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

Colin a Sienkewicz (2000) uvádí, že pokud se dítě nachází v nedostatečném či opožděném stádiu osvojování u jednoho z jazyků, není to vinou bilingvismu, nýbrž hrají roli sociální a ekonomické faktory či možnosti vzdělávání. Zdůrazňují, že pokud jsou pro osvojování jazyků vytvořeny a udržovány pozitivní podmínky, oba jazyky se vyvíjí velmi uspokojivě (Colin a Sienkewicz, 2000).

Je důležité, aby se rodiče neznepokojovali tím, že v období do dvou let dítě nehovoří správně ani jedním jazykem, protože zatím vnímá oba jazyky jako jeden jazykový systém s množstvím synonym. Zde je třeba respektovat stadia bilingvního řečového vývoje podle Saunderse (1982), které jsou popisovány v komentáři k předsudku č. 2.

2. *Dítě nebude schopné od sebe jazyky oddělit*

Je nutné si uvědomit, že bilingvní vývoj jedince prochází několika stádii, které popsal Saunders (1982, In Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

První stádium trvá od objevení řečových schopností od 2 let a dítě během něho vyslovuje hlavně izolovaná slova vypůjčená z obou jazyků, uložená v jakémisi jednom lexikálním souboru. Má velmi omezený aktivní slovník, a tak když řekne slovo v jednom jazyce, obvykle nedokáže říci jeho ekvivalent v jazyce druhém.

Ve *druhém stádiu*, které začíná ve věku od dvou let, si dítě tvoří svou aktivní slovní zásobu ve dvou jazycích a začíná se učit střídát jazyky dle toho, s kým zrovna mluví. Může se stát, že bude tvořit věty, které stále obsahují prvky z obou jazyků, proto je stále vázané na kontext.

Ve *třetím stádiu* již dítě bezpečně rozliší dva dané jazyky, jak po stránce lexikální, tak po stránce gramatické. Jeho projev je s obsahem minimální interference (prolínání jazyků viz. podkapitola Jazykové zvláštnosti bilingvních jedinců). Jestliže byl vychováván v prostředí, kde se jeden jazyk váže k jiné osobě, dokáže bezpečně rozpoznat a obracet se k osobám v daném jazyce. Tato diferenciací se obvykle děje kolem 4. roku dítěte, avšak je nutné mít na paměti, že přechod do třetího stádia je děj postupný a vyžaduje dostatek času, protože závisí na více faktorech: osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů či doba působení každého jazyka (Saunders, 1982, In Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

Dále ještě Morgensternová, Šulová, Scholl (2011) uvádějí, že dle nejnovějších poznatků jsou i děti, které simultánně osvojují dva jazyky, již od raného věku schopny diferencovat gramatické systémy svých jazyků (Miesel 2006, In Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011). Housarová (2002) uvádí, že určité “nepravidelnosti” v řeči bilingvních jedinců jako jsou interference, výpůjčky, code mixing, code switching jsou brány jako argument pro negativní vliv bilingvismu. Avšak Lachout (2017), Scholl (2018) i Kostečka (2015) se shodují, že tyto jazykové zvláštnosti jsou přirozeným produktem, a že dříve či později z řeči bilingvního jedince vymizí nebo se eliminují. U code-switchingu ještě Kostečka tvrdí, že je žádoucí, aby byl budován, protože právě tak dochází k plynulému a přirozenému přecházení mezi jazyky.

3. *Bilingvismus může být příčinou SPU či horších výsledků ve škole*

V Pedagogické encyklopedii nalezneme vysvětlení pro SPU neboli Specifické poruchy učení jako “...souhrnné označení pro různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání dovedností jako mluvení, porozumění mluvené řeči, psaní, matematické usuzování či počítání.” (Průcha, 2009, s. 448). Dále zde také nalezneme etiologii těchto poruch. Odborná literatura zatím nemá jednotnou teorii, která by vysvětlovala příčiny vzniku těchto poruch. Existují různé teorie a hypotézy o příčinách (LMD, genetika, neurologický deficit, symetrie mozkových hemisfér, fonologický deficit), avšak ani jedna z nich nenaznačuje, že by byl bilingvismus příčinou vzniku specifických poruch učení (Průcha, 2009).

Obtíže v psaní či čtení nepřisuzuje ani Štefánik bilingvismu a radí rodičům, aby tak také nedělali. Uvádí, že jde o složité činnosti, ve kterých mají potíže i bilingvní děti a je vcelku přirozené, že některým to trvá déle. U bilingvních jedinců vzniklý rozdíl vymizí a vyrovná se. (Štefánik, 2000) Dále tvrdí, že s výjimkou velmi ojedinělých případů, nelze hovořit o negativních vlivech bilingvismu na inteligenci a myšlení dítěte, ba naopak, mnohé vědecké výzkumy ukazují, že bilingvismus může znamenat výhodu v porovnání s monolingvisty.

V případě horších školních výsledků Štefánik uvádí, že jsou zřídka způsobeny tím, že je dítě schopné komunikovat se svým okolím ve dvou jazycích. Pokud jsou dodrženy ve škole i doma vhodné podmínky, horší školní výsledky mohou nastat podle Štefánika z několika jiných faktorů:

- dítě je příslušníkem jazykové menšiny a většinová komunita se k němu nechová přátelsky, dítě má strach z kolektivu a ze školního prostředí
- vyučujícím jazykem je většinový jazyk komunity a jedinec ho neovládá na dostatečné úrovni
- nevhodné metody vyučování zvolené učitelem

V momentě, kdy je vyučujícím jazykem jazyk, který jedinec neovládá příliš dobře, jde problém vyřešit změnou školy či tvorbou individuálního vzdělávacího programu, ve kterém by se respektovaly jazykové schopnosti dítěte. Pokud by ani jeden z jazyků nebyl dostatečně osvojen, takže by dítě nemohlo absolvovat výuku ani v jednom z jazyků, tehdy

je problém spíše v nedostatečném kontaktu dítěte s přiměřenými jazykovými vzory v obou jazycích a v nedostatečném prostoru pro komunikaci. V tomto případě je nejlepším řešením urychlené zabezpečení dostatečných příležitostí v obou jazycích, ne však odbourání jednoho z jazyků (Štefánik, 2000).

3 Bilingvní výuka

Bilingvní vzdělávání má dlouhou tradici a to zejména v zemích, kde vedle sebe existuje více oficiálních jazyků jako např. Kanada, Švýcarsko, Lucembursko (García, 2009).

V Pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2013, s. 29) je pojem bilingvní (někdy i bilingvální) výuka definován tak, že jde o výuku *“zaměřenou na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský.”* Dále uvádí, že je tento typ výuky realizován jen na několika alternativních školách, kde jsou všechny a nebo jen některé předměty vyučovány v cizím jazyce, přičemž zmiňuje hlavně gymnázia.

Od vydání slovníku uběhlo již 7 let a za tu dobu se v tomto ohledu mnohé změnilo, bilingvní výuka prostoupila v podobě programů do státních základních škol a nejen to. V České republice je možné se bilingvně vzdělávat na všech stupních vzdělávacího systému. Na prvním stupni ZŠ je možné bilingvní výuku nalézt v *bilingvních školách, mezinárodních školách a bilingvních programech* (Koubová M., 2019).

Bilingvní škola - škola, kde výuka probíhá ve dvou vyučovacích jazycích. Školní vzdělávací program se řídí Rámcovým vzdělávacím programem a hlavním výukovým jazykem je jazyk český, druhým jazykem je pak nejčastěji jazyk anglický. Tyto školy jsou určeny pro české děti nebo pro děti cizinců, kteří ale dobře ovládají český jazyk. Průcha a kol. (2013) uvádí, že těchto škol působí v ČR jen několik desítek. Vallin a Benešová (2015) uvádí, že jde především o soukromé školy.

Mezinárodní škola - škola, kde probíhá výuka v cizím jazyce podle zahraničního nebo mezinárodního vzdělávacího programu. Je určena zejména dětem cizinců, kteří žijí v zahraničí. (Koubová M., 2019)

Bilingvní program - bilingvní výuka je realizována v klasické základní škole, ale pouze v určité části - například jedna třída v ročníku. Hlavním vyučovacím jazykem je český jazyk a v neязыkových předmětech probíhá výuka jazykem cizím. (Koubová M., 2019)

Podmínkou realizace bilingvního programu v České republice je akreditace MŠMT. V roce 2008 vešel v platnost pokyn, který ustanovuje, že jsou školy povinny zajistit výuku předmětu v cizím jazyce učiteli, kteří dosahují jazykové úrovně alespoň C1 (dle SERR). Zároveň jsou povinny zajistit, aby si žáci osvojili odbornou terminologii v cizím i českém jazyce. Z předmětů, které lze vyučovat cizím jazykem se vyjímá předmět Český jazyk a témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a vzdělávacích oborů Zeměpis a Dějepis, týkající se České republiky (Vallin, Benešová, 2015).

3.1 Realizace bilingvní výuky

Pro realizaci každé výuky je třeba vytyčit cíle, abychom mohli vybrat vhodné metody, k dosažení těchto cílů. Protože bilingvní výuka má určitá odlišná specifika od výuky klasické, tato kapitola uvádí konkrétní cíle, které bilingvní výuka sleduje, přehled nejzásadnějších předpokladů a podmínek realizace bilingvní výuky. Zaměřuje se jak na obecné předpoklady k realizaci, tak na didaktiku a metodiku bilingvní výuky s využitím přístupů z CLIL.

3.1.1 Cíle bilingvní výuky

Na základě definic bilingvní výuky lze vytyčit cíle, které by bilingvní výuka měla sledovat. Švermová a Nečasová (2011) uvádí dle definic Helbigové (2003), že cílem bilingvní výuky by mělo být rozvíjet tyto kompetence:

- *odborná kompetence*: cílem je osvojit si znalosti a dovednosti věcného předmětu, kdy osvojení cizího jazyka je pouze prostředkem k dosažení tohoto cíle.
- *jazyková kompetence*: cílem je, aby žáci byli schopni rozumět a aktivně komunikovat v obecném jazyce, který je pak následnou oporou pro aktivní komunikaci, a úspěšné porozumění v jazyce odborném.
- *interkulturní a multikulturní kompetence*: cílem je formovat poznávání jevů odlišných kultur, vyhledávat společné znaky a srovnávat odlišnosti určitých etnických skupin či geografických oblastí.

3.1.2 Pedagogická a didakticko-metodická podmíněnost bilingvní výuky

Z obecného pedagogického hlediska se nad podmínkami a principy bilingvní výuky zamýšlí Kielhöfer a Jonekeitová (1995, In Švermová, Nečasová, 2011), protože uvádí, že je třeba dohlédnout aby:

- nedocházelo k vytváření tzv. smíšeného jazyka, což by znamenalo, že ani jeden jazyk není správně osvojen
- se vytvářel u žáků pozitivní a motivující přístup k bilingvní výuce odborného předmětu
- byla pozitivní sociální prestiž obou užívaných jazyků
- měli žáci dostatečnou emocionální a jazykovou podporu

Švermová a Nečasová (2011) ještě uvádějí, že k těmto obecným podmínkám lze doplnit i další principy, které by mohly vyplývat z rozdílů mezi osvojováním mateřského a dalšího jazyka. Tyto principy jsou platné hlavně pro žáky, u kterých pozorujeme bilingvismus sukcesivní, tedy postupný - například při nástupu do první třídy. Měli bychom tedy mít na paměti, že:

- žáci mají při osvojování již znalost z předchozího jazyka a ty se snaží pak uplatnit při osvojování dalších jazyků
- jsou v jazycích oblasti, které si žáci často velmi těžko osvojují, jako je například výslovnost, či určité gramatické jevy.
- při osvojování dalšího jazyka hraje významnější roli sociální prostředí (více než u jazyka mateřského), protože na rozdíl od přirozeného prostředí se nyní setkává s prostředím novým a neznámým.
- věk žáka do určité míry ovlivňuje výběr metod pro efektivní zvládnutí učiva (Švermová, Nečasová, 2011)

Didaktické hledisko

Základními složkami pedagogické a didakticko-metodické podmíněnosti bilingvní výuky jsou *obsah* a *jazyk*.

Z didaktického hlediska je důležité, aby osvojování obou složek probíhalo efektivně a propojeně. Jedná se o složitou situaci, kdy je nutné propojit dvě odlišné oborové didaktiky:

didaktiku věcného předmětu a didaktiku cizího jazyka. Vhodné propojení těchto dvou složek může vést k efektivnímu osvojení dovedností a poznatků - jak v cizím jazyce, tak i ve věcném předmětu. Jazyk je tedy v bilingvní výuce prostředkem k dosažení výsledného produktu: osvojení si obsahu. Při tomto osvojování se zvyšuje obojí - jak stupeň osvojení si obsahu, tak i prostředek - jazyk. (Švermová, Nečasová, 2011)

3.1.3 Content Language Integrated Learning (CLIL)

Právě o propojení obou složek se snaží inovativní koncept obsahově a jazykově integrovaného učení - Content and Language Integrated Learning - CLIL, který je významným kurikulárním trendem a jednou z možných strategií dvojjazyčného vzdělávání a oborového přesahu. V rámci CLIL je vyučován obsah nejazykového předmětu a současně s ním jsou rozvíjeny jazykové kompetence v cizím a popřípadě druhém jazyce. (Benešová, Vallin, 2015)

Tato práce se v praktické části zaměřuje především na bilingvní program Toscool, který bude letos prvním rokem otevírat návaznost i na druhý stupeň základního vzdělávání, který je v přímé návaznosti na bilingvní program Toscool pro první stupeň. Metodu, kterou Toscool zvolilo pro tento nový koncept je právě metoda CLIL.

CLIL je podle Vallin a Benešové (2015) jednou z možných strategií dvojjazyčného vzdělávání a oborového přesahu, s čímž souhlasí i (Graddol, 2006 In Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012). který uvádí, že CLIL je někdy označován za jeden z přístupů k bilingvnímu vzdělávání. Avšak jsou zde hlavní rozdíly, které potvrzují, že bilingvní výuka a CLIL nejsou totéž. Přehled obecných rozdílů je uveden v tabulce, která je sestavená dle Šmídové, Tejkalové a Vojtkové (2012).

Bilingvní výuka	CLIL
realizace skrze intenzivní kontakt s cílovým jazykem	realizace probíhá částečně v cizím a částečně v mateřském jazyce
zaměření na zvládnutí cizího jazyka na úrovni rodilého mluvčího (alespoň v receptivních dovednostech)	zvládnutí receptivních i produktivních dovedností
upřednostnění obsahového cíle	dualita cílů (obsah i jazyk)
předpokládá velmi dobrou vstupní znalost cizího jazyka	respektuje omezené jazykové vybavení účastníků (žáků i učitelů)

Drobné odlišnosti mezi CLIL a bilingvní výukou jsou také v plánování a realizaci. Detaily těchto realizačních rozdílů jsou uvedeny v tabulce, která je sestavená dle pojetí realizace CLIL od Vallin a Benešové (2015) a pojetí realizace bilingvní výuky dle Nečasové a Švermové (2011)

Bilingvní výuka	CLIL
Vyžaduje akreditaci od MŠMT	K výuce metodou CLIL není potřeba svolení MŠMT
Minimální jazyková úroveň učitele je C1 (dle SERR) a školy jsou povinny to zajistit	Jazyková úroveň učitele CLIL není oficiálně stanovena
Zaměření cíle hlavně na obsah (zprostředkovaný cizím jazykem)	Stanovení cílů jak pro obsah, tak pro jazyk
Nutné tvořit vyučovací materiály, zaměřené na obsah i na rozvoj jazykových	Výběr materiálů pro výuku - zaměření nejprve na obsah, poté na jazyk

kompetencí	
Do popředí při hodnocení vstupuje znalost obsahu a poté jeho správná jazyková realizace	Učitel hodnotí oboje: obsah i cizí jazyk

Oba typy výuky mají však společné cíle, na které se všeobecně při výuce cizích jazyků klade důraz mnoho evropských zemí. Jedná se především o tyto cíle:

Socioekonomické cíle: připravovat studenty na život v mezinárodním prostředí a otevírat jim možnosti k lepšímu uplatnění na pracovním trhu.

Sociokulturní cíle: předávat studentům hodnoty tolerance a respektu k jiným kulturám.

Jazykové cíle: umožnit studentům budovat jazykové dovednosti které kladou důraz na efektivní komunikaci, motivovat studenty k používání jazyků k reálným praktickým situacím a účelům.

Vzdělávací cíle: umožnit studentům budovat vědomosti spojené s obsahem předmětu a schopnost učení se. Začleňování nových poznatků a zkušeností z daného předmětu do již existujícího souboru poznatků a zkušeností pomocí odlišných a inovativních přístupů. (Eurydice, 2006)

Metodické hledisko

Pro specifičnost bilingvní výuky je třeba volit vhodných výukových metod, které pomohou dosáhnout stanovených cílů.

J. Kostečka ve svém článku “Jak na bilingvní výuku v základní škole” (2015) uvádí tři hlavní zásady, které je třeba dodržovat, aby bilingvní výuka fungovala a byla efektivní. Kostečka považuje za nejdůležitější zásadu *budovat tzv. code-switching* (viz podkapitola Jazykové zvláštnosti bilingvních jedinců), a je podle něj nezbytné, aby přecházení mezi jazyky bylo naprosto plynulé a přirozené. Kostečka uvádí, že v praxi to znamená, že při výuce spolu spolupracují dva učitelé jako reprezentanti dvou jazyků (např. ČJ a AJ) a střídají se v nanejvýš pětiminutových intervalech. V případě, že nějaké dítě nerozumí anglickému učiteli, nestane se, že by najednou nastal prostor pro českého učitele, který by

měl začít žákovi pomáhat, ale pokračuje dále výuka anglického učitele, který nezačne svůj výklad zjednodušovat po mluvnické či výslovnostní stránce, ale maximálně zpomalí tempo.

Další ze základních metodických požadavků jsou dle Kostečky nutnost *přirozeného bilingvního prostředí a soustavná expozice dětí druhému jazyku*, čehož lze dosáhnout hlavně kvalitně sestaveným učebním plánem - uvádí například vysoký podíl hodin anglického jazyka jako samostatného předmětu či odpolední vedení družiny rodilým mluvčím. Praktické zkušenosti s touto metodikou má J. Kostečka na škole ZŠ Wonderland Academy, kde je také ředitelem. Uvedenou metodiku na této škole schválila i Česká školní inspekce. (J. Kostečka, 2015)

Důležitou složkou bilingvní výuky je problematika *hodnocení* žáků. Jde o složitější proces než u běžné výuky hlavně pro to, že v případě bilingvní výuky vstupuje do popředí znalost obsahu předmětu, stejně tak jako jeho správná jazyková realizace. Jde tedy o dvě roviny, které je třeba hodnotit. Otázky, které si klade Švermová a Nečasová (2011) jsou například ty, jestli jde obě tyto roviny hodnotit odděleně, nebo zda je na ně nutné pohlížet jako na celek. Tvrdí také, že hodnocení častokrát vychází z osobnosti učitele a typem jeho vzdělání.

3.1.4 Předpoklady pro realizaci bilingvní výuky

Nyní uvádím ucelený přehled pro úspěšnou realizaci bilingvní výuky ve školním prostředí. Dle Švermové a Nečasové (2011) je nutné vytvoření:

- *vlastních specifických kurikulárních dokumentů*, pro umožnění a podporu výuky. Obsaženy by měly být především odlišné didaktické, organizační a metodické postupy při výuce věcných předmětů a cizího jazyka. Dalším důležitým obsahem těchto dokumentů by měla být skladba hodin a očekávané výstupy.
- *vyučovacích materiálů*, které budou zohledňovat cíle a obsahy věcného předmětu s přihlédnutím i na rozvoj jazykových kompetencí. Samozřejmě by měla být podpora výuky novými pomůckami, jako jsou například interaktivní tabule či další inovativní složky pro podporu výuky.
- *odpovídajících metodických postupů*, které mohou být formulovány na základě empirických výzkumů se zaměřením na zjišťování podmínek procesu osvojování

více jazyků z různých hledisek, například neurolingvistickým či psycholingvistickým. (Švermová, Nečasová 2011)

Samozřejmou složkou při realizování bilingvní výuky by měly být současné *tendence ve vývoji obecné didaktiky* - jakými jsou například výuka orientovaná na žáka či autonomní učení. V neposlední řadě jsou zapotřebí kvalitně *připravení vyučující*, vzdělaní jak ve věcném předmětu, tak i v cizím jazyce na odpovídající úrovni. Švermová a Nečasová (2011) se zamýšlejí nad tvorbou speciálních studijních oborů pro přípravu budoucích učitelů v bilingvní výuce. Specifika bilingvní výuky se musí nutně promítnout i v oblasti *výstupů*, kdy je nutné propojit tento typ výuky s možností skládat po jejím absolvování mezinárodně uznávané jazykové zkoušky.

Organizace vzdělávání dvojjazyčných žáků podle F. Grosjeana

Dvojjazyční žáci mohou být vzdělávání různými způsoby. Když přichází dítě do odlišného jazykového prostředí, může být vzdělávané buď dvojjazyčně nebo jednojazyčně – ať už ve většinovém či menšinovém jazyce.

F Grosjean (1982) specifikuje různé podoby dvojjazyčného vzdělávání. To, chápe jako označení pro různé programy, někdy i velmi odlišné, ve kterých se využívá při výuce obou jazyků (menšinového i většinového), z důvodu umožnění rychlého přechodu z menšinového jazyka dítěte do většinového. Pro dítě je vhodné hlavně to, že je ve společnosti stejně starých dětí a dostává se mu podpory a péče. Jako problém dvojjazyčného vzdělávání vidí nedostatečné materiální a personální zajištění, ne vždy kvalitně zpracovanou koncepci a nedostatečnou evaluaci. Z možností dvojjazyčného vzdělávání, které uvádí Grosjean, jsou další možnosti imerzní programy.

Imerzní programy – programy, kde jsou děti vyučovány nejprve ve slabším jazyce a až později se začnou vyučovat i jazykem silnějším. Tento typ programu byl iniciován anglicky mluvícími rodiči ve francouzské části Kanady, kteří chtěli, aby byly jejich děti, žijící v takto smíšeném prostředí, lépe jazykově vybaveni. Nevýhodou je, že v těchto programech nebývá mnoho prostoru na používání slabšího jazyka, a tak po ukončení školní docházky není jedinec funkčně dvojjazyčný. Existují také různé typy imerzních programů, které se dělí podle toho, kdy byl zapojen do výuky silnější jazyk.

4 Závěr teoretické části

V první polovině teoretické části jsem vymezila pojem bilingvismus, což bylo naprosto nezbytné pro další části této diplomové práce. Jelikož je bilingvismus velmi komplexní pojem a je na něj v odborné literatuře nahlíženo z mnoha pohledů, tato diplomová práce nabízí ucelený přehled a hledá zejména shody a podobné přístupy k této problematice.

Ve druhé části jsem se věnovala charakteristice bilingvního žáka, kdy jsem vzala v potaz všechny faktory, které tvoří specifického příjemce bilingvní výuky. Věnovala jsem se také jazykovým a komunikačním zvláštnostem, které mohou v těchto případech nastat. Nastínila jsem různé pohledy na bilingvního žáka a předložila výhody, které může bilingvní jedinec vnímat. Na to navazují i negativa, která může vnímat, jak společnost či vzdělávací instituce, tak bilingvní jedinec jako takový.

Z toho vyplývá i další část, která je věnována bilingvní výuce, kde všechny poznatky o bilingvistu a bilingvním jedinci jakoby se spojily, a tvořily podklad pro tvorbu a fungování dvojjazyčné výuky. Jelikož se výzkumná část věnuje bilingvnímu programu z pohledu žáků, jsou tyto poznatky o organizaci bilingvní výuky velmi podstatné, protože existuje mnoho typů bilingvistu, z nichž každý ovlivňuje žákův výkon ve škole různým způsobem.

Ze všech kapitol teoretické části vyplývá, že je velmi důležité, aby učitel věděl, z jaké rodiny pochází žáci, které vyučuje v rámci bilingvní výuky, protože to ovlivňuje přístupy a chování jak studentů, tak učitelů. Je to také velmi zásadní pro volbu vhodné metody a organizaci výuky, které si učitel volí dle studentů.

Pro úspěšnou bilingvní výuku je nezbytné znát tyto teoretické znalosti o bilingvní výuce, protože jen díky tomu může být učitel vnímavý a empatický ke studentům, kteří jsou například z rodin, které nemluví jazykem komunity.

5 Praktická část

5.1 Cíl výzkumu

Bilingvní výuka má oproti běžné výuce mnoho specifíků a aspektů, které ovlivňují učitelé, rodiče a děti. Je mnoho odborné literatury zaměřené na výchovu a vzdělávání bilingvního jedince, jak se jako rodič či učitel chovat, na co se zaměřit. Ale co si o bilingvní výuce vlastně myslí žáci? Výzkumnou část jsem tedy zaměřila právě na ně, jelikož jsou to oni, pro které se bilingvní výuka v dnešních školách praktikuje a kterým by se měla co nejlépe přizpůsobit.

Ve svém výzkumu se zaměřím na bilingvní výuku v rámci soukromého bilingvního programu. Budu zkoumat realizaci tohoto programu, jeho cíle, koncepci a organizaci výuky. **Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaký mají pohled na bilingvní výuku v rámci bilingvního programu samotní žáci, co jim činí největší potíže a nebo naopak, kde vidí výhody.** Po interpretaci názorů žáků se pak pokusím stanovit doporučení pro zefektivnění programu, což je dílčím cílem mého výzkumu.

5.2 Charakteristika výzkumného designu

Za účelem detailně popsat bilingvní program jsem si zvolila metodu případové studie. Využila jsem v ní i informace, které jsem získala metodičky programu či vlastní zkušenosti, jelikož v bilingvním programu, který je součástí mého výzkumu, působím jako asistentka pedagoga již pátým rokem.

5.3 Případová studie

Případová studie detailně studuje jeden nebo několik málo případů. Jde v ní hlavně o zachycení složitosti případů a o celistvý popis vztahů. Díky důkladnému zkoumání jednoho subjektu se předpokládá, že lépe porozumíme jiným podobným případům a na konci tohoto zkoumání bude možné zařadit zkoumaný subjekt do širších souvislostí. Existují různé typy případových studií podle sledovaného případu. Hendl (2016) uvádí tyto:

1. Osobní případová studie - výzkum určitého aspektu u jedné osoby (zkoumá se minulost, příčiny, determinanty, faktory, zkušenosti, které měly k dané osobě nějaký vztah)

2. Studie komunity - zkoumá se jedna nebo více komunit ve městě, někdy se jí také říká sociografická. Analyzují se zde různé vzorce hlavních životních aspektů komunity (politické aspekty, práce, volný čas apod.)
3. Studium sociálních skupin - jde o zkoumání malých a přímo mezi sebou komunikujících skupin. Jde o popis a analýzu vztahů a aktivit ve skupině.
4. Studium organizací a institucí - zkoumají se zde školy, instituce, firmy a jde o hledání a analýzu zavedených vzorců řízení, chování, aktivit, evaluace a různé procesy změn
5. Zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů - jde o zaměření se na určitou událost, analýzu interakce učitele a žáka, konfliktů rolí a procesu adaptace

Pro účely této diplomové práce se nejlépe hodí kombinace **4. a 5. typu** případové studie a to z toho důvodu, že analyzuje jak řízení a aktivity programu Toscool, tak například různé interakce mezi učitelem a žákem.

Pro úspěšnou a objektivní realizaci studie jsou v této práci využity zásady podle Švaříčka a Šed'ové (2014, In Koubová 2019):

- studovaný subjekt je nutné popisovat komplexně
- subjekt je složen z určitých aspektů, na které je nutno pohlížet jako součást celku, nikoliv odděleně.
- snažíme se o komplexní pochopení případu, v potaz bereme přirozené prostředí
- je nutné využívat veškeré dostupné metody ke sběru dat, kterými jsou například všechny formy pozorování a rozhovoru nebo analýza dokumentů
- výsledky všech použitých metod interpretuje badatel dohromady
- nutné je stanovit si konkrétní základní výzkumný problém
- klíčovým faktorem výběru jsou cíle a otázky, které si badatel klade
- důležitou a nezbytnou součástí výzkumné zprávy je odůvodnění tohoto výběru

5.4 Výzkumné otázky

Polostrukturovaný rozhovor s žáky je veden na základě výzkumných otázek. Základní výzkumnou otázkou je *Jak vnímá žák na prvním stupni bilingvní výuku*. Hlavním cílem této otázky je zjistit, jak se vlastně k výuce staví žák. Žák je v případě bilingvní výuky centrem zájmu, on je příjemcem. Jde tedy hlavně o to, aby žák co nejlépe popsal svůj postoj a vnímání bilingvní výuky.

Specifickými výzkumnými otázkami se zaměřuje rozhovor na to *Jak žák charakterizuje bilingvní výuku* v programu Toscool. Zjišťuje hlavně, jak by žák celý program popsal svými slovy, jak se o programu dozvěděl, jak to diskutovali nebo nediskutovali s rodiči, na svoje první dny v programu. K tomu mi měly pomoci tyto otevřené otázky:

- Kdybys měl BV v programu Toscool popsat svému kamarádovi, který nechodí do stejného programu, co bys mu řekl?
- Jak ti rodiče řekli, že budeš studovat v programu Toscool?
- Vzpomínáš si na svůj první den v programu Toscool? Co ti zůstalo v paměti?

Další specifickou výzkumnou otázkou zkoumá, co žákovi bilingvní výuku usnadňuje. Ke každému respondentovi jsem s ohledem na věk přistupovala jinak, otázky jsem se snažila co nejvíce přiblížit vyjadřovacím schopnostem žáka. Pro žáky první a druhé třídy jsem vynechala otázky, které jsou příliš abstraktní a žáci by mohli mít problém s formulováním či popisem názoru.

- Který projekt v rámci BV tě nejvíce bavil a proč?
- Který předmět máš v rámci BV nejraději a proč?
- Který učitel ti nejvíce vyhovuje a proč?
- Máš někdy pocit, že je pro tebe BV snadná? Kdy a proč?
- Kdy se cítíš plný energie? Při jakých aktivitách/hodinách?
- Při jakých aktivitách máš pocit, že se nejvíce učíš anglicky?
- Jakou organizaci práce (skupinová, individuální...) máš nejraději při BV a proč?

S konkrétním cílem zjistit, zda žákům vyhovuje současné časové rozložení hodin, je pokládána otázka “*Kdy se v rámci dne cítíš nejvíce aktivní?*” Pro zjištění, zda je bilingvní program Toscool přizpůsoben i dětem, které jsou v bilingvním prostředí od malička, je otázka “*Je pro tebe v něčem bilingvní výuka snadná?*” Cílí hlavně na to, zda mají i tyto děti pocit, že jim program může nabízet stále něco nového, že je dvojjazyčná výuka nenudí a dává jim dostatečně přiměřené výzvy.

Další část rozhovoru je věnována tomu, aby zjistila, jaké jsou slabé části programu, kde vidí žáci chyby, co jim bilingvní vyučování ztěžuje.

- Kdy ses cítil při BV špatně a proč?
- Který předmět tě v BV nebaví a proč?
- Který učitel ti moc nevyhovuje a proč?
- Kdy máš pocit, že je pro tebe BV těžká a proč?
- Při jakých aktivitách/hodinách se cítíš nejvíce unavený?
- Při jakých aktivitách máš pocit, že se nic nenaučíš?
- Jakou organizaci práce (skupinová, individuální...) máš nejméně rád při BV a proč?

Celý rozhovor je zakončen otázkou, zda mají sami žáci nějaká doporučení či rady, jak by se bilingvní program Toscool mohl zlepšovat, aby byli žáci spokojenější, motivovanější.

5.5 Metody sběru dat

5.5.1 Rozhovor

Jako hlavní metodu jsem si zvolila polostrukturované rozhovory (viz. Příloha 3), které jsem vedla s žáky prvního stupně. Mezi respondenty měl své zastoupení každý ročník, pro úplnost a objektivnost názorů. První dva polostrukturované rozhovory se mi povedlo vést osobně. Další rozhovory jsem musela kvůli uzavření škol vést s žáky online prostřednictvím video rozhovorů. Kladené otázky byly otevřené, vždy jsem se držela základních otázek, které jsem v případě

potřeby rozvíjela, a nebo přizpůsobovala, abych se od respondentů dozvěděla co nejvíce a navodila přátelskou atmosféru.

Všechny rozhovory byly se souhlasem nahrávané a tyto nahrávky přikládám v příloze. Respondenty jsem většinou znala osobně, proto mohla být zajištěna příjemná atmosféra a otevřenost. Někteří respondenti jsou z bilingvní rodiny, jiní nikoliv, opět z důvodu širšího úhlu pohledu.

5.5.2 Pozorování

Další metodou je pozorování vybrané třídy v bilingvním programu. Jde o třídu, kde jsem asistentem a kde popisuji formou reflektivního pedagogického deníku. V deníku, který jsem vytvořila, popisuji situace, které vnímám jako problematické. Tyto situace komentuji, reflektuji a přidávám řešení dané situace ze strany rodilého mluvčího, případné doporučení na zlepšení řešení těchto problematických situací. Tento pedagogický deník rozšířený o pohled žáka popisuje i to, jak na situaci reagoval nebo ji vnímal sám žák. Deník je přiložen v Seznamu příloh.

5.6 Výzkumný vzorek

Respondenti, se kterými jsem rozhovory uskutečnila, byli vybráni podle následujících kritérií: Všichni mají zkušenost s bilingvním programem Toscool po různě dlouhou dobu. Chtěla jsem, aby byl každý ročník zastoupen minimálně dvěma žáky.

Celkově jsem vedla rozhovor s dvanácti žáky prvního stupně základní školy, z nichž:

- tři žáci navštěvují **1. třídu**, z nichž pochází všichni z jednojazyčné rodiny
- jeden žák navštěvuje **2. třídu**, který pochází z jednojazyčné rodiny
- tři žáci navštěvují **3. třídu**
 - jeden žák má zkušenosti s výukou ve Velké Británii, ale pochází z jednojazyčné rodiny
 - jeden žák pochází z dvojjazyčné česko-anglické rodiny
 - jeden žák pochází z jednojazyčné rodiny
- tři žáci navštěvují **4. třídu**

- jeden žák pochází z jednojazyčné rodiny původem z Irska, hovořící doma pouze anglicky
- dva žáci pochází z jednojazyčné rodiny, jeden z nich má zkušenost s jinou bilingvní školou, do programu přestoupil na začátku 4. třídy.
- dva žáci navštěvují **5. třídu**
 - jeden žák pochází z dvojjazyčné česko-maďarské rodiny a má zkušenosti s domácí výukou
 - jeden žák pochází z dvojjazyčné česko-anglické rodiny

Žáky jsem vybírala cíleně, aby se mi podařilo vést rozhovory i s respondenty, kteří do bilingvního programu nastoupili po předchozí zkušenosti s klasickou jednojazyčnou výukou. Zároveň jsem také vybírala respondenty, které osobně znám, což se mi až na jeden případ povedlo, kvůli zajištění příjemné atmosféry a celkové komunikaci.

Tři přepsané rozhovory se nachází v kapitole Přílohy a ostatní jsou přiloženy jako zvukový soubor k této práci.

6 Bilingvní program Toscool

Prvotním impulsem pro vznik tohoto bilingvního programu byla poptávka po moderní a přitom přirozené a kvalitní výuce anglického jazyka.

“*Devět let zkušeností s bilingvní výukou na základních školách.*” tak zní úvodní slogan na stránkách bilingvního programu Toscool. S touto firmou jsem se poprvé setkala na podzim roku 2015, kdy jsem byla oslovena, zda bych měla zájem pracovat jako asistentka pedagoga při bilingvní výuce. Skutečnost, že jsem součástí týmu již pátým rokem, mi byla velkou motivací při výběru tématu diplomové práce. Nyní se pokusím program představit za kombinace informací z dostupných zdrojů a vlastní zkušenosti.

6.1 Charakteristika programu

Program Toscool se již devět let zabývá poskytováním výuky anglického jazyka zábavnou, efektivní a intenzivní formou napříč všemi stupni základního vzdělávání. Organizuje také různé mimoškolní vzdělávací aktivity. Dvojazyčná výuka probíhá na dvou běžných základních školách, které o dvojazyčnou výuku projevily zájem. Školy, kde v současnosti program Toscool působí jsou ZŠ a MŠ Antonína Čermáka na Praze 6 a ZŠ a MŠ Věry Čáslavské, také na Praze 6. Dle webových stránek těchto škol, je pro ně bilingvní výuka od programu Toscool specifická hlavně v těchto bodech:

- v *bilingvním programu* probíhá výuka na základě školního vzdělávacího programu a je doplněna vhodnými anglosaskými reáliemi
- zhruba 40% výuky probíhá v anglickém jazyce
- žáci si nepřekládají, v angličtině jsou pak schopné i přemýšlet, neučí se jen anglický jazyk - učí se v angličtině
- bilingvní program pokrývá jednu třídu v každém z ročníků na 1. stupni (program nemá návaznost na 2. stupni)
- oba pedagogové, kteří se ve třídě střídají, tedy český a rodilý mluvčí, mají předepsané vzdělání - rodilý mluvčí je plně aprobovaným učitelem pro první stupeň ZŠ

(webové stránky ZŠ a MŠ Antonína Čermáka a ZŠ a MŠ Věry Čáslavské, 2020)

6.1.1 Cíle programu

Zde jsou uvedeny cíle, které si bilingvní program Toscool klade:

- zajistit dobrou znalost anglického jazyka, ověřenou v každém ročníku standardizovanou zkouškou MŠMT (úroveň dle SERR: A1 po 1. ročníku, B1 po 4. či 5. ročníku)
- zajistit kontinuitu vzdělávání cizích jazyků
- zvýšit efektivitu výuky prvního cizího jazyka již od první třídy napříč všemi stupni základního vzdělávání
- dosažení potřebné jazykové vybavenosti již od rané fáze pro studium odborných předmětů v cizím jazyce

Dle hlavní metodičky programu Gabriely Brummelové, je hlavním cílem propojení jazykových dovedností (mluvení, poslech, psaní a čtení) s vhodným a kompetentním užíváním cizího jazyka při běžné komunikaci v oborových předmětech a interakci se svým okolím. I přes dualitu cílů však není program Toscool inspirován CLIL výukovým přístupem, protože se dle Brummelové liší hlavně jiným vzdělávacím procesem a vyučujícími - rodilými mluvčími.

Jak program Toscool zajišťuje plnění těchto cílů:

- speciálně vytvořené předměty, které jsou rozděleny do dvou skupin na *jazykové předměty a neязыkové oborové předměty*
- přirozenou formou výuky, které je uzpůsoben vzdělávací obsah předmětů
- výuka cizího jazyka je typem a plánováním velmi podobná výuce mateřského jazyka (v mluvené i písemné podobě)
- vysoká hodinová dotace cizího jazyka
- speciální výukové materiály, software

Na webových stránkách toscool.cz, které jsou samozřejmě česko-anglické, představují konkrétní podporu pro splnění cílů takto: *“During lessons modern methods and resources are used. Amongst other technological resources such as interactive boards, TOSCOOL classes use iPads, making regular use of academic applications such as Seesaw. Children*

are taught to create and experiment with mental maps which help them to learn more efficiently and to cultivate logical thinking.” (toscool.cz)

Ze své vlastní zkušenosti mohou říci, že používání iPadů a interaktivních tabulí, stejně tak jako vzdělávacích aplikací, vytváření myšlenkových map a jiných metod, je v hodinách naprosto běžné a téměř každá aktivita je spojená s objevováním či interaktivním přístupem ke vzdělávání.

6.1.2 Koncepce výuky

Obsah vzdělávacího programu Toscool pro výuku cizího jazyka je komplexní a rozdělen do čtyř částí, dle požadavků mezinárodních standardizovaných zkoušek. Komunikační, slohové, jazykové, literární a oborové výchovy. Ve výuce se pak tyto složky prolínají v sérii jazykových a nejazykových oborových předmětů. Výuka se zaměřuje na všechny jazykové roviny: morfologickou, syntaktickou, lexikální a funkční.

6.1.3 Vlastní kurikulum

“Unikátní výuková metoda, plán výuky s vysokou hodinovou dotací a série speciálně vytvořených jazykových a nejazykových oborových anglických předmětů společně s výukou v anglickém jazyce vyučovaných předmětů, kterých se děti účastní během výuky na základní škole.” (toscool.cz, 2020)

Díky propracované metodice a mnohaletým zkušenostem s bilingvním vzděláváním se program Toscool jasně profiluje a vytváří si vlastní cestu. Dle slov Gabriely Brummelové, hlavní metodičky programu, se snaží hlavně o propojení dvou rovin, výuky cizího jazyka a užití jazykových kompetencí jako nástrojů porozumění a interakce s okolím v jednotlivých oborových předmětech.

Speciálně vytvořené jazykové předměty jsou podrobně popsány níže. Rozsah výuky pro jednotlivé ročníky je popsán v tabulce v Příloze č. 1. Program pracuje s celkem devíti speciálně vytvořenými předměty, které se vyučují společně s českými klasickými předměty. Někdy se v prvním a druhém ročníku jmenují jinak - jak se zvyšuje stupeň osvojení jazyka, zvyšuje se i náročnost předmětu, například Show and tell se ve druhém ročníku již mění na Reading and talking.

PŘEDMĚT	OBSAH PŘEDMĚTU
<p>Show and tell</p> <p>1. třída</p>	<p>= komunikační výchova</p> <p>výuka počátečního mluvení</p> <p>zapojení do rozhovorů</p> <p>rozvoj čtenářské gramotnosti</p> <p>rozvoj slovní zásoby k danému tématu</p> <p>rozhodování na základě slyšeného nebo mluveného</p> <p>časem se mění se na Reading and Talking</p>
<p>Reading and talking</p> <p>2. - 5. třída</p>	<p>= literární a slohová výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj správného chápání různých jazykových sdělení • čtenářská gramotnost - dílny čtení • rozvíjení různých strategií k porozumění textu • rozvíjení základních čtenářských návyků • recepce, interpretace i produkce psaného textu • následně rozvíjen předmětem Strategy reading and talking
<p>Strategy reading and talking</p> <p>4. a 5. třída</p>	<ul style="list-style-type: none"> • recepce, interpretace i produkce psaného textu • rozvíjení čtenářských strategií a návyků
<p>Active English/Drama</p> <p>1. - 3. třída</p>	<p>= jazyková a komunikační výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvíjení komunikačních dovedností • důraz na správnou výslovnost • ukotvování slovní zásoby u daných tematických

	<p>okruhů</p> <ul style="list-style-type: none"> • série mini rolí podle učebnicí English World pomáhá žákovi aktivně využívat slovní zásoby a porozumění
<p>Science 4. a 5. třída</p>	<p>= oborová čtenářská gramotnost</p> <ul style="list-style-type: none"> • cílené aktivity pro čtení a psaní odborných textů (přiměřeně náročné) • trénink skimmingu - rychlé čtení: hledání hlavních, stěžejních myšlenek textu • trénink scanningu - rychlé čtení: hledání klíčových, určených slov v textu • objevování a zkoumání
<p>English club and Projects 1. - 3. třída</p>	<p>= jazyková, slohová, literární a komunikační výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> • podpora všech jazykových dovedností • využívání metody názorně demonstrační • obsahuje celoroční jazykový projekt • prolíná se s EOS = English Ongoing Series - nauka o kultuře, zvycích a tradicích v anglicky mluvících zemích
<p>Matlog 1.- 5. třída</p>	<p>= oborová čtenářská gramotnost</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj méně používaných slovních druhů • rozvíjení logického myšlení a slovní zásoby, která je důležitá k řešení logických úloh
<p>Writer's workshop</p>	<p>= slohová výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj základních návyků a strategií pro tvůrčí psaní • psaní delších a srozumitelných vět • úzké propojení s každodenním životem • příprava na písemné zpracování závěrečných zkoušek

ČJ - Osobnostní rozvoj (1. - 2. třída)	předmět je vyučován v českém jazyce <ul style="list-style-type: none"> • zábavnou formou zpracovávána témata jako spolupráce, kamarádství, soudržnost třídy,...
ČJ - Vzdělanostní přehled (3. - 5. třída)	předmět je vyučován v českém jazyce <ul style="list-style-type: none"> • prohloubení přírodovědných, zeměpisných, historických znalostí a souvislostí • pohled na aktuální dění • příprava na gymnázia

(Tabulka vytvořena podle informací dostupných na webových stránkách www.toscool.cz a podle tabulky rozvržení předmětů v jednotlivých ročnících v Příloze 1)

6.1.4 Koncepce rozvrhů

Velmi charakteristickým rysem bilingvního programu Toscool je koncepce rozvrhů, protože je vlastně nutné kurikulum v angličtině a v češtině propojit, což se projevuje na počtu vyučovacíh hodin. Zejména pro první třídu je tento koncept velmi náročný, což bylo také velkým tématem polostrukturovaných rozhovorů s žáky. Velká část anglické výuky se odehrává v odpoledních hodinách, viz. rozvrh hodiny v Příloze č. 2 – tmavě zelené hodiny jsou anglické. Čili zatímco běžné třídy končí obědem, žáky bilingvní třídy čekají po obědě ještě dvě nebo jedna vyučovací hodiny. V některých dnech je samozřejmě i v dopoledním bloku anglická výuka, ale je to jen zřídka a většinou nejde o první hodiny. Běžně se jedná o předměty Reading and Telling, Matlog nebo English Club and Projects. Předměty jako Active English a nebo Science jsou většinou zařazeny v dopoledním bloku, na konci.

6.1.5 Personální zajištění programu

Na internetových stránkách se program o svých zaměstnancích zmiňuje takto: *“Tým TOSCOOL tvoří na tři desítky pedagogických pracovníků, učitelů – rodilých mluvčích,*

metodiků, zkoušejících lektorů, dětských psychologů a externích odborníků, kteří navrhli, oponovali, spoluvytvářeli a nadále rozvíjejí program obsahově a jazykově integrovaného vyučování cizího jazyka tak, aby v každém okamžiku byla zajištěna potřebná úroveň znalosti cizího jazyka, která je nezbytným předpokladem k úspěšnému absolvování standardizovaných mezinárodních jazykových zkoušek akreditovaných MŠMT.”
(toscool.cz)

Při bilingvní výuce tak zajišťuje dopolední výuku většinou český učitel, a následně anglický učitel pokračuje odpolední výukou a v některých hodinách a třídách působí i asistent pedagoga (pro rodilého mluvčího). Kooperace českého a anglického učitele je pro program zcela zásadní, tito učitelé spolu musí každodenně spolupracovat a propojovat obě kurikula dle školního vzdělávacího programu.

Učitel - Rodilý mluvčí

Výuku anglického jazyka a všech anglických předmětů mají na starosti plně aprobovaní zahraniční učitelé, kteří jsou zároveň specialisty na přípravu na standardizované mezinárodní jazykové zkoušky.

Jedná se o učitelé z celé řady anglicky mluvících zemí, nejčastěji ze Spojených států amerických či Velké Británie. Tito učitelé jsou firmou Toscool najmutí a následně proškolení. Toscool jim také pomáhá s běžnými záležitostmi na úřadech či při hledání bydlení. Všichni učitelé mají určité zkušenosti s vyučováním. Někdy jsou při výuce v jedné třídě přítomni dva rodilí mluvčí, kdy jeden funguje v roli asistenta či podpory, a druhý výuku vede. Je tomu tak pro nedostatek asistentů, a také pro zefektivnění výuky při některých aktivitách, například v centrech.

Učitel - český pedagog

Výuku českého jazyka a předměty, které jsou vyučovány v českém jazyce má na starosti český učitel, který je plně pedagogicky vzdělaný. Většinou je nutné, aby jeho úroveň angličtiny dosahovala alespoň komunikativní úrovně, protože je s rodilým mluvčím v každodenním kontaktu a musí spolu neustále plánovat výuku tak, aby vše sedělo se

školním vzdělávacím programem. V momentě, kdy by jeho jazyková vybavenost nebyla dostatečná, může pomoci asistent pedagoga.

Asistent pedagoga

V některých třídách - nejčastěji jde o 1. a 2. třídy - jsou přítomni asistenti pedagoga, kteří jsou v anglických hodinách. Jejich náplní práce je zajistit hladký průběh hodiny a zejména u těch žáků, kteří nejsou v angličtině zprvu tolik zdatní, pomáhat s porozuměním při výuce. Nejde o překladatele z anglického jazyka, ale spíše o někoho, na koho se mohou děti vždy obrátit, pokud si nevědí rady a nechtějí to řešit v anglickém jazyce. Stejně tak pro rodilého mluvčího asistent zajišťuje, aby měl k výuce vše připraveno a pomáhá s překážkami, které se mohou vyskytnout například kvůli jazykové bariéře v prostorách školy či u ostatních kolegů.

Mimo pedagogické pracovníky zaměstnává firma Toscool samozřejmě i metodiky a externí pracovníky, kteří se podílejí na tvorbě vzdělávacích plánů a mají na starosti PR firmy, komunikaci s rodiči, doplňkové vzdělávací aktivity, náborů a tréninky nových učitelů.

Nesmím opomenout spoluzakladatelky programu Janu Blažíčkovou a Ivanu Kodl a hlavní metodičku Gabrielu Brummelovou.

6.1.6 Výstupy - zkoušky

Každý ročník bilingvního programu Toscool je zakončen zkouškami, na které se celý rok žák připravuje pod vedením anglického učitele, který je speciálně proškolen pro tento typ zkoušek. Jedná se o standardizovanou mezinárodní jazykovou zkoušku typu MOCK - LanguageCert, TOEFL nebo Cambridge English. Získané osvědčení o jazykové úrovni žáka primárně slouží k informování rodičů o tom, jak si žák v jednotlivých ročnících vedl a na jakou úroveň dosáhl. Žáci po celou dobu studia pracují se vzorovými testy a obrázky či jinými podněty, které jsou poté využívány při testování, což zaručuje menší stres či nejistotu.

Každý ročník je také zakončen klasickým vysvědčením, které píše český učitel. Anglický učitel vytváří slovní hodnocení, kde mapuje žákovy silné a slabé stránky, obsahuje také pochvaly a doporučení pro zvýšení efektivity programu.

6.1.7 Další informace o programu Toscool

Tábory a sobotní exkurze

Filozofie celého programu Toscool je založena i na všestranném rozvoji žáků, kteří jej navštěvují. Z iniciativy zakladatelek vznikl i pravidelný česko - anglický tábor Toscool Summer Camp v Prášilech na Šumavě, kde každé léto vzdělávají zábavnou a zážitkovou formou více než 50 dětí. Na táboře také probíhá každoročně trénink nových anglických učitelů, kdy za přítomnosti metodika programu poznávají život v České republice a zároveň absolvují intenzivní kurzy a přípravy na nastávající školní rok.

Ve stejné době, kdy se koná tábor v Prášilech, se v Praze pořádá příměstský tábor Toscool, kde se pravidelně naplní dva turnusy. Tábor je primárně koncipován jako intenzivní příprava budoucích žáků prvních tříd na bilingvní výuku, protože tábor vždy vede anglický pedagog a k ruce má česky mluvícího asistenta pedagoga. Aktivity probíhají tedy zásadně v angličtině a program je vždy pestrý od olympiády, po vycházky do nedalekých parků.

Poslední roky se konají pravidelně i tzv. sobotní exkurze, kdy je jedna sobota v měsíci vyhrazena na návštěvu zajímavých výstav a akcí po celé Praze. Běžně se na nich sejde okolo 15 dětí a užijí si společné vzdělávací sobotní odpoledne. Hlavním cílem je poznat netradiční formou hlavní město a různá muzea, galerie, veřejné prostory a památky. A nabyté vědomosti pak třeba uplatnit ve škole nebo u přijímacích zkoušek na gymnázia.

Cena

Přestože bilingvní program Toscool působí na dvou státních školách, jde o program soukromý, který si platí rodiče žáků. V současné době je cena vzdělávacího programu za jeden školní rok 71 500 Kč. V této ceně jsou zahrnuty veškeré učebnice a k nim navržené didaktické pomůcky, knihy a pracovní listy, pracovní sešity, testy a další.

Přijímací řízení, ukázkové hodiny

Firma Toscool na svých stránkách zmiňuje, že děti jsou do tohoto bilingvního programu přijímány bez nutnosti předchozí znalosti anglického jazyka. Pro rodiče i děti jsou v běžném školním roce vyhrazeny dny, kdy probíhají ukázkové hodiny. Rodič i žák tak mají možnost vidět celou vyučovací hodinu a lépe se tak rozhodnout, zda je pro ně program vhodný. Na webových stránkách www.toscool.cz je také doporučení, že by rodiče měli zvážit, zda je tento program pro jejich děti vhodný, z důvodu zvýšených nároků jak na dítě, tak na rodiče a náročnosti bilingvní výuky obecně.

Druhý stupeň

V současné době se na základě velké poptávky rodičů plánuje otevření pilotního 6. ročníku s rozšířenou výukou angličtiny, čili se poprvé bilingvní program Toscool dostane i na druhý stupeň základního vzdělávání. Koncept výuky bude hodně podobný, avšak ne zcela stejný s konceptem programu na prvním stupni. Předmět anglický jazyk a konverzace v anglickém jazyce bude vyučovat rodilý mluvčí, který bude aprobovaným pedagogem. Zároveň tento pedagog bude tandemově vyučovat s českým učitelem v hodinách dějepisu, zeměpisu, výchovy ke zdraví a výchovy k občanství. Tento způsob výuky si klade za cíl hlavně navazovat na bilingvní program na prvním stupni a zajistit tak žákům, kteří jej absolvovali, možnost adekvátního rozvoje v anglickém jazyce za přítomnosti rodilého mluvčího ve výuce.

6.2 Analýza a interpretace dat

Rozhovory jsem vedla za účelem zjištění co nejvíce názorů od žáků na bilingvní výuku. Na základě získaných dat lze sestavit určitá doporučení pro zlepšení a zefektivnění programu a bilingvní výuky jako takové. Pro lepší přehlednost a konkrétnější interpretaci dat jsem roztřídila do výzkumných témat: *Pojem bilingvní výuka, Co žáka na bilingvní výuce baví, Učitelé v bilingvní výuce, Náročnost bilingvní výuky, Co žákovi připadá na bilingvní výuce těžké*. Témata úzce souvisí s položenými otázkami. Závěrem každého tématu přikládám vlastní shrnutí problematiky daného tématu. V kapitole Seznam příloh jsou přepsané tři rozhovory, z nichž dva musely být dopsány dodatečně, tudíž jsou stručnější, protože zvukový záznam se mi bohužel neuložil. Ostatní rozhovory přikládám v podobě zvukového formátu k této diplomové práci.

6.2.1 Pojem bilingvní výuka

Žáci častokrát neměli vůbec problém charakterizovat, co je to bilingvní výuka, i když jde o poměrně neobvyklé slovo. U těch menších jsem slovo bilingvní výuka nepoužívala, ale chtěla jsem po nich alespoň popis toho, v čem je škola, potažmo program, do kterého chodí, jiná. To dokázali říct i ti nejmenší, například Emma z první třídy říká, že bilingvní program je *“Program, kde se učíme anglicky a máme dvě paní učitelky na střídačku, jednu českou a jednu anglickou.”*

Trochu konkrétnější jsou žáci vyšších ročníků a program charakterizují následovně, například Daisy ze třetího ročníku mluví i o výhodách: *“Ten program je, že tě učí anglicky a že ti věci vysvětlí a třeba když se učíš anglicky a ten přízvuk, když se učíš vyslovovat, tak že učí dobře anglicky na tom, že máš všechno po ruce že když potřebuješ něco vědět, tak ti to řekne.”*

Stejně tak Aneta ze čtvrté třídy charakterizuje bilingvní program, že *“je to anglický program, a učí se tam více angličtina než na normálních základních školách, učí se to líp a třeba i v jedné hodině, protože jsou tam dobří anglický učitelé.”* Žáci pátých tříd vnímají bilingvní výuku a program Toscool jako velmi odlišný od normální výuky na běžných základních školách.

Michal říká: *“Je to třída, která učí češtinu a angličtinu na stejné úrovni. Děláme to stejně, jak v češtině, tak v angličtině.”* Emma by bilingvní program popsala i s důrazem na různé přístupy k učení, které v rámci bilingvní výuky vnímá: *“Učíme se všechno ve dvou jazycích, je to úplně všechno, máme tam i gramatiku i se učíme mluvit, máme tam různé aktivity, který nejsou jako v běžný škole, každý den děláme něco jiného a častokrát pracujeme s například s videem. Učíme se zkrátka různýma cestama.”*

Žáci moc dobře vnímají odlišnost, kterou s sebou nese bilingvní výuka od výuky klasické. Správně nacházejí důležitost obou jazyků a jejich provázanost, kdy velmi podobné věci dělají v každém z jazyků. Spousta dětí by kamarádovi, který nezná pojem “bilingvní výuka” představila program jako velmi zábavný a oblíbený. Někteří žáci porovnávají i bilingvní výuku s klasickou výukou anglického jazyka a vnímají výhody, které může přinášet rodilý mluvčí, který učí žáky správné výslovnosti či přízvuku. Žáci jsou v tomto období skutečně vnímavější k těmto složkám výuce cizího jazyka, jak potvrzuje “hypotéza

kritického období” zmíněná výše v teoretické části v podkapitole Bilingvní žák. Celkově jsou si všichni dotazovaní žáci schopni popsat, jaký program studují a jak výuka probíhá.

6.2.2 Co žáci na bilingvní výuce baví

Zajímalo mě hlavně to, proč děti baví bilingvní výuka, který projekt a předmět si oblíbily a proč. Častokrát jsem díky tomu, že znám z asistentské pozice všechny předměty, které děti mají, mohla zjišťovat více.

Ti nejmenší sice zažili pouze necelý půlrok výuky, avšak reagovali velmi pozitivně a projekty a předměty si velice chválili, ti mladší ocenili spíše kreativní činnosti. Například Nela si chválí: *“Hodně malujeme, to mě baví, připravíme si barvičky a my podle slovíček vybarvujeme. Baví mě Science protože tam se moc nepíše a není to tak náročné jako třeba písanka...někdy je to prostě zábavnější ty úkoly a také nám třeba někdy ubere práci, takže toho není tolik.”*

Davidu z první třídy také baví vyrábění, ale zmínil se také o *“Spelling tests, kdy píšeme různá slovíčka, paní učitelka mi taky u toho pomáhá a nebo spolužáci mi pomůžou. Moc mě také baví být “Calendar Helper” (tj. procvičování počasí a základní slovní zásoby o číslovkách, dnech, týdnech), protože chci být vybraný a pak dělat “Calendar Helper”.*”

Ti starší ve třetí třídě se hodně zaměřují na oborové předměty *“Vzpomínám si na výrobu encyklopedie v týmech, kdy jsme si měli přinést informace z domova, to mě hodně bavilo, mohli jsme to tvořit. Baví mě nejvíce předměty v češtině, nejvíce Člověk a jeho svět, kdy děláme různé křížovky. V angličtině to ale také není špatný, děláme i různé soutěže, to mě moc baví.”* Další žákyně třetí třídy baví nejvíce *“Reading and Talking, protože se tam hodně čte a pak se o tom mohou kreslit obrázky a pak také čteme na iPadech, kde se dělá Raz Kidz”,* zmiňuje i proč jí to baví a proč si myslí, že je to výhodné a zábavné i pro ostatní: *“to mě baví, že třeba nemusíme číst normální knížky a taky si myslím, že kdybychom si četli normálně, tak by si kluci začali povídat a takhle s iPadem to nedělají.”*

I ve čtvrté třídě je velmi oblíbená manuální činnost spojená s učením, Finn, žák čtvrté třídy se zmiňuje o scrapbooku *“Mě asi bavil úplně nejvíc, co mám teď v tašce, my jsme dělali tohle. (vytahuje z tašky scrapbook z Přírody) My jsme se učili o horninách a minerálech. Učíme se o tom teď v Přírodě v češtině. V angličtině se o tom budeme učit zase příště,*

učíme se to stejně. Bavilo mě to protože jsme to lepili a vyráběli celý sami a taky protože jsou tam zajímavý informace.”

Starší žáci zaujaly projekty, které byly více o komunikační složce bilingvní výuky. *“No mě asi nejvíce bavilo, co jsme měli asi od druhé třídy, že naše učitelka měla nějaké kamarády učitele v Americe, a každý z nás měl jednoho člověka z jejich třídy a my jsme si s nimi psali a na konci roku jsme si s nima i volali přes Facetime. Že jsme měli kontakt se stejně starými dětmi z Ameriky. Také mě baví nejvíce Matlog a Science, protože tam více píšeme, je to více o tom, že se tam více naučíme a přijde mi to prostě lepší.”* Michal z páté třídy to vidí stejně: *“To je těžké, projektů je hodně. Nejvíce se mi líbilo ve třetí třídě, kdy jsme posílali dopisy někomu do zahraničí a já jsem dostal Ameriku - Floridu a hrozně mě to bavilo, jak jsem mohl prezentovat o Floridě, nebo ve třetí třídě jsme dělali projekt o Vietnamu ve skupině, to mě moc bavilo. Mám rád vzdělanostní přehled, kde probíráme to, kam normální vlastivěda nedosáhne a učíme se to v češtině.”*

Velmi zajímavé zjištění vyplynulo z rozhovorů, kde byli zastoupeni všechny ročníky prvního stupně. Nejmladší školní věk nejvíce oceňuje aktivity, kde je po nich požadováno kreativní tvoření, vlastní tvorba. S přibývajícím věkem jde vidět, že se žáci zaměřují na informace, které je zajímají, pamatují si projekty, které je zaujaly jak z kreativního, tak z věcného hlediska. Nejstarší žáci si velmi pochvalují komunikační složku výuky cizího jazyka, která jim zůstala v paměti a to věcné využití poznatků a komunikačních dovedností v interakci se stejně starým anglicky mluvícím spolužákem. Potvrzuje to i fakt, že dle učitelů z programu Toscool a hlavní metodoložky Gabriely Brummelové mají žáci v 1. - 2. třídě velmi omezenou slovní zásobu, v anglickém jazyce je to jen něco okolo 20% oproti běžné slovní zásobě v mateřském jazyce. Žáci udělají obrovský pokrok ve 3., 4. a 5. třídě, kdy se jejich slovní zásoba rozšíří na 50% oproti jazyku mateřskému.

6.2.3 Učitelé v bilingvní výuce

Zjistit, jací učitelé vlastně z pohledu žáka v bilingvním programu učí, mě velmi zajímalo. U těch mladších, kteří zažili jen pár učitelů, je to velmi jednoduché a vesměs se shodovali, že paní učitelka je moc hodná, jako například David: *“Paní učitelka mi vždycky pomáhá a někdy mi taky ukazuje příklady na tabuli v matematice, také mi vyhovuje, tím, že vždycky,*

když máme nějaký svátek, tak se můžeme dívat na film na interaktivní tabuli.” S některými z prvních tříd jsme i porovnávali učitele z anglických školek, jako například s Nelou. “S paní učitelkou jsme ve školce dělali věci napřed a tak si myslím, že mi to teď jde líp.” Častokrát se také zmiňují o tom, že je to v angličtině zábavnější a anglický učitel jim vyhovuje více, na tom se shoduje Jana a Aneta ze čtvrté třídy: “Anglická učitelka mě baví více, než česká, protože nám dává zábavnější úkoly.”

Naproti tomu Finn, který je také ze čtvrté třídy má raději tu českou, viz. Příloha č. 3: “*Mně asi vyhovuje nejvíc ta česká. Asi proto, že jí vidíme nejvíc a učí nás zajímavý věci a ona mi vždycky pomáhá, když nevím nějaký slovo v češtině, je fakt hodná.*” Žáci páté třídy také vidí výhody spíše u anglických učitelů “*Angličtí učitelé se snaží dělat vždy výuku zábavnou formou.*” Emma si všímá toho i že angličtí učitelé jsou “*takový akčnější a bylo to s nimi takový zábavný.*”

Žáci jsou s učiteli působícími v bilingvním programu velmi spokojeni, při srovnání anglického a českého učitele hodnotí toho anglického většinou jako akčnějšího, více moderního se zábavnějšími úkoly. Při porovnání jiných učitelů, od některých žáků, kteří měli tu možnost být na jiné škole a zažít jinou výuku, jsou učitelé v bilingvním programu lepší v tom, že hovoří pouze anglicky, tedy jde o rodilé mluvčí. V jiných školách (i anglických) vyučují čeští učitelé se znalostí angličtiny, což děti hodnotily tak, že někdy je to nedostačující, vyučující si musel hledat slovíčka apod. Zajímavé zjištění bylo, že žák, jehož rodným jazykem není čeština, si více oblíbil českou paní učitelku. Dokonce by si vybral, že kdyby měl řešit nějaký problém, půjde za českou paní učitelkou, i přes to, že by mohla nastat například komunikační bariéra, z důvodu jeho menší znalosti českého jazyka. To je jen důkazem toho, že pokud se najde kvalitní český pedagog, nemusí být nutně zastíňován rodilým mluvčím. Tomuto poznatku se více věnuji sadě doporučení pro zefektivnění programu níže.

6.2.4 (Časová) náročnost bilingvní výuky

Bilingvní výuka je všeobecně více náročnější, než klasická výuka, čili mě tohle téma velmi zajímalo. A protože jsem si hodně všímala, že je to velký problém, zeptala jsem se na to žáků.

První třída je z časového hlediska velmi náročná na pozornost, například David říká, že *“Nejvíce energie mám odpoledne, protože venku mohu běhat a jednou jsem tam oběhl všechny lavice a tak když chodíme ven, tak to mám nejvíce energie.”* Emma má oproti Davidovi nejvíce energie dopoledne: *“Já mám nejvíce energie asi tak třetí hodinu, protože před obědem, to jsem zase unavená a po obědě taky a to zas máme angličtinu.”* Nela je také nejvíce unavená po obědě: *“Jsem nejvíce unavená po obědě, ale pak mám ještě atletiku, tak je to možná z toho.”*

Hermína z druhé třídy je neaktivnější ráno: *“Nejvíce energie mám tak druhou hodinu, protože první se mi ještě chce trochu spát, ale na druhou hodinu už jsem úplně plná energie. Po jídle, když je třeba jen jedna hodina, tak mi to přijde snad delší než celé dopoledne. Kdybych si mohla vybrat dát nějaké hodiny na ráno, byl by to tělocvik.”* Filip ze třetí třídy a Finn ze čtvrté třídy se shodují na tom, že mají nejvíce energie poslední hodiny, čili při odpoledním vyučování: *“Nejvíce energie mám, když se už těším, že půjdu domů a budu moci hrát hry.”* říká Filip. Finn má venku po škole také hodně energie a zároveň dodává: *“Když jdu konečně domů, tak venku už mám energii. A nebo spíš na začátku, ráno. Po obědě nemám moc energie, protože venku se vydovádím a pak zase jít do lavice, to už nemám moc energie.”* Aneta ze čtvrté třídy se naopak ráno cítí unavená *“Nejvíce energie mám někdy 3. - 4. hodinu. Po obědě vůbec unavená nejsem.”* Čtvrtáčka Jana říká toto: *“Nejvíce energie mám asi po obědě na odpoledkách, protože jdeme na oběd a pak hned ven a tam se vyběháme, takže mám pak na odpoledne lepší myšlení. A pak taky hned ráno.”*

Pátáci připojili i doporučení, jak by se měl rozvrh případně upravit, například Emma říká: *“Asi na začátku dne, kdy máme češtinu nebo českou matiku se cítím nejvíce plná energie. Někdy by se hodilo prohodit anglické hodiny ráno, byla bych aktivnější. Po obědě jsem už dost unavená, ale jako jde to.”* Michaelovi vyhovují i odpolední hodiny, spíše má energii v závislosti na předmětu: *“Já se cítím neaktivnější při tělocviku, jednoznačně. Ale v rámci celého dne, to asi záleží na předmětu. Asi nejvíce u Science, která je po obědě, což mi nevadí, odpoledky jsou v pohodě. Hodně mě Science baví, takže to mě tak trochu nabíjí.”*

Více žáků vnímá odpolední program jako náročnější, delší. To si vysvětluji tím, že je i v prvních třídách program díky odpoledním hodinám prodloužen někdy až do půl třetí odpoledne. Největší nápor je samozřejmě na ty, kteří pak mají po výuce ještě jiné aktivity či kroužky. Ti jsou pak nejvíce unavení. Hodně žáků však cítí, že se jejich energie rozprostírá dle toho, jaké hodiny zrovna mají a jak je ta konkrétní hodina baví. Téměř všichni žáci jsou unavení ihned po příchodu do školy, což u většiny z nich opadává po první hodině, kdy se začnou bavit se spolužáky. Jako zásadní vnímám chození ven po obědě jako součást odreagování a relaxace před odpolední výukou. Dále se této problematice věnuji v sadě doporučení pro zefektivnění programu níže.

6.2.5 Co žákovi připadá na bilingvní výuce těžké

Zajímaly mě konkrétní činnosti a aktivity, které žákům připadají obtížné a mohou způsobovat pocity neúspěchu či stresu, abych je poté promítla v případných doporučeních pro zlepšení a zefektivnění bilingvní výuky potažmo bilingvního programu.

David z první třídy si stěžuje na délky čtení v českém jazyce, přitom porovnává i s anglickou částí výuky: *“No třeba při čtení je tam toho tolik, že mě z toho bolí pusa. Kdybych měl ty texty kratší, tak by to bylo lepší. V angličtině toho tolik není, máme dokonce 5 knížek, ale ty jsou krátké, takže to přečtu hned”* Nela zmiňuje také velké množství práce *“V anglické matematice toho máme opravdu hodně a tak mě to nebaví. Hermína, druhačka tvrdí, že: “Je to různý, záleží na tom, co se dělá o hodině. Ale nejvíce mám problémy v češtině. Angličtina mi prostě vždycky přijde delší než ta hodina češtiny. A moc mi tam ty věci nejdou. Já třeba vím, co ty slovíčka znamenají, ale něco tam vynechám, což se stává skoro pořád. Občas paní anglické učitelce nerozumím a nevím, na co se mě ptá. Většinou mi pak musí někdo poradit nebo přeložit.”*

Filip ze třetí třídy vidí největší problém při práci v učebnici *“Nebaví mě angličtina, a učebnice English World je fakt hrozná, je to nudný, my tam jen píšeme slovíčka a doplňujeme, paní učitelka píše na tabuli. Lepší by bylo hrát třeba nějaké hry, zábavnou formou. My hrajeme hry jen při hudebce, ne v angličtině. Vybírat slovíčka z boxíku a doplňovat je to textu je pro mě hrozně těžké, já tam vždycky dám něco špatně, nebo mi to poradí spolužačka a já se to pak vůbec neučím moc.”*

Pro Finna, který pochází z irské rodiny a doma mluví jenom anglicky, je nejnáročnější práce s českými reáliemi. *“Nejtěžší je asi vlastivěda, já jí prostě nemám rád. Bavilo by mě, kdyby to bylo o celém světě, tak by to bylo lepší, je to jenom o česku a já tomu moc nerozumím.”* Anetě přijde náročná organizace práce: *“Nejhorší je to ve skupinách, nejvíce pracujeme samostatně, protože všichni zlobí a nestíháme, co jsme měli dělat. Ve dvojici je to lepší, protože se nikdo nepřekřikuje. Taky si myslím, že by nemusel být tělocvik v angličtině, protože je v podstatě to stejné, jako v češtině. Takže to mi přijde trochu zbytečné.”*

Čtvrtáčka Jana vidí problém v příchodu z jiné školy, která byla také bilingvní, ale střídaly se tam jazyky po dnech, jak je uvedeno v Příloze č. 3: *“Měla jsem to tak na začátku, když jsem přišla do čtvrté třídy, protože děti byly napřed a já jsem netušila, kde jsou a co dělají. Musela jsem si vzít domu učebnice a tak týden mi to trvalo, než jsem se zorientovala, je to opravdu o dost jiné než na předchozí škole.”*

Pátáčka Emma si stěžuje na nedostatek času na práci *“Mně prostě na to nestačí čas, já jsem třeba nevěděla o čem mám psát a když se to mělo odevzdávat, tak jsem to jako ještě neměla.”* Emma má zkušenost také s homeschoolingem, její maminka jí na začátku páté třídy vzala do domácího vzdělávání. *“Mamka si myslela, že když jsem chodila do Toscool, tak jsem se zvládla víc učit doma než ve škole.”* Do programu se opět vrátila, protože doma na učení byla sama a bylo to pro ní těžší a chyběl jí kolektiv: *“Chtěla jsem se vrátit, protože jsem věděla, že tam se naučím víc.”* Michael také vidí problém v tom, že je práce hodně: *“Jako když musíme psát hodně věcí, tak jo, toho je hodně. Je to ale nejspíše kvůli mojí dysgrafii, ale k tomu mám pomoc od obou učitelek, stoprocentně. Při slohu jsem fakt vyčerpaný.”*

Velkou slabinou je podle dětí mnoho práce, které je samozřejmě způsobeno spojením dvou kurikul. Důležité ale je, aby žáci neměli pocit, že v jednom z jazyků dělají příliš a že v tom cizím moc ne, protože už jsou unavení. Velmi náročná je také pro žáky organizace práce, kdy mají ve velkých skupinách řešit problém. Vnímají to jako neefektivní a hlučné, překřikují se a nemohou se soustředit. Hodně náročná je bilingvní výuka pro ty, kteří

přejdou do programu z jiné školy, všechny tři dívky měly pocit, že jsou velmi pozadu a že je pro ně program nevhodný.

6.3 Pozorování vybrané třídy

Výzkum jsem uskutečnila ve třídě, kde jsem byla asistentem anglického pedagoga v odpoledních hodinách po jeden školní rok (od září do začátku března, kdy se uzavřely školy kvůli epidemii Korona viru).

V kapitole Přílohy jsem připojila mnou vytvořený dokument - pedagogický deník, viz. Příloha č. 4, který zároveň obsahuje sloupec pro komentáře k žákovi. Vyplňovala jsem jej v průběhu školního roku přímo v hodině nebo hned po ní. Vybrané situace, které považuji za rizikové při bilingvní výuce, zde komentuji a reflektuji, připojuji doporučení pro zlepšení.

Charakteristika vybrané třídy:

Třída 1. B je jedinou bilingvní třídou v 1. ročníku na škole ZŠ a MŠ Antonína Čermáka. Navštěvuje jí 24 žáků a z toho má nějakou předchozí zkušenost s angličtinou (anglická školka, anglicky mluvící jeden z rodičů) skoro polovina žáků. Situace, které se vyskytovaly nejfrekventovaněji byly ty, kdy žák nerozuměl zadání. Proto se věnuji právě jim.

6.3.1 Situace, kdy má žák problém s porozuměním

1. Prezentace "All about me" plakátu: Většina žáků na tom spolupracovala doma s rodiči, takže když mají svůj prostor před tabulí, většinou stojí, jsou nervózní a těžko se vyjadřují. Hledají pomoc u mě jako u asistenta a chtějí po mě překládat.

ŽÁK se v této situaci cítí nesvůj a nervózní. Ve finále to za něj vše řekne učitel, který to celé přečte z plakátu, který žák drží v ruce.

UČITEL má spoustu práce s tím, aby pomohl prezentujícímu (četl to za něj) a aby celá třída dávala neustále pozor.

NÁVRHY NA ZLEPŠENÍ: Minimalizovat práci rodičů na plakátě, zadat ve škole nebo tak, aby rodič udělal co nejméně, protože poté to bude dítě prezentovat ve

škole samo. Poskytnout základní slovní zásobu pro všechny žáky a s tou pak pracovat, aby plakát neobsahoval pojmy, které psali rodiče a děti je neznají.

2. Rituály jako opakování číslovek, dnů v týdnu: V této třídě se rituály, které by se děti mohly naučit nazpaměť a být si tak v něčem jisté, nekonají. Číslovky se opakují náhodně a taktéž počasí nebo to, jaký je den v týdnu.

ŽÁK: Pokud jde o úplného začátečníka v angličtině a pokud je to pro něj nová látka, je zmatený a nic neříká, když se hromadně opakují slova nahlas. Takto to má asi polovina dětí.

UČITEL: Vidí, že ne všichni se zapojují, ale chce je zapojit jednotlivě, čeká až to zopakují individuálně, což vede k rozpakům u žáků.

NÁVRHY NA ZLEPŠENÍ: Bylo by dobré zařadit každodenní rituály v angličtině, aby si žáci zvykli a naučili se dny v týdnu či měsíce a počasí jako básničku. Zažila jsem to už u třech prvních tříd a vždy to perfektně fungovalo, děti se cítí v tomto prostředí jisté, baví je to a učí se zábavnou formou.

3. Testování v anglickém jazyce: Žáci jsou po každém uzavřeném bloku látky v angličtině testování pomocí vytvořených testů "Progress Monitoring Check". Tento test má žák vykonávat s rodilým mluvčím, který mu čte zadání a připravuje podklady jako kartičky s obrázky, písmeny apod. Některé děti v testech neprospívají a já jsem si všimla, že je to někdy pro to, že nerozumějí zadání, ale látku, jako takovou, kterou test zkouší, znají.

ŽÁK: Dostává se do situace, kdy nerozumí rodilému mluvčímu a jelikož jde o individuální přezkoušení, nemůže mu pomoci spolužák, jako třeba v hodinách, kde by to šlo.

UČITEL: Neví, zda mu žák jen nerozumí, nebo látku neumí. Nemá to jak zjistit, jelikož mluví pouze anglicky.

NÁVRHY NA ZLEPŠENÍ: Mohlo by se testovat ve skupinách, kde by se zajistilo to, že by si mohli žáci mezi sebou poradit, nebo pomoci při zadání. Testování by po zadání proběhlo již individuálně. Nebo by také mohly být testy s českým zadáním a testoval by společně asistent pedagoga (česky mluvící) a rodilý mluvčí. Je totiž škoda, aby žáci, kteří by třeba látku zvládali, ale nerozumí zadání, které není psáno jazykem jejich úrovně, zbytečně v Progress Checku zaostávali.

4. Frontální vysvětlování látky: Forma práce, která je pro tuto první třídu velmi náročná. Častokrát jde o výklad v angličtině, který je dlouhý a velká část žáků má problém s porozuměním. Výsledkem je to, že se žáci baví a nebo chtějí neustálý překlad od asistenta.

ŽÁK: Velmi krátce udrží pozornost a téma, které se probírá, je pro něj nepochopitelné a potřebuje překlad, protože nerozumí. Baví se se spolužáky, kteří stejně jako on, neví, jak situaci řešit.

UČITEL: Je to pro něj velmi náročné, protože nevidí odezvu od třídy, musí neustále okřikovat ty, kteří se baví a vyrušují.

NÁVRHY NA ZLEPŠENÍ: Pro žáky, kteří nemají angličtinu na takové úrovni je nutné použít jiné formy výuky, nebo alespoň lepší vizualizaci, hodně obrázků nebo videa. Prezentace je pro děti málo podnětná a k vysvětlení látky jim nestačí, protože výkladu nerozumí. Pokud by se zavedla aplikace nové látky hned do praxe, možná by to i žáci, co výkladu neporozuměli, pochopili z činnosti spolužáků.

5. Zadávání domácích úkolů: Každý týden jsou rozdány týdenní plány, kde je napsáno, co se bude daný týden dělat a také domácí úkol. Třída ale vždy při zadávání domácích úkolů nemá jasno, co se má dělat za domácí práci, také neví, do kdy se odevzdává, všechny dotazy směřují na asistenta, protože je to pro ně nejjednodušší.

ŽÁK: Cítí se velmi nejistý, aby neudělal chybu a nebyl potrestán za nedonesený úkol. Ptá se na všechno v češtině, ve snaze získat co nejvíce informací.

UČITEL: Zadávání úkolů probíhá každý týden a pokaždé to vyvolá velkou vlnu nejistoty v žácích. Vyplněné úkoly jsou ale většinou správně, a tak neví, proč jsou žáci tolik nejistí a dotazy se snaží vyřešit vždy a všechny. To mu ale zabere velmi velkou část vyučovací hodiny.

NÁVRHY NA ZLEPŠENÍ: Bylo by dobré, aby se žáci naučili opět rituálům, které by jim pomohly pocit nejistoty odbourat. Nejvíce by jim ze začátku pomohlo, kdyby se úkoly rozdávaly postupně a také možná stejným způsobem, jako je tomu v jazyce českém. Týdenní plány v angličtině si žák sám přečíst ještě nedokáže a tak jsou to spíše listy pro rodiče, kteří ale u zadávání nejsou a tak je žák nejistý a ptá se na všechno v českém jazyce, aby získal potřebnou jistotu, kterou v angličtině většinou nemá.

Z více než půlročního pozorování 1. B jsem došla k závěru, že by bylo dobré, aby žáci, kteří se účastní bilingvní výuky, od první třídy poznali určitý systém a řád, který by byl velmi podobný tomu v českém jazyce. Dává jim to pocit jistoty a bezpečí, hlavně i těm, kteří anglicky příliš nemluví. Hodně by pomohlo, aby se česká a anglická paní učitelka sladily a zadávaly práci hodně podobně. Možná by to urychlilo proces, kdy se děti samy naučí mluvit s rodilým mluvčím anglicky.

Asistent pedagoga v bilingvní třídě nemá fungovat jako překladáč, který dětem vždy vše řekne v češtině, protože poté se tím brzdí vývoj jejich komunikace v cizím jazyce. V momentě, kdy byly v této třídě problémy s porozuměním, většina žáků hledala pomoc a vyžadovala překlad. Při individuálním opakování pokynů jednodušší angličtinou žáci ani přesto neporozuměli a navíc se několikrát rozbředli. Bilingvní výuka by v dětech jistě neměla tyto pocity vyvolávat, a tak by bylo právě vhodnější, aby děti zažili stejný rituál zadávání práce, kde to je možné, jako v českém jazyce.

Jako asistent pedagoga jsem zažila různé typy žáků a různé reakce na bilingvní výuku. Je jasné, že je to pro žáky mnohem náročnější a navíc pro některé naprosto neznámé prostředí. Ale je důležité, aby oba učitelé a zároveň pedagog zajistili naprosto bezpečné a jisté prostředí a zvyklosti, které žák dokáže předvídat. Zároveň také poskytl dostatečnou vizualizaci všech úkolů, protože pro žáky, kteří se setkávají s cizím jazykem poprvé, to může být velmi nápomocné a ujistí je to v tom, že rozumí.

Celá třída je jinak naprosto bezproblémová a já věřím, že při dalším setkání budu mít možnost opět pozorovat zlepšení, kterého by žáci díky podpoře, které se jim dostává, měli co nejdříve dosáhnout.

7 Doporučení pro zefektivnění programu

Nyní se pokusím sestavit sadu doporučení, na co by se měl bilingvní program Toscool zaměřit, aby byl program pro žáky více motivující a efektivní.

7.1 Výběr českého učitele

Velmi zásadní je český učitel, kterého bohužel mnohdy vnímají žáci dle rozhovorů jako méně zábavného, s málo atraktivními aktivitami. Bylo by dobré, aby procházel složitějším výběrovým řízením, kdy by měl naprosto splňovat všechny kvality, na které program klade důraz a zároveň by měl také s filozofií bilingvní výuky potažmo programu Toscool souznít. Měl by také praktikovat progresivní metody, které jsou v souladu s těmi, které používá program Toscool, nebát se využívat iPady a jiné interaktivní pomůcky. Měl by být zkrátka rovnocenným partnerem, který je pro žáky stejně motivující a atraktivní, jako rodilý mluvčí.

7.2 Více tvořivých předmětů

Dotazovaní žáci se téměř ve všech případech zmínili, že na bilingvní výuce nejvíce oceňují projekty, při kterých se po nich chtělo něco vytvářet, kde mohli zapojit svojí fantazii, a kde zároveň využili angličtinu hrou. Takovýchto předmětů či aktivit by mohl program zapojovat více, i když je jasné, že vždy záleží na konkrétním učiteli - co mu vyhovuje a jak svou výuku koncipuje. S tím souvisí i třetí doporučení.

7.3 Více komunikační složky

Žáky nesmírně baví, když mohou své znalosti angličtiny využít v konkrétní komunikační situaci, která není hraná, simulovaná. Velmi si pochvalovali, že měli své reálné “kamarády” v Americe, že si s nimi volali a dopisovali, brali to jako nejlepší projekt za pět let. Myslím, že by se hodilo zakomponovat do výuky více situací, kdy žák musí v reálné situaci využít své komunikační znalosti. Ať už jde o přímé konverzování s rodilým mluvčím, nebo různé vzdělávací akce vedené pouze v angličtině.

7.4 Využití různých vzdělávacích materiálů a programů

V současné době využívá bilingvní program Toscool jednu řadu učebnic a jednu či dvě stránky s výukovými materiály. Některé z nich se často opakují a jsou na stále stejný

způsob. Žáci (zvláště ti ve vyšších ročnících) jsou na ně již zvyklí, a tak jim to nepřijde zábavné a ani atraktivní. Bylo by dobré promyslet a využívat různé výukové materiály, které jsou přímo vytvořené pro bilingvní výuku či vylepšení těch stávajících, aby byly pro všechny žáky stále atraktivní a motivující.

7.5 Úprava rozvrhu

Současné rozložení výukových hodin není kvůli náročnosti anglických hodin příliš vhodné. Většina žáků v odpoledních hodinách ztrácí pozornost a jsou méně aktivní. Z rozhovorů vyplynulo, že by žáci uvítali, aby některé náročnější hodiny byly v dopoledních hodinách, kdy se cítí více plní energie. Nejvíce aktivní jsou dotazovaní při hodinách, kdy se méně čte a chce se po nich něco vytvářet. Navrhuji proto hodiny jako je Reading and Talking do dopoledního bloku, kdy by byla soustředěnost jistě vyšší.

7.6 Schůzka s rodiči, doporučení

Před začátkem školního roku se jistě konají schůzky pro rodiče, kde jsou znovu seznámeni s tím, co jejich žáky čeká a jak náročné to asi bude. Dobré by bylo sestavit sadu doporučení pro všechny rodiče, kteří se rozhodli, že své děti přihlásí do bilingvního programu. Poučit je o tom, že hlásit děti na další kroužky ještě po odpolední výuce není, alespoň v prvních ročnících, dobrý nápad. Žáci jsou pak velmi unavení a stěžují si na velkou vyčerpávanost, a tak se tolik nemohou věnovat například projektům, které vyžadují domácí přípravu.

7.7 Asistent pedagoga - rodilého mluvčího

Velkou pomocnou rukou je při bilingvní výuce asistent pedagoga, který je pro rodilého mluvčího k dispozici kdykoliv, se kterým konzultuje své aktivity a rozdělují si práci tak, aby se žákům mohli oba věnovat co nejindividuálněji. Všichni žáci, kteří měli možnost s asistentem při výuce pracovat, to v rozhovorech hodnotili jako velmi pozitivní. V bilingvním programu ale v současnosti působí jen velmi málo asistentů pedagoga z důvodu nedostatku kvalifikovaných osob. Je to velká škoda, protože je pak jak pro rodilého mluvčího, tak pro třídu, bilingvní výuka mnohem snazší a efektivnější. Doporučila bych tedy programu zajistit asistenta pedagoga do každé třídy, alespoň na část anglických hodin.

7.8 Speciální podpora pro vyrovnávací období

Pro žáky, kteří přešli z jiné školy či jiné bilingvní třídy, bych doporučila, aby program Toscool zajistil speciální podporu ve formě doučování či příležitostného asistenta žáka. Všichni žáci, kteří měli zkušenost s přestupem, si stěžovali na rozdílný přístup a úroveň probírané látky, častokrát jim trvalo dlouho, než se dostali do potřebné úrovně a nevnímali žádnou speciální podporu. Jelikož se jedná o specifický bilingvní program, myslím, že by bylo vhodné, se těmto nově příchozím žákům věnovat a pomoci jim s těžkými začátky v nové třídě, potažmo škole a programu.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak vnímá bilingvní výuku žák na prvním stupni. Velmi důležité pro výzkum však bylo vymezit a charakterizovat bilingvismus jako takový, s důrazem na specifika a zvláštnosti, které odborná literatura v tomto pojmu vymezuje. Pro úplné pochopení celé problematiky bylo nutné definovat bilingvního žáka, který se velmi liší od žáka běžného. Na základě toho pak mohla být charakterizována bilingvní výuka jako specifická forma výuky. Pro výzkumnou část bylo velmi podstatné znát rysy a organizaci této výuky, jelikož byl dopodrobna popisován bilingvní program, v rámci kterého bylo zjišťováno, jak žáci vnímají tento typ výuky, co jim výuku ulehčuje, co jim připadá těžké, a co by chtěli změnit.

Pro mě, jako budoucího učitele, bylo zajímavé zpracovávat toto téma a pracovat s dětmi z bilingvních rodin, protože jsou svým způsobem velmi specifictí, stejně jako samotná bilingvní výuka. Díky výzkumné části této práce jsem mohla lépe pochopit, jak bilingvismus jedince a výuku ovlivňuje, jak moc žáci vnímají náročnost bilingvní výuky, které projekty se pro bilingvní výuku hodí více, či jaké formy práce zvolit.

Velkou motivací mi bylo to, že jsem jako asistent pedagoga schopna se přímo účastnit výuky a získané informace a pohledy žáků ihned promítnout do praxe. Setkala jsem se také s pozitivní zpětnou vazbou od mých nadřízených, kteří byli rádi, že se o žáky zajímám do hloubky, a mé podněty a zjištění jim posloužily jako námět na inovaci programu.

Nezbývá než doufat, že programů, které se budou zabývat bilingvní výukou bude v České republice, jen přibývat, a že budou natolik různé, aby vyhovovaly každé rodině a každému žákovi. Protože ti jsou - stejně jako pohledy na bilingvismus - každý úplně odlišní.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAKER, Colin a Wayne E. WRIGHT. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Sixth edition. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, [2017].

BAKER, Colin a in association with Anne SIENKEWICZ. *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*. Repr. Clevedon, [England]: Multilingual Matters, 2005. ISBN 18-535-9466-0.

BENEŠOVÁ, B., VALLIN, P. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2015. ISBN 978-80-7290-821-9.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933. 564 s.

Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Brussels: Eurydice, 2005. ISBN 92-79-00580-4.

GARCÍA, Ofelia . *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden : Wiley-Blackwell, 2008. 481 s. ISBN 978-1-4051-1994-8

GROSJEAN, François a Ping LI. *Psycholingvistika bilingvismu*. Přeložil Jan CHROMÝ. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. Lingvistika (Karolinum). ISBN 9788024636412.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

POKORNÝ, Jan a Juraj HANULIAK. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2843-8.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

HOUSAROVÁ, Blanka. Bilingvismus. Specifika bilingvní řeči. *Diagnostika a terapie poruch komunikace: víceoborové odborné periodikum pro oblast normy a patologie mezilidské komunikace, rozvoje diagnostických a terapeutických postupů u poruch řeči, jazykového systému a komunikačních schopností*. Brno: Asociace klinických logopedů ČR, 2002, 5(1), 20-24. ISSN 1212-1053.

KOSTEČKA, Jiří. Jak na bilingvní výuku v základní škole. *Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2015, 118(28), 13. ISSN 0139-5718.

KOUBOVÁ, Monika. *Bilingvní výuka v mezinárodní škole*. Praha, 2019. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky. Vedoucí práce Vallin, Petra

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Monografie. ISBN 80-244-1511-9.

LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga, 2017. ISBN 978-80-7476-128-7.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

SCHOLL, Lucie. Look at this panenka, mami! *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2018, 24(4), 38-40. ISSN 1212-9607.

SKUTNABB - KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.

ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka TEJKALOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.

ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Dvojazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti. Bratislava. Academic Electronic Press, 2000. 146 s. ISBN 8088880416.

ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVERMOVÁ, Dagmar a Pavla NEČASOVÁ. *Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-540-9.

Internetové zdroje:

www.toscool.cz

<https://www.zscermaka.cz/>

<http://www.petrinyjih.cz/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Rozvržení anglických hodin programu Toscool napříč ročníky

Příloha č. 2 – Rozvrh 1. B, koncepce rozvrhů

Příloha č. 3 – Vybrané polostrukturované rozhovory, přepis

Příloha č. 4 – Pedagogický deník, pozorování