

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vývoj a výchova dítěte v multilingvním rodinném prostředí

Development and Upbringing of Multilingual Children

Anna Drábková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Rok odevzdání práce: 2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vývoj a výchova dítěte v multilingvním rodinném prostředí 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.

Praha, 11. 7. 2022

Děkuji své vedoucí práce Mrg. Zuzaně Korandové za cenné připomínky a rady. Dále děkuji své rodině za podporu a trpělivost projevenou v době psaní této práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem Vývoj a výchova dítěte v multilingvním rodinném prostředí se věnuje málo prozkoumané problematice mnohojazyčnosti u dětí z pohledu jejich rodičů. Práce je rozdělena do tří kapitol. První dvě kapitoly obsahují teoretická východiska práce, která jsou zaměřena na vysvětlení základních pojmů, definici multilingvismu, jeho benefity a limity u dětí, mýty často spojované s problematikou vývoje řeči u multilingvních dětí, vývoj řeči a jazykových schopností dle různých autorů společně s tipy na jejich rozvíjení u multilingvních dětí a nejužívanější strategie pro mnohojazyčnou výchovu dle současných trendů. Empirická část bakalářské práce představuje výzkumné šetření kvalitativního charakteru, které je provedeno prostřednictvím rozhovorů s rodiči multilingvních dětí a poté zpracováno do jednotlivých případových studií. Každý z rozhovorů se čtyřem základním oblastem – důvodům pro vícejazyčnou výchovu a přípravě na ni, řečovému vývoji multilingvního dítěte, dalšímu rozvoji jeho jazykových schopností a zhodnocení zvolených postupů. Všechny rozhovory byly vedeny s matkami z úplných rodin, které vychovávají své multilingvní děti v zahraničí a čeština je tudíž pro jejich děti jazykem minoritním. Všechny rodiny zařazené do výzkumného vzorku používají ke komunikaci více než dva jazyky na denní bázi. Rozhovory byly vedeny elektronickou formou online setkání, získaná data byla následně analyzována a zjištěné výsledky byly interpretovány.

KLÍČOVÁ SLOVA

Multilingvismus, rodina, výchova, jazykové schopnosti

ABSTRACT

My Bachelor thesis named Development and Upbringing of Multilingual Children deals with the little-studied issue of multilingualism in children from the perspective of their parents. The thesis is divided into three chapters. The first two chapters contain theoretical background, which is focused on explaining the basic concepts, the definition of multilingualism, its benefits and limits in children, myths often associated with the issue of speech development in multilingual children, speech development and language skills according to various authors together with tips on their development in multilingual children and the most used strategies for multilingual upbringing according to current trends. The empirical part of the bachelor's thesis is research of a qualitative nature, which is conducted through interviews with parents of multilingual children and then processed into individual case studies. Each of the interviews contains four basic areas - the reasons for multilingual upbringing and preparation for it, the speech development of a multilingual child, the further development of her language skills and the evaluation of selected procedures. All interviews were conducted with mothers from complete families who raise their multilingual children abroad, and Czech is, therefore, a minority language for their children. All families included in the research sample use more than two languages to communicate on a daily basis. The interviews were conducted electronically in an online meeting, the data obtained were subsequently analysed and the results were interpreted.

KEYWORDS

Multilingualism, family, upbringing, language proficiency

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 8 |
| 1 Multilingvismus (mnohojazyčnost) | 9 |
| 1.1 Definice | 9 |
| 1.1.1 Plurilingvismus | 10 |
| 1.1.2 Bilingvismus (dvojjazyčnost) a trilingvismus (trojjazyčnost) | 10 |
| 1.2 Dělení | 10 |
| 1.2.1 Produktivní a receptivní multilingvismus | 11 |
| 1.2.2 Přirozený a umělý multilingvismus | 11 |
| 1.2.3 Simultánní a sukcesivní multilingvismus | 11 |
| 1.2.4 Vyvážený a dominantní multilingvismus | 11 |
| 1.3 Limity a benefity multilingvismu u dětí | 11 |
| 1.3.1 Benefity | 11 |
| 1.3.2 Limity | 13 |
| 1.4 Mýty spojené s multilingvismem | 13 |
| 1.5 Jazykové strategie pro výchovu dítěte v multilingvním rodinném prostředí | 15 |
| 1.5.1 OPOL | 15 |
| 1.5.2 OOPOL | 15 |
| 1.5.3 OLU | 16 |
| 1.6 Rozvíjení jazykových schopností | 16 |
| 1.6.1 Čtení | 16 |
| 1.6.2 Písničky | 17 |
| 2 Vývoj řeči a jazykových schopností | 18 |
| 2.1 Vývoj řeči podle Sováka | 18 |
| 2.1.1 Předběžná stádia vývoje řeči | 18 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.1.2 | Vlastní vývoj dětské řeči | 19 |
| 2.1.3 | Rozvoj slovní zásoby..... | 20 |
| 2.2 | Vývoj řeči podle Lechty..... | 20 |
| 2.2.1 | Období pragmatizace..... | 20 |
| 2.2.2 | Období sémantizace..... | 21 |
| 2.2.3 | Období lexémizace | 21 |
| 2.2.4 | Období gramatizace | 21 |
| 2.2.5 | Období intelektualizace | 22 |
| 2.3 | Vývoj řeči podle Hornákové..... | 22 |
| 2.4 | Specifika vývoje řeči u multilingvních dětí..... | 24 |
| 2.4.1 | Vývoj řeči u multilingvních dětí..... | 24 |
| 2.4.2 | Míchání jazyků | 25 |
| | Praktická část..... | 27 |
| 3 | Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky..... | 27 |
| 3.1 | Výzkumný vzorek..... | 27 |
| 3.2 | Metody a metodika výzkumného šetření | 28 |
| 3.3 | Etika výzkumného šetření..... | 28 |
| 3.4 | Průběh šetření | 28 |
| 3.5 | Případové studie jednotlivých rodin | 29 |
| 3.5.1 | Rodina A..... | 29 |
| 3.5.2 | Rodina B..... | 32 |
| 3.5.3 | Rodina C..... | 34 |
| 3.5.4 | Rodina D..... | 36 |
| 3.6 | Výsledky šetření | 38 |
| 3.7 | Analýza | 40 |

| | | |
|-----|--|----|
| 3.8 | Zodpovězení výzkumných otázek | 41 |
| 3.9 | Doporučení pro praxi | 43 |
| | Závěr | 45 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 46 |

Úvod

V současném globalizovaném světě je velmi snadné cestovat ať už za osobní nebo pracovním životem. To umožňuje velmi často vytvářet partnerská spojení osob z různých zemí s různým úředním jazykem. V mnoha případech partnerský pár mezi sebou komunikuje prostřednictvím dalšího, třetího jazyka; případně žijí v zemi, kde třetí jazyk jazykem majoritní společnosti. Tato praxe je uplatňována i při výchově dětí.

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na vývoj a výchovu dítěte v rodině, kde každý z rodičů mluví jiným jazykem. Tento vývoj je zkoumán optikou lidí, kteří tyto děti znají nejlépe – jejich rodičů. Teoretická část práce popisuje fenomén mnohojazyčnosti a jak lze dle expertů v mnohojazyčném prostředí úspěšně vychovávat děti.

V praktické části popisuji na vybraném vzorku čtyř párů přístupy a zkušenosti s jejich mnohojazyčnou výchovou dětí. Jedná se o rodiče žijící v současnosti mimo území České republiky, z nichž je vždy alespoň jeden Čech, a které prostřednictvím řízeného rozhovory poskytly data a fakta, která jsou vyhodnocena a shrnuta v této práci.

Problematika mnohojazyčné výchovy není v České republice příliš zkoumána. Existuje jen několik málo dostupných publikací, většinou v anglickém jazyce, které se věnují problematice dvojjazyčnosti, a mohou poskytnou partnerům tipy a doporučení pro výše uvedený typ výuky. V současnosti se ovšem čím dál tím častěji nejedná „pouze“ o případy dvojjazyčnosti, ale i trojjazyčnosti a mnohojazyčnosti. Rodiče, kteří tyto děti vychovávají a snaží se jim předat co nejvíce ze svého mateřského jazyka a kultury, a to vše ještě vyvážit s jazykem a kulturou země, ve které žijí jsou tak odkázáni spíše na vlastní cit a improvizaci.

Téma této práce jsme vybrala s cílem pokusit se tuto problematiku zmapovat a popsat v rámci jedné práce aktuální situaci, fakta a skutečnosti.

Teoretická část

1 Multilingvismus (mnohojazyčnost)

Multilingvismus je v současné době čím dál tím aktuálnější téma. Jen v Evropské unii je momentálně 24 úředních jazyků (*The Commission's Use of Languages*, n.d.) a jazyková politika Evropské unie je nastavena tak, že by každý občan měl umět minimálně jeden mateřský jazyk plus dva další unijní jazyky (Nekvapil et al., 2009). Pokud se podaří tuto politiku funkčně uplatnit, bude tak každý Evropan v budoucnu multilingvní.

1.1 Definice

Na multilingvismus je možné se dívat z mnoha pohledů, proto také neexistuje právě jedna obecně přijímaná definice. S termínem multilingvismus jsou často spojovány i termíny bilingvismus a plurilingvismus, které jsou některými autory uváděny a užívány jako synonyma (Cenoz, 2013). Pro účely této práce se autorka bude držet poslední z níže uvedených definic.

Dle Nekvapila et al. (2009) lze v nejobecnější rovině multilingvismus chápat jako spoluexistenci dvou a více jazyků. Mezi další velmi známé a často uváděné, avšak poněkud problematické definice patří Macnamaryho definice, která uvádí, že „bilingvní¹ (multilingvní) jedinec, je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)“. Dle tohoto pojetí bilingvismu (multilingvismu) by mohl být bilingvní (multilingvní) v podstatě každý (Cenoz, 2013, Morgensternová et al., 2011). Jako příklad je možné uvést Česko – Slovenský vzájemný receptivní bilingvismus, který však většina Čechů i Slováků za bilingvismus nepovažuje (Moškurjáková in Neubauer et al., 2018)

Prakticky opakem Macnamaryho definice je definice Bloomfieldova, která říká, že „bilingvismus (multilingvismus) je schopnost ovládat oba (všechny) jazyky na úrovni rodilého mluvčího“. Tato definice je problematická, protože multilingvní jedinec nemá

¹ Bloomfield a Macnamary své definice nejprve vytvořili pouze pro bilingvismus, poté byly upraveny i pro multilingvismus (Cenoz, 2013).

v drtivé většině případů stejný input ve všech jazycích, které ovládá, tudíž vždy existují témata, o kterých se danému člověku hovoří v jednom jazyce lépe, než v jiném (Cenoz, 2013, Festman et al., 2017, Morgensternová et al., 2011).

Evropská komise ve své zprávě *High level group on multilingualism: final report* (2008) definuje multilingvismus již reálněji, a to jako „schopnost společností, institucí, skupin a jednotlivců na pravidelné bázi užívat více než jeden jazyk ve svém každodenním životě.“ Ovšem jako nejvhodnější pro tuto práci se jeví definice Ludi and Py (2009) in Cenoz (2013), která uvádí, že „je bilingvní (nebo plurilingvní) každý jednatel, který je v současné době schopný užívat dva (nebo více) jazyků a je v případě potřeby schopný přepnout z jednoho jazyka do druhého bez velkých obtíží.“

1.1.1 Plurilingvismus

Někteří autoři definují multilingvismus jako mnohojazyčnost vyskytující se ve společnosti a plurilingvismus jako mnohojazyčnost jednotlivce (Cenoz, 2013). Pro účely této práce však bude užíván pouze termín multilingvismus pro obě situace; a to z důvodu, že drtivá většina zdrojové literatury tyto dva termíny nerozlišuje.

1.1.2 Bilingvismus (dvojjazyčnost) a trilingvismus (trojjazyčnost)

Termíny bilingvismus a trilingvismus nejčastěji označují počet jazyků, kterými daný jedinec (daná společnost) zároveň komunikují. Jako bilingvismus označujeme spoluexistenci dvou jazyků a jako trilingvismus spoluexistenci právě tří jazyků. Přestože termín bilingvismus je občas používán jak pro označení dvojjazyčnosti, tak pro označení mnohojazyčnosti jako takové, oba termíny bilingvismus i trilingvismus jsou pro účely práce považovány za podmnožiny multilingvismu (Cenoz 2013)

1.2 Dělení

Multilingvismus lze rozdělit podle mnoha kritérií. Nejčastější dělení dle počtu jazyků, který daný jedinec (společnost) využívá je popsán výše. Dále je možné multilingvismus rozdělit dle úrovně ovládnutí jazyka, dle způsobu osvojení jazyků, dle věku osvojení jazyků a dle rozdílu úrovní mezi jazykovými kompetencemi v jednotlivých jazycích (Morgensternová et al., 2011).

1.2.1 Produktivní a receptivní multilingvismus

Dle úrovně ovládání jazyka dělíme multilingvismus na receptivní a produktivní. Mezi receptivní složky jazyka řadíme pasivní dovednosti, tj. porozumění a čtení. Mezi produktivní složky pak aktivní dovednosti, tj. mluvení a psaní (Gibbons, 2015, Morgensternová et al., 2011).

1.2.2 Přirozený a umělý multilingvismus

Další jazyky si lze osvojit dvěma hlavními způsoby, a to způsobem přirozeným neboli primárním a způsobem umělým neboli sekundárním. Osoby přirozeně multilingvní si další jazyk(y) osvojují v domácím prostředí od rodičů/vychovatelů anebo od vrstevníků v prostředí školy či zaměstnání. Osoby uměle multilingvní si jazyk(y) osvojují systematickou jazykovou výukou neboli tzv. didaktickou metodou (Morgensternová et al., 2011, Sovák, 1978).

1.2.3 Simultánní a sukcesivní multilingvismus

K osvojování vícero jazyků může docházet buď souběžně (simultánně) nebo konsekutivně (sukcesivně, následně). V případě simultánního multilingvismu si děti osvojují více jazyků zároveň, např. v případech kdy každý z rodičů mluví na dítě tím „svým“ jazykem. K sukcesivnímu multilingvismu dochází tehdy, když si osoba osvojuje další jazyk(y) ve chvíli, kdy již nějaký jazyk ovládá (Morgensternová et al., 2011, Festman et al., 2017).

1.2.4 Vyvážený a dominantní multilingvismus

V případě vyváženého multilingvismu dosahuje osoba přibližně stejných jazykových kompetencí ve všech jazycích, které ovládá. Tento případ se vyskytuje však jen zřídka, většinou dochází k dominantnímu multilingvismu, kdy kompetence v jednom jazyce jsou vyšší než v ostatních jazycích. Dominantním jazykem se často stává ten, ve kterém dotyčný absolvuje vzdělání (Festman et al., 2017, Morgensternová et al., 2011).

1.3 Limity a benefity multilingvismu u dětí

1.3.1 Benefity

Dle odborné literatury v současnosti lidé vychovávají děti vícejazyčně nejen z nutnosti, ale také proto, že ví, jaké výhody může multilingvismus dítěti přinést. Téměř každý text

věnující se problematice multilingvismu dává výhodám multilingvismu relativně velký prostor, proto do následujícího výčtu nebylo v žádném případě možné obsáhnout úplně všechny uváděné benefity multilingvismu, z toho důvodu byly vybrány pouze ty nejčastěji se opakující.

Festman et al. (2011) uvádí jako benefity multilingvismu u předškolních dětí, že pokud se děti učí vícero jazyků od narození přirozenou neboli tzv. mateřskou metodou, nestojí je to žádné vědomé úsilí a výsledky bývají obvykle velmi dobré. Dítě je také schopno se v tomto věku naučit jazyky svých rodičů (a/nebo prostředí) bez znatelného cizího přízvuku. Dále tvrdí, že multilingvní jedinci mají obecně lepší komunikační dovednosti, jsou v nich sebevědomější, a pokud narazí na komunikační bariéry, nenechají se jimi odradit tak často jako monolingvní jedinci.

Multilingvismus také přináší mnoho výhod pro budoucí akademický, pracovní a sociální úspěch dítěte. Wang, (2011) uvádí, že multilingvní jedinci jsou daleko citlivější ke gramatickým strukturám různých jazyků, jsou mnohem pozornější a schopnější čtenáři, bývají také daleko kreativnější. Znalost více jazyků také poskytuje více pracovních příležitostí v různých částech světa a také více možností seznámit se a udržovat přátelské kontakty s lidmi z různých zemí a rozšiřovat si tak své obzory.

Dle Morgensternové et al. (2011) dokáží multilingvní jedinci lépe odlišovat podstatné informace od těch nepodstatných a obvykle se i rychleji rozhodují, protože kdykoliv chtějí promluvit, musí volit mezi minimálně dvěma jazykovými kódy.

Jako dlouhodobý benefit multilingvismu Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, (2004); Bialystok, Craik, & Luk, (2008) in Cenoz (2013) uvádí, že multilingvismus vede k pomalejšímu kognitivnímu úpadku spojenému se stárnutím např. demencí nebo Alzheimerovou nemocí.

Cenoz (2013) dále dokládá, že multilingvní jedinci mají daleko rozvinutější metalingvistické schopnosti, které jim značně pomáhají při osvojování dalších jazyků. Zároveň se Wang (2011) a Festman et al. (2017) shodují, že tyto děti mají o učení se dalším jazykům také velký zájem.

1.3.2 Limity

Sovák (1978) se k bilingvistu (multilingvistu) staví veskrze pozitivně, ale zásadně rozlišuje metody, kterými se dítě jazyk učí. Nemá žádné námitky k tzv. metodě mateřské neboli přirozenému multilingvistu, ovšem jako jasný limit označuje, pokud se dítě v nízkém věku učí cizímu jazyku tzv. metodou didaktickou neboli klasickou školní metodou výuky cizích jazyků, vycházející z mateřštiny. Uvádí, že takovéto vyučování dítěte cizímu jazyku jej psychicky zatěžuje, zpovrchňuje, neblaze působí na jeho řeč a psychický vývoj jeho osobnosti. Jako věk vhodný pro začátek výuky cizího jazyka didaktickou metodou označuje jedenáctý rok života dítěte.

Děti se většinou s nástrahami multilingvistu vyrovnávají velmi dobře. Ovšem v méně častých případech může multilingvistus brzdit vývoj dítěte. Takovým případem je například vývojová dysfázie. Výsledky výzkumu ukázaly, že děti s vývojovou dysfázií vychovávané v monolingvním prostředí si vedou lépe v takřka všech zkoumaných oblastech a dochází u nich k rychlejšímu progresu než u dětí vychovávaných v bilingvním prostředí. U dětí s vývojovou dysfázií proto většina odborníků doporučuje jednojazyčnou výchovu. (Kalitová et al., 2019)

1.4 Mýty spojené s multilingvistem

Většina autorů se shoduje že pro jinak intaktní dítě má multilingvistus mnoho kognitivních i sociálních benefitů. I přesto o tomto fenoménu koluje mnoho polopravd či přímo dezinformací, které o něm často šíří i někteří odborníci. Tito odborníci se však problematikou multilingvistu obvykle nezabývají příliš do hloubky. Ovšem část rodičů pak tyto těmto odborníkům věří a rozhodne se změnit již nastavenou multilingvní strategii na strategii monolingvní (Rozhovor s respondentkou z rodiny C).

Následující výčet rozhodně není kompletní, avšak obsahuje nejčastěji skloňované mýty v souvislosti s multilingvistem.

Multilingvistus způsobuje výrazné opožďení ve vývoji řeči.

Vývoj řeči je u každého dítěte jedinečný. Některé děti začínají mluvit velmi brzy, jiné o něco později. Stejně tak je tomu i u dětí multilingvních. Například u dětí z rodin zkoumaných v rámci výzkumného šetření k této práci se mírné opožďení ve vývoji řeči

objevilo pouze u jednoho dítěte z osmi, a to navíc pouze v morfológicko-syntaktické rovině.

Odborná literatura však popisuje případy opožděného vývoje řeči v souvislosti s multilingvismem. Např. Šulová (2007) uvádí, že u některých dětí může dojít k opoždění vývoje řeči až o dva roky. To to opoždění vysvětluje velkým množstvím dovedností, které se dítě od narození až do předškolního věku musí naučit a tudíž učení se zároveň ještě dalšímu jazyku/ům může být pro dítě velmi náročné. (Durdilová, 2017, Šulová, 2007).

Multilingvní děti mají menší slovní zásobu.

Ač se tak na první pohled z pozice monolingvního jedince může jevit, opak je pravdou. Pokud zkoumáme slovní zásobu dítěte pouze v jednom jazyce např. češtině, obvykle zaznamenáme nižší slovní zásobu než u jeho monolingvních vrstevníků. To může být způsobeno menší zkušeností s konkrétním jazykovým systémem. Ovšem u multilingvního dítěte musíme navíc zvážit i přítomnost dalších lexikálních systémů, proto po součtu slovní zásoby všech jazyků, jimiž dítě mluví je celková slovní zásoba multilingvních dětí výrazně vyšší než u jejich monolingvních vrstevníků (Dale, et al., 2011, Durdilová, 2017, Festman et al., 2017).

Multilingvismus přispívá ke vzniku specifických poruch učení.

V dostupných zdrojích nebylo možné dohledat informace přímo potvrzující negativní vliv multilingvismu na kognitivní funkce. Naopak většina autorů, kteří se touto problematikou zabývají uvádí hned několik různých benefitů pro kognitivní rozvoj dítěte. Více viz kap. 1.3.1. (Durdilová, 2017).

Rodiče přistěhovalci by měli ke komunikaci se svým dítětem používat především jazyk prostředí ve kterém žijí.

Tato idea je hluboce zakořeněna i mezi některými pediatry (viz rozhovor s rodinou C). Ovšem pokud rodič neovládá dobře jazyk hostitelské země, nemůže svému dítěti poskytnout správný mluvní vzor. Pro dítě je navíc velmi náročné a matoucí, pokud na něj rodiče od narození mluví svým rodným jazykem a poté najednou začnou na dítě mluvit výhradně jazykem hostitelské země. Dítě pak může mít problematické zpracování nového jazyka, pokud ještě dostatečně neovládá jazyk rodný. V některých případech tato strategie

může vyústit v situaci, ve které dítě nebude schopno dostatečně dobře ovládat ani jeden jazykový kód (Kenner, 2017).

1.5 Jazykové strategie pro výchovu dítěte v multilingvním rodinném prostředí

Volba jazykové strategie je pro multilingvní výchovu dítěte velmi důležitá. Její volbu je nutné si dobře promyslet a zvážit všechny faktory, protože zaběhnutou strategii je sice možné změnit, ale jedná se o velmi obtížný proces (Festman et al., 2017).

1.5.1 OPOL

One Parent – One Language (jeden rodič – jeden jazyk)

V současné době je to jedna z nejdoporučovanějších strategií pro bilingvní rodiny. Tato metoda vychází z předpokladu, že pokud každý z rodičů bude na dítě mluvit svým mateřským jazykem, tak si dítě bude schopno osvojit oba jazyky téměř na úrovni rodilého mluvčího a zároveň zcela přirozeně přijmout kulturní hodnoty svých rodičů. Výsledná dosažená úroveň v jednotlivých jazycích ovšem závisí i na dalších faktorech např. jak často, do jaké míry a v jakých situacích je dítě jazyku vystaveno a má-li potřebu ho samo aktivně využívat. (Festman et al., 2017, Wang, 2011)

Tuto metodu v roce 1902 inicioval francouzský lingvista Maurice Grammont (Festman et al., 2017).

1.5.2 OOPOL

One Other Person – One Language (jeden další člověk – jeden jazyk)

Tato strategie je rozšířením modelu OPOL o další dítěti velmi blízkou osobu (blízké osoby) hovořící jiným jazykem než každý z rodičů. Může se jednat o prarodiče, chůvy, blízké rodinné přátele, nebo také o jazyk okolního prostředí v němž rodina žije. Dítě se obvykle velmi rychle naučí, jakým jazykem mu daná osoba rozumí a tím se při komunikaci s ní bude vyjadřovat (Festman et al., 2017, Wang, 2011).

1.5.3 OLU

Occasional Language Use (příležitostné užívání jazyka)

Tato strategie je vhodná jako rozšíření strategie OPOL v případech, kdy se dítě učí více než dva jazyky od svých rodičů. Užívání daného jazyka je zde vázáno na určité příležitosti např. víkendy, během jídla, v autě apod. Při této strategii si dítě nemusí osvojit další jazyk na takové úrovni, jako mateřské jazyky svých rodičů, ale umožní mu to získat dobrý základ pro pozdější rozvoj daného jazyka např. ve škole nebo jazykovém kurzu.

Velkou výhodou této strategie je, že rodič nemusí mít bezchybnou znalost jazyka, který dítě učí jakožto jazyk doplňkový. Pokud bude dítě seznamovat i s jazykem z jiných zdrojů např. knihy, písničky, televizní pohádky, komunikace s rodilými mluvčími daného jazyka apod. Díky dostatečnému přísunu jazykově správných materiálů, dítě dokáže odfiltrovat i případné chyby rodičů a jazyk se naučit nejen přirozeně, ale i zcela správně (Festman et al., 2017, Wang 2011).

1.6 Rozvíjení jazykových schopností

Aby dítě dosáhlo co nejvyšší úrovně znalostí jazyků, se kterými je v kontaktu, je třeba umožnit dítěti přijímat jazyk i z jiných zdrojů, než jsou jeho rodiče. Pokud je cílem, aby si dítě osvojilo i aktivní užívání daného jazyka (jazyků), je nutné podpořit jeho vyjadřování a interakci s okolím. V případě, že dítě necháme dívat se na televizi v určitém jazyce, rozhodně tím podpoříme jeho pasivní jazykové znalosti, ovšem pokud to bude jediný kontakt dítěte s daným jazykem, nelze očekávat, že se dítě začne daným jazykem samo spontánně vyjadřovat (Festman et al., 2017, Wang, 2011, Morgensternová et al., 2011).

1.6.1 Čtení

Čtení je velmi důležité pro rozvoj jazyka. Psaný jazyk často využívá mnohem bohatší slovní zásoby, větné stavby i méně častých gramatických jevů (Festman et al., 2017). V některých jazycích dokonce dochází k tzv. diglosii, při níž se užívají dvě vzájemně odlišné varianty jednoho jazyka v závislosti na sociálním kontextu (Maher, 2017). Nám nejbližším příkladem diglosie je koexistence obecné a spisovné češtiny (Čermák, 2012). Z výše uvedeného vyplývá, že čtení je naprosto zásadní pro to, aby bylo dítě schopné komunikovat daným jazykem ve všech sociálních kontextech.

S malými dětmi je nejlepší udělat čtení interaktivní. Tzn. číst pomalu, ukazovat a popisovat obrázky, dávat je do souvislosti se čteným textem, klást dětem otázky apod. (Festman et al., 2017).

Navíc Wang (2011) uvádí, že dle výzkumů míra čtení dětem přímo souvisí s jejich budoucím zájmem o četbu. Pokud jsou k němu děti vedeny odmalička, budou více číst i v budoucnu. Zájem o čtení je pak jeden ze základních předpokladů proto, aby multilingvní děti měly motivaci naučit se číst (případně i psát) ve všech jazycích, kterým rozumí.

1.6.2 Písničky

Zpěv písniček pomáhá dětem fixovat správný přízvuk, rozvíjí sluchovou percepci a smysl pro rytmus. Časté repetice v dětských písničkách usnadňují zapamatování slov, a tím pomáhají rozšiřovat slovní zásobu a fixovat slovní spojení i celé věty. Existuje celá řada písniček pro děti, které jsou přeloženy do takřka všech jazyků např. *Frère Jacques (Bratře Kubo)* nebo *Twinkle Twinkle Little Star (Svit' nám, svit' nám hvězdičko)*. Pracovat se dá také s texty písní při učení čtení a psaní (Dale, et al., 2011, Festman et al., 2017).

2 Vývoj řeči a jazykových schopností

Vývoj řeči je velmi variabilní a individuální proces, který je navíc ovlivněn mnoha faktory. Mezi nezbytné podmínky ke správnému vývoji řeči řadí Škodová in Škodová, Jedlička et al. (2007) nepoškozenou centrální nervovou soustavu, normální intelekt, normální sluch, vrozenou míru nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí (v otázce stimulaci k řeči).

Dle Lechy (1987) je v ontogenezi řeči možné zaznamenat určité mezníky, ovšem pouze asi u 50 % dětí se dané stádium řeči shoduje s tabulkovým věkem. Každá vývojová fáze řeči tak může u každého dítěte trvat jinak dlouho, ovšem dítě si ve svém vývoji řeči musí projít všemi níže popsányými fázemi.

Vývojem řeči a s ním spojenému vývoji myšlení a vnímání se již zabývalo mnoho autorů. Většina, stejně jako níže uvedení autoři, rozděluje vývoj řeči na předřečová stádia a stádia vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006). Níže je uveden přehled vývoje řeči dle autorů, ze kterých vychází značná část další odborné literatury zabývající se logopedií u nás.

2.1 Vývoj řeči podle Sováka

M. Sovák ve svých publikacích *Uvedení do logopedie (1978)* a *Logopedie (1965)* podrobně popisuje vývoj řeči u dětí a dělí jej na předběžné stádium a stádium vlastního vývoje řeči.

2.1.1 Předběžná stádia vývoje řeči

Období křiku

Křik novorozence je první hlasový projev člověka. Jedná se o reflexní hlasovou reakci na změnu prostředí a způsobu dýchání. Zvuky lidské řeči v něm ještě nejsou diferenciovány. Během prvních týdnů po narození je křik krátký, méně výrazný, a má malý rozsah (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

Kolem šestého týdne se postupně začíná charakter křiku měnit. Podle tvrdého hlasového začátku a větší intenzity lze již rozeznat nelibost. Kolem třetího měsíce se pak objevuje broukání s měkkým hlasovým začátkem, které vyjadřuje pocity libé (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

Období žvatlání

Hranice mezi obdobím křiku a obdobím žvatlání není zcela jasná. Nejprve se objevuje žvatlání pudové, to je společné všem dětem bez ohledu na národ či rasu, dokonce i dětem neslyšícím. Dítě při něm zapojuje hlas a zároveň ústy provádí pohyby jako při sání. Vznikají tak nejrůznější zvuky a tzv. prahlásky, které však dítě trvale neudrží (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

Kolem šestého měsíce se objevuje žvatlání napodobovací. Během této fáze dítě začíná zapojovat fonemický sluch a napodobuje slyšené zvuky. Je velmi dobře schopno napodobit melodii a rytmus řeči. Začíná se také pokoušet o fonémy svého mateřského jazyka (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

Rozumění řeči

V tomto období se dítě začíná přizpůsobovat životu ve společnosti a začíná reagovat na řeč blízkých osob. Zatím pro něj nejsou tolik podstatná slova, ale spíše melodie a rytmus řeči a celková životní situace (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

2.1.2 Vlastní vývoj dětské řeči

Vývoj vlastní řeči začíná po prvním roce života dítěte. Dětská řeč se nevyvíjí rovnoměrně. Střídají se období rychlého rozvoje a zdánlivého ustrnutí. Během období zdánlivého ustrnutí však dochází k rozvoji porozumění řeči (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

Stadium emocionálně volní

V tomto stádiu začíná dítě účelně používat slova ke komunikaci. Jedná se především o jednoslabičná, ale i víceslabičná slova, která často využívá k zastoupení celé věty. Většinou slouží k vyjádření pocitů, přání, emoce a vůle. Dítě často doplňuje význam slova jinými výrazovými prostředky, např. gestem, mimikou, intonací apod. Tyto prostředky pak odlišují různé významy jednoho slova v kontextu různých životních situací (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

Asociačně reprodukční

Asociačně reprodukční stádium je charakteristické pojmenováváním osob a předmětů blízkých dítěti. Dítě také často přenáší tato pojmenování na předměty podobné např. slovo „káká“, původně užívané ve významu kachna, začalo dítě používat i jako označení pro

další druhy ptactva, hračku, oškubanou husu nebo dokonce maso na pekáči (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

Logických pojmů

Kolem třetího roku života dítěte nastávají v řeči podstatné změny. Dochází k rozvoji slovní zásoby a dítě začíná označovat okolní předměty a osoby obecnými pojmy. Pomalu tvoří věty o více slovech a postupně i souvětí. V tomto období také bývají na děti kladeny poměrně vysoké mluvní nároky, které mohou dítěti působit obtíže, vzhledem k jeho doposud nevyvinutým schopnostem vyjadřování. Může docházet k fyziologické koktavosti (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

Intelektualizace řeči

Od čtvrtého roku dochází k intelektualizaci řeči. V tomto období si dítě upevní označování věcí a osob, začne pojmenovávat děje a vztahy. Postupně si uvědomuje konkrétní i abstraktní významy slov, gramatické struktury např. rody, časy apod (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

2.1.3 Rozvoj slovní zásoby

První slova se objevují kolem prvního roku života dítěte. Kolem roku a půl dítě ovládá asi 50 slov a ve dvou letech je jeho slovní zásoba kolem 400 slov (Sovák, 1965, Sovák, 1978).

2.2 Vývoj řeči podle Lechty

Ve své knize *Diagnostika narušené komunikační schopnosti* Lechta (2003) rozděluje ontogenezi řeči následovně:

2.2.1 Období pragmatizace

Toto vývojové období řeči probíhá od narození asi do jednoho roku věku. Již krátce po narození se dítě hlasově projevuje reflexním křikem. Kolem třetího týdne lze pozorovat reakci sacími pohyby na hlas matky. Přibližně v šestém týdnu se charakteristika křiku postupně mění a objevuje se jeho emocionální zabarvení. Mezi druhým a třetím měsícem začíná dítě reagovat úsměvem na úsměv. Během třetího měsíce je dítě obvykle schopno užívat komunikační křik k záměrnému přivolání matky a začíná se u něj objevovat pudové žvatlání a broukání. Kolem třetího a čtvrtého měsíce je obvyklé, že dítě odpovídá

broukáním na promluvu matky a hledá očima zdroj zvuku. Mezi šestým a osmým měsícem se vyskytuje napodobivé žvatlání a asi od desátého měsíce umí dítě správně, většinou motoricky reagovat na slovní pokyny, instrukce a zákazy. Patrné je také experimentování se zvuky (Lechta, 2003).

2.2.2 Období sémantizace

Mezi prvním a druhým rokem života dochází k sémantizaci řeči. Kolem jednoho roku dítě užívá jednoslovné věty, které v závislosti na kontextu a intonaci mohou vyjadřovat celou škálu významů. Tyto věty se obvykle skládají ze dvou opakujících se slabik. Dítě je také schopné ukázat na některé části svého těla. V rozmezí dvanáctého a osmnáctého měsíce věku dítěte jsou v řeči stále velmi podstatné prozodické faktory a neverbálně-předverbální forma komunikace. Určité hlásky začínají mít v tomto období komunikační funkci. V průběhu roku a půl až dvou let dochází k rozvoji slovní zásoby. Dítě zná kolem dvou set slov, z čehož asi polovinu tvoří podstatná jména. Postupně začíná mluvením objevovat jako činnost a klade jednoduché otázky např. „co je to?“. Některé části těla dokáže ukázat i na své hračky (Lechta, 2003).

2.2.3 Období lexémizace

Období lexémizace probíhá mezi druhým a třetím rokem života. V první polovině tohoto období dítě obvykle již dává přednost verbální komunikaci. Pokouší se o tvoření víceslovných vět a v případě nedorozumění s komunikačním partnerem bývá u dítěte patrná frustrace, ovládá vnímání a diferenciaci distinktivních znaků některých fonémů z hlediska znělosti, místa artikulace a způsobu artikulace (Lechta, 2003).

V druhé polovině této vývojové fáze již dítě plně chápe svou úlohu komunikačního partnera a dokáže v ní adekvátně reagovat. Zvládá výslovnost asi dvou třetin samostatných souhlásek. Dítě dovede říct své jméno a příjmení, chápe pojmy jako já a moje, pozná rozdíl mezi malý a velký a rozumí časovým pojmům jako např. den a noc. Slovní zásoba je v tomto období asi tisíc slov (Lechta, 2003).

2.2.4 Období gramatizace

Výrazným kvalitativním pokrokem v řeči je charakteristické období gramatizace. Krátce po třetím roce života začíná dítě tvořit souvětí. Chápe obsah většiny běžně užívaných

pojmu a ve snaze tvořit některé tzv. vyšší pojmy může docházet k tzv. fyziologickým těžkostem v řeči. V tomto věku také dítě pokládá mnoho otázek typu „proč?“ nebo „kdy?“ (Lechta, 2003).

S přibližujícím se čtvrtým rokem života je patrné výrazné zkvalitnění jazykové roviny morfologicko-syntaktické. Dysgramatismy se vyskytují jen zřídka. Dítě ovládá asi 80 % samostatných konsonant a je schopno reprodukovat krátkou básničku. Kromě schopnosti navázat konverzaci je patrná i snaha o její udržení (Lechta, 2003).

2.2.5 Období intelektualizace

Období intelektualizace nastává po čtvrtém roce života. Mezi čtvrtým a pátým rokem života by dítě mělo být schopné gramaticky správného verbálního projevu a v řeči by se měly vyskytovat všechny slovní druhy. Obtíže se stále mohou vyskytovat ve fonetiko-fonologické rovině při výslovnosti tzv. těžkých hlásek. Slovní zásoba činí asi patnáct set až dva tisíce slov (Lechta, 2003).

Kolem pátého až šestého roku by již výslovnost měla být správná, může se však ještě vyskytovat tzv. prodloužená fyziologická dyslalie. Celkově by se mluvní projev dítěte měl přibližovat projevu dospělého člověka, a to ve všech jazykových rovinách. Dítě by v tomto věku mělo být schopno reprodukovat i poměrně dlouhou větu, reagovat i na komplexní příkazy a popsat způsob užití různých předmětů denní potřeby. Před nástupem do školy zná dítě asi dva a půl tisíce až tři tisíce slov (Lechta, 2003).

Po šestém roce života by řeč dítěte měla po stránce zvukové i obsahové být na úrovni běžné konverzační řeči. Stále však postupně dochází ke zkvalitňování řeči ve většině jazykových rovinách. V rovině pragmatické dítě zvládá komunikovat přiměřeně k dané sociální situaci. začíná používat řeč k autoregulaci i k regulaci prostředí, zároveň může být pomocí řeči samo regulováno dalšími osobami. Rozvíjí se stylistika řečového projevu a později i grafická podoba jazyka (Lechta, 2003).

2.3 Vývoj řeči podle Horňákové

Na rozdíl od Lechty a Sováka nerozděluje Horňáková et al. (2005) vývoj řeči na předřečová stádia a stádia samotného vývoje řeči, ale celý řečový vývoj dítěte dělí na základě komunikačních dovedností do šesti stádií.

Období nezáměrné komunikace

Obdobím nezáměrné komunikace prochází děti od narození do osmi měsíců. V tomto období dítě reaguje na podněty především reflexivně. Mezi hlavní komunikační prostředky rané fáze tohoto vývojového období dítěte řadíme oční kontakt, úsměv, pláč, výraz tváře a držení těla. Dítě se kolem osmého měsíce navíc začíná plazit, a tak dokáže projevovat zájem o podněty i pohybem směrem k němu. Začíná se také objevovat žvatlání a dítě může často opakováním různých slabik vyvodit i první „slova“. Tato první slova však ještě nemají komunikační charakter a jejich vyvození je nezáměrné (Hornáková et al., 2005).

Období záměrné komunikace

Toto vývojové období je charakteristické pro děti ve věku od osmi měsíců do jednoho roku. Z počátku tohoto období se začínají objevovat první gesta, např. natahování ruky směrem k žádanému předmětu. Tato první gesta jsou charakteristická tím, že se při nich dítě dívá na svého komunikačního partnera a v případě nepochopení je schopno je alespoň dvakrát zopakovat. V tomto období také dítě postupně začíná rozumět řeči a učí se chodit (Hornáková et al., 2005).

Období prvních slov

Touto vývojovou fází prochází děti obvykle ve věku od dvanácti do osmnácti měsíců. První slova obvykle mívají funkci celé věty a jsou značně závislá na kontextu dané situace. Slova také bývají často zkomolená. Děti obvykle mívají potíže s výslovností skupin souhlásek, a proto je běžně vynechávají nebo nahrazují jinými. V tomto období se výrazně rozvíjí porozumění řeči (Hornáková et al., 2005).

Období dvojslovných spojení

Období dvojslovných spojení je typické pro děti ve věku od osmnácti měsíců do dvou let. Na začátku tohoto období má dítě slovní zásobu čítající asi padesát až sedmdesát slov. Výslovnost těchto slov se v průběhu času zdokonaluje a slovní zásoba se rozšiřuje. V průběhu tohoto období si dítě začne uvědomovat souvislosti mezi významy jednotlivých slov a začne vytvářet první dvojslovné věty, a především první otázky. Kolem druhého roku věku se začínají objevovat první náznaky užívání gramatiky. Dítě začíná hovořit ve třetí osobě a používat minulý čas (Hornáková et al., 2005).

Období rozvitých vět

Tímto vývojovým obdobím prochází děti obvykle mezi dvacátým čtvrtým a třicátým měsícem života. V tomto věku obvykle tvoří trojslovné věty a slovní zásoba dosahuje asi pěti set slov. Pokud děti určité slovo neznají, jsou schopné ho odvodit od slova např. jiného slovního druhu a tak „vymyslet“ nové slovo. Aktivně se v tomto období rozvíjí také gramatika. Dítě začíná používat předložky a přídavná jména (Hornáková et al., 2005).

Období souvětí

Tato vývojová fáze je charakteristická pro děti ve věku od třiceti měsíců do tří let. Děti začínají tvořit delší věty a později i souvětí. Dále se dynamicky rozvíjí slovní zásoba. Dítě se naučí dvě až tři nová slova za den. Ke konci tohoto období má slovní zásobu asi tisíc slov (Hornáková et al., 2005).

2.4 Specifika vývoje řeči u multilingvních dětí

Přestože vývoj řeči u multilingvních dětí probíhá v zásadě podobně jako u těch monolingvních, přeci jen je potřeba zmínit některé odlišnosti. Brice (2015) uvádí, že u vícejazyčných dětí může docházet k mírnému opoždění ve vývoji řeči, ovšem děti jej obvykle rychle doženou a jejich další řečové a jazykové schopnosti mohou dosáhnout i vyšší úrovně než jejich monolingvních vrstevníků (Festman et al., 2017). při osvojování si více jazyků současně dochází k jevům, které se při osvojování jediného jazyka nemohou přirozeně vyskytnout. Takovým případem je míchání jazyků (Morgensternová et al., 2011).

2.4.1 Vývoj řeči u multilingvních dětí

Vývoj řeči u primárně multilingvních dětí doposud není dostatečně prozkoumán. Je velice obtížné najít dostupné české i zahraniční zdroje, které se tímto tématem podrobněji se zabývají. Níže je proto uveden jeden z nejčastěji uváděných modelů vývoje řeči u bilingvních dětí. U multilingvních dětí tento vývoj probíhá v zásadě stejně. U těchto dětí však častěji hrozí pasivní užívání určitého jazyka (jazyků), zároveň je těmto dětem třeba zajistit dostatečný input ve všech jazycích pro jejich správný rozvoj (Baker, 2007).

První fáze

Během první fáze vývoje řeči trvající od narození zhruba do dvou let věku dítěte. V tomto období má dítě jeden lexikální systém, který zahrnuje všechny jazyky. Je tak poměrně obvyklé, když dítě přiřkládá trochu jiný význam stejnému slovu v různých jazycích anebo tato slova spojuje do jednoho. Rodiče v této fázi mohou cítit frustraci z toho, že jejich dítě nemluví ani jedním jazykem, ale jedná se o přirozený jev, který časem vymizí (Harding-Esch & Riley, 2003, Morgensternová et al., 2011).

Druhá fáze

Ve druhé fázi již dochází k oddělení samostatných lexikálních systémů, ale děti stále obvykle aplikují gramatická z jednoho jazyka na jazyky další. V tomto období také děti ještě nemívají úplně dobře rozvinutou slovní zásobu v obou jazycích, a tak si mohou „půjčovat“ slova z dalších jazyků. Zároveň však některé předměty pojmenovává ve více jazycích zároveň (Harding-Esch & Riley, 2003, Morgensternová et al., 2011).

Třetí fáze

K diferenciaci slovní zásoby a gramatických pravidel u všech jazyků, které dítě ovládá, dochází ve třetí fázi. Dítě zároveň dokáže volit správný jazykem s daným komunikačním partnerem. Do třetí fáze dítě přichází posupně a vyžaduje to dostatek času (Harding-Esch & Riley, 2003). Pro urychlení nástupu této fáze Morgensternová et al. (2011) doporučují dodržovat výchovnou strategii OPOL.

2.4.2 Míchání jazyků

U multilingvních dětí dochází v určité vývojové fázi k míchání různých jazykových kódů. Jedná se o zcela přirozený jev, který obvykle rychle vymizí. Dítě se velmi rychle naučí, kdo z jeho okolí rozumí, kterému určitému jazyku a přizpůsobí se. Pokud se mu nedostane pochopení v jednom jazyce, zkusí jazyk jiný.

Problém může nastat v případě, že sami rodiče pravidelně míchají jazyky v běžném hovoru s dítětem a mezi sebou (Festman et al., 2017).

Výzkumy ukazují, že multilingvní děti jsou schopné samostatného přepínání jazykových kódů již ve věku osmnácti měsíců (Brice and Wertheim, 2004/2005; Döpke, 1992; Pearson and Fernandez, 1994; Pearson et al., 1997; Pearson et al., 1995; Wapole, 2000 in Brice,

2015). Z toho vyplývá, že u dětí vyvíjejících se v normě nebývají problémy s odlišením jednotlivých jazyků a jejich samostatnému užívání (Brice, 2015).

K míchání jazyků také může docházet již po ukončení vývoje řeči, především na bilingvních nebo mezinárodních školách, obvykle v případě, kdy jazyk výuky je jiný než jazyk, kterým žáci hovoří mimo školu. Žáci pak v soukromých rozhovorech míchají oba jazyky ve skutečně kreativních kombinacích, kdy použijí slovo v tom jazyce, ve kterém je napadne jako první (Kester, 2021).

Jako příklad uvádím anonymizované věty z konverzací dvou studentů z The English College in Prague – Anglické gymnázium, o.p.s.:

„Wait, gimme a sec, teďka I’m talking s učitelkou.“

„I needa leave dost spěchám.“

„Já ne understand the úkol.“

Praktická část

3 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Takřka veškerá dostupná literatura zabývající se problematikou výchovy multilingvních dětí pochází z pera lingvistů a výzkumníků zabývajících se jazykem a řečí. Tito odborníci v nich popisují především vlastní zkušenosti s výchovou svých multilingvních dětí. V takových publikacích je pak (pokud vůbec) dán jen velmi malý prostor zkušenostem rodičů z řad laické veřejnosti. Cílem tohoto výzkumného šetření je analýza osobních zkušeností rodičů s multilingvní výchovou svých dětí. Proto jsou zde na konkrétních případech popsány důvody proč si rodiče, neoborníci na danou problematiku, zvolili multilingvní výchovu pro své potomky, jak se na tuto skutečnost připravovali, jaké měli možnosti pro přípravu, jaké jazykové strategie zvolili a jak zpětně své postupy a výsledky hodnotí. Dále byly pro tuto práci stanoveny čtyři dílčí cíle práce, na základě kterých byly formulovány výzkumné otázky. Dílčími cíli jsou: Analýza důvodů pro multilingvní výchovu u sledovaných rodin, analýza přípravy rodin na výchovu dítěte v multilingvním rodinném prostředí u sledovaných rodin, analýza obtíží ve vývoji řeči u multilingvních dětí ve sledovaných rodinách a analýza osobního hodnocení zkušenosti s výchovou multilingvních dětí ve sledovaných rodinách.

Výzkumné otázky jsou:

- 1) Proč si rodiče zvolili pro své děti multilingvní výchovu?**
- 2) Jak se připravovali na výchovu dítěte v multilingvním prostředí?**
- 3) S jakými problémy se během procesu vývoje řeči potýkali?**
- 4) Jak svou zkušenost s výchovou dítěte v multilingvním prostředí hodnotí.**

3.1 Výzkumný vzorek

Do výzkumného vzorku byly zařazeny tři rodiny, které cíleně vychovávají děti mezi třemi a více jazyky. Dále byla do vzorku zařazena jedna rodina, která dítě vychovává „jen“ bilingvně, ale jejich dcera se třetí jazyk (angličtinu) od útlého věku naučila sama při sledování YouTube videí. Z důvodu, že výzkumné šetření se soustředí primárně na

rodičovskou zkušenost osob vychovávající dítě v multilingvním rodinném prostředí, nebyl výzkumný vzorek limitován zemí pobytu jednotlivých respondentů. Všechny rodiny respondentů v době konání rozhovorů pobývaly v zahraničí a čeština tak pro ně představovala minoritní jazyk. Protože výzkumné šetření se podrobněji zaměřuje na výchovné výzvy ve vztahu k rozvoji řeči a jazykových schopností, byly do výzkumného vzorku zařazeni rodiče, kteří mají alespoň jedno dítě starší šesti let, tj. dítě s ukončeným vývojem řeči. Pro přesnější interpretaci výsledků, bylo stanoveno, že jedním z jazyků, kterými rodiče s dětmi hovoří, musí být čeština. Rozhovor byl vždy prováděn s rodičem, jehož mateřským jazykem, resp. jedním z jeho mateřských jazyků je Český jazyk.

3.2 Metody a metodika výzkumného šetření

Cílem této práce je popsat osobní zkušenosti rodičů a jejich subjektivní pocity, proto byl zvolen kvalitativní výzkum, který umožňuje získávat podrobný popis a vhled při zkoumání daného problému (Hendel, 2012). Jako metoda získávání dat k výzkumnému šetření byl zvolen rozhovor s návodem. Tato metoda sběru dat umožňuje probrat všechna pro tazatele zajímavá témata a zároveň přizpůsobovat další otázky dle respondentových výpovědí (Hendel, 2012). Protože každá rodina je jedinečná, otázky byly vždy upravované v závislosti na konkrétní situaci dané rodiny, a ne vždy byly zodpovídaný v daném pořadí.

Získaná data byla poté zpracována do případových studií, které umožňují „velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů“ (Švaříček, 2007, s. 97).

3.3 Etika výzkumného šetření

V průběhu celého výzkumného šetření byl kladen velký důraz na dodržení všech etických norem. Všem účastníkům šetření byl v předstihu zaslán informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření, který všichni respondenti podepsali. Ještě před zahájením samotného rozhovoru stejně jako po jeho ukončení měli respondenti možnost pokládat dotazy. Během rozhovorů byla pořízena audionahrávka, která byla po přepsání rozhovoru a jeho zpracování smazána z nahrávacího zařízení i všech zálohovacích internetových uložišť.

3.4 Průběh šetření

Rodiny byly osloveny buď prostřednictvím emailu, kam jim byl zaslán dopis s žádostí o účast ve výzkumném šetření, nebo přes inzerát na několika stránkách na Facebooku.

Rodičům, kteří o účast ve výzkumném šetření projevili zájem, byl poté zaslán doplňující email s detailními informacemi o průběhu šetření a také písemný souhlas s účastí na výzkumném šetření k vyplnění. V rámci této emailové komunikace, měli všichni respondenti možnost klást doplňující otázky týkající se výzkumného šetření. Poté byl domluven termín online schůzky. Online forma rozhovoru byla zvolena s ohledem na fakt, že všichni respondenti tou dobou pobývali mimo území České republiky.

Na začátku samotného rozhovoru byli rodiče seznámeni s průběhem samotného rozhovoru, znovu dotázáni, zda souhlasí s pořízením audionahrávky a měli možnost se doptat na případné nejasnosti.

Rozhovory s rodiči trvaly mezi 17 a 40 minutami a všechny byly vedeny v českém jazyce.

Po ukončení rozhovorů byly všechny nahrávky přepsány a získaná data anonymizována a zpracována do následujících případových studií.

3.5 Případové studie jednotlivých rodin

3.5.1 Rodina A

Rozhovor byl realizován s matkou.

Rodina A žije ve velkém městě v Irsku. Skládá se z matky – Kristýny, otce a dvou dcer ve věku osm a jedenáct let. V rodině se aktivně všemi členy využívají ke komunikaci tři jazyky – angličtina, čeština a irština². Kromě těchto třech jazyků se ještě dívky učí ve škole španělsky. Matka je původem z České republiky, ale vyrostla ve Španělsku. S dcerami mluví hlavně česky a s otcem především anglicky, ale občas i česky nebo irsky. Otec je z Irska, mluví irsky, anglicky, a i celkem obstojně česky, na děti mluví výhradně irsky. Děti se spolu dorozumívají nejčastěji anglicky, ovšem když chtějí upoutat pozornost matky, většinou v případech nějakého sporu, používají zásadně češtinu. Několikrát v týdnu obě děvčata vyzvedává ze školy a tráví s nimi nějaký čas i paní na hlídání, původem z Mexika. Ta na ně mluví převážně anglicky, ale občas i španělsky. Když byly dívky malé, měly paní na hlídání z Argentiny, která na ně mluvila takřka výhradně španělsky.

² Irština, irsky Gaeilge [gɛjɟɛ] je keltský jazyk, zcela odlišný od Anglického jazyka. Přestože Irové dnes mluví převážně anglicky, jediným úředním jazykem Irska je právě irština (Moody & Martin, 2012).

Rodiče si pro své děti zvolili multilingvní výchovu z několika důvodů. Pro matku bylo velmi důležité, aby se její děti byly schopné domluvit se svými příbuznými v České republice, kterou i často navštěvují a otce ani nenapadla myšlenka, že by na své děti nemluvil irsky, protože irština hraje v jeho životě velmi důležitou roli.

Na vícejazyčnou výchovu se oba rodiče připravovali velmi pečlivě. Matka čerpala hodně ze své vlastní zkušenosti. Její tatínek je původem ze Španělska a maminka z Československa. Rodina matky žila nejprve v Československu, ale kvůli tehdejší politické situaci se záhy přestěhovali do Barcelony. Kvůli minimu inputu češtiny ji Kristýna začala brzy zapomínat. *„Úplně si vybavuju ten pocit, když se mě maminka česky na něco zeptala a já jí chtěla odpovědět, ale slova mi naskočila jen ve španělštině“*. Po této příhodě se matka Kristýny rozhodla, že *„neexistuje, že by jí vlastní dítě nebylo schopné odpovědět v rodném jazyce“* a tak se doma začalo mluvit výhradně česky. I přes bohatou vlastní zkušenost si matka obstarala množství literatury, na základě které se s otcem dohodli na výchovné strategii OOPOL. Tuto strategii striktně dodržují i na veřejnosti. Vzhledem ke své výše uvedené zkušenosti matka říká *„s dětmi jsem odmala mluvila zásadně česky. I když jsme byly venku a byli tam jiný lidi, tak jsem byla trochu neslušná a prostě jsem na holky mluvila česky. Česky na holky mluvím i když jsme třeba na návštěvě u tchýně a tchána, ale tam to zase obratem překládám do angličtiny, aby si nemysleli, že mluvíme o nich“*. Jinak obecně matka říká, že Irové jsou milí lidé a nikdo jí nikdy nevyčetl, že s dětmi nemluví na veřejnosti anglicky. Otec se na výchovu také velmi intenzivně připravoval. Ač konverzační irštinu má na velmi vysoké úrovni, jeho rodiče na něj totiž v dětství irsky nemluvíli, a tak mu chyběla právě slovní zásoba týkající se dětství. Tu se pak musel doučit, nebo si vymyslet vlastní.³ Tato strategie rodině obecně velmi dobře funguje a jsou s jejími výsledky spokojeni.

³ Irština v minulosti, především přičiněním Angličanů, kteří ji tvrdě potírali, takřka přestala existovat. Přirozeně se udržela jen v izolovaných venkovských oblastech. Od vzniku samostatného irského státu v roce 1922 probíhá intenzivní snaha o oživení (podobně jako tomu bylo v době Národního obrození u nás), ovšem irština je z mnoha důvodů v daleko horší pozici, než byla tehdy čeština. Možná proto se i přes veškerou snahu (zatím) nepodařilo irštinu oživit natolik jako češtinu, a ta se tak v současnosti vyvíjí podobně jako čeština v době Národního obrození, tj. stále se vymýšlejí nová slova, z nichž se některá uchytlí a jiná ne (Markus, 2017 in Ó Cadhain, 2017)

Od narození se v rodině A na starší dceru mluvilo pouze česky a irsky. Angličtina, jakožto jazyk prostředí, se přidala ve věku šesti měsíců po nástupu do dětské skupiny⁴. Na mladší dceru mluvili rodiče také pouze česky a irsky, ovšem starší sestra ji adresovala anglicky. Matka si vybavuje, že obě dívky začaly mluvit mírně později než jejich monolingvní vrstevníci, nicméně opoždění nebylo nijak výrazné a z hlediska vývoje řeči stále v normě. Obě děvčata používají všechny tři jazyky ochotně a bez větších problémů. Ale bylo období, kdy se snažila využívat angličtinu i při komunikaci s matkou. Matka tuto situaci řešila tak, že předstírala, že neslyší nebo že špatně rozumí. Pokud se děti „opravily“ a položily otázku znovu, ale česky získaly si tím matčinu plnou pozornost. Důsledkem této strategie si děvčata nějaký čas myslela, že maminka neumí moc dobře anglicky a občas jí i překládaly, co říkají jejich kamarádi. Drobnějších problémů, které se v řeči vyskytly si však matka všimá. Například, že oproti svým monolingvním a bilingvním vrstevníkům mají trochu menší slovní zásobu. Mladší dcera také chvíli bojovala s užíváním minulého času, a to ve všech jazycích. Starší dcera ve věku pěti let nevyslovovala zcela správně sykavky, ale po konzultaci s logopedickou asistentkou v české škole nebylo nutné zahájit logopedickou intervenci a výslovnost se zlepšila časem sama. Matka k tomu podotýká *„mně se zdá, že tady v Irsku špatně vyslovuje ty sykavky snad polovina lidí. Oni je všechny tak jako zašišlaj.“* Starší dcera má momentálně ve věku osmi let trochu problém s výslovností hlásek ž a ř. Matka u ní zvažuje logopedickou intervenci.

Rodiče se obecně dětem skutečně velmi věnují a pečlivě je rozvíjejí ve všech jazycích. Češtinu děti rozvíjejí každou sobotu v České škole, kde se učí i číst a psát. V této škole si navíc našly síť kamarádů, se kterou se pravidelně stýkají a komunikují také s jinými rodilými mluvčími než jen s matkou. V České škole dostávají i úkoly, které poté vypracovávají společně s matkou a hodně si u nich povídají. Dále se s matkou pravidelně večer dívají na české seriály pro děti a společně je komentují a povídají si o nich. Děti si sami pravidelně čtou české knihy a někdy si s nimi čte společně i maminka. Irštinu děti rozvíjejí hlavně ve škole. Dívky totiž navštěvují tzv. Gaelscoil [guejlskoil] – školu ve které je hlavním vyučovacím jazykem irština. Otec má také mnoho irsky mluvících přátel ze všech koutů Irska a vždy když je navštěvuje, bere dcery s sebou, aby

⁴ Placená mateřská dovolená v Irsku trvá jen šest měsíců. Rodič si ji může prodloužit na devět, pokud si může dovolit být tři měsíce bez příjmů (osobní rozhovor s respondentkou z rodiny A).

přišly do kontaktu s co možná nejširším spektrem mluvčích a aby rozuměly všem základním dialektům⁵ irštiny. Děvčata navíc hrají na tradiční irské hudební nástroje a krásně zpívají. Během lockdownu nahrála několik písniček i pro irskou televizi, s pomocí otce, který s nimi vždy dopodrobna prošel text, upravil výslovnost a dovysvětlil slovní zásobu.

Matka s otcem také s ostatními irsky mluvícími rodiči uspořádali pro děti tradiční session⁶, kde spolu všichni naprosto spontánně mluvili v irštině. Celá tato akce i velmi sblížila irsky mluvící komunitu v dané oblasti.

Rodiče jsou s dosavadním jazykovým vývojem svých dětí spokojeni. Stále se snaží rozšiřovat jejich aktivní slovní zásobu a zprostředkovávat jim kontakt s co možná nejširším okruhem rodilých mluvčích. Do budoucna by byla matka ráda, kdyby se její dcery naučily i dobře španělsky. Už je dokonce domluvená s příbuznou, která žije ve Španělsku, že až děvčata trochu vyrostou, pojedou tam na prázdniny na „jazykový kurz“.

3.5.2 Rodina B

Rozhovor byl realizován s matkou.

Rodina B žije v současnosti ve městě na ostrově Hokkaidó v Japonsku. Skládá se z matky otce a šestileté dcery. V rodině se aktivně mluví česky a japonsky ovšem dcera se hodně dívá na videa na YouTube, ze kterých se sama naučila plyně anglicky. Matka s dcerou mluví pouze česky i když japonsky umí výborně a otec pouze japonsky. Otec se česky domluví, ale nemluví příliš dobře. Rodina žila do pěti let věku dítěte v České republice a poté se přestěhovali do Japonska. Jedním z hlavních důvodů pro toto stěhování bylo, že v Česku dcera odmítala mluvit japonsky.

Důvodem pro vícejazyčnou výchovu bylo, že oba rodiče chtěli, aby jejich dcera mluvila japonsky. Pro otce je to rodný jazyk a matce je osobně velmi blízký.

⁵ Irština je výše stručně popsaných historických důvodů rozdělena do tří hlavních dialektů (a nesčetného množství menších nářečí). Těmi jsou ulsterský dialekt na severu, connachtský na západě a munsterský na jihu. Tyto dialekty se liší nejen odlišnou výslovností značné části slovní zásoby, ale také typickými slovními spojeními a nezřídka i gramatickými pravidly (Markus, 2017 in Ó Cadhain, 2017).

⁶ Neformální společenská událost odehrávající se nejčastěji v baru. Sejdou se hudebníci s tradičními irskými nástroji a společně hrají lidové melodie, zpívají, vyprávějí různé příběhy, historiky a vtipy.

Na vícejazyčnou výchovu se rodiče nijak speciálně nepřipravovali „*no, u nás to nějak vplynulo ze situace. U nás totiž tak nějak všechno vždycky vplyne ze situace...*“ Někaké informace a zkušenosti však získali od přátel žijících v zahraničí. Od těch nejčastěji slyšeli, že dítě přejímá jazyk země, ve které žije a jazyk, kterým se mluví doma jen s jedním rodičem často aktivně nevyužívá vůbec nebo jen při komunikaci s daným rodičem. To byl také případ rodiny B a jeden z hlavních důvodů proč se přestěhovala do Japonska.

Dcera dle matky začala mluvit velmi brzy. První slova se objevila kolem roku a půl. Nejčastěji se jednalo o spojení českého a japonského slova v jedno. Například pro skluzavku používala slovo „šupitaj“, což matka vysvětluje jako zkomolenou složeninu českého „šup“, které užívala matka, když dcera jezdila na skluzavce a japonského slova 滑り台 [suberidai], které znamená skluzavka. Kolem dvou let pak dcera začala mluvit převážně česky. V tomto období se však u dívky již začala projevovat i angličtina. Matka uvádí „*hodně, hodně ji bavily barvy, pořád ukazovala barvy. A to taky paradoxně se naučila z nějakých písniček anglicky, takže ukazovala na popelnice na třídění a (říkala) yellow a blue a uměla to první anglicky, a pak až si to přehodila do češtiny.*“ Po nástupu do školy dcera pomalu přestávala komunikovat v japonštině. Všichni kamarádi mluvili česky jen její tatínek mluvil „divně“. To vedlo ke stále větší nechtuti mluvit japonsky.

Po přestěhování do Japonska a dívčině nástupu do mateřské školy trvalo dle matky dlouho, než dcera začala mluvit japonsky. První tři měsíce údajně mluvila i ve mateřské škole pouze česky a plnohodnotně začala v japonštině komunikovat asi až po půl roce. Rodiče kvůli tomu měli obavy, jestli dcera zvládne přechod do školy, ale nakonec letos na začátku dubna, kdy v Japonsku začíná školní rok, do školy nastoupila.

Ještě v české republice matka zaznamenala lehké problémy s výslovností hlásek r a ř, kvůli kterým navštívili logopeda. Výslovnost u hlásky r se srovnala a u hlásky ř se výrazně zlepšila. V japonštině se u dívky dle pedagogů v mateřské škole žádné problémy ve výslovnosti nevyskytují. Angličtinu z pohledu výslovnosti a řečových vad rodiče u dcery nijak aktivně nesledují i když jsou velmi překvapeni její vysokou komunikační schopností v tomto jazyce. Matka tuto vysokou znalost dokládá zkušeností, kdy celá rodina jela na výlet a místo pobytu se nacházelo poblíž americké vojenské základny. Dcera se tam

okamžitě seznámila s dětmi Američanů působících na základně a začala si s nimi hrát a zcela plyně povídat v angličtině.

Jazyk, který rodiče u dcery rozvíjí, je hlavně čeština. Matka na ni mluví výhradně česky a hodně jí čte. Ve městě, kde žijí bohužel nejsou žádní jiní Češi, a tak se matka snaží dceři zajistit kontakt s jinými rodilými mluvčími češtiny alespoň hovory s kamarády přes Skype. Dívka si tyto hovory velmi užívá. V současné době matka aktivně sbírá informace a připravuje se na to, že bude dívku učit česky i číst a psát. Dcera se s ní však neučí příliš ráda, a tak matka zvažuje i další možnosti, jako například online doučování. Maminka je ovšem velmi pracovně vytížená a nemůže se dívce věnovat nepřetržitě. Ve chvílích, kdy má dceru na starosti otec, se dívka hojně dívá na anglická videa na tabletu. Matka s tímto druhem zábavy příliš nesouhlasí, ale přímo ho nezakazuje. Myslí si, že dceřina vysoká znalost angličtiny pochází právě ze sledování těchto videí. Upozorňuje však na to, že pokud děti v Japonsku potkají osoby europoidní rasy, automaticky předpokládají, že mluví anglicky, protože v zemi je již zmíněná americká základna a drtivá většina lidí europoidní rasy, se kterými přijdou do kontaktu, jsou Američané. Z toho důvodu bývají matka s dcerou často ze strany japonských dětí adresovány anglicky.

Celkově matka ohodnotila dosavadní nastavení jazykové strategie OPOL jako vyhovující a s komunikační úrovní ve všech jazycích je spokojená. Do budoucna však vyjádřila obavy, jak zvládne dceru naučit dobře číst a psát, především jakou zvolit strategii, aby dítě bavila a aby bylo schopna vše dobře zvládnout. Také si není zcela jistá, jestli se čeština dcery nebude v průběhu budoucích let zhoršovat, vzhledem k velmi omezenému kontaktu s jinými rodilými mluvčími češtiny a prakticky nulovým využitím v každodenním životě mimo domov.

3.5.3 Rodina C

Rozhovor byl realizován s matkou.

Rodina C žije ve francouzsky hovořící části Belgie. Skládá se z matky, otce a dvou dcer ve věku tři a devět let. V rodině se komunikaci používá čeština, marocká arabština a francouzština. Matka s dětmi mluví výhradně česky a s otcem francouzsky. Otec na dcery mluví výhradně marockou arabštinou, ty mu ovšem odpovídají většinou francouzsky. Dcery spolu mluví zatím převážně česky. Před narozením mladší dcery, měla ta starší

několik chův. Matka vždy důsledně trvala na tom, aby tyto chůvy s dcerou mluvily výhradně marockou arabštinou – jazykem, který byl u dcery nejslabší.

Důvodem pro vícejazyčnou výchovu dětí v této rodině byla především potřeba aby děti byly schopné komunikovat se svými prarodiči. Jako další velmi významný důvod rodiče uvádí, že chtěli svým dcerám předat zároveň své kulturní hodnoty a tradice.

Rodina se na výchovu multilingvních dětí nepřipravovala nijak speciálně, ovšem matka je lektorka jazyků, a tak již mnoho důležitých znalostí měla. „*No, pak mi ještě kamarádka půjčila nějakou knížku. Bylo to v angličtině a bylo to jako dobře napsaný, ale většinu z toho už jsem stejně znala.*“ Otec pak získal všechny důležité informace od matky. Rodiče se dohodli a pak striktně dodržovali strategii OOPOL. Matka je smířena s tím, že nejsilnějším jazykem jejich dcer bude francouzština, ale s otcem dělají vše pro to, aby udrželi u svých dcer i ostatní jazyky na co nejvyšší možné úrovni, a to i přes to, že tamní pediatr se matce snaží vnutit názor, že jejich systém je ve francouzštině, a ne na učení francouzštiny. Matka proto na děti mluví výhradně česky a vyžaduje, aby i dcery mluvily česky s ní. Jedinou výjimkou je, když starší dcera vypráví, co bylo ve škole. Ve škole se mluví francouzsky a převádět promluvy spolužáků do češtiny by pro ni bylo velmi náročné. Nicméně podotýká, že ve svém okolí potkává mnoho rodin, které očividně uposlechly rady pediatra a na své děti mluví francouzsky se silným přízvukem. Otec na děti mluví výhradně marockou arabštinou, a to i přes skutečnost, že mu odpovídají ve francouzštině. Matka to vysvětluje tak, že dívky během lockdownu nemohly jezdit za rodinou do Maroka, a tak neměly potřebu mluvit. Nedávno však starší dcera s otcem do Maroka odjeli a dcera dle slov otce arabsky s širší rodinou mluvila.

Starší dcera začala mluvit hodně brzy, matka si úplně nevybavuje, kdy přesně, ale rozhodně dříve než většina vrstevníků. Od začátku měla (a stále má) velký mluvní apetit. Ze začátku mluvila hlavně česky, při komunikaci arabsky s otcem si pomáhala gesty a ukazováním, ale od tří let komunikovala v češtině i arabštině plyně. Mladší dcera začala mluvit trochu později než ta starší, nicméně stále souběžně se svými vrstevníky. Odmala navíc začala chodit do jeslí, kde se musela domluvit, proto měla ztíženou situaci i tím, že se v raném období rozvoje řeči přidal ještě třetí jazyk.

Mírné obtíže se u starší dcery vyskytují ve foneticko-fonologické rovině. Ve věku devíti let stále neumí hlásku Ř. Dle matky je to tím, že není pod dostatečným tlakem okolí. V mateřské škole měla problém s výslovností hlásek Č a Š, ovšem tyto hlásky potřebovala i ke komunikaci v kolektivu ve francouzštině, proto si nechala poradit a tyto hlásky natrénovala asi během dvou týdnů. Dále měla problém s hláskou R, kterou potřebuje v češtině i arabštině, ovšem ve francouzštině nikoliv. Dívka se rozhodla hlásku naučit po návštěvě v ČR, kdy ji lidé, kterým se představila oslovovali jiným jménem, protože své jméno nedokázala správně vyslovit. Matka s dcerou kvůli tomu i navštívily logopedku v ČR, ale dcera se s ní odmítala bavit. U mladší dcery ve věku tří let nebyly doposud zaznamenány významné odchylky v řečovém vývoji.

Rodina velmi intenzivně a systematicky rozvíjí jazykové schopnosti svých dcer. Matka dcerám pravidelně čte české knihy, nebo vypráví pomocí obrázků, dále jim pouští české pohádky v televizi. V případě rozvíjení marocké arabštiny je situace o mnoho složitější, protože se jedná o nespisovný dialekt arabštiny a prakticky v něm neexistuje literatura ani televizní tvorba, proto prakticky jediný input, který dívky v tomto jazyce mají pochází od otce a jeho rodiny v Maroku. Nicméně otec se dcerám taktéž velmi intenzivně věnuje a vypráví jim před spaním pohádky v marocké arabštině.

S nastavením jazykové strategie jsou rodiče celkově spokojeni. Jediné, co je trochu mrzí, je, že mladší dcera musela chodit do francouzských jeslí, a tudíž pak začala francouzsky komunikovat dříve než starší dcera, dle matky trochu na úkor marocké arabštiny. Matka ještě podotýká, že tato strategie byla ze začátku pro oba rodiče náročná, protože ani jeden nerozumí jazyku toho druhého. Bylo podle ní zvláštní sledovat svého manžela, jak mluví na jejich dceru a nerozumět ani slovu. Ze začátku kvůli tomu docházelo i k různým nedorozuměním, ale po čase se oba rodiče naučili to nejdůležitější partnerovi přetlumočit a později se i něco málo z jazyka toho druhého naučili.

3.5.4 Rodina D

Rozhovor byl realizován s matkou.

Rodina D žije ve větším městě v Irsku. Skládá se z matky, otce a třech dětí ve věku osm, deset a dvanáct let. V rodině se ke komunikaci aktivně využívá čeština, italština a angličtina. Matka s dětmi mluví výhradně česky a otec pouze italsky. Angličtinu se děti

začaly učit až po nástupu do mateřské školy. Děti spolu komunikují ve všech třech jazycích, v posledních dvou letech však vlivem irských kamarádů převládá angličtina.

Rodiče se nad rozhodnutím vychovávat své potomky vícejazyčně příliš nezamýšleli. „*Můj muž je z Itálie, seznámili jsme se a žijeme v Irsku. Od samého začátku nám bylo jasné, že na děti budeme mluvit každý svým jazykem.*“ Oba chtěli svým dětem předat kulturu a tradice své domovské země a roli také hrála potřeba snadné komunikace s prarodiči a celkově v zemi, ze které pochází jejich rodiče.

Matka při přípravě na výchovu svých multilingvních dětí čerpala hodně ze svých pracovních zkušeností. Sama vystudovala anglistiku Masarykově univerzitě a poté pracovala v několika anglických školkách v Brně. Pohybovala se tedy v komunitě bilingvních dětí. Díky zaměření svého studia a profesi byla seznámena i s odbornou literaturou věnující se dané problematice. Dále sbírala informace na internetu z různých blogů o multilingvní výchově a ptala se i na zkušenosti svých známých kteří již měli vlastní zkušenost s výchovou svých multilingvních dětí.

Jako výchovnou strategii rodiče pro své děti zvolili strategii OOPOL, přišlo jim to jako nejpřirozenější nastavení a nikdy ani nezvažovali jinou možnost.

Vývoj řeči u všech dětí probíhal v normě. První slova se objevila kolem 14. měsíce věku. Děti od začátku používaly češtinu i italštinu podle toho, se kterým z rodičů právě byly. Potíže se vyskytly pouze u prostředního dítěte – syna, u kterého se ve třech letech, po nástupu do irské mateřské školy objevilo podezření na selektivní mutismus. Během dvou let, kdy toto zařízení navštěvoval, nepromluvil v zařízení ani slovo, přestože doma mluvil naprosto normálně. Rodiče zahájili proces vyšetření u logopeda a psychologa, ovšem k psychologickému vyšetření ani nedošlo, protože se vše spravilo samo změnou prostředí po nástupu syna do základní školy.

Kromě češtiny a italštiny, které slýchají doma, a angličtiny jakožto jazyka prostředí a také jazyka výuky, se děti ve škole učí ještě irsky. Výuka irštiny je na irských školách povinná. Dle učitelů dětem z rodiny D tento jazyk velmi jde a od samého začátku je chváli.

Rozvoji jazykových schopností u svých dětí se oba rodiče věnují intenzivně. Děti pravidelně docházejí do České školy Dublin. Italskou školu zkoušel jen nejstarší syn, ale

pouze několik měsíců. Rodina má okolo sebe české přátele a jsou v pravidelném spojení s rodinou v Čechách. Čtou dětem české knihy, mají k dispozici i českou knihovnu, dívají se společně se na české televizní vysílání, poslouchají české rádio apod. Oba rodiče zcela cíleně budují jazykovou bublinu svého rodného jazyka. Dle matky se toto daří trochu lépe v češtině než italštině, protože rodina v místě bydliště nemá okruh italských přátel. Rodina navíc pravidelně navštěvuje své příbuzné v Česku i Itálii.

Rodina je s nastavenou strategií naprosto spokojena a u všech svých dětí ji aplikovala beze změny. *„V situaci, kdy žijeme ve smíšeném manželství v zahraničí si jinou variantu nedovedu představit. Jsem přesvědčená o tom, že jsme zvolili správný přístup a pro nás osobně jediný možný. Ani jeden z nás si nedovede představit, že bychom s dětmi nekomunikovali v našich mateřských jazycích a že by ony nebyly schopny se nejen domluvit s rodinou, ale že by český, respektive italský jazyk považovaly za cizí. Teprve v posledních dvou letech začaly děti výhradně mezi sebou používat angličtinu, což je ovlivněno rostoucím vlivem školy a irských kamarádů. S námi jako s rodiči však nadále stoprocentně mluví česky a italsky, orientují se v české a italské kultuře a ČR a Itálii považují za své další domovy.“*

3.6 Výsledky šetření

Všechny rodiny v době konání rozhovorů pobývaly v zahraničí, tudíž pro všechny děti byla čeština v době rozhovoru jazykem minoritním.

Všechny rodiny bez rozdílu učinily volbu vychovávat své dítě v multilingvním prostředí záměrně a informovaně. Hlavním důvodem pro mnohojazyčnou výchovu byla u všech rodin především snaha předat svým dětem kulturu a jazyk zemí původu obou rodičů. Dále všechny rodiny uvedli, že pro ně byla zásadní schopnost dětí dorozumět se se svými prarodiči, kteří často neovládají jazyk země současného pobytu rodin.

Informace rodiny čerpaly především ze zkušeností svých známých a minimálně jedné zahraniční publikace týkající se dané problematiky (všechny rodiny). V rodině A pak matka čerpala i ze svých vlastních zkušeností, protože sama vyrůstala v česko-španělské rodině. Matka z rodiny D také čerpala ze svých pracovních zkušeností z česko-anglické mateřské školy a internetových blogů věnujících se multilingvní výchově.

Pro své děti si všechny rodiny zvolily výchovnou strategii OOPOL. Rodiny A, C a D toto rozhodnutí učinily vědomě na základě informací z odborné literatury a zkušeností přátel v podobné situaci. Rodina B plánovala vychovávat dceru „pouze“ ve dvou jazycích, a proto zvolila strategii OPOL, ovšem díky častému sledování anglických videí na internetu se dcera naučila i dobře anglicky, a tím pro dívku také nastala situace OOPOL.

Žádná z rodin u svých dětí nepozorovala výrazné opožďení ve vývoji řeči. Všechny děti začaly mluvit současně se svými vrstevníky. U dětí v rodinách A B a C se objevily drobné potíže ve foneticko-fonologické rovině, především ve výslovnosti hlásek R a Ř a někde i sykavek. U sykavek se špatná výslovnost obvykle upravila sama časem, ohledně výslovnosti hlásek R a Ř rodiny navštívily českého logopeda (rodiny B a C), nebo alespoň českou logopedickou asistentku v místě bydliště (rodina A). Delší cílená logopedická intervence však probíhala pouze u dívky v rodině B, a to ještě jen po omezenou dobu, před odjezdem rodiny do Japonska. Dle matky však intervence vedla k výraznému zlepšení výslovnosti hlásky Ř a ke zcela správné výslovnosti hlásky R. U chlapce z rodiny D bylo v době návštěvy mateřské školy podezření na selektivní mutismus, ovšem k podrobnějšímu vyšetření ani nedošlo, protože vše se spravilo změnou prostředí po nástupu chlapce do základní školy.

Všechny rodiny si jsou velmi dobře vědomy nutnosti rozvíjet jazykové schopnosti svých dětí ve všech jazycích ve kterých s dětmi komunikují a dle vyjádření jednotlivých respondentů se tomu i skutečně intenzivně věnují.

- Rodiče na děti v běžných situacích mluví výhradně svým rodným jazykem (všichni rodiče ze všech rodin).
- Tam kde to je možné, děti navštěvují českou školu (rodiny A a D).
- Rodiče rozvíjí jazyk(y) svých dětí pomocí častého kontaktu s roditelými mluvčími. Ve svém okolí mají okruh přátel, se kterými se pravidelně stýkají a komunikují v daném jazyce, popřípadě si volají přes online platformy, např. Skype (rodiny A, B, D pro češtinu a rodina A i pro irštinu).
- Rodiny jezdí na pravidelné návštěvy za příbuznými do zemí, kde je jeden z jazyků, který se dítě učí, jazykem majoritním (všechny rodiny pro všechny jazyky užívané v dané rodině).

- Rodič dítěti/dětem pravidelně čte. Pokud v jazyce rodiče neexistuje vhodná literatura, tak dětem pravidelně vypráví (všechny rodiny).
- Rodiče dětem často pouštějí televizní pořady pro děti ve svém rodném jazyce, pokud jsou k dispozici (rodiny A, C, D a částečně i v případě rodiny B, ovšem pouze ze strany matky).

Všechny rodiny bez rozdílu hodnotí svou volbu vychovávat dítě v multilingvní rodině velmi pozitivně a obecně si dnes již nedovedou představit, že by své dítě mnohojazyčně nevychovávaly. Pozitivně hodnotí také počáteční nastavení výchovné strategie i její výsledky. Jediné, čeho matky z rodin B a C litují, je že musely brzy nastoupit do zaměstnání a jejich dítě tak muselo zůstat s otcem, který se mu příliš nevěnoval (rodina B), nebo navštěvovat jesle, kde na dítě nemluvili česky (rodina C).

3.7 Analýza

Rodiny si pro své potomky zvolili multilingvní výchovu především z důvodu udržení rodinných vazeb na prarodiče a další příbuzné žijící v zemi původu každého z rodičů. Dále pak chtěli svým dětem předat i kulturní tradice a hodnoty dané země. Nikdo z respondentů nezmínil, že by jedním z důvodů mnohojazyčné výchovy byly benefity multilingvismu, které silně zdůrazňuje každá publikace týkající se daného tématu.

Z výsledků šetření vyplývá, že všechny rodiny činili volbu vychovávat své dítě v multilingvní rodině informovaně a s rozmyslem. Všechny rodiny si před narozením potomka zjišťovali alespoň základní informace od známých a z odborné zahraniční literatury, protože v Českém jazyce je k danému tématu dostupné jen velmi omezené množství zdrojů. Zároveň v případě potřeby dále aktivně vyhledávají aktuální informace k problematice, se kterou se v danou chvíli potýkají, nebo vědí, že se brzy potýkat budou (např. jak naučit multilingvní dítě číst a psát v minoritních jazycích). Obecně je vidět, že s přibývajícimi zkušenostmi, rodiče více plánují své strategie do budoucna a zjišťují si informace s větším předstihem. Všechny respondentky také jeví velký zájem o danou problematiku obecně.

V současnosti by budoucím rodičům multilingvních dětí mohlo pomoci větší množství dostupné literatury k dané problematice v Českém jazyce.

U mnoha dětí se vyskytují obtíže ve foneticko-fonologické rovině, především u výslovnosti hlásek R a Ř. To může být částečně způsobeno faktem, že v jiných jazycích se tyto hlásky nevyskytují vůbec, nebo jen velmi omezeně a děti je tudíž využívají prakticky jen v komunikaci s rodiči a prarodiči, což může snižovat jejich motivaci k naučení se dané hlásky. Dále někteří rodiče mají pocit, že se jejich děti nesnaží i z důvodu, že na ně jejich okolí, především přátelé a vyučující ve školních zařízeních, nevyvíjí žádný tlak k naučení se právě těchto obtížných hlásek. Během několika rozhovorů rodiče uvedli, že by jejich dětem mohl pomoci delší pobyt v ČR ve společnosti vrstevníků, např. dětský tábor. Při případné logopedické intervenci je proto nutné brát ohled i na výše uvedené fakty a děti pozitivně motivovat k naučení se těchto obtížných, takřka ryze českých, hlásek.

Dále lze konstatovat, že všechny rodiny jsou si velmi dobře vědomy nutnosti soustavně rozvíjet všechny jazyky, kterým se dítě učí, a důsledně tak činí. V průběhu rozhovorů se u této otázky všechny respondentky rozvedly svou odpověď nejvíce ze všech kladených otázek. Z toho lze usuzovat, že se těmto aktivitám věnují velmi intenzivně a dle jejich slov i na denní bázi.

Všechny rodiny, které se účastnily výzkumného šetření shodně uvádějí, že jsou velmi spokojeni se svou volbou vychovávat dítě v multilingvním rodinném prostředí a kladně hodnotí i výsledky této výchovy. Důvodem úspěchu multilingvní výchovy u všech dětí rodin z výzkumného vzorku je pravděpodobně důslednost, s jakou všechny rodiny přistupovaly ke zvolené strategii. Tuto důslednost zdůrazňovaly všechny respondentky několikrát během každého rozhovoru.

3.8 Zodpovězení výzkumných otázek

1) Proč si rodiče zvolili pro své děti multilingvní výchovu?

Ve všech rodinách, které se účastnily výzkumu byl jazyk prostředí, ve kterém rodina žila, společný s jazykem, kterým mluvili oba rodiče. Tudíž všichni respondenti měli možnost mluvit na děti pouze jedním jazykem, přesto si všechny rodiny zvolily při komunikaci se svými dětmi užívat jazyky minimálně dva. Jako hlavní důvod této volby respondenti shodně uvádějí, že jim byla touha předat svůj mateřský nebo, v případě irštiny, národní jazyk svým dětem. V případě jedné rodiny byly kvůli tomuto důvodu vynaloženy nemalé

prostředky na přestěhování se do země původu druhého rodiče. Jako další důvod rodiče uváděli především schopnost dětí komunikovat s rodinnými příslušníky a udržovat tak rodinné vazby; a to hlavně s prarodiči, kteří neovládají jazyk země, ve které rodina v současné době žije. Poněkud překvapivě, nikdo z respondentů neuvedl jako jeden z důvodů benefity multilingvismu pro kognitivní schopnosti nebo budoucí uplatnění, na které je v odborné literatuře kladen nemalý důraz.

Na základě výše uvedeného lze říct, že respondenti v tomto vzorku svou volbu řídili spíše na základě vlastních pocitů a emocí než na základě dostupných vědeckých poznatků.

2) Jak se připravovali na výchovu dítěte v multilingvním prostředí?

Příprava na výchovu dítěte ve vícejazyčném prostředí byla v každé rodině z výzkumného souboru jedinečná. Před narozením dítěte se však většina rodičů připravovala velmi pečlivě. Příprava byla minimální pouze v rodině B. Postupem času však všechny rodiny dospěly k pečlivé přípravě na budoucí výzvy (např. jak naučit děti číst a psát ve vícero jazycích) a začaly si o tématu zjišťovat informace z více zdrojů.

Nejvíce rodiny čerpaly informace ze zkušeností svých známých, kteří také vychovávají multilingvní děti a také z odborné nebo populárně naučné literatury. Část respondentek také uvedla, že velmi přínosné pro ně bylo jejich vysokoškolské vzdělání v oblasti výuky jazyků.

3) S jakými problémy se během procesu vývoje řeči potýkali?

V žádném ze zkoumaných případů doposud nedošlo k výrazným problémům, které by rodiče nedokázali sami vyřešit. U několika dětí docházelo k situaci, že se jim příliš nechtělo, nebo přímo odmítaly hovořit konkrétním jazykem. Tuto skutečnost rodiče řešili nejčastěji drobnou úpravou jazykové strategie, kdy se snažili posílit právě tento, ze strany dětí, opomíjený jazyk, nebo přistoupili k radikálnějším řešením jako přestěhování se do země, kde se daným jazykem mluví. U pár dětí se také vyskytly problémy s výslovností v češtině, které rodiče řešili buď konzultací s odborníkem – logopedem nebo logopedickou asistentkou, nebo vyčkávali, zda se problém vyřeší časem. V jednom případě byla matka od multilingvní výchovy odrazována pediatrem, dle kterého multilingvní výchova dětí vážně poškozuje, matka však čerpala informace z vícero zdrojů se s tímto názorem

neztotožnila a dále pokračovala v nastaveném modelu multilingvní výchovy. U jednoho dítěte se vyskytlo podezření na selektivní mutismus, ale situace se vyřešila změnou prostředí a souvislost potíží s multilingvismem dítěte nebyla prokázána. V jednom případě také docházelo k mírným obtížím v rovině morfologicko-syntaktické, kdy měla dívka problém s užíváním minulého času obecně, ve všech jazycích. Obtíže se však časem upravily bez nutnosti logopedické intervence.

Tato zjištění jsou ve shodě s názory většiny odborníků, kteří tvrdí, že multilingvní výchova dítěti výrazné problémy nezpůsobuje.

4) Jak svou zkušenost s výchovou dítěte v multilingvním prostředí hodnotí.

Rodiče se ke své volbě vychovávat dítě v mnohojazyčném rodinném prostředí staví pozitivně. Ve všech případech v tomto výzkumném vzorku nastavená jazyková strategie, třeba s menšími úpravami, funguje a rodiče jsou s jejími výsledky spokojeni. Důvodem v případě rodin A, C, D může být pečlivá příprava rodičů na výchovu potomka v multilingvním prostředí a důsledné dodržování nastavené strategie společně s dalším aktivním rozvojem jazykových schopností dětí. V případě rodiny B, nedošlo k žádné speciální přípravě ovšem původní záměr rodiny byl komunikovat s dítětem „pouze“ ve dvou jazycích a v tomto případě rodina zvolila strategii OPOL zcela přirozeně. Podpořit slabší jazyk – japonštinu (a zároveň i angličtinu) navíc výrazně pomohlo i přestěhování rodiny do země původu otce – do Japonska.

Hlavní i dílčí cíle vytyčené za začátku praktické části této práce byly naplněny, ovšem vzhledem k relativně malému výzkumnému vzorku není možné získané výsledky zobecnit pro širší komunitu multilingvních rodin vychovávajících své děti v zahraničí.

3.9 Doporučení pro praxi

Následující doporučení pro logopedickou praxi, nebo spíše body, které je třeba mít na paměti při práci s multilingvními dětmi, byla formulována na základě potřeb a podnětů rodičů multilingvních dětí, kteří se účastnili výzkumného šetření k této práci. Je tudíž nutné brát je s určitou rezervou, protože každá multilingvní rodina je jedinečná a

následující doporučení tudíž nelze aplikovat na všechny stejně. Proto prvním doporučením je posuzovat každý případ individuálně.

Druhým zásadním bodem je zjistit, zda rodina dlouhodobě pobývá na území ČR a je tudíž možné zahájit dlouhodobou logopedickou intervenci, nebo jestli rodina žije trvale v zahraničí a je tedy nutné informovat rodiče, jak mohou řečové a jazykové schopnosti svého dítěte rozvíjet sami, nebo v těžších případech odkázat rodiče na odborníka v zemi pobytu.

Třetím důležitým bodem je si uvědomit, že čeština, ač často jazyk mateřský, nemusí být u dítěte jazykem nejsilnějším. Dítě například nemusí znát slovní zásobu týkající se určitého tématu v češtině, ale naprosto perfektně ji ovládat v jazyce jiném. Z toho důvodu může docházet ke zkreslení některých diagnostických vyšetření.

Čtvrtým bodem, který je nutné mít na paměti při práci s multilingvním dítětem žijícím trvale v zahraničí je možnost snížené motivace k naučení se obtížné hlásky. Český jazyk obsahuje některé hlásky, které se v jiných jazycích vyskytují poměrně zřídka. Tudíž děti je potřebují takřka výhradně jen pro komunikaci s rodiči, a protože rodiče svým dětem obvykle bez problémů rozumí i když daná slova nevyslovují zcela správně, dítě není dostatečně motivováno se hlásku naučit.

Závěr

Cílem práce bylo analyzovat zkušenosti rodičů, kteří se ve svém profesním životě nezabývají lingvistickým výzkumem multilingvismu u dětí, s výchovou svých dětí v mnohojazyčném rodinném prostředí. Teoretická část práce ukotvuje teoretická východiska problematiky. Definiuje základní termíny a na základě odborné literatury uvádí přehled aktuálních trendů a doporučení v oblasti výchovy dítěte v multilingvním prostředí. Praktická část práce obsahuje výpovědi čtyř rodin, které vychovávají své děti v prostředí, kde denně musí používat minimálně tři jazyky. Podrobně jsou zde popsány důvody, na základě kterých se rodiče rozhodli pro multilingvní výchovu svých dětí. Jak se připravovali na příchod svého potomka do mnohojazyčného prostředí. Dále v práci rodiče reflektují výběr jazykově-výchovné strategie a vysvětlují důvody jejího úspěchu. V neposlední řadě rodiče také popisují a hodnotí řečový vývoj a jazykové schopnosti svých multilingvních dětí. Hlavní cíl výzkumného šetření, stejně jako i dílčí cíle, byly naplněny. Data získaná od respondentů byla analyzována a výzkumné otázky podrobně zodpovězeny. Limitem práce je ovšem malý výzkumný vzorek ve výzkumném šetření, a proto získané výsledky není možné generalizovat pro celou komunitu českých matek vychovávajících své děti v zahraničí v multilingvní rodině.

Práce může být přínosná v ohledu, že na rozdíl od jiných prací věnujících se multilingvismu u dětí, se nezaměřuje primárně na děti samotné a analýzu jejich řečového projevu, ale popisuje danou problematiku z jiné perspektivy, tj. z úhlu pohledu jejich rodičů. Vzhledem k velmi omezenému množství českých zdrojů k tomuto tématu, práce dále poskytuje shrnutí poznatků ze zahraniční literatury v Českém jazyce a může tak sloužit jako zdroj informací pro osoby, jimž jejich jazykové schopnosti neumožňují čerpat z cizojazyčné literatury.

Seznam použitých informačních zdrojů

Knihy

- Baker, C. (2007). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism (Parents' and Teachers' Guides)* (3rd ed.). Multilingual Matters.
- Brice, A. (2015). Multilingual Language Development. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 16, pp. 55–64). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23126-7>
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. doi:10.1017/S026719051300007X
- Čermák, F. (2012). *Obecná čeština: je součástí české diglosie?* Archive.Today. Retrieved February 11, 2022, from <https://archive.is/20120529133931/http://webcache.googleusercontent.com/search?client=opera&rls=cs&q=cache:FYr29EPyqa4J:ucnk.ff.cuni.cz/doc/diglosie.rtf%2Bdiglosie%2Bsite:cz%26hl=cs%26gl=cz%26ct=clnk%26cd=1%26client=firefox-a&sourceid=opera&ie=utf-8&oe=utf-8>
- Dale, L., van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL Skills*. [E-book]. Haarlem: European Platform
- Durdilová, L. (2017). SELECTED MYTHS IN RELATION TO BILINGUALISM. *Listy Klinické Logopedie*, 1(1), 39–42. <https://doi.org/10.36833/lkl.2017.006>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2008). *High level group on multilingualism: final report*.
- Festman, J., Poarch, G. J., & Dewaele, J. (2017). *Raising Multilingual Children (Parents' and Teachers' Guides, 23)*. Multilingual Matters.

- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2nd ed.) [E-book]. Heinemann.
- Harding-Esch, E., & Riley, P. (2003). *The Bilingual Family: A Handbook for Parents* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hendel, J. (2012). *Kvalitativní výzkum* (3rd ed.). Portál.
- Hornáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči* [E-book]. Retrieved June 23, 2022, from https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KL/Texty_knihy/Kniha_o_detskej_reci.pdf
- Kalitová, P., Mrkvičková, J., & Dlouhá, O. (2019). Vývojová dysfázia u dětí s bilingvní výchovou. *Otorinolaryngologie a Foniatrie*, 3.
- Kenner, C. (2017). *Bilingualism: Frequently Asked Questions*. National Literacy Trust. <https://www.schools.norfolk.gov.uk/search?uid=5bd7a9e8-6d88-4b93-ab31-4f8d2b1384db%7B324ECEA3-612D-4454-A874-72B77FBE29F8%7D&searchFor=Bilingualism%3A+Frequently+Asked+Questions+>
- Kester, E. (2021, February 4). *Code-Switching and Code-Mixing – What You Need to Know*. Bilingualistics. Retrieved May 23, 2022, from <https://bilingualistics.com/code-switching-and-code-mixing/>
- Klenková, J. (2006). *Logopedie* (1st ed.). Grada.
- Lechta, V. (1987). *Logopedické repetitórium* (1st ed.). Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti* (1st ed.). Portál.

- Maher, J. C. (2017). *Multilingualism: a Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Moody, T. W., & Martin, F. X. (2012). *Dějiny Irska* (3rd ed.). Nakladatelství Lidové noviny.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace* (1st ed.). Wolters Kluwer ČR.
- Nekvapil, J., Sloboda, M., & Wagner, P. (2009). *Mnohojazyčnost v České republice*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Neubauer, K., & Kol. (2018). *Kompendium klinické logopedie* (1st ed.). Portál.
- Ó Cadhain, M. (2017). *Hřbitovní hlína* (R. Markus, Trans.; 1st ed.). Argo.
- Sovák, M. (1978). *Uvedení do logopedie*. SPN.
- Sovák, M., & Kol. (1965). *Logopedie* (3rd ed.). SPN.
- Škodová, E., Jedlička, I., & Kol. (2007). *Klinická logopedie* (2nd ed.). Portál.
- Šulová, L. (2007). Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-Psychologie*, 1(1), 49–57. <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (1st ed.). Portál.
- The Commission's use of languages*. (n.d.). European Commission - European Commission. Retrieved February 17, 2022, from https://ec.europa.eu/info/about-european-commission/service-standards-and-principles/use-languages_en
- Wang, X. (2011). *Learning to Read and Write in the Multilingual Family (Parents' and Teachers' Guides, 14)*. Multilingual Matters.

Seznam příloh

Návod k rozhovoru

Seznam zkratek

atd. – a tak dále

ČR – Česká republika

kap. - kapitola

např. – například

tj. – to jest