

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



RIGORÓZNÍ PRÁCE

Přirozený dětský bilingvismus a trilingvismus

- specifické aspekty, možnosti a meze

Early Child Bilingualism and Trilingualism

- Specific Aspects, Possibilities and Limits

Mgr. LUCIE SCHOLL

2012

Tuto práci věnuji ve vzpomínce PhDr. Monice Morgensternové PhD., která vedla mou původní diplomovou práci. Dále velmi děkuji všem bilingvním a trilingvním rodinám, které se účastnily výzkumné části, a česko-německé MŠ v Praze za jejich ochotnou spolupráci.

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 31. 1. 2012

Lucie Scholl

Abstrakt

Tato rigorózní práce je rozšířením mé diplomové práce *Aktuální trendy v otázce dětského bilingvismu* (2010) o specifickou oblast trilingvismu, a to jak v teoretické, tak v empirické rovině. Předmětem této práce je přirozený dětský bilingvismus a trilingvismus. V teoretické části práce je cílem podat ucelený přehled současného pohledu na problematiku bilingvismu a trilingvismu, s důrazem na shrnutí novějších odborných statí a výzkumů. V centru zájmu jsou především specifika vícejazyčného řečového vývoje, vliv na kognitivní funkce, otázka vzájemné vyváženosti jazyků, faktory úspěšné jazykové výchovy a poukázání na možnosti, ale i limity, které se v této oblasti ukazují.

Empirická část je pojata jako mapující studie, sběr dat probíhal pomocí dotazníku pro rodiče a testování aktivní slovní zásoby u předškolních dětí. Původní výzkum pracoval s 25 dětmi z česko-německých bilingvních rodin. V nové fázi výzkumu byla zkoumána skupina 10 trilingvních dětí. Sběr i zpracování dat bylo shodné, ale hlavním cílem bylo hledat specifické charakteristiky, ve kterých se trilingvní a čistě bilingvní děti a rodiny liší.

Z kvalitativní analýzy dat vyplývá, že v rámci výzkumného vzorku rodiče přistupují k bilingvní i trilingvní výchově velmi vědomě, a ani pokud jeden z rodičů nerozumí jazyku druhého, není to překážkou bilingvní výchovy. Také se ukázalo, že převážná část dětí si nejprve osvojuje jazyk matky, s kterým jsou děti zprvu nejvíce v kontaktu, později se však u většiny stává dominantním jazykem jazyk školky, jazyk okolní společnosti. Vyvážený vývoj obou jazyků se ve shodě s tvrzením mnohých autorů ukazuje být výjimkou. V nové části se u trilingvních dětí ukazuje jeden jazyk jako nejsilnější a druhé dva jako slabší. Pokud se jazyk otce odlišuje od jazyka okolní společnosti, je tento jazyk u dětí jejich neslabším jazykem a některé děti nepoužívají tento jazyk aktivně.

Klíčová slova: dětský bilingvismus, trilingvismus, kognitivní vývoj, bilingvní řečový vývoj, jazyková dominance, multilingvní rodina

Abstract

This PhD. thesis is an extension of my diploma thesis *Current Trends in the Field of Child Bilingualism* (2010). The new topic is the field of trilingualism.

The subject of this thesis is the natural bilingualism and trilingualism in children. In the theoretical section, the work has the objective of providing a comprehensive overview of the current perspective on specific aspects, possibilities and limits of multilingualism, with emphasis on summarizing the latest studies and research. The empirical section of this thesis is drawn up as a mapping study. The original part analyses sample of twenty five pre-school children from Czech-German bilingual families and the new part analyses ten children from trilingual families. The families are studied for their strategies of bilingual/trilingual upbringing and the proportional representation of these languages in their children's everyday life. The data are analyzed with the aid of qualitative research methods. The principal method of collecting data from the parents in this regard was by a questionnaire. Further The Active Vocabulary Test ASWT-R was conducted on children from these families. With trilingualism there was a focus on specific aspects which differ from bilingualism. Qualitative analyses of the data showed the parents' approach to bilingual and trilingual upbringing is very conscientious and also that it is no barrier, if one of the parents does not understand the language of the other. It was also shown that while the overwhelming majority of the children used their mother's language to begin with – she being the one with whom they had the most contact at first – later, the dominant language for most of them became that of their kindergarten and local environment. In accord with the claims of many authors, the well-balanced development of languages was shown to be the exception. In trilingual children one language was shown to be dominant and the two other weaker (very weak was the father's language).

Key words: child bilingualism, trilingualism, cognitive benefits, bilingual speech development, language dominance, multilingual family

OBSAH

I. ÚVOD	9
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Definice a klasifikace bilingvismu podle různých hledisek.....	10
1. 1 Definice bilingvismu	10
1. 2 Základní rozdělení bilingvismu	13
1. 3 Typy bilingvismu podle úrovně ovládnutí jazyka	14
1. 4 Typy bilingvismu podle způsobu osvojení jazyků	15
1. 5 Typy bilingvismu podle věku osvojení jazyků	16
1. 6 Typy bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky	16
2. Bilingvismus ve vztahu ke kognitivním schopnostem.....	18
2. 1 Původní představa o negativním vlivu bilingvismu	18
2. 2 Bilingvismus a kognitivní teorie	21
2. 3 Pozitivní působení bilingvismu na některé kognitivní funkce	25
3. Řečový vývoj bilingvních dětí.....	28
3. 1 Základní etapy řečového vývoje obecně	28
3. 2 Řečový vývoj bilingvních dětí	30
3. 3 Čtení a psaní	36
3. 4 Cizí jazyky	37
3. 5 Psycholingvistická specifika bilingvních mluvčích	37
3. 6 Jazyková vyváženost versus dominance	40
4. Bilingvní výchova.....	43
4. 1 Různé varianty bilingvních rodin a strategie bilingvní výchovy	43
4. 2 Faktory úspěšné bilingvní výchovy	47
4. 3 Doporučení pro úspěšnou bilingvní výchovu	53
5. Trilingvismus.....	56
5. 1 Definice trilingvismu	56
5. 2 Řečový vývoj trilingvních dětí	57
5. 3 Trilingvní rodina a trilingvní výchova	61
III. A EMPIRICKÁ ČÁST A.....	65
6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	65
6. 1 Cíle výzkumu	65
6. 2 Výzkumné otázky	66

7. Výběr a popis výzkumného vzorku.....	67
7. 1 Výběr výzkumného vzorku	67
7. 2 Popis výzkumného vzorku	68
8. Výzkumné metody	71
8. 1 Konstrukce dotazníku pro rodiče bilingvních dětí	71
8. 2 Test řečového vývoje (vývoje slovní zásoby) u dětí	73
8. 2. 1 Test aktivní slovní zásoby (ASWT-R)	73
8. 2. 2 Marburgský řečový skrínink (MSS)	74
8. 3 Krátký dotazník pro učitelky MŠ	75
8. 4 Sběr dat	76
9. Zpracování a analýza výzkumných dat.....	79
9. 1 Profil jazykové komunikace v rodině	79
9. 1. 1 Jazyk rodiče v komunikaci s dítětem	79
9. 1. 2 Vzájemná jazyková komunikace rodičů	80
9. 1. 3 Společná komunikace v rodině	82
9. 1. 4 Vzájemná komunikace sourozenců	82
9. 1. 5 Jazyk v mateřské školce	83
9. 1. 6 Jazyk dalších pečujících osob	83
9. 2 Kvantitativní zastoupení jazyků v životě dítěte	83
9. 2. 1 Všední den před nástupem do školky	84
9. 2. 2 Všední den po nástupu do školky	84
9. 2. 3 Víkend a prázdniny	85
9. 2. 4 Čtení knížek, zpívání, poslech audionahrávek a sledování TV	85
9. 2. 5 Kontakt se širší rodinou v druhé zemi	86
9. 2. 6 Jazyk, kterým hovoří kamarádi dítěte	86
9. 3 Jazykový vývoj dítěte z pohledu rodičů	86
9. 3. 1 Jazyk, kterým dítě začalo hovořit jako prvním	86
9. 3. 2 Jazyk, kterým dítě rodičům odpovídá	87
9. 3. 3 Míšení jazyků u dítěte	87
9. 3. 4 Některé zajímavé momenty jazykového vývoje	88
9. 4 Postoje rodičů a okolí k jazykům	89
9. 4. 1 Důležitost předání mateřského jazyka rodičů dítěti	89
9. 4. 2 Porovnání důležitosti jazyků pro dítě z pohledu rodičů	90
9. 4. 3 Postoj rodičů k bilingvní výchově	91
9. 4. 4 Postoj okolí k bilingvní výchově	91
9. 5 Výsledky testů vývoje slovní zásoby.....	92
9. 5. 1 Výsledky podtestů Marburgského řečového skríninku (MSS)	93
9. 5. 2 Výsledky Testu aktivní slovní zásoby (ASWT- R)	93
9. 5. 3 Výsledky dvojčat	95
9. 5. 4 Příklady interference a míšení jazyků v testových odpovědích	95

9. 6	Výsledky testů vývoje slovní zásoby v kontextu dat o bilingvní výchově testovaných dětí	97
9. 7	Vyhodnocení krátkého dotazníku pro učitelky MŠ	100
10.	Interpretace výsledků v souvislosti s výzkumnými otázkami.....	101
III. B	EMPIRICKÁ ČÁST B.....	104
11.	Výzkum trilingvismu.....	104
11. 1	Cíle výzkumu a základní výzkumné otázky	104
11. 2	Výběr a popis výzkumného vzorku	104
11. 3	Výzkumné metody a sběr dat	105
11. 4	Zpracování a analýza výzkumných dat	106
11. 4. 1	Profil jazykové komunikace v rodině	106
11. 4. 2	Kvantitativní zastoupení jazyků v životě dítěte	110
11. 4. 3	Jazykový vývoj dítěte z pohledu rodičů	111
11. 4. 4	Postoje rodičů a okolí k jazykům	112
11. 4. 5	Výsledky testů vývoje slovní zásoby ASWT-R (MSS)	114
11. 4. 6	Výsledky testů v kontextu dat o trilingvní výchově	115
11. 5	Interpretace výsledků v souvislosti s výzkumnými otázkami	116
12.	Diskuze.....	119
IV.	ZÁVĚR.....	123
V.	LITERATURA.....	128
VI.	PŘÍLOHY.....
Příloha č. 1	Dotazník pro rodiče bilingvních/trilingvních dětí	134
Příloha č. 2	Dotazník pro učitelky MŠ	139
Příloha č. 3	Test aktivní slovní zásoby ASWT-R, položka č. 1	140

I. ÚVOD

Tato rigorózní práce je rozšířením mé diplomové práce *Aktuální trendy v otázce dětského bilingvismu* (2010).

V teoretické části byla původní práce rozšířena o kapitolu zabývající se tématem trilingvismu, dále byly podrobněji rozpracovány podkapitoly čtení a psaní, cizí jazyky a jazyková vyváženost nebo dominance (v kapitole Řečový vývoj bilingvních dětí) a faktory úspěšné bilingvní výchovy (v kapitole Bilingvní rodina). Seznam literatury se rozrostl o dalších patnáct cizojazyčných pramenů.

V původní empirické studii bylo cílem zmapovat, jaké jsou strategie 20 česko-německých rodin v rámci bilingvní výchovy, jaký profil v používání a preferenci jazyků jednotlivé rodiny mají a na pozadí jakých postojů k jazykům k tomu dochází. Zároveň byla u 25 předškolních dětí z těchto rodin testována aktivní (u několika nejmladších dětí pasivní) slovní zásoba v obou jazycích. Cílem bylo posoudit, nakolik je vývoj slovní zásoby v obou jazycích na stejné úrovni, případně který z jazyků se na základě testu jeví u dítěte jako dominantní. Hlavním těžištěm práce se stala kvalitativní analýza dat získaných na základě dotazníku a strukturovaného interview s rodiči a z výsledků testu řečového vývoje jejich dětí. Cílem bylo identifikovat možné tendence vzájemných souvislostí, k jejichž ověřování by bylo v budoucnosti možné přistoupit u většího a reprezentativního vzorku také pomocí kvantitativních metod.

V nové fázi empirické části se výzkumná studie zaměřila na děti trilingvní. Do výzkumu trojjazyčnosti bylo zahrnuto celkem 10 trojjazyčných dětí ze 7 rodin. Analyzovány jsou konstelace a strategie trilingvních rodin, postoje rodičů i okolí, úroveň řečového vývoje ve všech třech jazycích a také specifické aspekty, ve kterých se trilingvní děti a rodiny odlišují od dětí a rodin čistě dvoujazyčných.

Na první pohled se nám může zdát, že bilingvismus je fenomén týkající se pouze velmi omezeného počtu jedinců, ale ve skutečnosti zjistíme, že je tomu jinak. Na světě, kde se v současné době hovoří přibližně 6 000 jazyky (v rámci přibližně 200 suverénních států), vyrůstají až dvě třetiny světové populace v bilingvním prostředí (Bhatia, 2004).

Bilingvismus je do velké míry interdisciplinárním jevem, jemuž se vedle psychologů věnují lingvisté (psycholingvisté a sociolingvisté), ale i psychoneurologové a pedagogové. Ne náhodou jsou autoři zabývající se bilingvismem často buď sami bilingvní, nebo jsou rodiči bilingvních dětí, anebo žijí v bilingvním společenském prostředí, jako je tomu například v případě Kanady nebo Belgie. Bilingvismus je také značně rozšířený v USA, kde podle U. S. Census Bureau (2007) 20 % obyvatel starších pěti let hovoří doma jiným jazykem než je angličtina (a z toho tři čtvrtiny zároveň hovoří anglicky velmi dobře nebo dobře).

Málokdo si dnes uvědomuje, že i my v České republice máme dlouholetou historickou zkušenost se společenským bilingvismem, kdy po dlouhé historické období (téměř deseti století) až do roku 1947 na našem území fungovaly vedle sebe čeština a němčina. A v neposlední řadě je třeba připomenout i česko-slovenský receptivní bilingvismus, který i díky federálnímu televiznímu vysílání byl před zánikem Československa a vznikem České republiky samozřejmostí. Dnešní mladá generace má s porozuměním slovenštině mnohem větší problémy než generace starší právě proto, že s tímto jazykem už nevyrostala a není na něj zvyklá.

Stále větší globalizace a volnější pohyb pracovních sil v posledních desetiletích jsou novými jevy, které znovu i u nás posilují přirozený bilingvismus. Na jedné straně stoupá počet jazykově smíšených manželství nebo partnerství, a tedy i bilingvních rodin, a na druhé straně si při pracovním pobytu rodiny v zahraničí její členové osvojují i jazyk vnějšího prostředí.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Definice a klasifikace bilingvismu podle různých hledisek

1. 1 Definice bilingvismu

V souvislosti s termínem bilingvismus (dvojjazyčnost) se objevuje množství různých a často rozporných definic, a tak mnohdy velmi lehce vzniká nedorozumění, co se tímto termínem vlastně myslí.

Ve většině publikací k tématu je termín bilingvismus tradičně používán k označení jak dvojjazyčnosti, tak vícejazyčnosti jako takové. Pojem bilingvismus se tedy používá jako opozitum k pojmu monolingvismus (jednojazyčnost). Pro vícejazyčnost by byl přesnějším ekvivalentem termín multilingvismus, jehož by bilingvismus (dvojjazyčnost) byl jen podskupinou.

Publikace a výzkumné studie zabývající se cíleně multilingvismem, především trilingvismem (trojjazyčností), ale i quadrilingvismem (čtyřjazyčností), se začaly objevovat teprve v poslední době, předtím k tomuto rozlišování nedocházelo. V těchto publikacích slovo bilingvismus označuje pouze dvojjazyčnost a slovo multilingvismus se pak vztahuje na situaci, kdy se jedná o více než dva jazyky.

V současné chvíli jsou tyto různé způsoby označování používány paralelně.

V rámci této rigorózní práce termín bilingvismus v souladu s dlouhodobou tradicí zahrnuje zároveň i multilingvismus (vícejazyčnost) jako takový. Termín trilingvismus (trojjazyčnost) pak ve zvláštních kapitolách teoretické i empirické části označuje specifické případy, kdy dochází k osvojování třech jazyků.

Další nejasnosti vznikají také při obsahové definici pojmu bilingvismus. Především v anglicky mluvících zemích se pod tímto širokým pojmem může skrývat také klasické osvojování si cizího jazyka v rámci výuky.

Toto velmi široké pojetí bilingvismu vystihuje například definice Macnamary, která říká: „*Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní).*“ (Macnamara, 1967, s. 59 -60)

Toto pojetí tedy pod pojmem bilingvismus chápe v podstatě jakoukoliv znalost cizího jazyka. A autoři takto přistupující k termínu bilingvismus ve svých knihách a publikacích popisují různé způsoby výuky a osvojování si cizího jazyka, jak v dospělém, tak v dětském věku. Podle tohoto pojetí by pak bilingvní byli ale téměř všichni.

Na druhé straně zde máme často uváděnou Bloomfieldovu definici, která říká: „*Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.*“ (Bloomfield, 1933, s. 56). Jak si později ukážeme, naprosto vyvážené a perfektní ovládnutí dvou (a více) jazyků je velmi ojedinělý, výjimečný případ, a tedy podle tohoto pojetí by jako bilingvní nemohl být naopak označen téměř nikdo.

V jiných definicích se objevuje jako nejdůležitější znak bilingvismu pravidelnost v používání dvou nebo více jazyků. „*Pod pojmem bilingvismus budeme chápat střídavé užívání dvou a více jazyků jedním člověkem.*“ (Mackey, 1976, s. 9)

Nebo v obměně u Grosjeana se dočteme: „*Bilingvismus je pravidelné používání dvou nebo více jazyků.*“ (Grosjean, 1982, s. 1)

Baker a Jones (1998) uvádějí pět různých aspektů, které je třeba mít při používání termínu bilingvismus na paměti:

1. Je třeba rozlišovat, nakolik jedinec jazyky ovládá, a nakolik je používá.
2. Každá ze čtyř základních jazykových kompetencí (porozumění, mluvení, čtení a psaní) může být u jedince rozvinuta v různé míře.

3. Pouze málo bilingvních jedinců má stejnou znalost obou jazyků. Jeden jazyk má tendenci být silnější a bývá nazýván dominantním jazykem. (Nemusí to být primární, jako první osvojený jazyk.)
4. Málo bilingvních jedinců má zcela stejnou kompetenci jako monolingvní mluvčí. To se týká jak slabšího, tak silnějšího jazyka, a je to dáno také tím, že u bilingvních jedinců obvykle mají různé jazyky také různé funkce a použití.
5. Bilingvní jazyková kompetence se může v čase měnit v závislosti na měnících se okolnostech, a slabší jazyk se tedy může stát silnějším a dominantním.

Všechny tyto aspekty ukazují, proč je tak těžké bilingvismus nějak jednotně a všeobsáhle definovat. Konstatování, zda někdo je či není bilingvní, není tedy dvojdimenzionální buď a nebo, ale jedná se spíše o kontinuum. Otázka by neměla tedy znít, zda je někdo bilingvní, ale jak moc je bilingvní (Mackey, 1962).

Za velmi důležitý aspekt považuji přirozenost, kterou zdůrazňuje jako základní charakteristiku bilingvismu jeho definice zveřejněná na Wikipedii (2010): „*Bilingvismus (dvojjazyčnost) je stav, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území přirozeně hovoří dvěma jazyky.*“ Přirozený způsob osvojení jazyků je právě pro určení bilingvismu v užším pojetí a jeho odlišení od běžného ovládnání cizího jazyka (na základě výuky) podle mého názoru zcela zásadní.

V této práci termín bilingvismus vychází právě z tohoto konceptu přirozeného osvojení si dvou i více jazyků.

1. 2. Základní rozdělení bilingvismu

Nejprve je třeba uvést základní rozdělení bilingvismu na:

- **individuální bilingvismus**
- **společenský bilingvismus**

Termín bilingvismus obvykle označuje především individuální bilingvismus. Bilingvní jedinec používá ještě jiný jazyk, než je jazyk okolní společnosti. A to buď pouze on sám, nebo se jedná o bilingvní rodinu či bilingvní menšinu.

Diglosie je termín, který se často používá k označení společenského bilingvismu (Baker, 2006). Diglossia znamená v řečtině „dva jazyky“. Původně tento termín použil Ferguson (1959, podle Grosjean, 1982) ve smyslu dvou forem téhož jazyka. Fishman (1972, 1980 podle Grosjean, 1982) rozšířil pojem na dva jazyky existující zároveň ve stejné geografické oblasti. Jazykové společenství ale obvykle neužívá oba jazyky ke stejnému účelu, ale každý z nich má svou funkci, oblast, ve které je používán. Například jazyk menšiny bývá užíván doma a v užších sociálních kontaktech, zatímco jazyk většiny v práci, vzdělávacích institucích, médiích (welština, baskitština nebo španělština u občanů Spojených států amerického hispánského původu).

Ve vztahu mezi individuálním a společenským bilingvismem mohou nastat dva typy situací.

1. Diglosie zároveň s existencí individuálního bilingvismu, kdy na jednom geografickém území používají členové společnosti střídavě dva nebo více jazyků. Obvyklé je, že různé jazyky mají ve společnosti různé funkce, často je jeden jazyk používán k formálním účelům a psanému projevu, zatímco druhý jazyk je používán k běžné komunikaci.
2. Diglosie bez individuálního bilingvismu, kdy lidé jednotlivých geografických oblastí jedné země hovoří různými jazyky.

1. 3. Typy bilingvismu podle úrovně ovládnutí jazyka

Podle úrovně ovládnutí jazyka dělíme bilingvismus na:

- **receptivní bilingvismus**
- **produktivní bilingvismus**

Čtyři různé aspekty jazykové kompetence:

	mluvené	psané
Receptivní dovednosti	Porozumění	Čtení
Produktivní dovednosti	Mluva	Psaní

Ovládání jazyka je mnohavrstevnatá schopnost, kterou tvoří výše uvedené dimenze, a jazykové dovednosti bilingvních jedinců mohou být rozvinuté jen v některé nebo některých z těchto oblastí (Baker, 2006).

Pokud má bilingvní jedinec **receptivní dovednosti**, hovoříme někdy také o pasivní znalosti jazyka. Jedinec tedy jazyku rozumí, ale sám jím aktivně nemluví. A to proto, že buď mluvit neumí, nebo záměrně nechce. Změnou jazykového prostředí se ale obvykle rychle objeví i aktivní používání jazyka.

Produktivní dovednosti, někdy také označované jako aktivní znalost jazyka, sice obvykle automaticky zahrnují i receptivní dovednosti, ale nemusí tomu tak vždy být zcela. Například pokud si dítě, které již aktivně mluví, osvojuje jazyk pouze od jedné osoby a nemá žádný kontakt s tímto jazykem ani prostřednictvím médií, může se stát, že nebude rozumět rodilým mluvčím, kteří budou mluvit s trochu jinou výslovností, jiným dialektem. To je ale problematika týkající se ve stejné míře i monolingvistů. Někteří bez problémů rozumí různým lehkým nářečovým odchylkám svého jazyka, ale někteří i přes velké úsilí ne.

Cummins (1979a) zdůrazňuje nutnost odlišovat **dvě roviny ovládní jazyka**, a sice **základní interpersonální komunikativní dovednosti** (basic interpersonal communicative skills = BICS) a **kognitivní/akademickou znalost jazyka** (cognitive/academic language proficiency = CALP), která je potřebná pro úspěšné zvládní školního vzdělávání. Toto rozdělení mu pomáhá vysvětlit selhávání mnohých dětí přistěhovalců, které ve chvíli, kdy

disponují BICS, jsou zařazeny do normálního vzdělávání, i když CALP ještě nemají dostatečně rozvinutou. Ti pak ve vzdělávání selhávají.

1. 4. Typy bilingvismu podle způsobu osvojení jazyků

- **přirozený neboli primární**

- **umělý neboli sekundární**

Podle toho, zda k osvojování dalšího jazyka dochází v přirozeně bilingvním prostředí domova nebo dlouhodobým pobytem v cizojazyčné zemi (především návštěvou tamních jeslí nebo mateřské školky), nebo naopak formální systematickou výukou cizího jazyka, se výsledný **bilingvismus** rozděluje na **přirozený** (Štefánik, 2000), nebo také **primární** (Edwards, 2006) a **umělý** (Štefánik, 2000), také **sekundární** (Edwards, 2006) **bilingvismus**. Toto rozdělení koresponduje s užší a širší definicí bilingvismu.

K uvedenému výčtu přidává Štefánik (2000) ještě termín **intencionální bilingvismus**, kterým označuje případ, kdy se jeden z rodičů stejného mateřského jazyka rozhodne používat v komunikaci s dítětem jiný jazyk, než je vlastní jazyk mateřský.

1. 5. Typy bilingvismu podle věku osvojení jazyků

Podle věku, od kterého dochází k osvojování dalšího jazyka, rozlišujeme:

- **simultánní (souběžný)**

- **sukcesivní (konsekutivní, následný) bilingvismus,**

který dále můžeme rozdělit na **raný a pozdní**

V případě **simultánního (souběžného) bilingvismu** dochází u dětí od narození nebo od batolecího věku k osvojování si dvou (nebo i více) jazyků zároveň (Edwards, 2006). O **sukcesivním (následném) bilingvismu** u dětí

hovoříme tehdy, když k osvojování druhého jazyka dochází následně po získání již jistých jazykových kompetencí v prvním jazyce. (Edwards, 2006). Za raně sukcesivně bilingvní jsou považovány děti, které si druhý jazyk osvojují v raném věku přibližně do věku 3 až 4 let (Meisel, 2006).

1. 6. Typy bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky

- **vyvážený bilingvismus**

- **dominantní bilingvismus**

Již bylo zmíněno, že případ, kdy se u jedince oba jazyky vyvíjejí nebo jsou vyvinuty zcela rovnoměrně (a zároveň na vysoké úrovni), je velmi vzácný, a jde tedy spíše o nedosažitelný ideál. Jedná se o typ označovaný jako **vyvážený bilingvismus**. Obvyklé naopak je, že jeden z jazyků u jedince převládá, a tento typ se nazývá **dominantní bilingvismus** (Baker, Jones, 1998).

Specifickým případem bilingvismu je **semilingvismus**, kdy ani v jednom z jazyků nevykazuje jedinec dostatečnou plynulost řečového projevu. Tento termín však dostal spíše pejorativní a politický podtext v souvislosti s problematikou přistěhovaleckých jazykových menšin, a proto se nyní již příliš nepoužívá. Někdy se tento termín také omylem zaměňuje s termínem **semibilingvismus**, který však označuje stav, kdy bilingvní jedinec dobře ovládá pouze jeden z jazyků (Edwards, 2006).

Skutečné používání obou jazyků ale vůbec nemusí odpovídat úrovni jazykových schopností. Při vyváženém ovládnutí obou jazyků se můžeme setkat s tím, že takový jedinec v praxi používá jen jazyk jeden. Naopak existují případy, kdy jedinec každodenně používá oba jazyky, přestože jeden z nich ovládá pouze nedokonale (Grosjean, 1982). O problematice jazykové dominance bude podrobněji pojednáno v samostatné podkapitole.

2. Bilingvismus ve vztahu ke kognitivním schopnostem

2. 1. Původní představa o negativním vlivu bilingvismu

Od začátku 20. století do období 60. let mezi vědci převládalo přesvědčení, že bilingvismus má nepříznivý vliv na myšlení. Testování bylo prováděno prostřednictvím testů IQ, ve kterých zvláště v oblasti verbální inteligence vykazovali bilingvisté obvykle horší výsledky než monolingvisté.

Takovým výzkumem se zabývala například Darcy (1945), která zkoumala vliv bilingvismu na výsledky v inteligenčních testech verbálních a nonverbálních schopností (Stanford-Binetova zkouška a Atkinsové Object-fitting test). Výzkumný vzorek, se kterým pracovala, se skládal ze stejného počtu monolingvních a bilingvních dětí (v každé skupině 106) ve věkovém rozmezí 2 roky a 6 měsíců až 4 roky a 5 měsíců. Své závěry autorka shrnuje do konstatování, že porovnání výsledků bilingvních a monolingvních dětí ukázalo statisticky významné odlišnosti, a sice monolingvní děti ve svém souhrnu dosáhly lepší výsledky v měření IQ než děti bilingvní (Darcy, 1945). Při podrobnějším rozboru výsledků však vidíme, že tato převaha monolingvních dětí se ukázala pouze při použití Stanford-Binetově zkoušce, zatímco v nonverbálním testu Atkinsové uspěly lépe děti bilingvní.

Přestože od konce 60. let pak byl tento pohled na bilingvismus odmítnut a nahrazen naopak zdůrazňováním benefitů, jsou stále někteří rodiče vůči v současné době postulovaným závěrům a doporučením nedůvěřiví. Je to pochopitelné s ohledem na závažnost tématu a s ohledem na to, že tu hraje roli vztah laiků k výsledkům vědeckého zkoumání vůbec. Rodiče mohou mít obavu, že psychologické a psycholingvistické výzkumy podléhají vlnám podobně jako výzkumy v oblasti výživy, kde věda znovu a znovu přichází s novými tvrzeními, která jsou v rozporu s předchozími doporučeními o tom,

co je zdravé. Z toho vyplývá obava, že i v této oblasti může po letech dojít k návratu k původním tezím.

Z tohoto důvodu bych ráda podrobněji poukázala na závažné **metodologické nedostatky výzkumů z 20. - 60. let 20. stol.**, jejichž výsledkem bylo zjištění nepříznivého vlivu bilingvismu.

Z hlediska metodologie bylo problematických mnoho rovin tehdejších výzkumů (Baker, 2006):

1. Problém s vymezením pojmu inteligence.

Spočívá v tom, že testy IQ jsou do značné míry kulturně podmíněné, jsou vytvořeny na míru bílé středostavovské populaci, západnímu pojetí inteligence.

2. Problém s jazykem testování.

Testování, má-li být dosaženo souměřitelných výsledků, by u bilingvistů mělo být prováděno v jejich silnějším jazyce, eventuelně v jazycích obou. Přitom právě v těch výzkumech, na kterých se dokládají negativní důsledky bilingvismu, probíhalo testování obvykle pouze v angličtině, která nebyla dominantním jazykem zkoumaných bilingvních jedinců.

3. Problém nedostatečného statistického zpracování.

Tato dřívější porovnání vycházela také pouze ze srovnání průměrů výsledných skóre bilingvních a monolingvních skupin, a to bez hlubší statistické analýzy dat.

4. Problém testovaného vzorku.

Klasifikace kdo je a kdo není bilingvní, vzhledem k pojetí bilingvismu spíše jako kontinua, je sama o sobě obtížná.

5. Problém se zevšeobecněním výsledků.

Výzkumy byly původně prováděny pouze v USA a potom zevšeobecnovány i na další země. Navíc, výsledky z výzkumů prováděných jen na určité věkové skupině byly zevšeobecněny na bilingvní jedince jako takové.

6. Opomíjení dalších proměnných.

Existuje řada dalších proměnných, které nebyly ve výzkumech zohledněny. V té době se například nepřihlíželo k tomu, z jakého prostředí zkoumaný jedinec pochází, jakého je původu – zda jsou zkoumaní jedinci příslušníci neprestížní jazykové menšiny – a k rodinnému zázemí – např. vzdělání a zaměstnání rodičů. Studií se přitom v USA velmi často zúčastňovaly právě děti z přistěhovaleckých menšin, což je důležitý vnější faktor ovlivňující výsledky.

7. Problematika kontrolní monolingvní skupiny.

Také na straně monolingvní skupiny, se kterou byly výsledky srovnávány, najdeme problematické aspekty. Ne vždy byly dodrženy stejné ostatní faktory (pohlaví, věk, postavení ve společnosti, typ navštěvované vzdělávací instituce) tak, aby byly výsledky skutečně srovnatelné.

Po odeznění tohoto negativního pohledu na bilingvismus následovalo neutrální přechodové období, kdy nebyly zjišťovány žádné negativní, ale ani pozitivní vlivy bilingvismu na kognitivní funkce.

V 60. letech pak nastává období, kdy výsledky testování začínají poukazovat na možné kognitivní výhody bilingvních jedinců. Stalo se to tehdy, kdy byly překonány mnohé výše vyjmenované metodologické nedostatky a kdy se ohnisko zkoumání posunulo od pouhého měření výsledků testů IQ k testování kognitivních schopností v širším smyslu (Baker, 2006).

2. 2. Bilingvismus a kognitivní teorie

V souvislosti s bilingvismem se objevilo několik různých kognitivních teorií, z nichž ty nejdůležitější je užitečné alespoň krátce zmínit.

Model oddělených základních jazykových znalostí

(Separate Underlying Proficiency Model = SUP)

Cummins (1979a) takto označil naivní teorii rovnováhy, která však vystihuje představu některých laiků o podstatě bilingvismu. Představa spočívá v tom, jakoby oba jazyky ležely proti sobě na misce vah a druhý jazyk se podle této představy vyvíjel na úkor jazykových schopností v jazyce prvním. Analogicky vystihuje tuto představu obrázek, kde monolingvní jedinec má v hlavě jeden nafouknutý balon. V hlavě bilingvního jedince, který je vedle, jsou to pak dva oddělené balóny nafouklé jen napůl. Podle této teorie nafukováním jednoho balónu stlačujeme ten druhý.

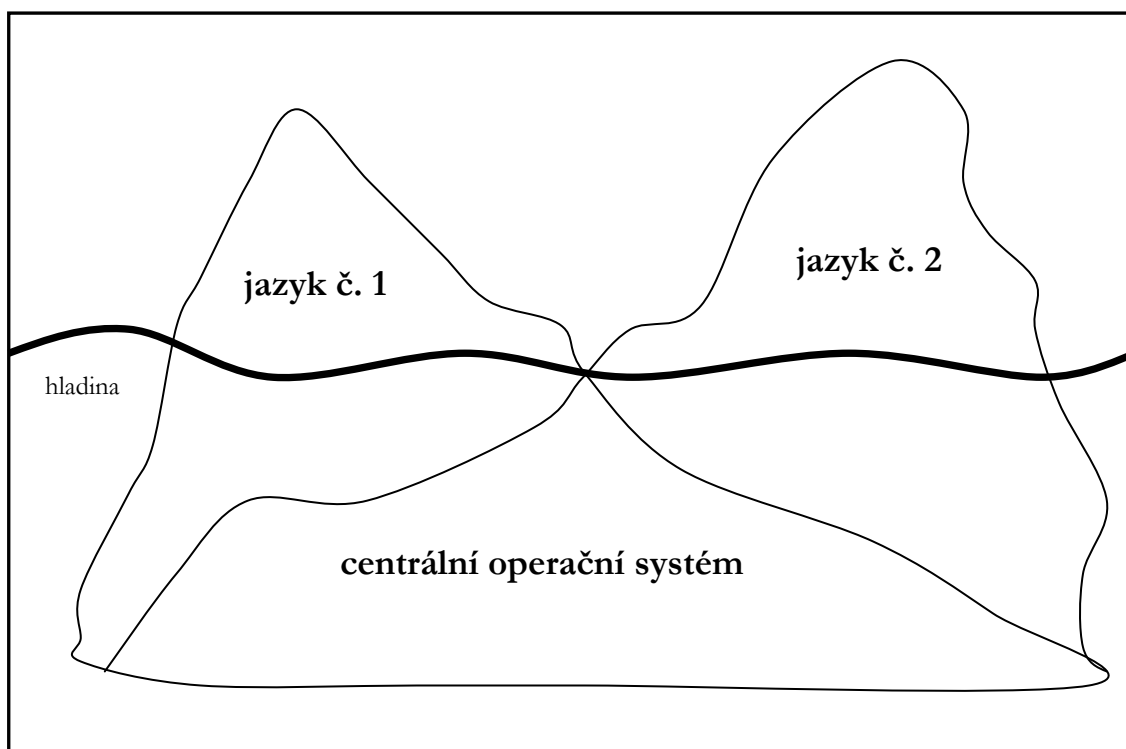
S touto teorií koresponduje jedna z obav (Baker, 2006), že tím, jak se jeden jazyk zlepšuje, druhý jazyk se naopak zhoršuje. Podobně, pokud vycházíme z pevně omezené myšlenkové kapacity, lze mít obavu, že vyplňují-li místo jednoho jazyka více prostoru jazyky dva, zůstává už méně místa pro ostatní kognitivní funkce a schopnosti.

Model společných základních jazykových znalostí

(Common Underlying Language Proficiency Model = CUP)

Cummins (1981b) přichází později s novým příměrem, který zobrazuje oba jazyky jako dva ledovce, které vypadají nad hladinou jako oddělené, pod úrovní hladiny existuje ale jejich jednolitý základ, společný shodný centrální operační systém.

Grafické znázornění Analogie ledovců podle Cumminse (1981b)



Teorie prahů

(Thresholds Theory)

V roce 1976 prezentuje Cummins tzv. teorii prahů (Cummins, 1981a). V modelu domu se třemi patry představuje každé patro úroveň jazykových schopností. Překročením tzv. prvního prahu (tedy dosažením určitých jazykových schopností) se dítě vyhne negativním, škodlivým následkům bilingvismu. Překročením tzv. druhého prahu jsou pak umožněny pozitivní dopady bilingvismu.

Z této teorie vyplývá, že **pouze relativně vyvážený bilingvismus**, kdy děti disponují v obou (i více) jazycích dobrou kompetencí, se objevuje pozitivní vliv bilingvismu na kognitivní vývoj. Problém této teorie však je, jak definovat ten prahový bod pro konkrétní jazykové schopnosti.

Grafické znázornění teorie prahů dle Cumminse (1981a):

ÚROVEŇ DOSAŽENÉ KOMPETENCE:	KOGNITIVNÍ DOPAD:
<i>nejvyšší patro:</i>	
Vyvážený bilingvismus	Pozitivní vliv
2. práh	
<i>prostřední patro:</i>	
Méně vyvážený bilingvismus (vysoká kompetence odpovídající věku pouze v jednom z jazyků)	Neutrální - ani pozitivní ani negativní vliv
1. práh	
<i>přízemí:</i>	
Nízká kompetence v obou jazycích	Negativní vliv

Hypotéza vývojové interdependence (vzájemné závislosti)

(Developmental Interdependence Hypothesis)

Tato Cumminsova hypotéza (1981a) výše uvedenou teorii prahů rozvíjí ještě o kousek dál. Hlavní myšlenkou je, že znalost druhého jazyka je závislá na úrovni jazykové kompetence dosažené v prvním jazyce. Z toho pak vyplývá několik důležitých praktických závěrů:

Čas, který děti z menšinových skupin stráví v prvním jazyce (v domácím nebo školním prostředí) nijak negativně nenarušuje rozvoj jejich akademických schopností ve druhém jazyce. Podpora jazykových dovedností v prvním jazyce se pozitivně promítá do zlepšení akademických kompetencí i v druhém jazyce.

Kolers (1963 podle Baker, 2006) navrhl tzv. **separate storage hypothesis** (hypotézu oddělených úložišť), podle které existují dvě oddělená úložiště jazyků s jedním kanálem pro komunikaci, který překládá mezi oběma jazyky. Opakem by byla tzv. **shared storage hypothesis** (hypotéza sdílených úložišť), podle které jsou oba jazyky uloženy v jednom paměťovém úložném prostoru a existují dva kanály pro input a dva pro output. **Výzkumy dokládají existenci obou** typů, a tím vlastně vylučují obecnou platnost kterékoli z těchto hypotéz. Poukazuje to na integrační model, který zahrnuje model independence i interdependence (Grosjean, 2001).

Holistické pojetí

Grosjean (1982, 2001) zastává holistický názor, podle kterého nelze poměřovat bilingvní jedince s monolingvními, ale vlastně pouze s jinými bilingvními. Nejdůležitější je skutečná komunikativní kompetence, která se nutně nerovná kompetencím zjišťovaným v klasických jazykových testech, kde se obvykle nemohou bilingvisté monolingvistům vyrovnat. Grosjean (1982) uvádí analogii, že běžce přes překážky nelze srovnávat se sprinterem ani se skokanem do výšky. Tato teorie se odvozuje od pojetí bilingvní osoby jako integrovaného celku, komplexní lingvistické entity.

2. 3. Pozitivní působení bilingvismu na některé kognitivní funkce

Trendem poslední doby je více zkoumat proces myšlení jako takový, **spíše než jeho výstupy**. Autorkou mnoha výzkumů a publikací na toto téma je v současné době kanadská psycholožka Bialystok (1986, 1988, 2002, 2006, 2007), která ve spolupráci s dalšími kolegy poměrně přesvědčivě dokládá pozitivní působení bilingvismu na některé kognitivní funkce.

Jazyk a jiné kognitivní aktivity na sebe mohou vzájemně působit tak, že jazyk může ovlivňovat široké oblasti kognitivního vývoje (Bialystok, 2006).

V současné době se za hlavní kognitivní výhodu bilingvních dětí považuje **schopnost lepší selektivní pozornosti a současné inhibice zavádějících podnětů** (Bialystok, 2006). Dokáží tedy mnohem lépe ignorovat zavádějící informace a držet se pouze relevantních struktur. Tato procesuální aktivita, tedy selekce a inhibice, je přítomna v mnoha dalších důležitých procesech, především při **řešení problémů**. Právě tato mnohem více vypěstovaná selektivní pozornost je vysvětlením pro **výhody bilingvistů v divergentním tvořivém myšlení i komunikační senzitivě**.

Tato lepší selektivní pozornost je jak lingvistická, tak i prostorová, v testech figura – pozadí jsou bilingvní děti více nezávislé na pozadí (Bialystok, Shapero, 2005).

U bilingvních dětí je **více rozvinuto také metalingvistické vědomí**, tedy schopnost přemýšlet a reflektovat o povaze a funkci jazyka, a to jak v oblasti analýzy lingvistických vědomostí, tak kontroly lingvistických procesů (Bialystok, 1986). Bilingvní jedinec musí totiž stále volit, jaký jazyk, kdy a v komunikaci s kým použít.

Metalingvistické vědomí považuje Bialystok (2002) také za klíčové při rozvíjení schopnosti čtení. Bialystok a Codd (1997) poukazují dále na to, že bilingvní děti dříve chápou koncept čísel.

Metalingvistické vědomí slov můžeme rozčlenit na dvě podoblasti:

- schopnost identifikovat v toku řeči oddělená slova (segmentace),
 - chápání vztahu mezi slovem a jeho významem (referenční arbitrárnost).
- Obojího jsou bilingvní děti schopny dříve než monolingvní (Bialystok, 2006). Bilingvní děti dříve chápou, že slova jsou pouze slova a v rámci různých her navržených experimentátory je snáze dle zadání nahrazují. Ben-Zeev (1977) ve svém výzkumu dala dětem pokyn, aby předložené věty transformovali tak, že určené slovo nahradí jiným zadaným slovem, a zároveň ponechají strukturu věty. V tomto testu byly bilingvní děti úspěšnější.

Podobné výsledky se ukázaly v adaptaci Piagetova testu. V tomto testu řeší děti otázku, zda lze vyměnit názvy slov slunce a měsíc; pokud dítě odpoví ano, následuje otázka, jaká bude v noci obloha, když je vyměníme. Děti mají tendenci říci, že bude světle modrá, nikoliv temná. Bilingvní děti ale rychleji pochopí, že výměna pouhých slov nepovede k proměně reality (Bialystok, 2006).

Jedna z největších výhod dvojjazyčnosti spočívá tedy v tom, že i velmi malé dítě si uvědomuje, že stejnou věc lze pojmenovat různě. Tento raný nácvik abstrakce může být základem větší pružnosti a otevřenosti bilingvních jedinců (Harding-Esch, 2008). Proto nepřekvapí, že další oblastí, kde bilingvní děti mají lepší výsledky, jsou testy divergentního, tvořivého myšlení (Baker, 2006).

Genesee, Tucker, Lambert (1975) na základě svého výzkumu poukazují na to, že bilingvní děti prokazují větší sociální citlivost v komunikační situaci. V porovnání s monolingvními dětmi musí totiž stále vyhodnocovat komunikační jazykový kontext, a na základě tohoto vyhodnocení volit pro danou situaci a daného komunikačního partnera ten správný jazyk.

Není dosud jasné, nakolik mají některé výše uvedené kognitivní výhody permanentní charakter, nebo nakolik jsou omezené pouze na daná vývojová období. V této oblasti je tedy velmi potřebný další výzkum (Baker, 2006).

Cummins (1980, podle Baker, 2006) uvádí možné příčiny kognitivních výhod u bilingvistů:

1. Díky dvěma jazykům mají bilingvní jedinci větší rozsah zkušeností.
2. Přepínání mezi dvěma jazyky vede k větší flexibilitě v myšlení.
3. Neustálá vigilita, porovnávání mezi dvěma jazyky, může vést k lepšímu metalingvistickému vědomí.

Bialystok (2007) uvádí, že u bilingvních jedinců výzkumy poukazují nejen na dřívější rozvoj exekutivních kontrolních funkcí v dětství, ale zároveň i na pozdější zhoršování těchto funkcí ve stáří. (Sídlem těchto funkcí je čelní lalok, oblast, která v dětství nejpozději dozrává a ve stáří nejdříve degeneruje.)

3. Řečový vývoj bilingvních dětí

3. 1. Základní etapy řečového vývoje obecně

Malé děti se učí svému jazyku vlastně neuvěřitelně rychle. Během pěti let většina dětí zvládá plynně svůj vlastní jazyk a je schopna formulovat komplexní věty k vyjádření svých myšlenek (Costa, 2006). Dá se tedy říci, že naprostá většina zdravých dětí se naučí primární jazyk na úrovni rodilého mluvčího. Bez ohledu na to, do jaké kultury se narodily, a jaký jazyk si osvojují, odvíjí se jejich jazykový vývoj na základě stejných principů a postupných stádií. Rychlost, s jakou děti těmito stádii procházejí, je však individuální.

Zásadní úlohu v oblasti řečového vývoje přibližně do čtyř let věku dítěte sehrávají rodiče, především matka (Šulová, 2004).

Typická je simplifikace mateřské i otcovské mluvy a teprve postupné přizpůsobování se jazykovým schopnostem dítěte (Bartanusz, Šulová, 2003).

Jazyk je přitom složitým a mnohavrstevnatým komplexním systémem, který můžeme rozčlenit na jazykové roviny neboli jazykové plány. V ontogenezi řeči se tyto jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých úsecích současně.

- foneticko-fonologická rovina
(systém zvukových prostředků jazyka)
- lexikálně-sémantická rovina
(souhrn slovní zásoby a významové stránky jazyka)
- morfologicko-syntaktická rovina
(flexe, tvoření slov a větná skladba, gramatická pravidla)
- pragmatická rovina
(zahrnuje funkce, způsoby a záměrné účinky jazyka v závislosti na kontextu, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace)

Předpokladem rozvoje řeči po narození je sluchové vnímání. Děti se rodí s citlivostí k melodii a intonaci mluvené řeči. Musí mít dostatečnou příležitost poslouchat mluvenou řeč již od narození, aby se naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka, **tzv. fonémy** (Vágnerová, 2000). Schopnost diferencovat neznámé fonémy klesá od 8. měsíce a okolo 12. měsíce se základem pro rozlišování zvuků stává do té doby vytvořený zkušenostní vzorec (Vasta et al., 1995, podle Vágnerová, 2000, Papoušek, podle Šulová, 2004). **V raném dětském věku - už v prvním roce - jsou tedy fixovány kategorie fonetického systému** a může se jednat i o více jazyků (Hamers, Blank, 1989).

Děti mají vrozenou dispozici již od 4. měsíce začínat s produkcí zvuků, které jsou podobné fonémům, tzv. broukání. Mezi 6. a 8. měsícem začínají opakovat slabiky (určité a podobné), tzv. žvatlat (Vágnerová, 2000). Přibližně v 8 – 10 měsících se objevuje schopnost rozumět řeči, začíná se pomalu rozvíjet pasivní slovník. Ve věku kolem 1 roku se objevují první slova, začíná se tedy postupně utvářet aktivní slovník.

Fontana (1995) uvádí přehled průměrného rozvoje aktivní slovní zásoby:

13 měsíců - první rozpoznatelné slovo

17 měsíců - 10 slov

18 měsíců - 40 - 50 slov

2 roky - 300 slov, dvouslovné až tříslavné věty.

Německá vývojová psycholožka Szagun (1996, podle Holler-Zittlau, Dux, Berger, 2009) uvádí, že v 1 roce obsahuje aktivní slovník dítěte v průměru již 30-50 slov, ve 2 letech je to pak ale také 300 slov, ve 3 letech cca 1 000 slov, ve 4 letech cca 1 500 slov a na počátku školní docházky cc 2 500 - 4 000 slov.

Ve věku kolem 2 let se objevují dvouslovná sdělení, tzv. primární věty. Tyto první aktivní projevy jsou agramatické, první slova a jejich spojení jsou neohebná, neskloňují se, nečasují, podstatná jména jsou užívána v prvním pádě, slovesa v infinitivu, ve třetí osobě či v rozkazovacím způsobu. Základy syntaxe, nejprve množné číslo, skloňování, časování a později tvoření souvětí,

si začíná dítě osvojovat v období mezi 2. a 3. rokem (Vágnerová, 2000). Ve věku okolo 3 let tedy prochází dítě dalším vývojevým skokem, kdy se svou promluvu snaží podřizovat určitým gramatickým pravidlům (Šulová, 1994). Od 4 let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, které však stále obsahují mnohé nepřesnosti a agramatismy.

V období kolem 3 let se někdy objevuje koktavost, která bývá ve věkovém období 3 – 5 let v německých pramenech nazývána fyziologickou koktavostí (Holler-Zittlau, Dux, Berger, 2009). Častou příčinou bývá disproporce mezi velkou chutí mluvit a dosud pouze neobratnou aktivní řečovou schopností. Z praktického hlediska se doporučuje dítěti v tomto období klást více zjišťovací a vylučovací otázky než otázky otevřené, a poskytovat tak dítěti předem určitou podporu, v případě zadrhnutí slova napovídat (Kutálková, 2005).

Např. „*A dnes jste byli zase na procházce?*“ místo „*Co jste dnes dělali?*“

„*Chceš k pití čaj nebo mléko?*“ místo „*Co chceš k pití?*“

Po dosažení 4. roku se ustaluje výslovnost většiny hlásek kromě L, R, Ř. Nevadí, pokud dítě některé hlásky nahrazuje jinými, pokud je však vyslovuje vadně, je dobré zahájit úpravu výslovnosti (Kutálková, 2005). Při dovršení 5. roku by měl být vývoj výslovnosti v českém i německém jazyce optimálně ukončen a dítě by mělo správně vyslovovat všechny hlásky. Pokud tomu tak není, je třeba zahájit logopedickou péči.

3. 2. Řečový vývoj bilingvních dětí

Děti přicházejí na svět se schopností naučit se kterémukoliv jazyku. Dvojazyčnost, respektive mnohojazyčnost je přirozeným potenciálem každého člověka respektive dítěte, záleží na okolnostech nakolik je tento potenciál možné aktualizovat (Hakuta, Bialystok, Wiley, 2003).

Vyrůstání v bilingvní rodině dítěti umožňuje naučit se bez velkého úsilí jazyky dva. **Simultánní (současné) osvojení dvou i více jazyků může skutečně být kvalifikováno jako mnohonásobné osvojení primárního jazyka** (Meisel, 2004). Oba (všechny) jazyky můžeme v takovém případě nazývat mateřskými. Pokud je ale už rozvoj jednoho jazyka ukončen, jako je tomu v případě sukcesivního (následného) bilingvismu, pak už nelze hovořit o dalším jazyku jako o primárním, mateřském (Mahlstedt, 1996). Zatímco otázka osvojování dvou jazyků je zkoumána již mnoho let, je výzkum trojjazyčnosti teprve na svém začátku a není tedy dosud ověřeno, zda lze poznatky o bilingvním jazykovém vývoji skutečně přenést i na situaci, kdy je jazyků více.

Děti, které si druhý jazyk osvojují od narození nebo v raném věku přibližně do věku 3 - 4 let, procházejí ve vývoji tohoto jazyka stejnými vývojovými fázemi jako monolingvní jedinci. Bohužel je jen minimum empirické evidence týkající se kontroverzního tématu, zda se bilingvní kompetence simultánně bilingvních a sekvenčně v raném věku bilingvních dětí liší nebo ne. Okolo 4. roku, před dovršením 5. roku, dochází k dozrání jistých cerebrálních struktur a osvojování dalšího jazyka za touto hranicí již nemá shodné vývojové etapy, a i osvojení gramatických struktur probíhá odlišně (Meisel, 2006). Poté nelze hovořit o raném osvojení, a pohybujeme se tedy v oblasti sukcesivního (následného) bilingvismu. Další vývojový zlom přichází podle názoru některých autorů v 7 letech, kdy se mění i způsob osvojování syntaxe. Od tohoto věku již hovoříme o učení se cizímu jazyku v dětském věku.

Role věku je při osvojování dalšího jazyka sice nesporná, ale není to tak, že existuje věkový limit, po jehož překročení není získání nových jazykových kompetencí možné. Platí ale, že v každém věku jsou jiné metody vhodné pro osvojení nového jazyka.

Simultánní a i raně sukcesivní osvojení jazyka u dětí vede obvykle k dokonalé výslovnosti, zatímco v případě pozdního sukcesivního osvojení je obvyklý cizí přízvuk. Jen malá část dospělých zvládne v dospělém věku naučit se další jazyk na úrovni rodilého mluvčího.

Výzkumy imigrantů v USA ukázaly významnou souvislost výslovnosti angličtiny bez cizího přízvuku s věkem. Čím mladší byla osoba, tím snadněji ovládala mluvit bez přízvuku. Naopak to, kolik let imigrant v USA již žije, nemělo na absenci cizího přízvuku žádný vliv (Hagen, 2008). Malé děti mají jasnou výhodu při osvojování výslovnosti a intonace, tedy odborně prosodie (List, 2001).

Součástí osvojování jazyka je také přebírání jeho nonverbální složky, kterou tvoří mimika, gesta, postoj těla, a která bývá spojena s emočními významy. Bilingvní děti se při osvojování jazyků tedy učí i těmto jazykově specifickým nonverbálním projevům a při přechodu z jazyka do jazyka se pak i jejich nonverbální komunikace mění (Morgensternová, 2004).

V různých jazycích jsou často také různé nonverbální nebo verbální projevy různě interpretovány. Co je v jednom jazyce běžné, může být v jiném vnímáno jako nevhodné, neslušné.

Do 90. let 20. století byla všeobecně přijímána teorie tří vývojových fází u bilingvního dítěte (Volterra, Taeschner, 1978 cit. podle Harding-Esch, Riley, 2008):

1. vývojové stádium.

Děti disponují jedním společným lexikálním systémem, který zahrnuje slova z obou jazyků. (V prvním stádiu dítěti stačí jazyk slyšet pouze od jedné rodičovské osoby.)

2. vývojové stádium. Děti si vytváří dva odlišné lexikální systémy, ale stále používají pro oba jazyky jednotná syntaktická pravidla. (V druhém stádiu už

dítě potřebuje v jazyce i jiné sociální kontakty, v tuto chvíli některé děti začnou slabší jazyk odmítat.)

3. vývojové stádium.

Děti si vytváří oddělené gramatické systémy, a nastává tedy diferenciací obou lingvistických systémů. (Po dovršení 3. roku začíná třetí fáze, dítě si uvědomuje, že jazyk potřebuje, aby se domluvilo třeba s prarodiči, a chápe, že jeho znalost je pro ně výhodná.)

Tento model bilingvního jazykového vývoje je však již překonán. **Poslední výzkumy se přiklánějí k tomu, že již velmi malé děti umí oba jazyky rozlišovat** (Bosch, Sebastián-Gallés, 2001). Míšení jazyků je podle De Houwer (1994) z 90% zapříčiněno nahrazováním slov, které v druhém jazyce dítěti chybí. Současné poznatky vedou k náhledu, že raná diferenciací (odlišování) obou jazyků je normální, nikoliv jen možná (De Houwer, 1992).

I děti simultánně bilingvní jsou tedy již od raného věku schopny diferencovat gramatické systémy svých jazyků (Meisel, 2006). Bilingvní akvizice ani kompetence se tedy kvalitativně neliší od monolingvní. To ale samozřejmě neznamena, že by se jednalo o součet dvou monolingvních dětí. Bilingvní děti mívají v každém z jazyků menší slovní zásobu než stejně staré děti monolingvní, ale v celkovém součtu je jejich slovní zásoba větší. V silnějším jazyce tento objem slov odpovídá vývojovým normám, ve slabším leží obvykle mimo tyto normy. Také mnohé gramatické chyby, kterých se bilingvní děti zvláště ve slabším jazyce dopouštějí, bývají často lexikální podstaty, nejčastěji se jedná o nepravidelné tvary (Chilla, Rotweiler, Babur, 2010).

Každé dítě je jiné, jazykový vývoj i monolingvních dětí může být velmi odlišný. U bilingvních dětí je toto třeba mít zvláště na paměti, protože na rozdíl od monolingvních dětí při pocitu, že dítě je v řečovém vývoji pozadu ve

srovnání s průměrem, se u rodičů lehce může objevit pochybnost o správnosti volby bilingvní výchovy. Rodiče mohou mít tendenci, pokud se jim dvojjazyčná výchova nedaří hned podle představ, odkládat ji na později. Ovšem pozdější návrat k ní je velmi složitý a i pro dítě to obnáší zvýšené úsilí.

Někteří pedagogové i lékaři, kteří nejsou s problematikou bilingvní výchovy a řečového vývoje dostatečně obeznámeni, mohou možné opoždění v řečovém vývoji, případně i koktání, příliš rychle svádět na negativní vliv bilingvní výchovy a rodiče od ní odrazovat.

Často se v bilingvním vývoji jedná o vývoj asynchronní, kdy se jeden jazyk vyvíjí rychleji než druhý. Právě to je však pro bilingvismus typické, že jeden jazyk je silnější, je lépe vyvinut, a druhý je slabší. A také to, že se tato dominance může v průběhu života měnit. Deficit řečového vývoje pouze v důsledku dvojjazyčnosti se však ve světle současných výzkumů zdá nepravděpodobný (Tracy a Gawlitzek-Maiwald, 2005).

Existuje velká variabilita stupně ovládnutí jazyků mezi bilingvními dětmi, která se ale moc neodlišuje od variability jednojazyčných dětí (De Houwer, 2009).

Nejde o to srovnávat, zda je lepší bilingvismus nebo monolingvismus, jde o to postavit otázku takto „Jaké podmínky a okolnosti v obou případech přispívají k harmonickému vývoji dítěte?“ Je pravdou, že děti vyrůstající bilingvně se setkávají ve svém vývoji se specifickými problémy, se kterými se děti jednojazyčné nesečkávají.

U monolingvních dětí obvykle považujeme jejich pokroky v řečovém a jazykovém vývoji za samozřejmé, pokud tedy není tento vývoj nějakým výrazným způsobem jiný, než je běžné.

U bilingvních dětí však harmonický přirozený vývoj obou jazyků není něco, k čemu dochází zcela samozřejmě. Jeho možnosti a meze jsou do mnohem větší míry ovlivněny vědomým zacházením s jazyky, které dbá na dostatečnou kvantitu i kvalitu jazykových podnětů.

Pokud nastanou v řečovém vývoji bilingvních dětí problémy, nesouvisí to tedy se skutečností, že si osvojují více než jeden jazyk, ale jsou zde další důvody (Chilla, Rotweiler, Babur, 2010). Jestliže se nejedná o všeobecnou poruchu řečového vývoje, je třeba hledat příčinu v jazykovém a sociálním prostředí dítěte. Mezi možné příčiny patří především to, že děti ve svém prostředí nemají dostatečně častý nebo dostatečně kvalitní kontakt s jazyky, jeden z jazyků je považován za méně hodnotný, dospělí sami jazyky míchají nebo nemluví vlastním mateřským jazykem.

Tokuhama-Espinoza (2001) uvádí souhrnný přehled různých faktorů, o jejichž vlivu na úspěšnou dvojjazyčnou výchovu se uvažuje:

1. načasování, využití výhodných věkových období
2. talent dítěte na jazyky
3. motivace
4. strategie
5. konzistence
6. příležitost a podpora (role rodiny, školy, společenství)
7. lingvistický vztah mezi primárním a dalším jazykem
8. pořadí mezi sourozenci
9. pohlaví dítěte
10. lateralita

3. 3. Čtení a psaní

Většina bilingvních dětí se učí číst pouze v jazyce, který má ve škole (Harding-Esch, Riley, 2008). Přitom osvojení schopnosti číst a psát i ve slabším jazyce vede k upevnění tohoto jazyka u dítěte (Abdelilah-Bauer, 2008).

Kielhöfer a Jonekeit (2006) doporučují, aby se děti nezačínaly učit číst a psát současně v obou jazycích, ale nejprve začaly s tím jazykem, který je u dítěte silnější. A teprve přibližně po dvou letech, kdy bude schopnost číst a psát v tomto jazyce již relativně upevněna, začaly s jazykem slabším.

Tomuto konceptu odpovídá například přístup jedné školy v Dánsku, kde se německé děti učí číst a psát nejprve v němčině a dánština je po dobu prvních tří let přítomna formou her a povídání. Teprve ve třetím roce, kdy děti již zvládnou čtení a psaní v němčině, začíná v dánštině klasické vyučování, a tedy výuka čtení a psaní.

Pokud v obou jazycích začínáme zároveň, může to být pro dítě obtížné, záleží samozřejmě také na tom, o jak podobné či rozdílné jazyky (případně i písma) se jedná. A i když si je například česká a německá abeceda v jádru velmi podobná, výslovnost některých písmen je zcela jiná. (Například české „v“ [čteme vé], německy je to ale „fau“, a i ve slovech se čte obvykle jako české „f“, a našemu „v“ [vé] tedy odpovídá německé „w“, které v češtině s výjimkou cizích slov a jmen nepoužíváme.)

Neznamená to, že je vždy nutné mít několikaletý odstup, tak jak ve zmiňované německo-dánské škole, ale je určitě dobré, aby dítě bylo nejprve seznámeno s jedním systémem jako celkem, než začne poznávat, že v druhém jazyce to může být zase jinak.

3. 4. Cizí jazyky

Výzkumy také ukazují, že bilingvní děti se snáze učí dalšímu cizímu jazyku (např. Kaushanskaya, Marian, 2009). Raná zkušenost s dvěma lingvistickými systémy usnadňuje pozdější osvojování nových slov i celkové pochopení toho, že různé jazyky se od sebe liší nejen ve slovní zásobě. Zároveň se raná zkušenost se dvěma různými fonologickými systémy také promítá do snadnějšího učení se novým fonémům.

Schopnost diferencovat neznámé fonémy (specifické zvuky jazyka) klesá od 8. měsíce a okolo 12. měsíce se základem pro rozlišování zvuků stává do té doby vytvořený zkušenostní vzorec (Vasta et al., 1995, podle Vágnerová, 2000, Papoušek, podle Šulová, 2004). V raném dětském věku - už v prvním roce - jsou tedy fixovány kategorie fonetického systému a může se jednat i o více jazyků (Hamers, Blank, 1989). Díky fixaci dvou jazykových fonetických systémů disponují bilingvní děti v dalším životě celkově širším spektrem fonémů, a proto je jejich schopnost osvojit si dobře výslovnost dalších cizích jazyků tedy vyšší než u monolingvních dětí.

3. 5. Psycholinguistická specifika bilingvních mluvčích

To, že bilingvní děti musí neustále rozlišovat mezi oběma (eventuelně i více) jazyky, provází několik lingvistických specifik v jejich jazykovém projevu.

Přepínání kódů, výskyt interference a jazykových výpůjček neznamenaají tedy deficit a jsou pro bilingvní jedince typické. Naopak, je to nahlíženo jako výraz bilingvní kompetence. Podkladem pro tyto jevy je aktivace a inhibice kognitivně-jazykových procesů, protože ve chvíli, kdy jedinec komunikuje jedním z jazyků, je ten druhý jazyk v mysli také stále přítomen (Costa, 2004).

Bilingvní mluvčí vlastně neustále zapojuje mechanismus inhibice, kdy deaktivuje ten druhý jazyk, než kterým právě hovoří. Jedná se o částečnou inhibici, protože úplná deaktivace možná není.

1) Interference

Interference znamená odchylku v právě užívaném jazyce z důvodu působení druhého jazyka. Interference obvykle nemají vliv na porozumění při komunikaci, ale jsou zaznamenávány monolingvními mluvčími. Interference se mohou objevit na všech jazykových rovinách (fonologické, lexikální, syntaktické, sémantické i pragmatické), a také jak v mluveném, tak v psaném projevu (Grosjean, 1995).

Existují dva typy interference:

a) statická:

přízvuk – je na něm patrné, že mluvčí aktivně používá i jiný jazyk

syntaktické konstrukce – některá morfologická nebo gramatická pravidla z jednoho jazyka jsou vždy uplatňována (nesprávně) i v druhém jazyce

b) dynamická interference = jednorázová odchylka

2) Přepínání kódů/míšení jazyků

Přepínání kódů neboli míšení, směšování jazyků je dalším typickým projevem (Paradis, 2007). Nepoukazuje však na semilingvismus, ale je další specifickou vlastností bilingvních mluvčích (nejen dětí).

Například: „*Papa kannst du mir jít zapnout televizi?*“ (= „*Tati můžeš mi...?*“)

3) Jazykové výpůjčky

Jazykové výpůjčky charakterizuje vypůjčení si jednoho slova nebo krátkého výrazu z druhého jazyka (Grosjean, 1995).

- například: „*Lábil se mi ten velký elephant.*“ (= *slon*)

Často je toto slovo morfologicky a gramaticky upraveno dle principů jazyka, do kterého je samostatně začleněno.

- například: „*Namaloval jsem bildečko.*“ (v němčině *das Bild* = obraz)

Může to být vědomé, kdy je např. použito slovo, které v druhém jazyce neznáme, nebo u dětí to často bývá případ, kdy jedno slovo neumí dobře vyslovit, a tak raději použijí lehčí ekvivalent, i když znají obě slova.

- například: místo *strom* - *Baum*

Také to může být nevědomé, kdy např. slova, která v jednom jazyce často používáme (např. spojky) jsou automaticky nevědomě nasazovány do druhého jazyka. Také to může být změna v pořadí slov ve větě podle vzoru druhého jazyka nebo rozšíření slovního významu tak, aby korespondovalo s významem v druhém jazyce.

Kontinuum při užívání dvou jazyků:

Monolingvní modus -----Bilingvní modus

- interference

- přepínání kódů/míšení

- výpůjčky

Grosjean (1995) zdůrazňuje, že při užívání dvou jazyků se bilingvní jedinec pohybuje na kontinuální škále mezi dvěma mody, monolingvním a bilingvním.

Costa (2004) shrnuje jak jazyk, který v danou chvíli není používán, přesto působí na aktivní produkci v druhém jazyce. V procesu aktivace verbálních reprezentací jsou aktivovány oba jazyky, bez ohledu na to, o jaké konkrétní jazyky se jedná. Tedy i jazyk, který není právě aktivní, je v procesu aktivní produkce v druhém jazyce přítomen, a to na několika rovinách. Při zpracování mentální konceptuální reprezentace do lingvistické reprezentace jsou paralelně aktivovány slova z obou jazyků. Procesuální mechanismy řečové produkce u bilingvních jedinců tedy zahrnují aktivaci obou jazyků, i ve chvíli kdy komunikace je monolingvní. Tato aktivace se netýká pouze lexikální roviny, ale zahrnuje i fonologickou rovinu.

3. 6. Jazyková vyváženost versus dominance

Velká většina autorů se shoduje na tom, že **zcela vyvážení bilingvisté, tedy ti kteří ovládají oba jazyky na stejné úrovni a to ve vysoké kvalitě, jsou velkou vzácností** (např. Baker, 2006, Grosjean, 1982, 2001, Hamers, Blanc, 1989).

Většina bilingvistů totiž nepoužívá stejně pravidelně oba jazyky ve všech různých doménách. Proto znalost obou jazyků nemůže být stejná a perfektní. Existují oblasti, s nimiž mají bilingvisté zkušenost jen v jednom nebo druhém jazyce. Tato dominance se však může velmi rychle změnit, nejen v dětství, ale během celého života.

Meisel (2006) však uvádí, že na rozdíl od slovní zásoby, která je takto proměnlivá, gramatická znalost jazyka může běžně u bilingvních dětí dosáhnout normální úrovně, srovnatelné s monolingvními dětmi.

Bilingvní jedinec ale může mít také jiný dominantní jazyk pro různé oblasti. Například v jazyce, který používá v práci, bude mnohem více kompetentní v oblasti různých odborných termínů a obrátů. Např. tedy v technické nebo obchodní oblasti bude dominantní jazyk němčina, i když doma v kontaktu s rodinou je dominantním jazykem čeština. Pak je možné říci, že tento jedinec má dva dominantní jazyky v závislosti na jazykovém kontextu a prostředí.

Grosjean (1982) vysvětluje vznik dominance takto:

- 1) dítě je s jedním z jazyků více v kontaktu a více ho používá – kvantita,
- 2) pro dítě jsou jazykové konstrukce v jednom z jazyků snažší než v druhém.

Existují dvě různé definice, co je to dominantní jazyk (Heredia, 2001).

1. Dominantní je ten jazyk, který je lépe vyvinut.
2. Dominantní je jazyk, který jedinec více používá.

Pearson, Fernández, Ledeweg a Oller (1997) zkoumaly vztah mezi kvantitou expozice angličtině a španělštině, a slovní zásobou v těchto jazycích u dvaceti pěti bilingvních dětí ve věku 8 až 30 měsíců. Korelace mezi odhadovaným množstvím expozice oběma jazykům a řečovým vývojem dětí v těchto jazycích byla signifikantní. Expozice jazyku musí být přímá a nikoliv nepřímá, to platí i v případě, že se nejedná pouze o jeden jazyk. Dítě tedy musí být v interakci s osobou, která s ním daným jazykem komunikuje. Jestliže se později situace změní a druhý jazyk se stává tím, který je více používán, jsou v mysli slova a koncepty daného jazyka více aktivní a rychleji přístupné. Frekvence používání tedy může způsobit změnu v jazykové dominanci.

Dominance je tedy nikoliv statický, ale dynamický jev. Důležitou úlohu hraje, jaký mají bilingvní jedinci přístup k oběma jazykům. Projevuje se to také v tendenci k přepínání kódů a interferencí. Klíčovým faktorem v přepínání kódů je tedy dostupnost bilingvních lexikálních reprezentací, která je ve spojení s jazykovou dominancí (Heredia, Altarriba, 2001). Obvykle tedy silnější, dominantní jazyk působí na jazyk slabší, ve kterém častěji dochází k výskytu interferencí, přepínání kódů a jazykovým výpůjčkám.

Pokud je kontakt bilingvního jedince s jedním z jazyků dlouhodobě minimální nebo žádný, může dojít až ke ztrátě již osvojených jazykových schopností. O ztrátě jazyka hovoříme také tehdy, kdy ve vícejazyčné společnosti zanikne používání nějakého menšinového jazyka (Chilla, Rotweiler, Babur, 2010).

Jazykové znalosti jsou závislé na kontextu osvojení, jsou tedy doménově specifické. Dítě si tedy například osvojuje v jednom jazyce odbornou terminologii určitého oboru a v druhém zná výrazy a slova, která jsou typická pro volnočasové aktivity a sportování.

Toto je také vysvětlení, proč bilingvní jedinci nejsou automaticky skvělými překladateli a tlumočníky. Předpokladem je dokonalá, identická slovní zásoba v obou jazycích, kterou mnozí bilingvisté ale nedisponují.

K nepřiměřenému zatěžování dětí dochází zpravidla tehdy, pokud mají rodiče nebo učitelé příliš velké nároky na úroveň ovládnutí slabšího jazyka. Jazykové interference a míšení jazyků je ale třeba u bilingvistů do určité míry tolerovat (Kielhöfer, Jonekeit, 2006).

Nejde o to srovnávat, zda je lepší bilingvismus nebo monolingvismus, otázku je třeba postavit takto: „Jaké podmínky a okolnosti přispívají v obou případech k harmonickému vývoji dítěte?“ Je pravdou, že děti vyrůstající bilingvně se setkávají ve svém vývoji se specifickými problémy, s kterými se monolingvní děti nesečkávají (De Houwer, 2009).

U bilingvních dětí není harmonický vývoj obou jazyků něco, k čemu dochází zcela samozřejmě. Jeho možnosti a meze ovlivňuje do mnohem větší míry vědomé zacházení s jazyky ze strany rodičů.

4. Bilingvní rodina

4. 1. Různé varianty bilingvních rodin a strategie bilingvní výchovy

Jako bilingvní jsou definovány především lingvisticky smíšené rodiny, k jejichž vzniku dochází narozením dětí do jazykově smíšených manželství/partnerství. Jako bilingvní však většina autorů označuje zároveň také rodiny, kde se doma hovoří sice jedním jazykem, ale ten je odlišný od jazyka okolní společnosti.

Různé typy bilingvních rodin (Harding-Esch, Riley, 2008):

1. Rodiče mají různé mateřské jazyky.

Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem okolní společnosti.

Každý z rodičů mluví s dítětem svým jazykem.

2. Rodiče mají různé mateřské jazyky.

Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem okolní společnosti.

Oba rodiče mluví s dítětem nedominantním jazykem, dominantnímu jazyku se dítě učí ve společnosti, především v rámci předškolního vzdělávání.

3. Rodiče mají stejný mateřský jazyk.

Tento jazyk je odlišný od jazyka okolní společnosti.

Rodiče mluví s dítětem svým jazykem.

4. Rodiče mají různé mateřské jazyky.

Oba tyto jazyky se liší od jazyka okolní společnosti.

(Rodina je tedy trilingvní.)

Rodiče mluví s dítětem svým jazykem.

5. Rodiče mají stejný mateřský jazyk.

Jazyk okolní společnosti je shodný s jazykem rodičů.

Jeden z rodičů mluví s dítětem jazykem, který není jeho mateřským jazykem. (Toto je případ intencionálního bilingvismu.)

6. Rodina i okolní společnost je bilingvní shodnými jazyky.

Rodiče mluví s dětmi oběma jazyky, je velká tendence ke střídání kódů a míchání jazyků. Tento 6. typ přidává k výčtu Romaine (1995, podle Baker, Jones, 1998).

Může se tedy stát, že bilingvní děti mají monolingvní rodiče. To se stává v případě výše uvedeného třetího typu rodin, kdy rodiče mluví doma svým vlastním jazykem, ale na rozdíl od svých dětí si neosvojí jazyk okolní společnosti (oba rodiče nebo jeden z nich). Opačným případem je, že bilingvní rodiče mohou vychovat monolingvní děti. To se děje tehdy, když rodiče mluví vlastním jazykem pouze mezi sebou, ale s dětmi mluví jazykem okolní společnosti, nebo když bilingvní rodič svůj vlastní jazyk v rodině nepoužívá (Baker, Jones, 1998).

Důležité je nejen to, jak mluví rodiče mezi sebou, ale také jak dobře ovládají jazyk toho druhého, zda alespoň rozumí (Mahlstedt, 1996). Ve vzájemné komunikaci existují **různé možné varianty vzájemné komunikace rodičů:**

1. Rodiče spolu hovoří jazykem jednoho z nich.

- jedná se o jazyk okolní společnosti
- jedná se o jiný jazyk, než je jazyk okolní společnosti
 - a) tento rodič druhý jazyk také ovládá nebo alespoň rozumí
 - b) tento rodič druhý jazyk dostatečně neovládá, případně ani nerozumí

2. Rodiče spolu hovoří ještě jiným jazykem.

- a) oba rodiče ovládají jazyk druhého nebo alespoň rozumí
- b) jeden rodič jazyk druhého dostatečně neovládá, případně ani nerozumí
- c) rodiče své jazyky navzájem dostatečně neovládají, případně ani nerozumí

3. Každý hovoří svým jazykem i ve vzájemném dialogu.

Předpokladem této varianty je vzájemné porozumění jazyku druhého.

Harding-Esch, Riley (2008) se domnívají, že pokud jeden rodič nerozumí jazyku druhého rodiče, je šance na udržení bilingvismu v rodině malá. To se však například v našem výzkumu nepotvrdilo. V polovině rodin jeden z rodičů neovládá dostatečně, často ani pasivně, jazyk svého partnera. Přesto je v těchto rodinách nejčastěji dodržováno pravidlo jeden člověk = jeden jazyk a bilingvní výchova probíhá úspěšně.

Existují **různé možné metody dvojjazyčné výchovy**, vždy však platí, že zvolenou strategií je třeba důsledně dodržovat, protože jen tak se dítě naučí jazyky od sebe oddělovat. V protikladu k tomu je nevědomé zacházení s jazyky a jejich střídání bez vědomého vzorce. Přehled strategií dvojjazyčné výchovy (Burkhardt Montanari, 2002):

- **jedna osoba = jeden jazyk**

Toto je nejznámější a také všeobecně nejvíce doporučovaná metoda. Poprvé ji popsal v roce 1913 francouzský filolog Ronjat (1913, podle Mahlstedt, 1996), pro výchovu jeho syna mu ji poradil jeho přítel filolog Grammont, proto je dnes nazývána buď tzv. Ronjatovým nebo Grammontovým pravidlem. Její podstatou tedy je, že každý z rodičů komunikuje s dítětem od narození důsledně ve svém vlastním jazyce. Problémem u této metody je, že někteří lidé považují za neslušné dodržovat toto pravidlo, když je přítomen partner, někdo z rodiny, nebo i jiní lidé, kteří jazyku nerozumí.

- **jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti**

Tato metoda se týká případů, kdy členové rodiny doma hovoří jedním jazykem a druhým jazykem se mluví v okolní společnosti. Patří sem především rodiny imigrantů a také těch, kteří v jiné zemi dočasně pracují. I tato metoda může být úspěšná.

- **volba jazyka podle situace**

Volba jazyka se v těchto případech řídí určitým principem na základě změny místa, časové změny nebo změny tématu. Příkladem pro změnu místa je to, když rodina za dveřmi domova hovoří jedním jazykem, ale na veřejnosti se přechází do jazyka okolní společnosti. Různými jazyky se hovoří v některých rodinách v různých časových úsecích tehdy, když například matka ve všední dny hovoří s dítětem vždy svým jazykem, ale o víkendu komunikuje celá rodina jazykem otce. Příkladem tématické změny je například, když se školní tematika probírá i v rodině v jazyce školy, zatímco o běžných tématech se mluví v jiném jazyce.

- **určující je první věta**

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

Tyto další možné strategie než je pravidlo jedna osoba – jeden jazyk je možné dělit také následujícím způsobem (Morgensternová, Šulová et al., 2007):

- dichotomie podle místa

Děti se učí jazyk určité lokality, který však při přesunu jinam mohou opět ztratit. Nebo se jedná o případ, kdy členové rodiny doma hovoří jedním jazykem a druhým jazykem se mluví mimo prostor domova (Harding-Esch, Riley, 2008).

- dichotomie podle času a aktivity

V tomto případě se různými jazyky hovoří v různých časových úsecích.

Vzorce používání jazyků v rodině se mohou v průběhu doby měnit.

Jednak v důsledku stěhování a s ním spojené změny jazykového prostředí, v důsledku narození dalších sourozenců nebo jiné změny v rodinném uspořádání, v důsledku návštěvy školky a školy v jednom z jazyků. Pro dítě je ale důležité, aby tato změna měla přirozený důvod.

4. 2. Faktory úspěšné bilingvní výchovy

Faktory úspěšné bilingvní výchovy se ve své práci pokusila popsat Mahlstedt (1996). Podle Mahlstedt (1996) je minimální hranicí pro úspěšné zvládnutí dvojjazyčnosti, když dítě ovládá silnější řeč na stejné úrovni jako monolingvní děti stejného věku a zároveň disponuje alespoň receptivními schopnostmi v druhé řeči. Maximum je dosaženo tehdy, když v obou řečech má dítě stejně kvalitní jazykové schopnosti.

Faktory ovlivňující bilingvní výchovu v rodině:

- podle Mahlstedt (1996)

1) metoda dvojjazyčné výchovy

2) jazyk matky a jazyk otce

Rozdíl v otcovské a mateřské mluvě je spíše v obsahu než v množství produkce (Bartanusz, Šulová, 2003).

Otázkou ale je, kolik času kdo v raném věku tráví s dítětem. Vyvážená bilingvní výchova znamená tedy i rozdělení času a optimálně většiny aktivit s dítětem napůl mezi rodiči. Jinou otázkou je také, nakolik aktivně otcové komunikují s ještě nemluvicím dítětem (například při koupání, při procházce).

3) prestiž jazyků v zemi pobytu

Například v Německu je toto téma velice živé, především v souvislosti s velmi početnou tureckou menšinou, ale i přistěhovalci z jiných zemí.

4) vlastní postoj ke svému jazyku a k jazyku partnera

Jedná se jednak o postoj ke svému vlastnímu jazyku, který bývá úzce spjat s kulturní identitou jedince, vztahem ke kultuře a zemi, odkud pochází. Dále je ale také důležitý postoj k druhému jazyku, protože ten ovlivňuje nakolik je pro jedince důležité, aby dítě umělo i jazyk partnera.

5) postoj k dvojjazyčnosti

Původní postoj rodičů může být modifikován pod vlivem ostatních členů rodiny, lékařů nebo učitelů. Pokud například rodinní příslušníci v silnější řeči dítěte slyší cizí přízvuk, mohou začít vyjadřovat obavy, že dítě nebude ani v jednom jazyce mluvit jako rodilí mluvčí.

6) shoda rodičů

Velice důležitá je samozřejmě shoda rodičů. Jsou známé případy, kdy matky žijící s partnerem v jeho zemi chtějí mluvit s dítětem svým mateřským jazykem, ale otcí vadí, že jejich konverzaci nerozumí, a má k tomuto partnerčině rozhodnutí negativní postoj.

Mahlstedt (1996) na základě svého výzkumu uvádí **typické charakteristiky**

a) úspěšných bilingvních rodin:

1. Matka i otec přistupují k bilingvistice vědomě a dodržují princip jedna osoba = jeden jazyk.
2. Jazyk, který není jazykem okolní společnosti, má v dané zemi vysokou prestiž.
3. Rodič, který hovoří jiným jazykem, než je jazyk okolní společnosti, má ke svému jazyku a svým kořenům silnou vazbu.

b) neúspěšných bilingvních rodin:

1. Rodiče nepřistupují k bilingvistice vědomě a neuplatňují tedy ani žádnou metodu.
2. Jazyk, který není jazykem okolní společnosti má v dané zemi velmi nízkou prestiž.
3. Rodič, který hovoří jiným jazykem, než je jazyk okolní společnosti, nemá žádnou nebo jen velmi malou vazbu ke svému jazyku a kořenům. Snaží se maximálně začlenit (asimilovat) do okolní společnosti.

Důležitost autentického emočního kontaktu

Vždy bychom měli mít na paměti, že nejdůležitější je psychický a emoční vývoj dítěte a teprve pak přichází na řadu otázka jazykových schopností. Pokud se rodiče ve stále stejné situaci rozhodnou používat jazyků náhle změnit, může to být pro dítě velmi stresující. (Jako extrémní příklad je možné uvést sdělení jedné matky v bulletinu o vícejazyčnosti, která na své děti hovoří střídavě třemi jazyky, vždy čtyři měsíce jedním, přestože děti první týdny po změně reagují velmi odmítavě. Její snaha o to, aby děti neztratily po přestěhování kontakt s jazyky je sice pochopitelná, bylo by však třeba nalézt vhodnější způsob, který by dětem umožnil být s těmito jazyky v kontaktu.)

Mnozí autoři nedoporučují, aby rodič používal v komunikaci se svým dítětem jiný jazyk, než ve kterém on sám cítí a myslí a který perfektně ovládá, zpravidla se jedná o jeho mateřský jazyk (Jenny, 2008, Abdelilah-Bauer, 2008).

Výzkum dospívajících ukázal, že dospívající děti, s nimiž rodiče nemluvili ve svém mateřském jazyce, ale používali v komunikaci s nimi jazyk okolní společnosti, se cítili svým rodičům více emočně vzdáleni (De Houwer, 2009).

Postoje k jazykům ze strany rodiny i okolního prostředí

Na vývoj bilingvní výchovy v rodině má silný vliv sociální kontext (Tokuhama-Espinoza, 2001). Mezi sociální „makro-vlivy“ patří, z jakého sociálního zázemí dítě pochází, zda je členem přistěhovalecké skupiny, zda náleží k jazykové menšině nebo většině. Mezi sociální „mikro-vlivy“ se řadí vliv vzdělávacích institucí (jeslí, baby klubů, školky, školy), ale také lokálního společenství. Negativní postoj k jednomu z jazyků a jeho nízká prestiž v okolní společnosti jsou klíčovými sociálními faktory pro negativní důsledky bilingvní zkušenosti (Hamers, Blanc, 2003).

Jazyk je jením z nejdůležitějších znaků etnické identity a hraje důležitou roli při vzájemných kontaktech a vztazích různých jazykových a kulturních skupin. Volba jazyka a převažující způsob míšení a přepínání kódů jsou procesy, které jsou ovlivněny tím, jaká jazyková plynulost je vnímána jako žádoucí (Olshtain, Nissim-Amitai, 2004). U imigrantů se postoj k jazykům dynamicky mění. První generace se obvykle snaží buď rychle asimilovat a nemá zájem dále pečovat o svůj původní jazyk, nebo je zde naopak tendence k separaci a tento původní jazyk je preferován. Teprve u dalších generací se objevuje vyváženější postoj k oběma jazykům, který vede častěji k bilingvistu.

Negativní postoj okolí k bilingvistu jako takovému nebo k určitému jazyku může být velkou překážkou harmonického vývoje bilingvního dítěte.

Existují dvě možnosti, mezi kterými rodiče obvykle volí. První možností je upřednostnit v komunikaci s dětmi svůj původní mateřský jazyk, který je nositelem přirozené komunikace a emocionální blízkosti. Tato možnost je pak ale zároveň spojena s obavou, že pokud díky tomu děti budou zaostávat v jazyce společnosti, bude to mít pro jejich vzdělávání i budoucnost negativní dopad. Druhou možností je zvolit jako hlavní jazyk pro komunikaci s dětmi většinový jazyk, a tím umožnit jejich snažší integraci do většinové společnosti, ale za cenu ztráty původního jazyka a do jisté míry rodinných tradic. Pokud ale sami rodiče neovládají daný jazyk opravdu dobře, může se stát, že děti před započtím předškolního nebo dokonce školního vzdělávání neumí vůbec původní jazyk rodičů a i jazyk většinové společnosti není na dobré úrovni, protože jako vzor pro nápodobu jim do té doby nesloužil žádný rodilý mluvčí nebo někdo, kdo by jazyk na takové úrovni ovládal (List, 2001).

Piller a Pavlenko (2006) ve svém výzkumu shledaly, že v rámci jejich výzkumného vzorku mají ženy imigrantky tendenci raději upozadit svůj mateřský jazyk a učit od malička dítě angličtině, protože si myslí, že je to pro

jeho budoucí život přínosnější. To, že je pro ně těžší vyjadřovat své emoce v angličtině, je pro ně druhořadé.

Současné tendence velmi zdůrazňují důležitost uchování původního jazyka a jeho předávání další generaci, protože naopak dobrá znalost původního jazyka umožní na takových základech pozdější lepší osvojení jazyka okolní společnosti. Základní problém je spatřován v politickém kontextu této problematiky a v obvykle nízké prestiži menšinového jazyka v zemích s vysokou prestiží jazyka okolní společnosti.

Aditivní (sčítací) bilingvismus se obvykle objevuje tehdy, kdy není problematická sociální prestiž prvního jazyka a druhý jazyk jej tak nenahrazuje. Je spojen s pozitivním kognitivním vlivem. Subtraktivní (odčítací) se objevuje tehdy, když existuje sociální tlak, aby byl první, zpravidla minoritní jazyk, nahrazen druhým, většinovým, jazykem. Je spojen s negativním kognitivním vlivem.

V případě minoritních jazyků dochází často k tomu, že jsou málo začleněny do systému vzdělávání, což je samozřejmě pro plnohodnotný rozvoj jazykových kompetencí velice důležité (Cenoz, Genesee, 1998).

Jazyková preference je úzce propojena s postoji k jednotlivým jazykům. Postoje k jazyku jsou funkcí jak individuálních potřeb a motivů, tak společenských situací. Postoj k jazykům se tedy může změnit na základě různých vlivů (Baker, 1992):

1. Ke změně postoje dochází, je-li za to nějaká odměna, případně vyhýbání se negativním dopadům.
2. Pokud nějaký postoj vede k nejistotě, úzkosti, tak se pravděpodobně objeví tendence tento postoj změnit a zajistit si více pocitu bezpečí. Týká se to především jazykových menšin a sebevědomí jejich jedinců udržovat si v majoritní společnosti svůj menšinový jazyk. Snaha začlenit se plně do

společnosti a hledání jasné identity mohou vést ke změně postoje a současně i preference v používání jazyka.

3. Napodobování druhých je silným zdrojem ke změně postoje. Vzorem pro nápodobu mohou být rodiče, sourozenci, kamarádi, učitelé, ale i známé osobnosti.

4. Děti bilingvních rodičů formují postoje k jazykům na základě kontextu, v kterém je zažívají. Jedním z důvodů, proč se v dospívání většina dětí přiklání k jazyku okolní většinové společnosti, je skutečnost, že v tomto jazyce zažívají příjemné věci – party, disco, sport atd.

Ledesma, Morris (2005) na základě svého výzkumu jazykové preference u 81 simultánně bilingvních filipínsko-anglických chlapců (průměrný věk 6 let) poukazují na to, že preference ve volbě jazyka je závislá také na různých typech situací. U chlapců převažovala preference filipínštiny v sociální komunikaci a preference angličtiny v kontextu médií.

V případě Češek provdaných do Německa je tomu v dnešní době obvykle tak, že se ke svému jazyku intenzivně hlásí a je pro ně velmi důležité tento svůj mateřský jazyk dětem předat. Nepocitují otázku jeho prestiže jako problematickou. Významná je určitě i geografická blízkost obou zemí a z ní pramenící časté pobyty v Čechách.

4. 3. Doporučení pro úspěšnou bilingvní výchovu

Rozhodnutí pro dvojjazyčnou výchovu by tedy mělo být vědomé a zvolená strategie by se měla důsledně dodržovat. Nejvíce je doporučována metoda jeden člověk – jeden jazyk.

S dvojjazyčnou výchovou se doporučuje začít ihned po narození dítěte, protože dokonce už i v prenatálním období dítě rozeznává různé zvuky. Rozvoj řeči tedy nezačíná prvním slůvkem, jak se mnohým z laického pohledu zdá, ale prvnímu slůvku předchází přibližně rok receptivního vstřebávání jazyka, a to platí i ve chvíli, když si přejeme, aby si dítě co nejlépe osvojilo jazyky dva (Morgensternová, Šulová et al., 2007).

Pokud chceme docílit vyvážené bilingvní výchovy, mělo by v optimálním případě být dítě stejně často v kontaktu s oběma jazyky (Harding-Esch, Riley, 2008). Optimální by tedy byla výchova časově opravdu půl na půl oba rodiče (Pro skutečnou vyváženost by u některých otců navíc byla nutná snaha o hojnější komunikaci s ještě nemluvicím kojencem).

Obavy, že tento postup je pro jazykový vývoj dítěte matoucí, nejsou na místě. Naopak se vůbec nedoporučuje strategie, kdy se rodiče rozhodnou dítě v prvních letech „dvěma jazyky nezatěžovat“ a začnou s druhým jazykem až po dosažení 4 nebo 5 let věku, tedy ve chvíli když mají pocit, že je v prvním jazyce už dobře ukotveno. Dítě se sice může také naučit druhý jazyk dobře, podle výzkumů se však už nejedná o souběžnou dvojjazyčnost a druhý jazyk už by neměl být považován za mateřský (Meisel, 2006).

Pokud je otec ale s dítětem opravdu velmi málo, doporučuje Burkhard Montanari (2002) zavést jinou strategii než jeden člověk – jeden jazyk. Například pokud je otec doma jen o víkendu a v pracovní dny je dítě výhradně s matkou, navrhuje změnit rozdělení jazyků tak, že o víkendu bude

celá rodina včetně matky hovořit výhradně jazykem otce. Jinou možností je nahradit chybějící množství jazykového kontaktu jinou osobou nebo jinými prostředky, velmi často se takto v jazykové výchově osvědčují au-pair nebo prarodiče. Televize a audionosiče mohou být sice dobrými podpurnými pomocníky, ale protože postrádají interaktivní kvalitu, která je při osvojování jazyka zásadní, nemohou tato média plnohodnotně nahrazovat nedostatek jazykových podnětů ve slabším jazyce (King, Mackey, 2009).

V mnoha rodinách se objevuje fáze, kdy dítě odmítá odpovídat slabším jazykem, často je to právě v předškolním věku, kdy se děti nechtějí odlišovat od okolí, nechtějí být jiní (Mahlstedt, 1996). V takové situaci se doporučuje dítě nechat, nevyvíjet na něj tlak, ale stále na něj mluvit svým jazykem, i když ono odpovídá v druhém. Vhodné je také zařadit nějaký delší pobyt u prarodičů, příbuzných nebo známých, kde je tento dočasně odmítaný jazyk jejich primárním jazykem a jazykem okolní společnosti. Obvykle se po nějakém čase dítě opět samo rozmluví.

Existují různé přirozené možnosti, jak u dítěte slabší jazyk podporovat:

- volba bilingvní nebo trilingvní školky a školy
- au-pair, chůva, paní na hlídání
- kontakt s jinými dětmi v daném jazyce
- návštěvy v cizině a z ciziny
- hry s používáním slabšího jazyka
- knížky a časopisy
- audionosiče, radio
- televizní programy, dvd
- kluby a společné aktivity pro přistěhovalce
- letní tábory (pro starší děti)
- soukromé hodiny – doučování druhého jazyka

Rodiče by tedy měli být nejen důslední, ale i tvořivě vynalézaví co se podpory jazyků týká. Velice důležité je, aby se dítě necítilo pod tlakem, který by mohl jeho postoj ke slabšímu jazyku ještě více zablokovat. Pokud nebudou mít rodiče nerealistická očekávání a nároky na perfektní kompetenci v obou jazycích, mohou oni i děti profitovat z jazykové i kulturní rozmanitosti, která bilingvismus zpravidla doprovází.

5. Trilingvismus

Přirozený kontakt se třemi nebo dokonce i více jazyky zažívají od narození nebo v raném věku děti na mnohých místech Afriky i Asie. Zároveň se přirozený trilingvismus v posledních letech stává stále častějším fenoménem i v Evropě, vzhledem k větší mobilitě obyvatel a častější nabídce bilingvního vzdělávání.

5. 1. Definice

Jak již bylo uvedeno v úvodu kapitoly zabývající se definicí bilingvismu, existuje v současné době několik různých způsobů, jak se s termíny bilingvismus, trilingvismus a multilingvismus v odborné literatuře zachází.

Tradičně byl k označení jakékoliv vícejazyčnosti používán termín bilingvismus – ve starších pracích tomu tak bylo v podstatě vždy. Poté, co především v posledním desetiletí došlo v této oblasti k posunu a stále více autorů se začalo zaměřovat specificky také na případy vícejazyčnosti, která zahrnovala více než dva jazyky, nastala potřeba původní terminologii diferenciovat.

V posledních letech je **obvyklé užívat termín multilingvní k označení vícejazyčnosti, kdy se jedná o více než dva jazyky**. Nejčastěji se specifické studie zaměřují na trilingvismus (trojjazyčnost). Jsou ale popsány i případy quadrilingualismu (čtyřjazyčnosti) a dokonce i dalších typů vícejazyčnosti.

Někdy termín multilingvismus ale označuje vícejazyčnost jako takovou a nahrazuje tak dřívější zastřešující označení bilingvismus. Je tedy v podstatě nutné se vždy v úvodu publikace nebo studie seznámit s tím, jakým způsobem autor s uvedenými termíny pracuje.

V této kapitole označuje termín multilingvní situaci, kdy dochází k osvojování více než dvou jazyků. **Nejčastěji se jedná o jazyky tři, tedy o trilingvismus.**

Výzkumy a publikace zaměřené na trilingvismus se začaly objevovat teprve počátkem 21. století. Podnětem k tomu byla snaha o vyčlenění trilingvismu z dosud celistvě označované množiny bilingvismu, která měla za cíl posoudit, zda existují specifika v osvojování třetího jazyka, jež by měla odlišný charakter od procesu osvojování jazyka druhého v případě bilingvismu. V této oblasti se dosud uskutečnilo pouze relativně malé množství výzkumů, avšak zájem o tuto problematiku stále narůstá.

Za poznámku stojí i úvaha, jak zacházet z hlediska počtu osvojovaných jazyků se situací, kdy se jedná o dialekty téhož jazyka. Ty sice mohou být z lingvistického hlediska téměř totožné, ze sociálního hlediska je ale důležité, že s každým dialektem se může pojit zcela jiná míra sociální prestiže. Pokud si dialekty vzájemně srozumitelné nejsou, je i zde na místě hovořit o osvojování více jazyků (King, Mackey, 2009).

5. 2. Řečový vývoj trilingvních dětí

Multilingvismus v sobě zahrnuje všechny faktory a procesy spojované s bilingvismem, a navíc další specifické faktory a procesy, které vyplývají ze vzájemné interakce mezi jazyky. Stejně jako bilingvismus může být multilingvismus simultánní nebo sukcesivní, přirozený nebo umělý (Cenoz, Genesee, 1998).

Na jedné straně bývá trilingvismus v mnoha případech popisován jako rozšíření bilingvismu o další jazyk (např. Hoffmann, 2001), na druhé straně se

na trilingvní (multilingvní) kompetenci pohlíží spíš jako na jednoduchý specifický celek.

Koncem 80. let a během 90. let 20. st. se různé výzkumy zabývaly otázkou, nakolik ovládnutí dvou jazyků limituje nebo naopak usnadňuje osvojení jazyka dalšího. Tyto výzkumy se však nezaměřovaly na případy simultánního trilingvismu, ale všeobecně na osvojování dalšího jazyka v dětském věku.

Výsledky většiny těchto studií ukazují, že převažují případy, kdy bilingvismus osvojování třetího jazyka ovlivňuje pozitivně. A to jak celkově, tak specificky v oblasti percepční diskriminace a auditivního porozumění. Tento pozitivní vliv je ještě podporován dalšími faktory, mezi něž patří lingvistická blízkost daných jazyků a také kontext osvojení.

Osvojení si čtení a psaní v prvním jazyce podporuje osvojení těchto schopností v jazyce druhém. Podobně je tomu v případě znalosti čtení a psaní v třetím jazyce, která je pozitivně posílena předchozí znalostí v prvním i druhém jazyce (Cenoz, Genesee, 1998).

Na otázku, proč může mít bilingvismus takto pozitivní vliv na osvojování dalšího jazyka, existují v současnosti dvě možné odpovědi, které vyplývají z působení bilingvismu na kognitivní vývoj (Cenoz, Genesee, 1998):

- a) větší kognitivní flexibilita a metalingvistické vědomí
- b) osvojování dvou jazyků je spojeno se specifickými procesními strategiemi, které se následně promítají i do osvojování dalšího/dalších jazyků

Předpokládá se, že i v případě trojjazyčnosti a dalších typů vícejazyčnosti je pro dobré osvojování dalších jazyků rozhodující, nakolik je dobře rozvinut jazyk první.

Multilingvní kompetence

Jak je tomu ale v případě simultánního osvojování tří nebo i více jazyků?

Předpokládá se, že řečový vývoj trilingvních dětí se neliší od vývoje dětí bilingvních, a tedy ve své podstatě ani příliš od dětí monolingvních, ale jednotlivé vývojové fáze mohou v různých jazycích nastupovat s časovým posunem.

Z výzkumů, které se zaměřují na trilingvní vývoj dětí v prvních třech letech života, vyplývá, že v podstatě vždy se jeden jazyk ukazuje být dominantní a další jazyky jsou slabší. Vliv na plynulost řečového projevu má nejen množství jazykových podnětů, ale další faktory, mezi něž se řadí lingvistická struktura jazyků, kvalita jazykových podnětů a také emoční vazba k člověku, který je pro dítě zástupcem daného jazyka (Quay, 2011).

V kapitole o bilingvním řečovém vývoji bylo poukázáno na to, že nynější autoři (např. De Houwer, 1992, 1994, Meisel, 2006) se na základě dalších výzkumů jednoznačně přiklánějí k teorii autonomního vývoje jednotlivých jazyků, kdy již od počátku dochází k diferenciaci mezi jazyky.

V případě přizozeného trilingvismu, kdy je dítě od narození nebo v raném věku vystaveno kontaktu se třemi jazyky, se vývojová diferenciacie také předpokládá, zatím to ale nebylo prokázáno v rámci empirické studie (Barnes, 2005).

Jak vypadá multilingvní jazyková kompetence? V laické veřejnosti je často zakořeněná představa, že multilingvní kompetence se rovná součtu jednotlivých monolingvních kompetencí. Tato představa existuje jak pro bilingvismus, tak jakýkoliv multilingvismus. Podle tohoto pohledu by trilingvní jedinec, který hovoří například česky, německy a anglicky, tedy měl disponovat stejnou kompetencí jako jeden monolingvní Čech plus jeden monolingvní Němec plus jeden monolingvní Angličan. To je ale v případě multilingvismu ještě více nereálné než u bilingvismu. Multilingvní kompetence

není sumou několika monolingvních kompetencí, ale je jakousi jednolitou specifickou kompetencí, jejíž charakter je dynamický (Cenoz, Genesee, 1998).

Vyvážený multilingvismus je tedy ještě méně pravděpodobný než vyvážený bilingvismus. Důvodem je to, že multilingvní jedinci nemohou žít tři, čtyři nebo ještě více životů zároveň, aby si mohli osvojit všechny jazyky rovnocenně ve všech sociálních a komunikačních kontextech a situacích. Z toho tedy zřetelně vyplývá, že nelze posuzovat multilingvní schopnosti pomocí monolingvních měřítek a norem, i když právě k tomu často dochází. A děje se to nejen ze strany laické veřejnosti, ale i ze strany pedagogů, což může mít pro multilingvní děti neblahé následky. Z psycholingvistického hlediska mají multilingvisté jinou konfiguraci lingvistických kompetencí než monolingvisté nebo dokonce bilingvisté (Cenoz, Genesee, 1998).

Za hlavní cíl při osvojování jakéhokoliv jazyka je považováno dosažení komunikativní kompetence. Dále se zdůrazňuje schopnost používat jazyk efektivně a správně v rámci sociálního kontextu. Monolingvisté potřebují ovládat všechny složky komunikační schopnosti v daném mateřském jazyce. Multilingvisté ale používají často různé jazyky k různým účelům, proto mnohdy nepotřebují rozvinout všechny složky komunikační kompetence v každém z jazyků, ale dochází u nich ke složení celkové kompetence ze složek ovládaných v různých jazycích.

Míšení jazyků

Zajímavé je, že trilingvní modus se v užívání jazyků obvykle neobjevuje, objevuje se buď monolingvní modus A, B, C, nebo bilingvní mody AB, AC, BC. To znamená, že trilingvní jedinec hovoří buď výhradně jedním z jazyků, nebo dochází k míšení jen jazyků dvou a nikoliv všech tří. K míšení jazyků dochází více mezi těmi jazyky, které si jsou lingvisticky blízké (Barnes, 2005).

Hoffmann and Widdicombe (1999, cit. podle Barnes, 2005) ve své studii analyzovaly přepínání kódů u trojjazyčného dítěte. Jazyk okolní společnosti, s kterým bylo dítě nejvíce v kontaktu prostřednictvím školy, byl dominantním jazykem, který se také nejčastěji mísil do ostatních dvou jazyků, kde pravděpodobně především chyběla větší slovní zásoba.

Další faktory, které ovlivňují míšení jazyků u multilingvních dětí

(Quay, 2001):

- účastníci interakce

(Zda jsou partneři rozhovoru sami monolingvní, bilingvní nebo trilingvní.)

- téma rozhovoru

(Téma rozhovoru souvisí s jazykovým kontextem, na který je dítě zvyklé.)

- snaha něco zdůraznit

(Pokud zůstává volání „Pojď sem!“ bez odezvy, zkusí dítě i jiný jazyk.)

5. 3. Trilingvní rodina a trilingvní výchova

Různé možné situace, jak se může jedinec stát trojjazyčným:

1. Každý rodič mluví svým jazykem a oba tyto jazyky se liší od jazyka okolní společnosti. – Toto je nejtýpější případ přirozeného dětského trilingvismu.
2. Děti vyrůstají v bilingvní komunitě a jeden rodič nebo oba hovoří ještě jiným jazykem.
3. Bilingvní děti, které se stávají trilingvními po přestěhování se do jiné země.
4. Bilingvní děti, kdy třetí jazyk je přítomen prostřednictvím jiného příbuzného nebo au-pair.
5. Bilingvní děti, které ve školce nebo škole mají bilingvní systém s ještě dalším jazykem. – Tento typ trojjazyčnosti je v dnešní době v Evropě relativně rozšířeným fenoménem (Abdelilah-Bauer, 2008).

6. Rodina je sice monolingvní, druhý jazyk je jazykem okolní společnosti (a eventuelně i au-pair), třetí jazyk se pak přidává v rámci bilingvní školky a školy.

7. Členové trilingvních společenství.

8. Ti, kteří si třetí jazyk osvojí až v rámci vzdělávání. (umělý trilingvismus)

V raném věku se děti mohou rychle stát trilingvními, ale stejně tak rychle mohou jazyk, který už nepotřebují, zapomenout. Třetí, nejslabší jazyk, se ztrácí jako první. Největší šance na uchování všech jazyků je tehdy, když mají všechny tři jazyky vysokou prestiž.

Tento problém je typický u dětí diplomatů, vysokých manažerů a podobně, kteří jsou vždy po několika letech vysíláni do nové země. V této souvislosti se někdy objevuje i označení přechodný multilingvismus (Olshtain, Nissim-Amitai, 2004). Důležitá je v této souvislosti předpokládaná doba pobytu.

Nestačí mít dostatek jazykových podnětů, ale děti potřebují mít i důvod, emocionální kontext, motivaci, proč je dobré daný jazyk ovládat. Malé děti se učí jazykům, aby mohly navázat emocionální vazbu s osobami ve svém bezprostředním okolí. Preference jazyka a úroveň ovládnutí jazyků odpovídá vždy především potřebám dítěte v daném období. Když je jazyků příliš, existuje nebezpečí, že úroveň jejich ovládnutí bude nízká (Abdelilah-Bauer, 2008).

Dále je velmi důležité, aby si rodiče ujasnili, jaké cíle chtějí prostřednictvím vícejazyčné výchovy dosáhnout? Zda jim jde pouze o povzbuzení nadšení pro cizí jazyky nebo je cílem plynulý řečový projev.

King a Mackey (2009) uvádí jako příklad americké rodiče hovořící pouze anglicky, jejichž okolí bylo částečně bilingvní (anglicko-španělské). Tito rodiče chtěli, aby jejich tříleté dítě ovládalo více cizích jazyků, a tak dítě navštěvovalo jednou týdně španělsky mluvící dětskou skupinku, jednou týdně výuku japonštiny a jednou týdně se o ně starala paní na hlídání mluvící filipínským

jazykem tagalog. Pokud by tito rodiče chtěli u dítěte pouze povzbudit zájem o cizí jazyky, dalo by se to takto snad ponechat. Jejich cílem ale bylo, aby dítě mluvilo aktivně všemi těmito jazyky, na to však byla kvantita zastoupení dalších tří jazyků samozřejmě velmi nedostatečná a celkově umělá. Proto autoři doporučili rodičům zaměřit se pouze na jeden jazyk, španělštinu, která se přirozeně vyskytuje i v okolní společnosti, a ostatní dva jazyky vypustit.

Mnoho studií o trojjazyčném vývoji dítěte je na bázi $N=1$. Autory těchto studií jsou zpravidla lingvisté, kteří vychovávají své vlastní dítě k trojjazyčnosti nebo dokonce čtyřjazyčnosti. Jako rodiče tak mohli zaznamenat opravdu do nejmenších podrobností dlouhodobý jazykový vývoj dítěte, tak jak by to nebylo možné v rámci nějakého běžného výzkumu. Na druhou stranu je ale vzhledem k velké individuální variabilitě velice problematické, pokud se výsledky těchto intenzivních ale individuálních studií zevšeobecňují. V mnoha rodinách se velmi liší i jazykový vývoj sourozenců. Ve vícejazyčné výchově je třeba vždy volit strategie vzhledem k individuálnímu vývoji konkrétního dítěte a v případě potřeby je i přehodnotit a změnit.

Je otevřenou otázkou, co je příčinou toho, že některé děti vyrůstající v trojjazyčném prostředí, v kterém pravidelně slyší všechny tři jazyky, později samy hovoří všemi těmito třemi jazyky (**aktivní trilingvismus**) a jiné zůstanou v některém z jazyků pouze u pasivní znalosti (**pasivní trilingvismus**).

De Houwer (2004) zkoumala vztah mezi stupněm ovládnutím jazyků a jazykovou strategií rodičů. Z 244 trilingvních rodin 42% uvedlo, že děti mluví aktivně třemi jazyky, 36% uvedlo, že ovládají aktivně jazyky dva. A 22% uvedlo aktivní užívání pouze u jednoho jazyka, a to holandštiny, která je oficiálním a nejvíce používaným jazykem nizozemských Flander, kde výzkum proběhl. V rodinách, kde holandština není mateřským jazykem ani jednoho

z rodičů, byla signifikantně vyšší pravděpodobnost, že děti budou aktivně ovládat všechny jazyky. Méně aktivně trojjazyčných dětí je také z rodin, kde oba rodiče neovládají jazyk toho druhého. 93% rodin, ve kterých děti aktivně neovládají oba jazyky, jsou právě rodiny, kdy jedním z rodičovských jazyků je holandština a zároveň alespoň jeden rodič neovládá jazyk toho druhého. **Největší šanci na to stát se aktivně trojjazyčnými tak mají děti, jejichž oba rodiče vzájemně ovládají jazyky toho druhého a také jimi doma hovoří a nepoužívají v rodinné komunikaci jazyk okolní společnosti.** Pokud je ale dítě jednotlivým jazykům vystaveno velmi nevyváženě, je pravděpodobné, že nejslabší jazyk bude dítě později ovládat jen na pasivní úrovni.

Hlavní rozdíl bilingvní a trilingvní výchovy je tedy ten, že je třeba věnovat ještě větší vědomou pozornost vyváženému množství jazykových podnětů, co do kvantity i kvality.

III A. EMPIRICKÁ ČÁST A

6. Cíle výzkumu a základní výzkumné otázky

6. 1. Cíle výzkumu

Cílem empirické části této práce bylo nezůstat pouze u přehledu teoretických poznatků k tématu bilingvismu, ale podívat se na to, jak vypadá situace v reálném životě konkrétních bilingvních rodin a zároveň jaký je stav jazykového vývoje u dětí z těchto rodin.

Tento výzkum je koncipován jako mapující studie. Cílem tohoto výzkumu je, za prvé, zmapování konkrétních profilů jazykové komunikace vybraných bilingvních česko-německých rodin, žijících jak v České republice, tak v Německu. V učebnicích se sice dočteme, jaké jsou optimální strategie a postupy, tváří v tvář každodennímu životu se však objevují mnohé nečekané situace a realita je někdy jiná. V centru zájmu jsou také postoje rodičů k jazykům, spolu s otázkou, nakolik se tyto postoje promítají do volby jazykové komunikace.

U dětí předškolního věku z těchto rodin bylo cílem prostřednictvím testu aktivní (eventuelně pasivní) slovní zásoby, administrovaného v českém i německém jazyce, posoudit vyváženost vývoje obou jazyků nebo naopak dominanci jednoho z nich. Účelem testování bilingvních dětí tedy nebylo srovnání s normami, které platí pro monolingvní děti.

Dalším krokem je pak prostřednictvím kvalitativní analýzy dat hledat možné vzájemné souvislosti mezi údaji o způsobu bilingvní výchovy (strategie v používání obou jazyků, postoj obou rodičů k důležitosti jazyků pro dítě a také

vliv předškolních institucí, místo pobytu atd.) a mezi stavem jazykového vývoje u dětí (ekvivalence nebo dominance jednoho z jazyků). Záměrem je tedy identifikovat možné faktory, které jazykový vývoj dětí ovlivňují, a jejichž ověření by bylo v budoucnosti vhodné u většího vzorku pomocí kvantitativních metod.

6. 2. Výzkumné otázky

Na základě výše uvedených cílů si tento kvalitativní výzkum tedy klade následující základní výzkumné otázky:

- 1) Jakou metodu bilingvní výchovy rodiče volí?
- 2) Jakým jazykem spolu komunikují rodiče, rozumí vždy jazyku toho druhého?
- 3) V jakém poměru jsou jazyky přítomny v životě dítěte v různých obdobích?
- 4) Jaký je postoj rodičů a okolí k jazykům a k bilingvní výchově?
- 5) Je u předškolních dětí z těchto rodin aktivní slovní zásoba v obou jazycích vyvážená nebo se jeden jazyk projevuje jako dominantní?
- 6) Jsou v případě dominance jednoho z jazyků nebo jazykové ekvivalence patrné nějaké souvislosti s údaji o bilingvní výchově?

7. Výběr a popis vzorku

7. 1. Výběr vzorku

Výběr vzorku nebyl náhodný ani reprezentativně výběrový, ale záměrný. Probíhal na základě **následujících kritérií**.

Hlavním kritériem bylo, aby **rodina** byla **přirozeně bilingvní**, a sice česko-německá. Toto omezení jsem stanovila jednak z důvodu toho, že různé jazyky jsou si lingvisticky různě blízké nebo vzdálené, a tedy omezením se na konkrétní jazyky vyloučím tento možný nežádoucí vliv. Druhý důvod byl pragmatický, protože sama německý jazyk ovládám natolik dobře, abych mohla v testu zaznamenávat odpovědi dětí, které ještě mnohdy mají nepřesnou výslovnost.

Dalším kritériem bylo, aby se alespoň jeden rodič zúčastnil strukturovaného interview a také aby daná rodina souhlasila s psychodiagnostickým testem slovní zásoby u svého předškolního dítěte nebo dětí. Zároveň bylo **u dětí kritériem věkové rozmezí od 3 let do počátku školní docházky**. Původně jsem sice zamýšlela menší věkové rozpětí dětí, aby bylo možné výsledky lépe porovnávat, ale protože už i tak nebylo nijak lehké získat kontakt a souhlas ke spolupráci tolika bilingvních česko-německých rodin, rozhodla jsem se toto širší rozpětí ponechat.

Výzkumu se zúčastnilo celkem **20 česko-německých rodin, z toho 8 rodin žijících v německém Mnichově a okolí a 12 rodin žijících v České republice, v Praze a okolí**. Většina rodin z České republiky byla oslovena prostřednictvím česko-německé bilingvní školky, do které jejich děti docházejí. Osloveno bylo celkem asi 15 rodin, z toho se jich 9 výzkumu zúčastnilo. A k tomu byly ještě zařazeny do výzkumu 3 další rodiny, jejichž děti do této školky nechodí.

V Německu se ke spolupráci na výzkumu přihlásilo 8 rodin, které byly kontaktovány především prostřednictvím Českého centra v Mnichově (email byl rozeslán více rodinám).

Tři z rodin žijících v Německu nejsou pouze bilingvní, ale jsou trilingvní. Přesto jsem se rozhodla je také do výzkumného procesu začlenit, i když nebylo definitivní, zda je do konečného vzorku zařadím. Testování dětí bylo dobře možné jak v českém tak německém jazyce, protože ani v jednom případě nejsou tyto jazyky nejslabším jazykem dítěte, a proto byly i tyto rodiny v původním výzkumném vzorku ponechány.

7. 2. Popis výzkumného vzorku

Celkový počet dětí ve výzkumném vzorku je 25, z toho 13 chlapců a 12 dívek. 13 dětí žije s rodiči v České republice a 12 dětí v Německu.

V tabulce č. 1, tabulce věkového rozpětí je vzhledem k vyhodnocování testu uveden vždy půlročních interval, číslo před desetinnou čárkou uvádí počet let, číslo za desetinnou čárkou počet měsíců dosaženého věku.

V průběhu výzkumu se ukázalo, že i **pět rodičů je samo bilingvních**. Čtyři z těchto rodičů (tři matky a jeden otec) se stali bilingvními nikoliv v rámci jazykově smíšené rodiny, ale následkem emigrace českých rodičů do Německa nebo Rakouska. Jedna matka se již v Německu narodila. Jedna matka se stala pozdně bilingvní dlouhodobým pobytem v Německu a následným absolvováním SŠ i VŠ v německém jazyce.

Celkově v tomto vzorku 20 rodin velmi výrazně převažuje kombinace česká matka a německý (případně jinak cizojazyčný) otec. Český otec je přítomen pouze ve třech případech, plus jeden bilingvní.

S výjimkou jedné rodiny nedošlo od narození dítěte ke změně země pobytu.

V jednom případě se rodiče po určité době rozešli a dítě žije nyní s matkou.

Tabulka 1. Věkové rozpětí vzorku dětí

Věkový interval	Pohlaví	Počet
3,0 – 3,5	Dívky	2
	Chlapci	2
3,6 – 3,11	Dívky	0
	Chlapci	2
4,0 – 4,5	Dívky	1
	Chlapci	0
4,6 – 4,11	Dívky	2
	Chlapci	2
5,0 – 5,5	Dívky	4
	Chlapci	4
5,5 – 5,11	Dívky	0
	Chlapci	1
6,0 – 6,5	Dívky	2
	Chlapci	2

Tabulka 2. Přehled mateřských jazyků rodičů a zemí pobytu

R	Jazyk matky	Jazyk otce	Země pobytu
1	Č	N	SRN
2	N, Č bilingvní	N	SRN
3	Č	3. jazyk	SRN
4	N, Č bilingvní	3. jazyk	SRN
5	Č	N	SRN
6	Č	N	SRN
7	Č	N	SRN
8	Č	3. jazyk	SRN
9	Č	N	ČR
10	Č, N bilingvní	Č	ČR
11	Č	N	ČR
12	Č	N	ČR
13	Č	N, Č bilingvní	ČR
14	N, Č bilingvní	N	SRN 0-2 r. ČR 2-5 r.
15	N	Č	ČR
16	Č	N	ČR
17	Č	N	ČR
18	Č	N	ČR
19	Č	N	ČR
20	N	Č	ČR

R = rodina, Č = čeština, N = němčina, r. = roky věku dítěte

8. Výzkumné metody

V rámci tohoto výzkumu byly použity dvě základní výzkumné metody: dotazník nebo strukturovaný rozhovor a psychodiagnostický test řečového vývoje u dětí. Jako doplňující posloužil ještě krátký dotazník, který vyplňovaly pouze učitelky česko-německé bilingvní MŠ v Praze.

8. 1. Konstrukce dotazníku pro rodiče bilingvních dětí

Dotazník pro rodiče bilingvních dětí jsem vytvořila sama tak, aby v souladu s výzkumnými cíli došlo k získání relevantních informací.

Při vytváření dotazníku jsem nejprve zvažovala formu 5 stupňové škály, obdobně jak ji používá například Baker (Baker, Jones, 2008) ve svém Dotazníku preference jazyků (Language Preference Questionnaire), který je určen především dospělým bilingvním jedincům a zjišťuje, v jakých situacích preferují hovořit jakým jazykem (např. pouze anglicky – více anglicky než španělsky – oběma stejně – více španělsky než anglicky – pouze anglicky). Tímto postupem jsem se nakonec nechala inspirovat pouze u krátkých dotazníků pro učitelky česko-německé bilingvní školky. U dotazníků pro rodiče jsem zvolila u většiny otázek formu otevřených otázek a otázek zjišťovacích. Protože celý výzkum byl koncipován jako kvalitativní, rozhodla jsem se i v případě písemného vyplnění doplnit dotazník následným strukturovaným rozhovorem tak, abych získala skutečně co nejvíce možných informací a mohla v případě nejasností klást doplňující otázky.

Dotazník pro rodiče bilingvních dětí byl konstruován tak, aby byly získány důležité informace z těchto následujících okruhů:

1) Základní data:

- věk dítěte

- počet, věk a pohlaví sourozenců
- země pobytu rodiny
- mateřské jazyky rodičů
- věk nástupu do předškolního zařízení
- jazyk, kterým se ve školce mluví;

2) Zmapování jazyků, které různé členové rodiny ve vzájemné komunikaci používají a jejich přibližné kvantitativní (procentuální) zastoupení v životě dítěte:

- každý rodič s dítětem
- rodiče spolu
- celá nukleární rodina
- sourozenci
- dítě s prarodiči a širší rodinou
- au-pair (slečna/paní na pravidelné hlídání)
- kamarádi dítěte;

4) Postoje rodičů k jednotlivým jazykům a postoje rodičů a jejich okolí k dvojazyčné výchově:

- znalost jejich mateřského jazyka u dítěte
- důležitost jednotlivých jazyků pro dítě
- reakce rodiny, přátel a okolí na bilingvní výchovu
- postoj rodičů k bilingvní výchově;

5) Anamnéza řečového vývoje od narození dítěte do současnosti:

- v jakém jazyce první slova a věty dítěte
- odkdy porozumění a aktivní mluva v druhém jazyce
- směšování jazyků u dítěte a jazyková ekvivalence nebo dominance
- posouzení nynějšího stavu rozvoje obou jazyků (porozumění, aktivní mluva, gramatika, výslovnost, přízvuk).

Jednotlivé otázky se týkají obou rodičů, ale stačilo, aby dotazník vyplňoval nebo se rozhovoru účastnil pouze jeden rodič, který poskytoval údaje i za druhého rodiče.

Dotazník pro rodiče bilingvních dětí je v plném znění uveden v příloze č. 1.

8. 2. Test řečového vývoje (vývoje slovní zásoby) u dětí

8. 2. 1. Aktiver Wortschatztest – Revision (ASWT-R)

Test aktivní slovní zásoby

Test aktivní slovní zásoby Aktiver Wortschatztest - Revision, dále jen ASWT-R (Kiese-Himmel, 2005) je revizí testu autorské dvojice Kiese a Kozielski ASWT 3-6 z roku 1979. Vlastní test tvoří 81 barevných fotografií, které má dítě pojmenovat. Prvních pět je tzv. zahřívacích, tyto odpovědi se do skóre nezapočítávají, a test nakonec uzavírá jedna ukončovací položka, která se rovněž nezapočítává. Na ostatních 75 fotografiích, které tvoří jádro testu, je zobrazeno 51 předmětů (slovní zásoba podstatných jmen) a 24 činností (slovní zásoba sloves). Testování probíhá individuálně, uváděna je průměrná doba cca 15 minut, pokud je test administrován v německém jazyce.

ASWT-R je koncipován pro děti od 3,0 do 5,5 let. V tomto věkovém období uvádí normy (percentily a t-skóry, N=551 dětí) vždy pro každý půlroční věkový interval. Původní ASWT 3-6 měl věkové rozpětí širší, do 6,5 let. Protože se ale v průběhu revize ukázala nižší reliabilita testu u starších dětí, jsou v nynější verzi normy pouze do 5,5 roku.

Protože ale u bilingvních dětí nelze očekávat, především ve slabším jazyce, skóry srovnatelné s monolingvními dětmi, byl v tomto výzkumu tento test použit i u předškolních dětí starších 5,5 let.

Tento test aktivní slovní zásoby se dá dobře administrovat zároveň v obou jazycích, skóre jsou pak velmi snadno porovnatelná, a vzájemně se

neovlivňují. Aktivní slovní zásoba je sice pouze jednou z oblastí jazykových schopností, ale pro účely tohoto výzkumu, zjišťování ekvivalence nebo dominance jazyků, je porovnání vývoje slovní zásoby stěžejní. V některých odpovědích se také zřetelně projevuje vzájemná interference a míšení jazyků, a to přináší další cenná data.

8. 2. 2. Marburger Sprach-Screening (MSS)

Marburgský jazykový skrínink

Pro nejmladší děti byla připravena záložní varianta v podobě tří krátkých podtestů z Marburgského jazykového skríninku, Marburger Sprach-Screening, dále jen MSS, autorské trojice Holler-Zittlau, Dux a Berger (2009). Testování probíhá za pomoci jednoho velkého barevného obrázku, který je ukázán dítěti, a testující klade nejprve k obrázku různé otázky, později následují další otázky týkající se gramatických znalostí. Tento test je koncipován pro děti od 4 do 6 let a v tuto chvíli nejsou ještě k dispozici standardizované normy pro jednotlivá věková období, ale u každého podtestu je stanovena hranice minimálního počtu bodů (správných odpovědí), které by dítě, jehož schopnosti jsou v normě, mělo dosáhnout. Části testu, které jsem se rozhodla použít, se týkají pouze slovní zásoby a nikoliv gramatiky, a zdály se mi vhodné právě i pro mladší děti. Na rozdíl od ASWT-R je totiž položek mnohem méně, prostředí a předměty na obrázku jsou i pro malé děti relativně dobře známé a obrázek dobře umožňuje testování pasivní slovní zásoby.

První podtest se týká spontánní řečové produkce. Testující se dítěte ptá, co vidí na obrázku, co tam děti dělají. Druhý podtest se týká pasivní slovní zásoby. Testující dítěti vyjmenovává předměty a postavy, které mu má dítě ukázat (10 položek). Třetí podtest se týká aktivní slovní zásoby (14 postatných jmen a 4 slovesa, celkem 18 položek).

8. 3. Krátký dotazník pro učitelky MŠ

Třetí metodou, která byla pouze doplňková a nebyla použita u všech dětí, byl krátký dotazník pro učitelky z bilingvní česko-německé školky v Praze. Ten zjišťoval, jak vnímají jazykovou komunikaci některých z testovaných dětí. Tato metoda sloužila především k dalšímu ověření již získaných dat. Krátký dotazník pro učitelky je v plném znění uveden v příloze č. 2.

Poznámka - volba testu řečového vývoje

Hned v počátcích rozvahy o použití různých metod došlo k rozhodnutí použít vedle dotazníkové metody také nějaký test řečového vývoje u dětí, aby mohlo dojít k posouzení jazykové schopnosti dětí, které bude mít objektivnější charakter, a nebude se tedy jednat pouze o nepřímé a subjektivní údaje od rodičů, eventuálně učitelek. Hledání vhodné metody se však stalo delším procesem. Například Svoboda a kol. (2001) v knize Psychodiagnostika dětí a dospívajících uvádějí v kapitole o hodnocení řeči a jazykových schopností pouze dvě specifické metody, a to Obrázkově-slovníkovou zkoušku (Kondáš, 1972) a Heidelberský test řečového vývoje. Mnoho inteligenčních testů obsahuje v rámci podtestů také různé testy jazykových schopností, často ale již ve spojení s dalšími vědomostmi. Obrázkově-slovníková zkouška, která mne zprvu zaujala, se však při bližším prostudování ukázala jako nevhodná. Jedná se o soubor 30 namalovaných obrázků, které mají děti pojmenovat, ale některé z nich, jako například televizor z počátku 70. let, působí již zastarale. Také uvedené slovenské normy jsou nyní již velmi staré. O použití Heidelbergského testu jsem neuvažovala, především kvůli jeho časové náročnosti, která by v dvojjazyčném provedení byla dvojnásobná. A také vzhledem k tomu, že cílem testování bylo pouze posouzení vzájemného vztahu rozvoje obou jazyků, bez aspirace na podrobnou diagnostiku stupně jazykových schopností v jednotlivých jazycích.

V německé jazykové oblasti existuje velké množství testů, které se zaměřují pouze na diagnostiku řečových a jazykových schopností. Pro účely testování bilingvních dětí v rámci této práce se test ASWT-R jevil jako vhodný hned z několika důvodů. Jedná se o často používaný, kvalitně standardizovaný test, jehož nynější provedení a normy jsou pouze pět let staré. Fotografie jsou moderní, názorné a jednoznačné. Průměrná doba administrace je v porovnání s ostatními testy řečového vývoje relativně krátká (cca 15 minut), a tedy i v případě dvojjazyčného provedení není testování příliš dlouhé. Ačkoliv je test standardizován pouze pro německý jazyk, je jeho použití i v českém jazyce analogicky jednoduše proveditelné.

8. 4. Sběr dat

Sběr dat, který probíhal na podzim 2010 v ČR a Německu, sestával z rozeslání dotazníků prostřednictvím elektronické pošty, rozhovorů s rodiči, z distribuce krátkého dotazníku učitelkám bilingvní MŠ a z testování dětí pomocí testu ASWT-R (u několika nejmladších dětí pomocí tří podtestů MSS). Testování dětí probíhalo buď za přítomnosti rodičů v rámci návštěvy v rodině, nebo v prostorách česko-německé bilingvní školky bez rodičů.

Sběr dat od rodičů probíhal v zásadě dvěma možnými způsoby.

- 1) Rodiče dotazník vyplnili předem (a někteří i předem elektronicky poslali) a během našeho osobního setkání jsem se pak jen doptávala u položek, u kterých odpovědi byly příliš stručné, nejasné nebo protichůdné.
- 2) Rodiče dotazník předem nevyplnili a odpovědi jsem zaznamenávala já při našem osobním setkání, při kterém jsem jednotlivé otázky kladla formou strukturovaného interview.

Návštěva v rodině trvala přibližně dvě hodiny. Nejprve jsem hovořila s rodiči, což ve většině případů znamenalo pouze s matkou, ve třech případech se rozhovoru aktivně účastnili oba rodiče, v jednom případě jsem hovořila s otcem. Poté probíhalo testování dítěte nebo v několika případech dvou dětí. Nakonec jsem ještě vždy dávala rodičům prostor pro jejich případné dotazy, na které jsem se snažila na základě prostudované literatury nabídnout možné odpovědi.

V případě bilingvní školky, kde jsem děti testovala v průběhu dne ve školce, jsem s rodiči hovořila v prostorách školky vždy asi půl hodiny zpravidla již nad vyplněným dotazníkem.

Učitelkám bilingvní MŠ jsem krátké dotazníky rozdala poté, co proběhlo testování dětí na půdě školky, a druhý den jsem si je vyplněné vyzvedla, další doptávání již nenásledovalo.

Testování jednoho dítěte v obou jazycích trvalo v případě použití AWST-R v průměru 30 minut. V případě podtestů MSS přibližně 10-15 minut.

Dětem jsem hned na začátku ukázala připravenou krabičku s různými nálepkami, z které si po absolvování testu budou moci vybrat jako odměnu. Bylo zřejmé, že test je pro děti poměrně náročný na pozornost a trpělivost, a bylo třeba nějaké motivace.

Začala jsem na dítě mluvit obvykle v jazyce, který rodiče označili jako silnější, pokud jsem tu informaci již měla, potom jsem totéž zopakovala i v druhém jazyce. Ukazovala jsem dítěti postupně testové fotografie a kladla otázky v obou jazycích. „Co je na tomto obrázku?“ případně „Co ta paní nebo ten pán dělají?“ nejprve v jednom jazyce, a poté, co dítě odpovědělo, jsem totéž zopakovala ve druhém jazyce. Po několika položkách již často ani dotazování nebylo třeba a dítě už samo odpovídalo.

U nejmladších dětí jsem zjistila, že testování pomocí ASWT-R ve většině případů ještě není možné, respektive by bylo pro děti příliš frustrující, a raději

jsem použila podtesty MSS. V takovém případě jsem se ptala v obou jazycích, co vidí na obrázku, ale děti spontánně mluvily obvykle jen v jednom z jazyků. V případě podtestu pasivní slovní zásoby jsem se nejprve zeptala na všech 10 položek v jednom jazyce a teprve poté, v jiném pořadí, v druhém jazyce.

Testování dětí se ukázalo být nejnáročnější částí sběru dat. Projít všech 81 položek testu ASWT-R bylo v případě některých dětí velmi náročné na pozornost a na udržování jejich motivace. Také bylo patrné, že v případě opakovaného neúspěchu (když dítě často nevědělo) se začínala projevovat frustrace. Zároveň tam, kde testování probíhalo v rodinném prostředí za přítomnosti rodičů, bylo pro rodiče těžké pasivně sledovat, že si dítě nevybavuje slovo, které ale určitě zná. Musela jsem tedy i rodiče opakovaně upozorňovat, že vybavování jednotlivých slov bez kontextu je pro dítě obtížnější, a že při testování nejde o to klasifikovat, kolik slov se dítě již naučilo a kolik ne, ale jak snadno nebo naopak obtížně se mu v obou jazycích slovní zásoba vybavuje.

Sběr dat proběhl úspěšně u všech rodin, které se do spolupráce na výzkumu přihlásily. Také u všech dětí nakonec proběhlo testování úspěšně, nemuselo být ani v jednom případě přerušeno nebo předčasně ukončeno, a byla tedy shromážděna všechna žádoucí data.

9. Zpracování a analýza výzkumných dat

9. 1. Profil jazykové komunikace v rodině

9. 1. 1. Jazyk rodiče v komunikaci s dítětem

Ze 35 monolingvních rodičů tohoto výzkumného vzorku zvolilo 15 matek a 19 otců, tedy 34 rodičů (97%), jako primární jazyk v komunikaci s dítětem svůj mateřský jazyk. Pouze jedna matka zvolila jako jazyk komunikace s dítětem jiný než svůj mateřský jazyk. Překvapivě se v tomto případě jedná o Němku žijící v Čechách. Jako hlavní důvod uvedla, že by jí nerozuměl partner. Teprve po rozchodu začala s dítětem komunikovat také ve svém mateřském jazyce.

Dvě bilingvní matky žijící v Německu zvolily jako primární jazyk češtinu, kterou si jako děti osvojily od rodičů jako svůj první jazyk, přestože se později stala jejich dominantním jazykem němčina. Jedna bilingvní matka s obdobnou osobní historií zvolila nejprve jako jazyk komunikace s dítětem němčinu, teprve po přesídlení rodiny do České republiky začala hovořit na dítě také česky. Bilingvní otec s obdobnou osobní historií žijící v ČR si zvolil němčinu. A také pozdně bilingvní matka, žijící v ČR, zvolila jako jazyk komunikace s dítětem němčinu, kterou však sama začala používat až od svých 13 let.

34 rodičů (85%) ze 40 uvádí, že v komunikaci s dítětem důsledně dodržuje zvolený jazyk. Ostatních 6 matek uvádí tento procentuální poměr ve prospěch zvoleného jazyka 80% : 20% (2 matky), 70% : 30% (2 matky), 60% : 40% (2 matky).

Celkově tedy převládá důsledné dodržování pravidla jeden rodič – jeden jazyk. Nebo možná se jedná především o rozhodnutí důsledně uplatňovat uvedenou metodu. V dotazníkové otázce, zda rodiče někdy v uvedených situacích nepoužívají i druhý jazyk, se totiž objevily odpovědi, které ukazují, že

rodiče od tohoto pravidla přece jen občas ustoupí. Nejčastěji uvádí použití druhého jazyka v případě, kdy jsou přítomny jiné děti nebo jiní členové širší rodiny (například tchán a tchýně), kteří nerozumí. Ani v jednom případě rodiče neuvádí používání druhého jazyka na veřejnosti v zemi, kde mluví druhou řečí. Stejně je tomu v případě vyjádření výrazných pozitivních nebo negativních emocí.

9. 1. 2. Vzájemná jazyková komunikace rodičů

V 11 zkoumaných případech hovoří rodiče spolu v německém jazyce, z toho se v 9 případech jedná o mateřský jazyk otce, ve 2 případech není němčina mateřským jazykem ani jednoho z rodičů. 7 těchto rodin žije v Německu, 4 rodiny v ČR.

V 7 případech hovoří rodiče spolu v českém nebo převážně v českém jazyce, z toho se pětkrát jedná o jazyk matky a dvakrát o jazyk otce. Všechny tyto rodiny žijí v ČR.

V jednom případě spolu rodiče žijící v Německu a hovoří jiným jazykem, než je čeština nebo němčina.

V jednom případě rodiče žijící v ČR a ve vzájemném rozhovoru používají každý svůj jazyk. (Pro zjednodušení je u bilingvních rodičů v tomto výčtu určující ten jazyk, kterým hovoří s dítětem.)

Pouze v 9 případech z 20 (45%) oba rodiče dobře rozumí jazyku toho druhého, v 6 případech otec jazyku matky nerozumí, ve 4 případech rozumí otec pouze částečně a ve 2 případech druhému jazyku dobře nerozumí ani jeden z rodičů a ve vzájemné komunikaci užívají jazyk třetí. Matky v ostatních případech sice vždy rozumí, ale ne vždy hodnotí svou aktivní schopnost v druhém jazyce jako dostatečně dobrou.

Tabulka č. 3. Profil jazykové komunikace v rodině

R	matka mluví na dítě	otec mluví na dítě	rodiče spolu	rodina spolu	rodiče rozumí jazyku druhého
1	Č	N	N	každý své	otec nerozumí
2	Č 70% : N 30%	N	N	N	otec nerozumí
3	Č	3. jazyk	N	každý své	ano, ale oba neovládají aktivně
4	Č	3. jazyk	N	každý své	otec nerozumí, matka částečně
5	Č	N	N	každý své	otec nerozumí
6	Č	N	N	každý své	otec částečně
7	Č 100% do 3r., Č 60% : N 40%	N	N	více N	otec částečně
8	Č	3. jazyk	3. jazyk	každý své	otec nerozumí
9	Č	N	Č	každý své	ano
10	N	Č	Č	každý své	otec částečně
11	Č 80% : N 20%	N	N	N	ano
12	Č	N	Č	každý své	ano
13	Č 80% : N 20%	N	Č 80% N 20%	Č 60% N 40%	ano
14	N 100% 0-2 r., N 70% : Č 30%	N	N	N	otec částečně
15	100% Č 0-3 r., Č 60% : N 40%	Č	Č	Č	otec nerozumí
16	Č	N	N	každý své	ano
17	Č	N	Č	každý své	ano
18	Č	N	Č	každý své	ano
19	Č	N	N	každý své	otec nerozumí
20	N	Č	každý svým	každý své	ano

R = rodina, Č = čeština, N = němčina, r. = roky věku dítěte

9. 1. 3. Společná komunikace v rodině

Ve 14 případech i v průběhu společné konverzace celé rodiny, tedy rodičů a dětí, rodiče striktně dodržují v komunikaci s dítětem svůj zvolený jazyk. Nelze tedy stanovit jeden jazyk, ve kterém společná rodinná komunikace probíhá.

Situace, kdy rodina společně sedí u stolu, pak vypadá přibližně takto: Každý rodič se k dítěti obrací ve zvoleném jazyce, rodiče mezi sebou hovoří jazykem zvoleným pro vzájemnou komunikaci, a dítě hovoří oběma jazyky podle toho, s kterým členem rodiny v tu chvíli konkrétně komunikuje.

Problematické je však toto řešení ve chvíli, kdy jeden z rodičů dobře nerozumí jazyku toho druhého. **Z uvedených 14 rodin pouze v 7 rodinách, tedy v polovině případů, oba rodiče dobře rozumí jazyku druhého.** Přesto i ostatních 7 rodin, kde jeden z rodičů dobře nerozumí, upřednostňují důsledné dodržování pravidla jeden rodič – jeden jazyk.

V případě zbylých 6 rodin se ve chvíli, kdy je rodina pohromadě, hovoří jedním společným jazykem, a to právě z důvodu, aby si všichni vzájemně rozuměli.

9. 1. 4. Vzájemná komunikace sourozenců

5 dětí z našeho vzorku nemá žádné sourozence, ve dvou případech se jedná o dvojčata, 7 dětí je nejstarším v pořadí sourozenců (z dvou nebo tří celkem), 8 dětí je druhorozeným dítětem (ze dvou nebo tří celkem) a v jednom případě se jedná o nejmladší třetí dítě.

Z 15 rodin, které mají dvě nebo tři děti, spolu sourozenci v 9 případech (60%) hovoří jazykem matky. V případě ještě nemluvicích sourozenců je tím myšlena komunikace testovaného dítěte směrem k malému sourozenci.

Ve dvou dalších rodinách děti spolu nejprve hovořily jazykem matky, ale asi rok až dva po nástupu do školky spolu začaly hovořit jazykem, kterým se mluví ve školce, a který je v jedné z rodin zároveň jazykem otce.

9. 1. 5. Jazyk v mateřské školce

12 dětí navštěvuje školku, kde se mluví pouze německy, z toho 10 dětí v SRN a dvě děti v ČR. 2 děti navštěvují v Německu německo-anglickou bilingvní školku. 9 dětí navštěvuje v ČR česko-německou bilingvní školku, z toho se ale dvě účastní pouze dopoledního programu v němčině. 2 děti navštěvují v ČR českou školku.

9. 1. 6. Jazyk dalších pečujících osob

V 7 rodinách, které žijí v ČR, měli nebo mají na pravidelné hlídání osobu hovořící česky, v jedné rodině se střídá občasné hlídání v češtině i v němčině. V případě jedné rodiny žijící v Německu se jednalo o osobu hovořící německy. V 6 rodinách, které žijí v Německu, měli nebo mají rodiče osobu na pravidelné hlídání dětí (2krát prarodiče a 4krát slečnu na hlídání), která s dětmi komunikuje v češtině. V 6 rodinách ze 7 rodin (86%), které v Německu mají pravidelné hlídání, se tedy snaží posilovat český jazyk u svých dětí i tímto způsobem.

9. 2. Kvantitativní zastoupení jazyků v životě dítěte

Odhad kvantitativního zastoupení okolního jazykového prostředí v různých obdobích života dítěte byl pro mnohé rodiny těžkým úkolem. Jedná se tedy o velmi přibližné a možná nepřesné odhady, které však jednoznačně poukazují na určité společné tendence v různých obdobích.

9. 2. 1. Všední den před nástupem do školky

90% času jazyk matky – 5 rodin (26%)

80% času jazyk matky – 8 rodin (42%)

70% času jazyk matky – 3 rodiny (16%)

50% času jazyk matky a 50% času jazyk otce – 3 rodiny (16%)

(V jedné rodině do dvou let probíhala pouze monolingvní výchova.)

Odhady procentuálního zastoupení obou jazyků v období před nástupem dítěte do školky jednoznačně ukazují **kvantitativní převahu jazyka matky. V 84 % rodin trávilo dítě přibližně 70-90% času běžného všedního dne v kontaktu s jazykem matky.**

Pouze ve třech rodinách uvádějí rodiče rovnoměrné zastoupení obou jazyků.

- V případě jedné rodiny matka nedodržuje striktně pravidlo jednoho jazyka.
- V případě druhé rodiny hovořila slečna na hlídání jiným jazykem, než je jazyk matky.
- V případě třetí rodiny trávila matka s dítětem 4 dny v týdnu a otec, který mluví 3. jazykem, byl s dítětem 3 dny v týdnu (8-9 hodin denně), zbytek času byla rodina spolu.

9. 2. 2. Všední den po nástupu do školky

Děti z tohoto výzkumného vzorku začaly pravidelně navštěvovat školku ve věku 2 – 3,5 roku. Nástupem do školky nastala v mnoha rodinách **výrazná změna v zastoupení jednotlivých jazyků** v každodenním životě dítěte.

V 10 rodinách (50%) se stal převažujícím jiný jazyk, než který to byl dosud. (Ve všech těchto případech je jazyk školky jiný než jazyk matky). V případě trojjazyčných rodin se děti nástupem do školky ocitly v intenzivním kontaktu s jazykem země pobytu rodiny, s kterým měly do té doby nejmenší kontakt. (V případě dvou z těchto rodin se stal tento jazyk jazykem, kterému jsou děti

ve všední den vystaveny nejvíc, poté následuje jazyk matky a pouze velmi málo - 5 – 15% - je zastoupen jazyk otce (3. jazyk). V 8 rodinách byla dřívější výrazná převaha jazyka matky nahrazena rovnoměrným zastoupením jazyků. (Ve všech těchto případech děti navštěvují bilingvní školku.) Pouze jedna rodina uvádí stejný procentuální poměr obou jazyků jako do doby od nástupu do školky. (V tomto případě je jazyk, kterým se hovoří ve školce, totožný s jazykem matky). A jedna trojjazyčná rodina, kde bylo dosud rovnoměrné zastoupení jazyka matky i jazyka otce, nyní uvádí rovnoměrné zastoupení všech tří jazyků.

9. 2. 3. Víkend a prázdniny

O víkendu a o prázdninách uvádí **16 rodin (80%) rovnoměrné zastoupení obou rodičovských jazyků**. Pouze v rodinách, kde existuje společná řeč celé rodiny, tento jazyk převažuje. U dětí z jedné z trojjazyčných rodin je intenzivně zastoupen také jazyk školky a země pobytu, protože sourozenci spolu v tomto jazyce komunikují a volný čas tráví obvykle společnou hrou. Některé matky však konstatovaly, že děti sice tráví v tyto dny hodně času s oběma rodiči zároveň, ale řečová interakce přesto probíhá častěji s matkou.

9. 2. 4. Čtení knížek, zpívání, poslech audionahrávek a sledování TV

15 rodin (75%) nyní uvádí rovnoměrné zastoupení obou jazyků v předčítání dětských knížek. V období před nástupem do školky ale v mnoha rodinách převládalo čtení v jazyce matky. Ze 17 rodin, kde se děti dívají na televizi a filmy, uvádí rovnoměrné zastoupení jazyků 11 rodin (65%). Zpívání a poslech audionahrávek není v některých rodinách pravidelné, v ostatních jsou poměry různé.

9. 2. 5. Kontakt se širší rodinou v druhé zemi

18 rodin (90%) uvádí pravidelný kontakt především s prarodiči a dalšími členy širší rodiny, spojený s pravidelnými pobyty v druhé zemi. V případě trojjazyčných rodin jsou rovnoměrně zastoupeny pobyty v obou dalších zemích.

9. 2. 6. Jazyk, kterým hovoří kamarádi dítěte

Všechny děti (100%) se vídají především s kamarády, kteří hovoří jazykem shodným s jazykem užívaným ve školce, do které chodí. V případě česko-německé bilingvní školky uvádějí rodiče zastoupení kamarádů v obou jazycích.

9. 3. Jazykový vývoj dítěte z pohledu rodičů

9. 3. 1. Jazyk, kterým dítě začalo hovořit jako prvním

U 20 dětí z celkových 25 (80%) se jako první objevila slova a krátké věty v jazyce matky. Tedy v jazyce, ve kterém s dítětem matka komunikuje nebo v té době komunikovala. U všech 20 dětí byl jazyk matky tím silnějším jazykem po celou dobu před nástupem do školky.

V ostatních 5 případech je tomu jinak. V jednom případě dítě začalo mluvit smíšeně v obou jazycích, k oddělování jazyků došlo u dítěte později, asi okolo 2,5 roku. V druhém případě se jedná o rodinu, kde dítě trávilo rovnocenně čas s oběma rodiči. Toto dítě začalo mluvit oběma jazyky, ale ani v raném věku nedocházelo k jejich míšení. Ve třetím a čtvrtém případě se jedná o dítě bilingvní matky, která pokud je rodina pohromadě, mluví s dítětem druhým jazykem. A v posledním případě začalo dítě více mluvit až po nástupu do školky (asi ve dvou letech), kde se hovoří dopoledne druhým jazykem.

Co se týká druhého jazyka, shodují se všichni rodiče na tom, že již od počátku existovalo pasivní porozumění i pro tento jazyk, ale u mnoha dětí se aktivní mluva objevila se zpožděním vůči prvnímu jazyku.

9. 3. 2. Jazyk, kterým dítě rodičům odpovídá

U 10 dětí z 25 (40%) rodiče uvádí, že odpovídají někdy, ve 4 případech často, druhým jazykem. Objevuje se to především v rodinách, kde není zavedeno důsledné oddělování jazyků a existuje společná řeč rodiny. Také tam, kde se stal po nástupu do školky silnějším jazykem ten dosud slabší jazyk, se objevuje u některých dětí tendence odpovídat nyní rodičům v silnějším jazyce.

9. 3. 3. Míšení jazyků

U 23 dětí (92%) rodiče pozorují občasné míšení jazyků. Z toho u 7 dětí se objevují česká a německá slova napůl v jedné větě. U zbylých 16 dětí se jedná o izolovaná česká slova v německé větě nebo o německá slova v české větě. Nejčastěji se objevují slova ze silnějšího jazyka v jazyce slabším, ale může tomu být i naopak.

Děti si vytvářejí různé strategie, jak se zachovat, když jim chybí slovní zásoba ve slabším jazyce.

- Mnohé děti do věty ve slabším jazyce mísí slova ze silnějšího jazyka, která znají.
- Některé děti se snaží vytvářet ze slov, která znají, slova v druhém jazyce.
např. „Papa, da ist eine Sýkore.“ = „Tati, tamhle je sýkorka.“
(Německý ekvivalent slova sýkora je však „eine Meise“.)
- Některé děti prý jazyky nemíchají nikdy, a když něco neví, raději mlčí.

- Některé děti (především ty mladší) také rády používají slova, která se jim snadněji vyslovují nebo která se jim jednoduše líbí, a taková slova ze slabšího jazyka zařazují i do silnějšího jazyka.

např. místo střecha raději Dach nebo místo tučňák raději Pinguin

- Některé děti, když nějaké slovo nevědí, se běží zeptat druhého rodiče nebo staršího sourozence a po návratu pokračují v započatém rozhovoru.
- A v jedné rodině se děti zpočátku obracely na matku jako na tlumočnici:
„Mami, zeptej se táty, ……“

U většiny dětí ale také občas dochází k nevědomému míchání jazyků bez ohledu na to, který jazyk je silnější nebo slabší.

9. 3. 4. Některé zajímavé momenty jazykového vývoje

V 6 případech uvádějí české matky synů, že chlapci v češtině používali nebo dosud používají přičestí minulé rodu ženského. „Já jsem papala.“ „Já jsem dělala.“ Někteří používají také ženský rod u přídavných jmen. „Já jsem unavená.“ Je tomu tak v rodinách, kde chlapci slyší češtinu pouze od matky nebo jiných žen a nemají v jazyce intenzivní mužský vzor.

Jedna matka chlapce zpětně nenásilně opravuje. „Aha, ty jsi papal. Ty jsi dělal.“ Chlapec si však dále o sobě hovoří v ženském rodě, ale když mluví s matkou, používá rod mužský. „Já jsem dělala a ty jsi, mami, dělal.“ Její korekce si pravděpodobně vyložil tak, že 1. os. j. č. má koncovku – la a 2. os. j. č. má koncovku – l.

Jedna rodina uvádí, že chlapec, který již v prvním jazyce dávno o sobě mluvil v 1. os.: „Já dělám.“, v druhém jazyce, ve kterém se aktivně začal projevovat výrazně později, o sobě hovoří ve 3. osobě „Pét’a macht“.

Rod mužský, ženský a střední existuje v němčině velmi podobně jako v češtině, pro mnoho dětí je ale problém, když jedno slovo je v jednom jazyce jiného rodu než ve druhém, např. ta zahrada, německy der (ten) Garten. Silnější jazyk se pak někdy stává určujícím pro nesprávné použití rodu ve slabším jazyce. Ve spojitosti s předložkou nebo v celé větě se tyto chyby vyskytují ale méně často.

Mnoho dětí se potýká se výslovností hlásky „r“ a „ř“. Německé hrdelní „r“ se totiž vytváří úplně jinak než české, jazykově vibrační, „r“. Děti ale raději, než by použily v češtině nesprávné hrdelní „r“, které již dobře ovládají, nahrazují české „r“ hláskou „l“.

9. 4. Postoje rodičů a okolí k jazykům

9. 4. 1. Důležitost předání mateřského jazyka rodičů dítěti

Proč je pro rodiče důležité, aby dítě hovořilo jejich mateřským jazykem, a v případě bilingvních rodičů i jejich druhým jazykem?

V případě, že se jedná o jazyk země, ve které rodina žije, se všichni rodiče shodují na tom, že je samozřejmé umět dobře tento jazyk, o jiné variantě ani nelze uvažovat.

V případě jazyka, který není jazykem země pobytu, uváděli rodiče tyto důvody:

- 1) Je přirozené a samozřejmé mluvit na dítě svým mateřským jazykem, má to emočně jinou kvalitu.
- 2) Bez znalosti jazyka by si dítě nerozumělo s příbuznými rodiče.
- 3) V případech, kdy rodič druhý jazyk dostatečně dobře neovládá, by se dítě zbytečně od něj učilo chyby a cizí přízvuk.

- 4) Je to pro dítě dar do života, protože si bez velkého úsilí osvojí další jazyk.
- 5) Je dobré, když dítě bude moci poznávat kulturu země, odkud rodič pochází.
- 6) Češtinou se sice dá domluvit pouze v ČR, ale na druhou stranu znalost češtiny umožní dítěti přístup k bohatství české kultury, knihám, divadlu, filmům.
- 7) Dítě si bude moci v budoucnosti bez problémů zvolit, v které z obou zemí bude chtít žít.
- 8) Různé kombinace výše uvedených důvodů.

9. 4. 2. Porovnání důležitosti jazyků pro dítě z pohledu rodičů

Který jazyk považují rodiče pro život dítěte za důležitější? V přístupu k této otázce se objevil rozdílný přístup mezi rodinami žijícími v Německu a v ČR. Rodiče žijící v Německu uvedli, že by si sice přáli, aby oba jazyky byly rovnocenné, ale tuší, že němčina bude převládat, a její znalost u dítěte je tedy důležitější. Rodiče žijící v ČR v dotazníku převážně uváděli, že důležité jsou oba jazyky stejně a že si přejí, aby děti ovládaly oba jazyky na 100%. Jeden z jazyků uvedli teprve poté, co jsem je během rozhovoru seznámila s tvrzením, že úplná jazyková ekvivalence se objevuje jen zřídka.

Všichni rodiče si cení stejně oba jazyky, ale přece jen za trochu důležitější považuje 75% rodičů jazyk země, ve které rodina žije.

Všichni rodiče žijící v Německu považují němčinu u dítěte za důležitější, s výjimkou jedné matky, která za nejdůležitější považuje angličtinu.

Rodiče žijící v ČR v 9 případech uvedli jako důležitější jazyk němčinu, a to s ohledem na budoucí možné zahraniční vzdělávání a pracovní možnosti.

9. 4. 3. Postoj rodičů k bilingvní výchově

19 rodin (95%) uvádí vzájemnou shodu rodičů v otázce dvojjazyčnosti a jednoznačné pozitivní hodnocení dvojjazyčnosti jako výhody pro dítě.

Pouze v jednom případě uvádí rodina, že v současné době nepanuje v této otázce mezi rodiči shoda a u matky převládají obavy a pochybnosti, nakolik je dvojjazyčnost opravdu výhodou.

9. 4. 4. Postoj okolí k bilingvní výchově

Všechny rodiny žijící v ČR dosud zažily na veřejnosti pouze pozitivní reakce na skutečnost, že vychovávají své děti dvojjazyčně. Lidé často reagují překvapeně (v pozitivním smyslu) a říkají směrem k dětem například: „Taková malá, a už umí cizí jazyk.“, „Ty se máš, to já se to nikdy tak dobře nenaučím.“ Pouze u jedné rodiny při testování školní zralosti nevzala psycholožka pravděpodobně v potaz dvojjazyčnost dítěte, protože testování probíhalo pouze v českém jazyce, i když německy hovoří matka a u dítěte je sice nyní čeština mírně dominujícím jazykem, ale asi do 3 let byla silnější němčina.

V Německu se 5 matek s negativní reakcí setkalo. V některých případech jim bylo na veřejnosti řečeno, že jsou v Německu, tak mají mluvit na děti německy, a i v několika německých školkách vyjádřily učitelky obavu, že dítě právě kvůli bilingvistu mluví špatně německy. Celkově se ale rodiny žijící v Německu shodují na tom, že především ve velkoměstě hodnotí moderní a vzdělaní lidé česko-německou dvojjazyčnost pozitivně, ale na venkově nebo v nižších sociálních vrstvách je situace horší.

U 7 rodičů v ČR i v Německu se objevily obavy ze strany jejich rodičů (tedy prarodičů), které ustaly ve až chvíli, kdy s nimi děti začaly komunikovat dotatečně dobře i v jejich jazyce.

9. 5. Výsledky testů vývoje slovní zásoby

Tabulka č. 4. Výsledky testů vývoje slovní zásoby

pohlaví	věk	MSS spontánní	MSS skóre v N	MSS skóre v Č	dominantní
dívka	3,0	N krátké věty	10 pasivní 11 aktivní	9 pasivní Č ne aktiv.	N
chlapec	3,0	Č krátké věty	6 pasivní N ne aktiv.	8 pasivní 7 aktivní	Č
dívka	3,0	více Č ale i N slova	9 pasivní 9 aktivní	10 pasivní 10 aktivní	(Č/N)
dívka	3,0 – 3,5	Č dlouhé věty	10 pasivní 12 aktivní	10 pasivní 14 aktivní	(Č/3.j.)
dívka	3,6 – 3,11	Č delší věty	9 pasivní 12 aktivní	10 pasivní 18 aktivní	Č
chlapec	3,6 – 3,11	Č delší věty	9 pasivní 12 aktivní	10 pasivní 18 aktivní	Č

pohlaví	věk	AWST-R skóre v N	AWST-R skóre v Č	dominantní
chlapec	3,6 – 3,11	19	45	Č
dívka	4,0 – 4,5	35	55	Č
dívka	4,6 – 4,11	28	46	Č
chlapec	4,6 – 4,11	22	38	Č
dívka	4,6 – 4,11	54	23	N
chlapec	4,6 – 4,11	28	60	Č
chlapec	5,0 – 5,5	68	41	N
chlapec	5,0 – 5,5	29	49	Č
dívka	5,0 – 5,5	58	30	N
dívka	5,0 – 5,5	67	38	N
chlapec	5,0 – 5,5	35	57	Č
chlapec	5,0 – 5,5	48	43	(N/Č)
dívka	5,0 – 5,5	28	64	Č
dívka	5,0 – 5,5	25	57	Č
chlapec	5,5 – 5,11	54	19	N
chlapec	6,0 – 6,5	62	20	N
chlapec	6,0 – 6,5	63	19	N
dívka	6,0 – 6,5	45	55	(Č/N)
chlapec	6,0 – 6,5	54	63	(Č/N)

R = rodina, Č = čeština, N = němčina, r. = roky věku dítěte, j. = jazyk

Testování aktivní slovní zásoby v obou jazycích pomocí testu ASWT-R bylo provedeno u 19 dětí z našeho vzorku. U 6 nejmladších dětí byl tento test nahrazen 3 podtesty řečového skríninku MSS. V tabulce č. 4 jsou uvedena výsledná skóre.

9. 5. 1. Výsledky podtestů Margburgského řečového skríninku (MSS)

U 5 z 6 nejmladších dětí byla v rámci testové situace patrná dominance jednoho z jazyků, nejvíce se projevovala ve spontánní části testu.

U jednoho dítěte byla výsledná skóre obou prvních podtestů identická, ale zajímavé bylo, že body byly připsány často u různých odpovědí. Některá slova tedy dítě umí lépe v jednom jazyce a jiná v druhém, ostatní se pak překrývají. Lehká dominance byla patrná především ve spontánním řečovém projevu, který ale tvořila převážně jednotlivá oddělená slova, více českých, ale i několik německých. U ostatních pěti dětí výsledky ukazují, že děti rozumí dobře oběma jazykům, ale v aktivním projevu je jeden silnější.

9. 5. 2. Výsledky testu aktivní slovní zásoby ASWT-R

U testu ASWT-R bylo v českém i německém jazyce možné dosáhnout maximálního počtu 75 bodů. Děti jsou v tabulce seřazeny podle věku po půlročních intervalech, které mají pro monolingvní děti vlastní normy. V tabulce č. 5 je za dominantním jazykem v závorce uveden procentuální poměr skóre ve slabším jazyce vůči jazyku silnějšímu. Tedy například údaj 42% znamená, že skóre v slabším jazyce dosahuje hodnoty 42% skóre v silnějším jazyce.

U 16 dětí z 19 (84%) se v testu jeden jazyk projevil jako silnější. Slabší jazyk dosahoval hodnoty v rozmezí 30 – 64% hodnoty silnějšího jazyka.

9 dětí (47%) dosáhlo výrazně vyššího skóre v českém jazyce, v německém jazyce výše skóre odpovídala hodnotě 42 – 64% skóre v češtině.

7 dětí (37%) dosáhlo výrazně vyššího skóre v německém jazyce, hodnoty českého skóre odpovídaly hodnotě 30 – 60 % skóre v němčině.

U 3 dětí (16%) byly výsledky v obou jazycích relativně vyrovnané, skóre slabšího jazyka se u těchto dětí rovnalo hodnotě 82%, 86% a 90% skóre v silnějším jazyce, kterým byla ve dvou případech čeština a v jednom případě němčina.

Jak jsem již dříve uvedla, cílem této výzkumné práce není srovnávání dětí s monolingvními normami. Krátký pohled na procentuální hodnoty příslušných věkových intervalů je však velmi zajímavý, a to právě z hlediska rovnovážného nebo dominantního vztahu jazyků.

U 2 dětí (11%) by bylo podle příslušných věkových norem skóre v silnějším jazyce vysoce nadprůměrné a zároveň průměrné ve slabším. (U jednoho z těchto dětí jsou oba jazyky relativně vyvážené.)

U 11 dětí (58%) by bylo skóre v silnějším jazyce podle příslušných věkových norem nad 75. percentilem (76. – 99. percentil), tedy vysoce nadprůměrné, ale zároveň skóre ve slabším jazyce by bylo výrazně podprůměrné nebo by normami pro daný věk vůbec posuzováno být nemohlo. Pokud bychom však jako měřítko vzali normy pro děti o jeden rok až rok a půl mladší, byla by tato skóre okolo průměru. U 3 dětí by skóre v silnějším jazyce odpovídala přibližně 50. percentilu, a jen u 1 dítěte by bylo podprůměrné. Ve slabším jazyce by opět musely být použity normy pro mladší děti.

U 2 dětí, u nichž byly výsledky v obou jazycích relativně vyvážené, by skóre v lehce silnějším jazyce odpovídalo průměru a skóre v lehce slabším jazyce by bylo podprůměrné. U těchto dvou dětí celkový součet českého a německého skóre je podobný součtu vysoce nadprůměrné a podprůměrné hodnoty v případě některých dětí s jasnou dominancí jednoho jazyka.

9. 5. 3. Výsledky dvojčat

V našem vzorku se náhodně ocitly i dva páry dvojčat. V jednom případě byly děti testovány pomocí MSS, v druhém případě pomocí ASWT-R. V prvním případě bylo výsledné skóre dětí stejné, v druhém případě se lišilo v obou jazycích o jeden bod. V obou případech v testu aktivní slovní zásoby ale nebyly body získány vždy u stejných položek.

9. 5. 4. Příklady interference a míšení jazyků v testových odpovědích

V odpovědích na některé položky testu jsou velmi dobře vidět příklady možných interferencí a míšení jazyků.

- položka č. 1 ASWT-R

Na fotografii je zobrazen zelený javorový list. Správná odpověď je list, v němčině ein Blatt, ovšem toto německé slovo zároveň znamená list papíru. Odpověď jednoho dítěte, jehož silnějším jazykem je němčina, byla:

Das ist ein Blatt. - To je papír.

- položka č. 44 ASWT-R

Tento obrázek dělal problémy mnoha dětem, zobrazuje kliku u dveří, správná odpověď je klika, v němčině eine Klinke.

5 dětí odpovědělo: *Das ist eine Klinke – To je klinka.* (U všech těchto dětí je němčina dominantním jazykem.)

4 děti odpověděly: *To je klika. – Das ist eine Klike.* (U třech z těchto dětí je čeština dominantním jazykem, u jednoho dítěte jsou oba jazyky relativně vyvážené).

4 děti použily správně oba výrazy. Ostatní děti odpověděli v jednom jazyce.

- položka č. 22 ASWT-R

Dvě děti odpověděly *Schaukelkuň.* (houpací kuň = německy Schaukelpferd)

Tabulka č. 5. Výsledky testů v kontextu dalších dat

pohlaví	věk	dominantní jazyk	školka	jazykem hovoří	jazyk země	poznámka
dívka	3,0	N	N	otec i rodina	ano	matka bilingvní
chlapec	3,0	Č	N	matka	ne	otec 3.j.
dívka	3,0	Č/N	N	matka	ano	
dívka	3,0 – 3,5	Č/3.j.	N	matka	ne	matka bilingvní otec 3.j.
dívka	3,6 – 3,11	Č	N+Aj	matka	ne	dvojče
chlapec	3,6 – 3,11	Č	N+Aj	matka	ne	dvojče

pohlaví	věk	dominantní j. (druhý jazyk)	školka	jazykem hovoří	jazyk země	poznámka
chlapec	3,6 – 3,11	Č (42%)	N+Č	otec	ano	matka bilingvní
dívka	4,0 – 4,5	Č (64%)	N+(Č)	matka	ano	
dívka	4,6 – 4,11	Č (60%)	N+Č	matka	ano	
chlapec	4,6 – 4,11	Č (58%)	N+(Č)	matka	ano	otec bilingvní
dívka	4,6 – 4,11	N (43%)	N+Č	otec i rodina	nyní ne	matka bilingvní (dříve druhý j.)
chlapec	4,6 – 4,11	Č (60%)	Č	matka	ano	
chlapec	5,0 – 5,5	N (60%)	N	otec i rodina	ano	matka bilingvní
chlapec	5,0 – 5,5	Č (59%)	N	matka	ne	otec 3.j.
dívka	5,0 – 5,5	N (52%)	N	otec	ano	
dívka	5,0 – 5,5	N (57%)	N	otec i rodina	ano	
chlapec	5,0 – 5,5	Č (61%)	N+Č	otec i rodina	ano	matka dříve především Č
chlapec	5,0 – 5,5	N/Č (90%)	N+Č	otec	ne	
dívka	5,0 – 5,5	Č (60%)	N+Č	matka	ano	
dívka	5,0 – 5,5	Č (44%)	N+Č	matka	ano	
chlapec	5,5 – 5,11	N (35%)	N	otec	ano	
chlapec	6,0 – 6,5	N (30%)	N	ve školce	ano	dvojče, otec 3.j.
chlapec	6,0 – 6,5	N (29%)	N	ve školce	ano	dvojče, otec 3.j.
dívka	6,0 – 6,5	Č/N (82%)	N	matka	ano	
chlapec	6,0 – 6,5	Č/N (86%)	Č	otec	ano	

Č = čeština, N = němčina, j. = jazyk

9. 6. Výsledky testů vývoje slovní zásoby v kontextu dat o bilingvní výchově testovaných dětí

Ve všech případech se hodnocení jazykové dominance nebo relativní vyváženosti na základě výsledků obou testů slovní zásoby shoduje s vyjádřením rodičů v rámci dotazníku.

U nejmladších 6 dětí je dominantní jazyk ve 3 případech shodný s jazykem matky, která s dětmi do nedávného nástupu do školky také trávila ve všední dny mnohem více času než otec.

V jednom případě se jedná o dítě bilingvní matky, která pokud je sama, používá v komunikaci s dítětem sice druhý jazyk, u dítěte slabší, ale pokud je rodina pohromadě, také mluví jazykem, který je u dítěte nyní silnější. Nepoužívá tedy metodu jeden rodič - jeden jazyk. Silnější jazyk je tak v tomto případě jazykem otce, rodičů, rodiny, země pobytu i školky. Tento jazyk je v životě dítěte nejvíce kvantitativně zastoupen.

V dalším případě je situace také složitější, protože se jedná o trojjazyčnou rodinu, kde oba rodiče s dítětem tráví přibližně stejné množství času. Vzhledem k tomu, že osobně neovládám jazyk otce, beru v úvahu informaci rodičů, kteří se shodují na tom, že dítě ovládá oba jejich jazyky přibližně rovnocenně. V testu se zároveň ukázalo, že již také pasivně a částečně aktivně ovládá německý jazyk, kterému je vystaveno ve školce, v zemi pobytu a kterým hovoří také rodiče mezi sebou. Kvantitativní zastoupení jazyků je rovnoměrné.

V posledním případě můžeme výsledky v testu hodnotit jako relativně vyvážené, s mírnou převahou jazyka matky, která s dítětem dosud trávila nejvíce času. Dítě je ale nejmladším ze tří sourozenců, kteří spolu vzájemně hovoří druhým jazykem, a začalo navštěvovat školku v druhém jazyce.

U ostatních 19 dětí, které byly testovány pomocí testu ASWT-R, se objevily tyto souvislosti se specifickými okolnostmi bilingvní výchovy.

9 dětí, u kterých se projevila dominance českého jazyka, charakterizuje:

- V 8 případech se jedná o jazyk země pobytu.
- V 7 případech se jedná o jazyk matky, v 8. případě matka dříve s dítětem komunikovala také převážně v tomto jazyce.
- V 7 případech navštěvuje dítě bilingvní školku, v jednom případě německou školku a v jednom případě českou školku.
- V 6 případech je čeština jazykem společné komunikace rodičů.
- V 7 případech hovoří děti v tomto jazyce se sourozencem.
- V 8 případech je i v době po nástupu do školky v životě dítěte český jazyk kvantitativně nejvíce zastoupen.
- V 7 případech oba rodiče považují tento jazyk za důležitější.

7 dětí, u kterých se projevila dominance němčiny, charakterizuje:

- V 6 případech se jedná o jazyk země pobytu, v posledním případě došlo ke stěhování, dříve to byl také jazyk země pobytu.
- Pouze u 1 rodiny, kde je matka bilingvní a dříve na dítě hovořila v tomto jazyce, se jedná o jazyk matky. (Jedná se tedy vždy o jazyk otce nebo okolní společnosti).
- Ve všech 7 případech se tímto jazykem hovoří ve školce, buď výlučně, nebo jako jedním ze dvou jazyků.
- V 5 případech to jazyk společné komunikace rodičů, v posledních dvou případech hovoří rodiče spolu třetím jazykem.
- Ve 3 případech komunikuje dítě v tomto jazyce se sourozencem.
- V 6 případech je v období po nástupu do školky v životě dítěte německý jazyk nejvíce kvantitativně zastoupen. V 7. případě je poměr jazyků rovnocenný.
- U všech 7 dětí považují oba rodiče tento jazyk za důležitější.

3 děti, které měly relativně vyvážené skóre, charakterizuje:

- V prvním případě je lehce silnější jazyk jazykem otce, jazykem společné komunikace rodičů i sourozenců. Tento jazyk není jazykem matky ani země pobytu, ale je také jazykem bilingvní MŠ. Oba rodiče vnímají tento jazyk pro dítě jako důležitější. Kvantitativní zastoupení jazyků je rovnocenné.
- V druhém případě je lehce silnější jazyk jazykem matky, jazykem země pobytu, ale není jazykem společné komunikace sourozenců ani jazykem školky. Dříve byl ve všední den z 80% převažující jazyk matky, nyní je ze 70% převažující druhý jazyk, který je i výlučným jazykem školky. Každý z rodičů považuje za důležitější svůj jazyk.
- Ve třetím případě je lehce silnější jazyk jazykem otce, jazykem země pobytu, jazykem komunikace sourozenců. Druhý jazyk, jazyk matky, byl do začátku školky silnějším jazykem. Každý z rodičů považuje za důležitější svůj jazyk.

Pokud shrneme data 16 dětí, u kterých se v testu ASWT-R projevila výrazná dominance jednoho z jazyků, objeví se nám následující údaje:

dominantní jazyk

= jazyk matky: 50%

= jazyk otce: 37,5%

= není jazykem matky ani otce: 12,5%

= jazyk komunikace rodičů: 68,7%

= jazyk země pobytu: 87,5%

= jazyk školky, výlučně nebo jeden ze dvou: 93,7%

= jazyk, který je v životě dítěte více kvantitativně zastoupen: 87,5%

= jazyk komunikace sourozenců:

90% dětí, které mají sourozence

69 % všech těchto dětí

= jazyk, který je pro rodiče trochu důležitější: 87,5%

9. 7. Vyhodnocení krátkého dotazníku pro učitelky

Tento dotazník vyplňovaly pouze učitelky česko-německé MŠ v Praze. Jedná se vždy o rodilé mluvčí daného jazyka. V 7 případech byl pro stejné dítě vyplněn dotazník jak v němčině, tak v češtině, ve 2 případech pouze v němčině. U zmíněných 7 dětí, bylo tedy možné porovnat vyplněné dotazníky hodnotící jejich komunikaci v českém a německém jazyce. Ve všech případech se údaje od učitelek shodují s hodnocením dominance na základě výsledků dětí v testu ASWT-R.

10. Interpretace výsledků v souvislosti s výzkumnými otázkami

V tomto kvalitativním výzkumu byly hledány odpovědi na šest základních výzkumných otázek. Souhrn těchto výsledků je předmětem této kapitoly.

1) Jakou metodu bilingvní výchovy rodiče volí?

V našem výzkumném vzorku praktikuje 85% rodičů metodu jeden člověk – jeden jazyk. Ostatních 15% rodičů používá druhý jazyk v komunikaci s dítětem především tehdy, když je rodina pohromadě, nebo jsou přítomny jiné osoby, které by nerozuměly. Pouze jeden rodič uvádí občasné používání druhého jazyka bez specifického důvodu. Je tedy možné shrnout, že rodiče přistupují k bilingvní výchově velmi vědomě a většina používá výše zmíněné pravidlo s velkou důsledností. Největší výzvou pak jsou situace, kdy jsou přítomny jiné osoby, které nerozumí. 85% rodičů však uvádí striktní dodržování nebo přinejmenším snahu o důslednost i v těchto situacích.

2) Jakým jazykem spolu komunikují rodiče navzájem, rozumí vždy jazyku toho druhého?

90% rodičů si pro společnou komunikaci zvolilo jeden jazyk. Jedná se buď o jazyk matky, jazyk otce, anebo jazyk okolní společnosti (v případě dvou trojjazyčných rodin). Pouze v jedné rodině hovoří rodiče spolu střídavě oběma jazyky a v jedné rodině hovoří ve vzájemném dialogu každý svým jazykem. V teoretické části bylo uvedeno tvrzení autorů Harding-Esch a Riley (2005), že bilingvní rodinná výchova se může dobře uskutečňovat jen tehdy, pokud oba rodiče svým jazykům navzájem rozumí. Informace od rodičů však ukazují, že v našem vzorku tomu tak není. Pouze v 45% rodin oba rodiče dobře rozumí jazyku toho druhého. V ostatních případech rozumí jen částečně nebo téměř vůbec. Neznalost jazyka druhého rodiče v těchto rodinách není překážkou bilingvní výchovy. V některých případech rodiče

(otcové) zároveň ani dobře neovládají jazyk okolní společnosti. V těchto případech je v rozporu s výše uvedeným tvrzením bilingvní výchova naopak jedinou možnou alternativou.

3) V jakém poměru jsou jazyky přítomny v životě dítěte v různých obdobích?

Podrobná analýza kvantitativního zastoupení jazyků v životě dítěte ukazuje některé výrazné společné tendence. Po narození až do nástupu do mateřské školky trávilo v 84% rodin dítě většinu času běžného všedního dne (cca 70-90%) v kontaktu s jazykem matky. Pouze v 16% rodin bylo zastoupení jazyků přibližně rovnoměrné. Vidíme tedy, že bilingvní výchova je v tomto období z kvantitativního hlediska jen málokdy vyvážená a matka jako hlavní pečující osoba je zároveň hlavním zdrojem jazykových podnětů.

Nástupem do školky se zastoupení jazyků u mnoha dětí velmi výrazně změnilo. U 50% se stal nyní převládajícím jiný jazyk, než byl dosud (nyní jazyk školky). A i v ostatních rodinách došlo k úpravě dosavadní převahy jazyka matky k vyváženějšímu poměru. U dětí, které mají sourozence, se stává také jazyk jejich vzájemné komunikace důležitým prvkem.

4) Jaký je postoj rodičů a okolí k jazykům a k bilingvní výchově?

97,5% rodičů vnímá dvojjazyčnost pozitivně.

Němčina má u nás prestižní postavení světového jazyka, takže nepřekvapuje, že je její osvojování v raném věku nahlíženo jako výhoda. Čeština v Německu žádnou takovou prestiž sice nemá, ale u všech matek z našeho vzorku je vidět emocionální vazba k českému jazyku i kultuře a snaha předat svým dětem i tuto tradici. Důležitý je i praktický důvod, aby si dítě rozumělo s příbuznými. Postoje rodičů jsou podle mého názoru tím základním stavebním kamenem, na jehož základě činí rodiče v souvislosti s bilingvismem rozhodnutí.

5) Je u předškolních dětí z těchto rodin aktivní slovní zásoba v obou jazycích vyvážená nebo se jeden jazyk projevuje jako dominantní?

Pokud shrneme výsledky všech dětí v testu slovní zásoby, můžeme konstatovat, že dominance jednoho z jazyků se v našem vzorku ukazuje u 80% dětí. U 20% dětí jsou oba jazyky relativně vyvážené, pouze s mírnou převahou jednoho z jazyků. Hodnocení rodičů i učitelek MŠ se ve všech případech shoduje s těmito výsledky.

6) Jsou v případě dominance jednoho z jazyků nebo jazykové ekvivalence patrné nějaké souvislosti s údaji o bilingvní výchově?

80% dětí začalo nejprve aktivně hovořit v jazyce, v kterém s ním v té době komunikovala matka. Tento jazyk byl u těchto dětí až do nástupu do školky jejich silnějším jazykem. Nyní je u 19 dětí testovaných pomocí ASWT-R jejich výrazně nebo mírně dominantní jazyk v 89% shodný s jazykem, kterým se hovoří ve školce (výlučně nebo jako jedním ze dvou jazyků), v 84% je shodný s jazykem země, ve které rodina žije, a v 84% se shoduje s jazykem, který rodiče považují za jazyk o trochu důležitější. (Nejmladší děti, které nebylo možné testovat pomocí ASWT-R, z tohoto výčtu vynechávám, protože chodí do školky teprve krátce.)

Nejvýrazněji se tedy projevuje souvislost mezi jazykovou dominancí a kvantitativním zastoupením jazyků v životě dítěte. Zásadním a pro mnohé laiky pravděpodobně překvapivým momentem je zjištění, že ve chvíli, kdy se poměr okolních jazyků v životě dítěte převrátí, stává se pak zpravidla i dosud slabší jazyk tím silnějším, a naopak. Z hlediska jazykové dominance se tedy nejvíce jeví jako důležité, který jazyk se začal aktivně rozvíjet jako první. (Dokonce i v případě jedné z trojjazyčných rodin je nyní dominantním jazykem dětí jazyk školky a okolní společnosti, se kterým se sice do tří let setkávaly pouze okrajově, ve kterém ale tráví od nástupu do školky nejvíce času.) Významný je také postoj rodičů k důležitosti jednotlivých jazyků pro život dítěte.

III.B EMPIRICKÁ ČÁST B

11. Výzkum trilingvismu

11. 1. Cíle výzkumu a základní výzkumné otázky

Druhá fáze empirické části používá stejné metody a postupy jako předchozí část, na kterou navazuje, ale zaměřuje se pouze na rodiny a děti trojjazyčné. Prostřednictvím kvalitativní analýzy dat mapuje zacházení s jazyky v rodině a okolí trojjazyčných dětí a zaměřuje se především na otázku, zda jsou patrné nějaké odlišnosti ve srovnání s čistě bilingvními dětmi. Protože u dětí neprobíhalo testování v dalším jazyce kromě českého a německého, vycházejí údaje o stupni ovládnutí jazyků jednak z výsledků testu slovní zásoby v češtině a němčině, ale zároveň také z rodičovského dotazníku.

Kvalitativní výzkum trilingvismu si klade tyto základní výzkumné otázky:

- 1) Jak vypadají konkrétní jazykové konstelace a strategie trilingvních rodin?
- 2) Jaký je postoj rodičů a okolí k jazykům a k trilingvní výchově?
- 3) Je u předškolních dětí z těchto rodin slovní zásoba ve všech třech jazycích vyvážená, nebo se některý jazyk projevuje jako dominantní či slabší?
- 4) Jsou patrné nějaké souvislosti mezi údaji o trilingvní výchově a mezi tím, jak silné nebo slabé se jednotlivé jazyky jeví rodičům a jak ukazují testy slovní zásoby?
- 5) Jaké specifické aspekty se u trilingvismu objevují?

11. 2. Výběr a popis výzkumného vzorku

Do výzkumu trojjazyčnosti bylo zahrnuto celkem 10 trojjazyčných dětí ze 7 rodin. Hlavním kritériem záměrného výběru bylo, aby děti vyrůstaly od útlého věku v kontaktu se třemi jazyky. Dalším kritériem zůstalo věkové rozmezí od 3 let do počátku školní docházky.

Testování prvních pěti dětí ze tří rodin žijících v Německu proběhlo v rámci předchozího výzkumu bilingvismu, do kterého bylo možné všechny tyto děti zařadit, protože český a německý jazyk nebyl ani v jednom případě nejslabším jazykem dítěte. V rámci výzkumu trojjazyčných dětí byla tato skupina rozšířena o dalších pět dětí ze čtyř rodin žijících v České republice, u kterých je český nebo německý jazyk jejich nejslabším jazykem. Tato druhá část testování probíhala v Praze v březnu 2011.

Pět dětí žijících v Německu navštěvuje školku, kde se mluví pouze německy. Dalších pět dětí navštěvuje celodenně v ČR česko-německou bilingvní školku, kde dopolední program probíhá v němčině a odpolední v češtině.

11. 3. Výzkumné metody a sběr dat

V rámci tohoto výzkumu byly použity stejné základní výzkumné metody jako v předcházejícím: dotazník nebo strukturovaný rozhovor s rodiči a test řečového vývoje dětí - Test aktivní slovní zásoby ASWT-R nebo podtesty Marburgského jazykového skříníku MSS. Jako doplňující posloužil ještě krátký dotazník, který vyplňovaly pouze učitelky česko-německé bilingvní MŠ v Praze. U dětí probíhalo testování stejně jako v předchozím výzkumu pouze v českém a německém jazyce a údaje o stupni ovládnutí dalšího třetího jazyka vycházejí ze sdělení rodičů.

11. 4. Zpracování a analýza výzkumných dat

11. 4. 1. Profil jazykové komunikace v rodině

Tabulka č. 6. Přehled mateřských jazyků rodičů a zemí pobytu

R	Jazyk matky	Jazyk otce	Země pobytu
1	Č	slovinština	SRN
2	N, Č bilingvní	holandština	SRN
3	Č	řečtina	SRN
4	N	Fr	ČR
5	Fr	N	ČR
6	polština	N	0-2,8 r. SRN, poté ČR
7	Fr	Fr	0-0,6 r. Fr, poté ČR

R = rodina, j. = jazyk, r. = roky věku,
Č = čeština, N = němčina, Fr = francouzština

Jazyk rodiče v komunikaci s dítětem

Ze sedmi rodin, které byly začleněny do výzkumu trojjazyčnosti, se v šesti případech jedná o nejtýpější konstelaci, ve které každý rodič mluví s dítětem svým mateřským jazykem a oba tyto jazyky se liší od jazyka okolní společnosti. Děti ze třech těchto rodin žijících v Německu navštěvují čistě německou školku, děti ze třech rodin žijících v ČR navštěvují bilingvní česko-německou školku, přičemž německý jazyk je shodný s mateřským jazykem jednoho z rodičů.

V jednom případě je rodina se dvěma předškolními dětmi původně monolingvní, druhý jazyk je od 6 měsíců věku jazykem okolní společnosti a au-pair, třetí jazyk se pak přidal ve 23 měsících v rámci bilingvní školky.

Pouze jedna matka uvedla, že v komunikaci s dítětem používá z 80% svůj mateřský jazyk a z 20% jazyk okolní společnosti. Všichni ostatní rodiče uvádí, že používají výhradně svůj mateřský jazyk. Jedna matka je sama bilingvní, jeden jazyk používá vždy v komunikaci s dítětem, její druhý jazyk je shodný s jazykem okolní společnosti. Celkově tedy opět dominuje důsledné dodržování pravidla jeden rodič – jeden jazyk.

Vzájemná jazyková komunikace rodičů

Nepočítáme-li monolingvní rodičovský pár, pak ze zbývajících šesti párů pouze v jednom případě oba rodiče aktivně ovládají i jazyk toho druhého. V jednom případě ovládají oba jazyk druhého alespoň pasivně. Ve zbývajících čtyřech případech otec jazyku matky ani nerozumí. V třech případech se rodiče spolu dorozumívají výhradně mateřským jazykem otce, v jednom případě z 60% jazykem otce a ze 40% jazykem okolní společnosti. Další dva páry spolu hovoří pouze v jazyce okolní společnosti, přičemž v jednom případě se u bilingvní matky jedná o její dominantní jazyk, který ale nepoužívá v komunikaci s dítětem.

Tabulka č. 7. Profil jazykové komunikace v trojjazyčných rodinách

R	matka mluví na dítě	otec mluví na dítě	rodiče spolu	rodina spolu	rodiče rozumí jazyku druhého	země pobytu
1	Č	slovinština	N	každý své	ano, ale oba ne aktivně	SRN
2	Č	holandština	N	každý své	otec nerozumí, matka částečně	SRN
3	Č	řečtina	řečtina	každý své	otec nerozumí	SRN
4	N	Fr	60% Fr 40% Č	každý své	otec nerozumí	ČR
5	Fr	N	N	každý své	ano	ČR
6	polština 80%, N 20%	N	N	N	otec nerozumí	0-2,8 r. SRN, poté ČR
7	Fr	Fr	Fr	Fr	ano, oba Fr	0-0,6 r. Fr, poté ČR

R = rodina, Č = čeština, N = němčina, Fr = francouzština, r. = roky věku dítěte

Společná komunikace v rodině

Také rodiče trilingvních dětí se snaží dodržovat v komunikaci s dítětem svůj zvolený jazyk. Nelze tedy stanovit jeden jazyk, ve kterém společná rodinná komunikace probíhá. U malých dětí funguje dobře, když se k nim každý z rodičů i u společné večeře obrací ve svém jazyce. Ale zvláště v případech, kdy rodiče nerozumí všem používaným jazykům, bude s přibývajícím věkem dětí pravděpodobně používán ke společným rozhovorům nebo plánováním týkající se celé rodiny jeden jazyk.

Vzájemná komunikace sourozenců

Mezi deseti dětmi jsou tři páry sourozenců, z toho shodou okolností dva páry dvojčat. Všichni sourozenci spolu hovoří jazykem, který je jejich dominantním jazykem. U staršího páru dvojčat došlo během let ke změně dominance, a paralelně také ke změně jazyka, kterým spolu sourozenci komunikují.

Jazyk v mateřské školce

5 dětí z rodin žijících v Německu navštěvuje čistě německou školku, 5 dětí z rodin žijících v ČR navštěvuje bilingvní česko-německou školku, přičemž německý jazyk je shodný s mateřským jazykem jednoho z rodičů.

Jazyk dalších pečujících osob

Jako důležitý prvek, který není možné opomíjet, se ukazují být au-pair, které v některých rodinách s dětmi tráví od narození nebo raného věku až několik hodin denně. Také s jejich jazykem je pak dítě tedy poměrně intenzivně v kontaktu. Někdy tuto funkci i v zahraničí přebírají prarodiče. Pouze dvě rodiny uvedly, že nevyužívají další osobu na pravidelné hlídání. V jedné rodině část roku pobývá babička, ostatní využívají nebo někdy využívaly službu au-pair.

11. 4. 2. Kvantitativní zastoupení jazyků v životě dítěte

V pěti trilingvních rodinách trávily děti před nástupem do školky nejvíce času s matkou. Pouze jedna rodina uvádí rovnoměrné rozdělení času mezi oba rodiče.

V jedné rodině výrazně převažoval jiný jazyk než jazyk rodičů (jazyk au-pair). Po nástupu do školky, který proběhl u některých dětí již okolo druhého roku, se děti dostaly do intenzivnějšího kontaktu s jazykem okolní společnosti, s kterým většina měla do té doby kontakt nejmenší. Jazyk rodičů tak zůstal převažujícím pouze o víkendu a prázdninách. V rodinách, kde se jazyk otce neshoduje s jazykem školky a zároveň tito otcové trávili před nástupem dětí do školky s dětmi mnohem méně času než matky, došlo k ještě dalšímu snížení už tak malého množství času, ve kterém je tento jazyk v každodenním životě dítěte zastoupen. V rodinách, kde se jazyk otce shoduje s jazykem školky, došlo vstupem do školky k intenzivnímu posílení jazykových podnětů v tomto jazyce. V těchto případech se jednalo o školku bilingvní, kde došlo k intenzivnějšímu kontaktu s českým jazykem, který je zároveň jazykem okolní společnosti.

Žádná rodina neuvádí, že by čtení knížek, poslech audionahrávek a sledování televize probíhalo rovnoměrně ve všech třech jazycích. Buď jeden jazyk výrazně převažuje a třetí jazyk je zastoupen nejméně či vůbec nebo tyto činnosti probíhají pouze ve dvou jazycích.

U dětí převažují kamarádi, kteří hovoří jazykem shodným s jazykem školky. Dále jsou v menší míře zastoupeny kamarádi hovořící jazykem matky a v ještě menší jazykem otce (pokud není shodný s jazykem školky).

Všechny rodiny uvádějí pravidelné návštěvy v dalších dvou zemích, ze kterých rodiče pochází. Podobné množství času však na rozdíl od bilingvních rodin, dělí mezi země dvě.

11. 4. 3. Jazykový vývoj dítěte z pohledu rodičů

Jazyk, kterým dítě začalo hovořit jako prvním

6 rodin uvádí, že dítě začalo nejprve hovořit jazykem matky. Rodina, kde je od narození zastoupení jazyků rovnoměrné, uvádí současné objevení prvních slov a později vět v obou jazycích.

Jazyk, kterým dítě rodičům odpovídá

Trojazyčné děti mnohem častěji neodpovídají rodičům aktivně ve své třetí nejslabší řeči. Nejčastěji v takové situaci odpovídají ve svém nejsilnějším jazyce. Pokud je ale například nejslabší jazyk jazykem otce, který nerozumí jejich dominantnímu jazyku, odpovídají otci jazykem, který je na prostřední úrovni.

Míšení jazyků

Rodiče ani v jednom případě neuvádí, že by u některého dítěte docházelo k míšení všech tří jazyků v jedné větě. U mnoha dětí ale dochází velmi často k míšení dvou jazyků v jedné větě. Nejčastěji se do slabších jazyků přidávají slova z jazyka silnějšího. Zajímavé je, že ani v jednom případě rodiče neuvádí, že by k míšení jazyků u dítěte vůbec nedocházelo.

V případě češtiny a slovinštiny děti někdy upravují česká slova, aby zněla slovinsky, ale je to zrádné, protože právě v těchto dvou jazycích je množství tzv. falešných homonym, tedy slov, která stejně nebo podobně znějí, ale mají jiný význam.

Zajímavé momenty jazykového vývoje trilingvních dětí

V teoretické části bylo zmíněno, že se u dětí dříve vyvíjí metalingvistické vědomí, tedy schopnost reflektovat o povaze jazyka a jazyků. Někteří rodiče uvedli, že si děti tvoří své vlastní teorie, kterými si vysvětlují, proč se doma

mluví jinak než na ulici a ve školce nebo proč mluví jinak maminka a jinak tatínek.

Například jedno dítě v jednu chvíli usoudilo, že asi všechny ženy mluví jedním jazykem (jako maminka) a muži druhým (jako tatínek) a podle tohoto klíče pak oslovovalo v jiném jazyce muže a v jiném ženy.

Jiné dítě si zase myslelo, že mimo domov se mluví všude česky a pak se při výjezdu do Německa divilo, že tam jeho němčině lidé rozumí a dokonce odpoví.

Jedna rodina se poté, co proběhlo testování, přesunula do nové země pobytu a obě dvě děti se nyní stávají čtyřjazyčnými. Samy pětileté děti však vyjádřily obavu, že by mohly jeden z původních tří jazyků zcela zapomenout, a navrhly rodičům, aby jim zajistili ještě jednu au-pair v daném jazyce.

11. 4. 4. Postoje rodičů a okolí k jazykům

Reakce okolí na trojjazyčnou výchovu bývají trochu jiné než u dvojjazyčnosti. Častěji se objevuje překvapení, kolika jazyky to malé děti už mluví. Ale také otázka, zda to na děti není už příliš.

Všech sedm rodin uvedlo, že sice nemají žádné nezodpovězené otázky k bilingvní výchově, ale v případě trilingvismu mají určité nejasnosti, jak by měla vypadat optimální trilingvní výchova a do jaké úrovně ovládnutí je možné si všechny tři jazyky osvojit. Rodiče si přejí, aby děti dobře ovládaly jazyky dva, třetí jazyk už nepovažují, za tak důležitý. (V případě dvou rodin se však rodiče liší v názoru, které dva jazyky by dítě mělo dobře umět.)

Tabulka č. 8. Výsledky testů trojjazyčných dětí v kontextu dalších dat

pohlaví	věk	Skóre MSS	školka	jazyk země	dominat. j. hovoří	dominance dle dotazníku
chlapec	3,0	N: 6 pasivní ne aktivní Č: 8 pasivní 7 aktivní	N	N	matka	dominantní Č, třetí jazyk nejslabší
dívka	3,0 – 3,5	N: 9 pasivní 9 aktivní Č: 10 pasivní 10 aktivní	N	N	matka i otec	Č a třetí jazyk podobně silné, N nejslabší

pohlaví	věk	Skóre ASWT	školka	jazyk země	dominat. j. hovoří	dominance dle dotazníku
chlapec	4,0 – 4,5	N: 47 Č: 17	N+Č	Č	matka	třetí jazyk nejslabší
chlapec	4,0 – 4,5	N: 44 Č: 10	N+Č	Č	otec i rodina	dominantní N, Č nejslabší
chlapec	4,5 – 4,11	N: 20 Č: 25	N+Č	nyní Č	rodiče	dominantní třetí jazyk
chlapec	4,5 – 4,11	N: 22 Č: 20	N+Č	nyní Č	rodiče	dominantní třetí jazyk
chlapec	4,5 – 4,11	N: 57 Č: 20	N+Č	nyní Č	otec i rodina	dominantní N, Č nejslabší
chlapec	5,0 – 5,5	N: 29 Č: 49	N	N	matka	třetí jazyk nejslabší
chlapec	6,0 – 6,5	N: 62 Č: 20	N	N	sourozenci spolu	třetí jazyk nejslabší
chlapec	6,0 – 6,5	N: 63 Č: 19	N	N	sourozenci spolu	třetí jazyk nejslabší

Č = čeština, N = němčina, j. = jazyk

(Za desetinnou čárkou jsou uváděny měsíce věku.)

11. 4. 5. Výsledky testů vývoje slovní zásoby ASWT-R (MSS)

Výsledky testů ASWT-R a MSS vypovídají o slovní zásobě v českém a německém jazyce, ale nebyl zkoumán třetí jazyk dětí. U testu ASWT-R bylo v českém i německém jazyce možné dosáhnout maximálního počtu 75 bodů. Děti jsou v tabulce č. 8 seřazeny podle věku po půlročních intervalech, které mají pro monolingvní děti vlastní normy. Výsledky testování trilingvních dětí těmito normami posuzovány nebyly.

U osmi dětí je čeština nebo němčina podle výpovědi rodičů jejich dominantním jazykem. Z těchto osmi dětí byly dvě tříleté děti vzhledem k věku testovány pomocí MSS. U obou dětí jsou výsledky dominantního jazyka přibližně podobné jako u stejně starých bilingvních dětí. Výsledky druhého ze zkoumaných jazyků jsou u jednoho dítěte pouze o minimum nižší, ale u druhého byla znalost testových odpovědí v druhém jazyce pouze v oblasti pasivní slovní zásoby, aktivní zásoba se v tomto jazyce v rámci testu neprojevila.

U šesti starších dětí jsou výsledky testu ASWT-R v dominantním jazyce výrazně lepší než u druhého jazyka a svou výší je toto skóre podobné výsledkům stejně starých bilingvních dětí. Výsledky druhého ze zkoumaných jazyků jsou však v pěti případech v porovnání s bilingvními dětmi nižší.

U dvou dětí není ani čeština ani němčina jejich dominantním jazykem. Výsledky testu se v tomto případě v obou jazycích velmi podobají a odpovídají výsledkům ve slabším jazyce u ostatních dětí.

Sourozenci dvojčata dosáhli v jednom případě téměř totožný výsledek, v druhém případě byly výsledky sice podobné, ale jeden sourozenec dosáhl o pár bodů více v jednom z jazyků a druhý v druhém (dominantní je jejich třetí jazyk).

11. 4. 6. Výsledky testů v kontextu dat o trilingvní výchově

Hodnocení jazykové dominance na základě výsledků testů slovní zásoby a výpovědi rodičů se u dětí žijících v ČR shoduje také se sdělením učitelek bilingvní MŠ v rámci minidotazníku.

U devíti dětí se jeden jazyk projevuje jako výrazně dominantní. Rodiče těchto dětí uvádí nestejněměrné kvantitativní zastoupení jazyků v každodenním životě.

Jedno dítě ovládá oba jazyky rodičů přibližně rovnocenně, je to v rodině, kde kvantitativní zastoupení jazyků bylo od narození rovnoměrné. V testu se zároveň ukázalo, že již také pasivně a částečně aktivně ovládá německý jazyk, kterému je vystaveno ve školce, v zemi pobytu a kterým hovoří také rodiče mezi sebou.

Dominantní jazyk trilingvních dětí

= jazyk matky: 3 děti

= jazyk otce a zároveň okolní společnosti: 2 děti

= jazyk matky i otce: 3 děti

(dvě z monolingvní rodiny a jedno s dvěma stejně dominantními jazyky)

= není jazykem matky ani otce: 2 děti

= jazyk komunikace rodičů: 2 děti

= jazyk školky, výlučně nebo jeden ze dvou: 5 dětí

= jazyk, který je nyní v životě dítěte více kvantitativně zastoupen: 6 dětí

= jazyk komunikace sourozenců: shodný s aktuálně dominantním jazykem

Vzhledem ke komplexním a specifickým jazykovým konstelacím trilingvních rodin umožňuje hlubší náhled na důležitost jednotlivých faktorů především znalost konkrétních rodinných příběhů a okolností.

11. 5. Interpretace výsledků v souvislosti s výzkumnými otázkami

1) Jaké jsou konkrétní jazykové konstelace a strategie trilingvních rodin?

Ve výzkumném vzorku převažuje (6 ze 7 rodin) nejtypičtější konstelace, kdy každý rodič mluví s dítětem svým mateřským jazykem a oba tyto jazyky se liší od jazyka okolní společnosti.

Pouze jeden rodič v komunikaci s dítětem nepoužívá na 100% svůj mateřský jazyk. Všichni ostatní rodiče uvádí, že používají výhradně svůj mateřský jazyk.

To, že rodiče neovládají jazyk druhého, není nijak na překážku. Nepočítáme-li monolingvní rodičovský pár, pak ze zbývajících šesti párů pouze v jednom případě oba rodiče aktivně ovládají i jazyk toho druhého. Ve čtyřech případech otec jazyku matky nerozumí.

Jako důležitý prvek se ukazuje také jazykový kontakt dětí s dalšími osobami (au-pair nebo prarodiči).

2) Jaký je postoj rodičů a okolí k jazykům a k trilingvní výchově?

Reakce okolí na trojjazyčnou výchovu bývají trochu jiné než u dvojjazyčnosti. Častěji se objevuje překvapení, ale také pochybnosti, zda to na děti není už příliš. Také sami rodiče uvádějí v případě trilingvismu určité nejasnosti, jak by měla vypadat optimální trilingvní výchova.

3) Je u předškolních dětí z těchto rodin slovní zásoba ve všech třech jazycích vyvážená nebo se některý jazyk projevuje jako dominantní nebo slabší?

U devíti dětí se jeden jazyk projevuje jako výrazně dominantní. Další dva jazyky jsou buď podobně slabé, nebo je jeden z nich ještě výrazně slabší. Pouze u jednoho dítěte rodiče uvádějí přibližně stejnou úroveň dvou silnějších jazyků.

4) Jsou patrné nějaké souvislosti mezi údaji o trilingvní výchově a mezi tím, jak silné nebo slabé se jednotlivé jazyky jeví rodičům a jak ukazují testy slovní zásoby?

Celkově je u trilingvních dětí podobně jako u dětí bilingvních v prvních letech života dominantní zpravidla jazyk matky, s nástupem do školky se ale postupně stává nejsilnějším jazykem jazyk školky.

V rodinách, ve kterých je mateřský jazyk otce odlišný od jazyka okolní společnosti, je tento jazyk nejčastěji u dítěte tím nejslabším jazykem. Jediná rodina, u které je tomu jinak, také jako jediná uvádí, že se rodiče věnují dítěti od narození ve stejné kvantitativní míře. Nabízí se tedy výklad, že tráví-li otec s dítětem od narození a i po jeho nástupu do školky denně jen málo času v poměru ke kvantitativnímu zastoupení jazyka matky a jazyka okolního prostředí, stává se „jeho“ jazyk u dítěte nejslabším. Z toho také vyplývá, že strategii jeden člověk – jeden jazyk by bylo dobré podpořit dalšími osobami a aktivitami, aby bylo dítě více vystaveno jazykovým podnětům tohoto jazyka.

U dětí, kde každý z rodičů mluví jiným jazykem a třetí jazyk je jazykem školky a okolního prostředí, uvádějí rodiče dobrou schopnost porozumění ve všech jazycích. V případě, že děti jsou v kontaktu s jazykem především prostřednictvím bilingvní školky, je schopnost porozumění o něco slabší.

Nejvýrazněji se tedy opět projevuje souvislost mezi jazykovou dominancí a kvantitativním zastoupením jazyků v životě dítěte. Tato dominance se podobně jako u bilingvismu může dynamicky měnit, a to právě v souvislosti se změnou jazykových podnětů.

5) Jaké specifické aspekty se u trilingvismu objevují?

Mnohé děti se s třetím jazykem (jazykem školky nebo školky a zároveň okolního prostředí) začaly setkávat až ve věku dvou nebo dokonce tří let,

nejprve byl tedy jejich jednoznačně nejslabším jazykem. U nejstarších sourozenců z našeho vzorku je však již po třech letech od nástupu do školky tento jazyk jazykem nejsilnějším a i u ostatních dětí dochází k postupnému posunu jazykové dominance.

Podobně jako u bilingvismu se u většiny trilingvních dětí (90%) projevuje jeden jazyk jako výrazně dominantní. Třetí jazyk je však u většiny zúčastněných dětí ještě slabší než jazyk druhý a znalost tohoto jazyka je u některých dětí spíše pasivní.

Trojazyčné děti mnohem častěji neodpovídají aktivně ve své třetí nejslabší řeči. (V těchto případech odpovídají nejčastěji ve svém nejsilnějším jazyce).

Rodiče ani jednom případě neuvádějí, že by u některého dítěte docházelo k míšení všech tří jazyků v jedné větě. U mnoha dětí ale dochází velmi často k míšení dvou jazyků v jedné větě.

Celkově se ukazuje, že v případě trilingvních rodin je snaha o vyváženost jazykových podnětů ještě mnohem těžším úkolem, než v případě bilingvismu.

12. Diskuze

Z výsledků empirické části vyplývá několik základních tendencí, které charakterizují většinu rodin a dětí z našeho vzorku. Přestože jsem sama matkou dvou bilingvních dětí, některé informace na základě výsledků tohoto výzkumu byly i pro mne překvapivé. Nečekané je především zjištění, že v otázce jazykové dominance skutečně nezáleží tolik na tom, který jazyk se u dítěte začíná vyvíjet jako první a který logicky mnoho rodičů považuje za hlavní mateřský jazyk dítěte. Jako nejvýraznější souvislost s jazykovou dominancí se totiž ukazuje být kvantitativní zastoupení jazyků v životě dítěte, a tak se později stává tím silnějším jazykem u většiny dětí ten jazyk, kterým se hovoří ve školce, ve škole a v okolní společnosti.

Výsledky výzkumu ukazují, že jeden jazyk je u dětí dominantní a druhý slabší. Jazyková vyváženost zdá se být skutečně výjimkou. To odpovídá tvrzení mnoha autorů (např. Grosjean, 1982, 2001, Hamers, Blanc, 1989, Baker 2006), že jen málokdy ovládá bilingvní jedinec oba jazyky rovnocenně a na vysoké úrovni. Pro mnohé rodiče je to však překvapivá informace. V tomto směru jsou podle mého názoru rodiče v Německu lépe informovaní než rodiče v Čechách. Ti totiž mají do budoucna právě toto očekávání. Ve chvíli, kdy tomu tak v mnoha případech pravděpodobně nebude, mohou se u rodičů projevit pochybnosti a obavy, ale i tlak na dítě, aby umělo oba jazyky perfektně, a to podle mého názoru není žádoucí.

Do původního výzkumu byly zařazeny i tři trilingvní rodiny. Bylo to možné jen z toho důvodu, že u žádného z těchto trilingvních dětí nebyl český nebo německý jazyk jejich nejslabším jazykem. V další fázi byl výzkumný vzorek rozšířen o dalších pět trilingvních dětí, které již tuto podmínku splňovat nemusely. Na celkovém počtu deseti trilingvních dětí pak mohla být v rámci následného výzkumu kvalitativně analyzována data pouze trilingvních rodin.

Výsledky této následné studie poukazují, že podobně jako u bilingvismu se u většiny trilingvních dětí (90%) projevuje jeden jazyk jako výrazně dominantní. Třetí jazyk je však u většiny těchto dětí ještě slabší než jazyk druhý a znalost tohoto jazyka je u některých dětí málo aktivní. Tyto poznatky jsou v souladu se zjištěními, které uvádí např. Quay (2011).

Přestože se mnohé trojjazyčné děti s třetím jazykem začaly intenzivněji setkávat až ve věku dvou nebo tří let po nástupu do školky, dochází i v takovém případě k postupnému posunu jazykové dominance a i tento jazyk se může stát u dětí jazykem nejsilnějším.

Použití dotazníku a následného rozhovoru přineslo mnoho dat. Za cenné považují, že se pomocí zvolených otázek podařilo vytvořit celkový profil používání jazyků v rodinách a že se prostřednictvím anamnézy řečového vývoje také do hry dostaly longitudiální údaje, byť pouze touto nepřímou cestou. Díky tomu mohla být zaznamenána výrazná dynamika v otázce jazykové dominance.

Testování pomocí Testu aktivní slovní zásoby ASWT-R bylo sice v průběhu sběru dat poměrně náročné, ale volba použít tento test pro porovnání slovní zásoby v českém a německém jazyce se v celkovém souhrnu ukázala jako velmi dobrá. Výsledky testu poskytly přehledný a jednoznačný pohled na stav vývoje slovní zásoby v obou jazycích, který ve všech případech korespondoval s hodnocením rodičů i učitelek. Jediným a očekávatelným problémem bylo použití tohoto testu u dětí tříletých, kde to ve většině případů nebylo možné a byl raději použit náhradní test. Testování pomocí zvolených podtestů Marburgského řečového skríníku MSS bylo i s těmito nejmladšími dětmi dobře realizovatelné, ale při vyhodnocování dat se ukázaly velké limity malého počtu položek, a na rozdíly mezi oběma jazyky tak nejvíce poukazovala spontánní produkce dětí nad hlavním testovým obrázkem. Tento test bych tedy z těchto důvodů pro budoucí realizaci obdobného výzkumu již

nedoporučovala a snažila bych se ze zahraničí zajistit jiný na položky bohatý test, například test pasivní slovní zásoby Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, Dunn, 2007).

V případě trilingvismu by bylo samozřejmě žádoucí provést testování u dětí i v jejich třetím jazyce. To však nebylo v rámci této studie reálné, jelikož sama tyto další jazyky neovládám. Zprvu jsem uvažovala, že by testování za mne mohl provést rodič, který tímto jazykem hovoří. To jsem ale zamítla především z toho důvodu, že rodiče se snaží dětem s testováním velmi pomáhat a také případnou neznalost ihned nevěřičně komentují. Výsledky by tak nebyly zkreslené.

Zařazení rodičů, kteří jsou sami bilingvní, bylo podle mého názoru přínosem především z hlediska zkoumání různých profilů jazykové komunikace a postojů rodičů. Vyhodnocování dat však v jejich případě bylo obtížné, protože mnohdy není možné zařadit je do jasných kategorií.

Zjištění, že většina rodičů přistupuje k bilingvní či trilingvní výchově velmi vědomě, volí nejvíce doporučovanou metodu a i jinak se snaží podporovat u dítěte pokud možno oba jazyky, může být samozřejmě zkresleno tím, že právě tací rodiče jsou ochotni se výzkumu o bilingvismu zúčastnit.

Informace od rodičů ukazují, že neznalost jazyka toho druhého není překážkou bilingvní výchovy, jak uvádí Harding-Esch a Riley (2008). Pouze v 40% rodin z celkového počtu všech bilingvních i trilingvních rodin rozumí oba rodiče dobře jazyku toho druhého. V ostatních případech rozumí jen částečně nebo téměř vůbec.

Jsem si dobře vědoma, že zevšeobecnování pouze na základě zjištění z tohoto kvalitativního výzkumu není možné, protože výzkumný vzorek není dostatečně velký a především reprezentativní, ale domnívám se, že pomocí zvolených kvalitativních metod bylo možné dobře uskutečnit záměr, kterým bylo zmapovat bilingvní výchovu a její možné souvislosti s jazykovou dominancí u dětí. Zjištěné tendence mohou v budoucnu posloužit jako vodítko pro stanovení hypotéz, které by bylo vhodné ověřit pomocí kvantitativních metod.

To, že se podařilo sehnat celkem třicet dětí z dvaceti tří rodin, které vyhovovaly stanoveným kritériím a zároveň projevíly ochotu zúčastnit se se svými dětmi výzkumu, považuji za úspěch. Pokud by byl v budoucnu plánován v této oblasti výzkum kvantitativní, musela by se pravděpodobně stanovená kritéria více rozšířit.

Velkou výzvou pro možný další výzkum by mohlo být posouzení jazykových kompetencí (nejen slovní zásoby) u dětí z těchto rodin s odstupem dalších několika let, pokud by se podařilo navázat s rodinami opětovnou spoluprací. U starších dětí by se pak výzkum mohl zaměřit také na otázku preference jednotlivých jazyků a na problematiku kulturní identity.

Práce na výzkumné části pro mne byla sice časově náročná, ale zároveň velmi zajímavá a přínosná, a těšilo mne, že jsem mohla během sběru dat i některým rodinám na základě prostudované literatury nabídnout určitá doporučení v nejasných otázkách.

Bilingvní i trilingvní výchovu považuji osobně za velmi přínosnou, je to jakýsi dar do života dítěte, ale zatímco se děti jazykům učí jaksi mimochodem, pro rodiče snaha o vyváženou bilingvní výchovu často znamená vynaložení většího úsilí, než už i výchova sama o sobě od rodičů vyžaduje.

IV. Závěr

Tato rigorózní práce se zabývala tématem přirozeného dětského bilingvismu a trilingvismu, a to jak v teoretické, tak empirické rovině.

Hlavním záměrem této práce bylo v teoretické části podat souhrn novějších výzkumů a odborných publikací na téma dětského bilingvismu a v nové části také trilingvismu.

Výzkumy prováděné v posledních 20 letech ukazují poměrně přesvědčivě, že bilingvismus může být pro vývoj dítěte výhodou, ovšem pouze za předpokladu, že se oba jazyky rozvíjejí dobře a také relativně vyváženě. V současné době se za hlavní kognitivní výhodu bilingvních dětí považuje schopnost lepší selektivní pozornosti a současné inhibice zavádějících podnětů. Bilingvní děti tedy mnohem lépe ignorovat zavádějící informace a držet se pouze relevantních struktur, to se odráží v mnoha dalších důležitých procesech, především v divergentním tvořivém myšlení a při řešení problémů. Současní autoři ale také zdůrazňují, že jen málokdy bilingvní jedinci disponují stoprocentní kompetencí v obou jazycích a že dominance jednoho z jazyků a občasný výskyt interferencí a střídání kódů k bilingvismu přirozeně patří. Nové výzkumy také poukazují na to, že schopnost bilingvních dětí oddělovat od sebe jednotlivé jazyky se projevuje již v počátcích jejich jazykového vývoje.

Výzkum v oblasti trilingvismu je teprve na svém začátku, a tak empirická data zatím příliš nejsou k dispozici. Předpokládá se ale, že i na trilingvismus se vztahují faktory a procesy spojované s bilingvismem a navíc další specifika, která vyplývají ze vzájemné interakce mezi jazyky a ze skutečnosti, že dítě dělí svůj čas mezi jazyky tři.

Cílem empirické části bylo zmapovat, jak ve skutečnosti bilingvní a trilingvní výchova probíhá, nakolik se u dětí ukazuje dominance jednoho z jazyků a jaké se objevují vzájemné souvislosti. V empirické části se ukázalo, že ačkoliv

rodiče přistupují k bilingvní i trilingvní výchově velmi vědomě, je v každodenním životě zastoupení jednotlivých jazyků jen málokdy rovnocenné a ve většině případů se u dětí objevuje velmi výrazná dominance jednoho jazyka. Ta se však může vlivem okolností zcela změnit, kvalitativní analýza dat poukazuje především na význam kvantitativního zastoupení jazyků v životě dítěte. V období před nástupem do školky se tak dominantní jazyk nejčastěji shoduje s jazykem matky, s kterou děti tráví nejvíce času, po nástupu do školky se nejčastěji rovná jazyku školky a okolní společnosti. Významný je také postoj rodičů k důležitosti jazyků pro život dítěte.

U trilingvních dětí se v nové části výzkumu ukazuje, že třetí jazyk je většinou ještě slabší než jazyk druhý. U některých dětí v tomto jazyce převládají především receptivní dovednosti. Přestože se mnohé trojjazyčné děti s třetím jazykem začaly intenzivněji setkávat až po nástupu do školky, dochází i v takovém případě k postupnému posunu jazykové dominance a i tento jazyk se může stát u dětí jazykem nejsilnějším.

Na závěr bych si na základě znalosti konkrétních rodinných příběhů i současné literatury dovolila formulovat, jaké jsou z mého pohledu různé **možné alternativy v jazykové výchově a jazykovém vývoji bilingvních dětí**, právě s ohledem na dynamický charakter jazykové dominance.

(Tento výčetí se do určité míry vztahuje i na rodiny trilingvní a některé aspekty se týkají i dětí, u kterých se jazyk celé rodiny liší od jazyka okolní společnosti.)

Z poznatků o jazykové dominanci vyplývá jedno velmi důležité zjištění. U dětí o tom, který jazyk bude jejich dominantní, rozhodují vlastně rodiče, protože právě oni svými rozhodnutími určují, jak mnoho a jak kvalitně je dítě v kontaktu s jednotlivými jazyky.

Již bylo uvedeno, že pokud chceme docílit vyvážené bilingvní výchovy, mělo by v optimálním případě být dítě **nejlépe hned od narození ve stejné intenzivním kontaktu s oběma jazyky**. Ukazuje se ale, že tento optimální model je v praktickém životě mnohdy těžko realizovatelný a mnozí otcové tráví s dětmi v raném věku času mnohem méně. Pak je vhodné hledat cesty, jak přirozeně zintenzivnit zastoupení tohoto jazyka v životě dítěte, například prostřednictvím dalších osob nebo aktivit.

Je tedy naprosto přirozené, že dítě, které bylo dosud doma převážně s matkou, jejíž mateřský jazyk je jiný než jazyk země pobytu, bude např. v Německu při vstupu do školky mluvit německy málo. Problematiky neznalí pedagogové mohou někdy zcela mylně doporučit, aby se i doma s dítětem mluvilo pouze německy a ne jazykem matky, aby to dítě dohnalo. To by však byl chybný přístup. Pro dítě je důležité, aby si nadále upevňovalo svůj první jazyk, na jehož základě se pak může lépe rozvíjet i druhý jazyk.

Pokud se jazyk matky shoduje se zemí pobytu, je podle mého názoru v předškolním věku vhodnou možností jak zdokonalit ten druhý (otcovský) jazyk, volit takovou mateřskou školku, ve které se hovoří buď výhradně, nebo alespoň zpoloviny i tímto jazykem (cizojazyčnou nebo bilingvní). To umožní dítěti se rychle zlepšit i ve druhém jazyce.

U trilingvních dětí, které jsou před nástupem do školky v kontaktu především s jazyky rodičů, které se liší od jazyka okolní společnosti, považují za důležité, aby předškolní vzdělávání probíhalo právě v tomto třetím jazyce. Díky tomu se dítě i v tomto jazyce postupně ukotví a následný přechod ke školnímu vzdělávání v daném jazyce tak bude velmi usnadněn.

Vstup do školy je velkým krokem pro každé dítě. U bilingvních dětí je velice důležitá především sama volba školy, kterou rodiče vlastně do velké míry určují, jaký jazyk bude u dítěte dominantním (minimálně po dané období školní docházky). Obvykle je jazyk školy zároveň i jazykem kamarádů a

volnočasových aktivit. A tak tráví dítě velkou většinu dne právě v tomto jazyce.

1) škola v jazyce země pobytu

Pro rodiče, pro které je nepřijatelné, aby dítě neovládalo zcela perfektně jazyk země, kde žije a dále chtějí žít, se jeví jako dobrá varianta zvolit školní vzdělávání v tomto jazyce. Tato volba by však měla být maximálně doprovázena snahou podporovat i druhý jazyk. Přesto je třeba počítat s tím, že jazyková kompetence v druhém jazyce bude nižší. Zato první jazyk bude pravděpodobně na úrovni rodilých mluvčích.

Důležité je naučit dítě číst a psát i ve druhém jazyce, protože to také druhý jazyk upevňuje. Někdy jsou nabízeny speciální kurzy v rámci velvyslanectví nebo kulturních center, jinou možností jsou soukromé hodiny. Mnoho rodičů však roli domácího učitele přebírá samo.

b) škola bilingvní

Pro rodiče, kteří si nepřejí, aby byl jeden jazyk výrazně slabší, se jako optimální jeví škola bilingvní, pokud je poměr obou jazyků skutečně vyvážený, ale hodně záleží také na složení spolužáků ve třídě. I zde se však dostáváme k nereálnosti ideálu 100% jazykové kompetence v obou jazycích. Podrobnější terminologii v odborných předmětech bude dítě ovládat především v jazyce výuky a v druhém o poznání méně. V optimálním případě by však mohla být kompetence v obou jazycích vysoká, i když ani v jednom zřejmě nebude zcela 100%. (Ale v běžné konverzaci bude pravděpodobně minimálně v jednom z jazyků dítě identifikováno jako rodilý mluvčí.)

c) škola v zemi pobytu cizojazyčná

Podobně jako u bilingvní školy tomu může pravděpodobně být i u volby cizojazyčné mezinárodní školy, pokud doma převládá jednoznačně jazyk místa

pobytu. V tomto případě si však zřejmě oba jazyky jazykovou dominancí více rozdělí na dvě základní oblasti. První oblastí bude domácí konverzace a asi i více emoční prožívání a sdílení, kde bude dominantním jazyk, kterým se hovoří doma. A druhou oblastí se stane odborná slovní zásoba školních předmětů a mluva s vrstevníky, kde bude dominantním jazyk školy. Celkově dominantnější však bude pravděpodobně časem jazyk školy. To se často projeví i tím, že tímto jazykem začnou hovořit mezi sebou i sourozenci.

Pokud rodiče pro dítě do budoucna plánují další studium v zahraničí v daném jazyce, budou pravděpodobně volit tuto variantu. Je ale třeba předpokládat a vnitřně souhlasit s tím, že „domácí“ jazyk se může stát tím slabším.

Osobně bilingvismus i trilingvismus považuji za velmi pozitivní životní zkušenost a vklad pro dítě, ale zároveň vnímám důležitost vědomého a dobře informovaného přístupu, nikoliv jen jednostranné nadšení.

V. Literatura

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Zweisprachig aufwachsen*. München: C. H. Beck.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barnes J. D. (2005). *Early Trilingualism: A Focus on Questions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartanusz, Š., & Šulová, L. (2003). Otcovská a mateřská mluva. In L. Šulová (Ed.) & Ch. Zaouche-Gaurdon (Ed.), *Předškolní dítě a jeho svět* (279-290). Praha: Karolinum.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Bhatia, T. K. (2006). Introduction. In T. K. Bhatia (Ed.) & W. C. Richie (Ed.), *Handbook of bilingualism* (577 – 602). Malden: Blackwell.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework research. *Language and learning*, 52(1), 159-199.
- Bialystok, E. (2006). The impact of bilingualism on language and literacy development. In T. K. Bhatia (Ed.) & W. C. Richie (Ed.), *Handbook of bilingualism* (577 – 602). Malden: Blackwell.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: how linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210-223.
- Bialystok, E., & Codd, J. (1997). Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development*, 12(1), 85-106.

- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: the science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325-339.
- Bialystok, E., & Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8(6), 595-604.
- Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (2001). Early language differentiation in bilingual infants. In J. Cenoz (Ed.) & F. Genesee (Ed.), *Trends in bilingual acquisition* (71-94). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Burkhardt Montanari, E. (2002). *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Cenoz J. & Genesee F. (1998): Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education. In J. Cenoz (Ed.) & F. Genesee (Ed.), *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education* (16-32). Clevedon : Multilingual Matters.
- Costa, A. (2006). Speech production in bilinguals. In T. K. Bhatia (Ed.) & W. C. Richie (Ed.), *Handbook of bilingualism* (201 – 223). Malden: Blackwell.
- Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency; linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981a). *Bilingualism and minority-language children*. Ontario: The Ontario Institution for Studies in Education.
- Cummins, J. (1981b). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of Education*, 163 (1), 16-29.
- Darcy, N. (1946). The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *Journal of Educational Psychology*, 37(1), 21 – 44.

- De Houwer, A. (1992). In search of the ideal bilingual. In P. H. Nelde (Ed.), *It's easy to mingle when you are bilingual* (77-87). Bonn: Dümmlers.
- De Houwer, A. (1994). The separate development hypothesis: method and implications. In G. Extra (Ed.) & L. Verhoeven (Ed.), *The cross-linguistic study of bilingual development* (39-50). Amsterdam: North-Holland.
- De Houwer, A. (2004). Trilingual Input and Childrens' Language Use in Trilingual Families in Flanders. In C. Hoffmann (Ed.) & J. Ytsma (Ed.), *Trilingualism in Family, School, and Community* (118-135). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism. In T. K. Bhatia (Ed.) & W. C. Richie (Ed.), *Handbook of bilingualism* (7 – 31). Malden: Blackwell.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Genesee, F., Tucker, G. R. & Lambert, W. E. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, 46, 1010-1014.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1995). A psycholinguistic approach to code-switching. In L. Milroy & P. Muysken. *One speaker, two languages* (259-275). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2001). Individual bilingualism. In R. Mesthrie (Ed.), *The Concise encyclopedia of sociolinguistics* (10-16). Oxford: Pergamon.
- Hagen, L. K. (2008). The bilingual brain: Humane evolution and second language acquisition. *Evolutionary Psychology*, 6(1), 43-63.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley E. (2003). Critical evidence: a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2003). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harding-Esch, E., & Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.

- Heredia, R. R. (1997). Bilingual memory and hierarchical models: A case for language dominance. *Current Directions in Psychological Science*, 6(2), 34-39.
- Heredia, R. R., & Altarriba, J. (2001). Bilingual language mixing: Why do bilinguals code-switch? *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 164-168.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *The International Journal of Bilingualism* 5(1), 1-17.
- Holler-Zittlau, I., Dux, W., & Berger, R. (2009). *Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS)*. Buxtehude: Persen.
- Chilla, S., Rotweiler, M. & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit*. München: Ernst Reinhardt.
- Jenny, C. (2008). *Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern*. Bern: Hans Huber.
- Kaushanskaya, M., & Marian, V. (2009). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(4), 705 – 710.
- Kiese-Himmel, Ch. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision, (ASWT-R)*. Göttingen: Beltz.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (2006). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- King, K. & Mackey, A. (2009). *Erfolgreich zweisprachig*. Berlin: Parthas.
- Kutálková, D. (2005). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.
- List, G. (2001). Gehirn hat Platz für viele Sprachen. *Hefreihe Projekts Multikulturelles Kinderleben*, 5, 11-17.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77.
- Mahlstedt, S. (1996). *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Frankfurt am Main: Lang.

Meisel, J. M. (2006). The bilingual child. In T. K. Bhatia (Ed.) & W. C. Richie (Ed.), *Handbook of bilingualism* (91 – 113). Malden: Blackwell.

Morgensternová, M. (2004). Bilingvismus a specifika interkulturní komunikace. In L. Šulová (Ed.). *Problémové dítě a bra*, 15 (1-19). Praha: Raabe.

Morgensternová, M., Šulová, L. & et al. (2007). *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum.

Olshtain, E. & Nissim-Amitai, F. (2004). Being Trilingual or Multilingual: Is There a Price to Pay? In C. Hoffmann (Ed.) & J. Ytsma (Ed.), *Trilingualism in Family, School, and Community* (30-50). Clevedon: Multilingual Matters.

Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer (Ed.) & L. Wei (Ed.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (15 – 44). New York: Mouton de Gruyter.

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Ledeweg V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.

Piller I. & Pavlenko A. (2006). Bilingualism and Gender. In T. K. Bhatia (Ed.) & W. C. Richie (Ed.), *Handbook of bilingualism* (489 – 511). Malden: Blackwell.

Quay, S. (2001). Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In J. Cenoz F. Genesee, *Trends in Bilingual Acquisition* (149-200). Amsterdam: John Benjamins.

Quay S. (2011). Introduction: data-driven insights from trilingual children in the making. *International Journal of Multilingualism*, 8:1, 1-4.

Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2005). The strenght of the weak: Asynchronies in the simultaneous acquisition of German and English. *Lili. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 35, 29-53.

Scholl, L. (2010). *Aktuální trendy v otázce dětského bilingvismu*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí diplomové práce Monika Morgensternová

Svoboda, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

Štefánik, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press.

Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Tokuhama-Espinosa, T. (2001). *Raising multilingual children: Foreign Language Acquisition and Children*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Elektronické zdroje:

Bilingvismus. (2010). In *Wikipedia : the free encyclopedia*. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, [cit. 2010-12-15]. Přístup dne 2. 11. 2010, z <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>>.

Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Product Summary. PearsonVerlag. Přístup dne 1. 10. 2010, z <<http://psychcorp.pearsonassessments.com/HAIWEB/Cultures/en-us/Productdetail.htm?Pid=PAa30700>. >.

U. S. Census Bureau. (2007). American Community Survey Reports. Přístup dne 2. 9. 2010, z <<http://www.census.gov/hhes/socdem/language/data/acs/ACS-12-pdf>. >.

VI. PŘÍLOHY

Příloha č. 1

DOTAZNÍK PRO RODIČE BILINGVNÍCH/TRILINGVNÍCH DĚTÍ

Základní údaje

Jméno a datum narození dítěte:
(stačí měsíc a rok)

Počet sourozenců, jejich pohlaví a věk:

Země pobytu od narození dítěte dodnes:
(pokud různé země, tak přibližná data)

Mateřský jazyk rodičů:
(pokud více jazyků, tak který jazyk je hlavní)

matka:

otec:

Který z rodičů byl s dítětem na rodičovské dovolené, jak dlouho?

Od kolika let navštěvuje dítě školku (případně předtím jesle, miniškoličku)?

Jakým jazykem/jazyky se ve školce hovoří?

Je ve školce jen dopoledne nebo i odpoledne?

1. Jakým jazykem mluvíte s dítětem?

(Pokud více jazyky, uveďte v jakém poměru. např. česky 80% : německy 20%)

matka:

otec:

2. Jakým jazykem/jazyky hovoříte Vy rodiče mezi sebou?

(Pokud více jazyky, uveďte v jakém poměru.)

3. Jakým jazykem/jazyky se hovoří, pokud je rodina společně pohromadě?

(Pokud více jazyky, uveďte v jakém poměru.)

4. Rozumí oba rodiče jazyku toho druhého?

matka:

otec:

5. Používáte v komunikaci s dítětem ten druhý jazyk než obvykle ve spojení se situacemi...?

- když je rodina společně a mluví se jedním z jazyků matka: ne - někdy - ano

otec: ne - někdy - ano

- když jsou přítomni členové rodiny, kteří nerozumí matka: ne - někdy - ano

otec: ne - někdy - ano

- když jsou přítomny jiné děti, které nerozumí matka: ne - někdy - ano

otec: ne - někdy - ano

- pro vyjádření pozitivních emocí matka: ne - někdy - ano

otec: ne - někdy - ano

- pro vyjádření negativních emocí matka: ne - někdy - ano

otec: ne - někdy - ano

- na veřejnosti v zemi, kde mluví druhou z řečí matka: ne - někdy - ano

otec: ne - někdy - ano

6. Odpovídá dítě někdy jiným jazykem, než kterým na něj mluví?

(pokud ano: komu, je to jen v nějakých situacích?)

7. Jakým jazykem hovoří dítě se sourozenci?
(Pokud nastala změna, kdy?)

8. V jakém jazyce/jazycích (uved'te v jakém poměru) u Vás doma probíhá:

čtení knížek

zpívání

poslouchání audionahrávek

sledování tv, dvd

8. Jakými jazyky hovoří dítě s prarodiči nebo dalšími příbuznými?
(Uved'te prosím, jak často s nimi dítě hovoří - např. 1 x týdně, 1 x ročně atd.)

z matčiny strany:

z otcovy strany:

9. Jezdíte na návštěvy do druhé země? Pravidelné nebo déletrvající?

10. Pokud jste měli/máte paní na pravidelné hlídání nebo au-pair, jakým jazykem hovoří s dítětem? (Je to zároveň její mateřský jazyk?)

11. Jakým jazykem hovoří kamarádi dítěte?
(Pokud více jazyky, uved'te v jakém poměru.)

12. Můžete se pokusit odhadnout kolik času stráví/strávilo v průměru Vaše dítě v jakém jazyce a vyjádřit to v procentech nebo hodinách?

ve všední den před nástupem do školky

ve všední den po nástupu do školky

o víkendu

o prázdninách

13. Je pro Vás důležité, aby dítě ovládalo Váš mateřský jazyk?
Je možné říci proč?

matka:

otec:

14. Znalost jakého jazyka považujete u Vašeho dítěte za nejdůležitější?
Je možné říci proč?

matka:

otec:

15. Jakou základní školu plánujete pro Vaše dítě?
Případně o jakých možnostech podpory obou jazyků uvažujete?

16. Panuje v této otázce mezi rodiči shoda?

17. Zaznamenali jste někdy negativní reakce okolí na to, že vychováváte dítě dvojjazyčně nebo, že nemluvíte s dítětem jazykem té země, v které žijete? Pokud ano, od koho? (např. z rodiny partnera, na veřejnosti, od lékaře atd.)

matka:

otec:

18. Jaká je nejčastější reakce na zjištění, že Vaše děti jsou vychovávány dvojjazyčně?

19. Vnímáte dvojjazyčnost Vašeho dítěte jako výhodu?

20. Máte nějaké nejasnosti, případně i obavy v souvislosti s dvojjazyčností?

Můžete prosím krátce popsat jazykový vývoj dítěte

- 1) Kterým jazykem začalo dítě hovořit jako prvním?

- 2) V kolika letech se objevila v tomto jazyce první slůvka, dvouslovná spojení, celé věty, atd?

- 3) Jak to bylo s druhým jazykem (eventuelně jazyky)?
Odkdy pasivní porozumění a odkdy aktivní mluva – slůvka, věty?

- 4) Docházelo nebo dosud dochází u dítěte k mísení obou jazyků?
nikdy - občas - často - téměř stále

Pokud k mísení dochází, převažují:
česká slova v německé větě - věta je půl na půl - německá slova v české větě

eventuelně jiný případ:

- 5) Jak je na tom podle Vás dítě s jazykovými schopnostmi nyní?
Myslíte si, že dítě používá oba jazyky rovnocenně nebo je jeden jazyk silnější - který?

- 6) Jak je ta tom v následujících oblastech?

	v češtině	v němčině
- Porozumění		
- Aktivní slovní zásoba		
- Gramatika		
- Výslovnost		
- Přízvuk		

- 7) Chcete se podělit o nějaké konkrétní zajímavé nebo zábavné momenty jazykového vývoje u Vašeho dítěte?

Příloha č. 2

DOTAZNÍK PRO UČITELKY BILINGVNÍ ŠKOLKY

Jméno dítěte:

Jméno učitelky:

Jazyk učitelky:

1. Dítě rozumí učitelce:

vždy - velmi často - tak zpoloviny - málo - zřídka

2. Dítě umí v češtině/němčině vyjádřit co potřebuje:

vždy - velmi často - tak zpoloviny - málo - zřídka

většinou se vyjadřuje

- pomocí jednotlivých slov
- nejvíce používá ano – ne
- v celých větách
- snaží se často dorozumět německy místo česky
- snaží se často dorozumět česky místo německy

3. Dochází u dítěte k míšení obou jazyků?

nikdy - občas - často - téměř stále

Pokud k míšení dochází, převažují:

česká slova v německé větě - věta je půl na půl - německá slova v české větě

4. S ostatními dětmi dítě komunikuje:

jen v němčině - více v němčině - napůl v obou - více v češtině - jen v češtině

5. Je slyšet v řeči dítěte cizí přízvuk?

ne - občas - ano

6. Máte eventuelně nějaké další důležité nebo zajímavé postřehy k jazykové komunikaci dítěte?

Příloha č. 3

Test aktivní slovní zásoby ASWT-R

položka č. 1

