

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE



Mgr. et Bc. Jana Ramešová

Simultánní a sekvenční osvojování si druhého jazyka v rané fázi (německý jazyk)

Katedra germanistiky

Vedoucí rigorózní práce: PaedDr. Dagmar Švermová

Praha 2013

Prohlašuji, že jsem tuto rigorózní práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

Beru na vědomí, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorského zákona v platném znění, zejména skutečnost, že Univerzita Karlova v Praze má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

V Praze, 15.5 2013

podpis

Název práce: Simultánní a sekvenční osvojování si druhého jazyka v rané fázi (německý jazyk)

Autor: Mgr. et Bc. Jana Ramešová

Katedra: Katedra germanistiky

Vedoucí rigorózní práce: PaedDr. Dagmar Švermová, katedra germanistiky PF UK

Abstrakt

Předmětem zkoumání této rigorózní práce je fenomén dvojjazyčnosti. Konkrétně je zkoumána raná fáze osvojování si dalšího jazyka. V teoretické části jsou podrobně rozpracované dvě formy dvojjazyčnosti, které se od sebe odlišují dle kritéria doby, kdy k osvojování dalšího jazyka došlo. Simultánní bilingvismus znamená souběžné osvojování si mateřského a jiného dalšího jazyka. Termínem sekvenční bilingvismus se označuje následné osvojování dalšího jazyka, ke kterému dochází až po osvojení mateřštiny. Obě tyto formy jsou rozpracovány z pohledu vědních disciplín psychologie, pedagogiky, psycholingvistiky a neurobiologie. Pozornost je zaměřena na srovnání obou způsobů osvojování si dalšího jazyka. Cílem je vytvořit teoretickou bázi celého procesu, který probíhá v předškolním a mladším školním věku. V empirické části je popsán výzkum dětí, které se nachází, nebo právě prošly ranou fází sekvenčního osvojování si dalšího jazyka v rámci návštěvy výchovně-vzdělávacího zařízení. Metodou zkoumání je anketa s rodiči těchto dětí, rozhovor s pedagogy, kteří se podílí na výchovně-vzdělávacím procesu těchto dětí, a popis prostředí, kde k osvojování dochází. Na základě tohoto jsou vypracovány jednotlivé detailní kazuistiky dětí. Východiskem je navržení metodických doporučení, která se týkají rané fáze osvojování dalšího jazyka v pedagogickém kontextu v období předškolního a mladšího školního věku.

V úvodu jsou stanoveny tři základní hypotézy. Formulace všech hypotéz vychází z aktuální potřeby podat rodičům, zejména předškolních dětí, odpověď na otázku, kdy a jakým způsobem je nejvhodnější začít s osvojováním dalšího jazyka u svého dítěte, aby byla dosažena co největší komunikační kompetence jak v mateřštině, tak i v dalším jazyce. První hypotéza zní: *Čím dříve dochází k osvojování cizího jazyka, tím lépe.* Druhá hypotéza je formulována takto: *Osvojení si cizího jazyka v předškolním věku v rámci sekvenčního bilingvismu začleněním dítěte do cizojazyčného prostředí je optimální možnost, jak se v tomto věku naučit cizí jazyk.* Třetí hypotéza je analogií druhé hypotézy, rozdíl je ve věku,

kdy k osvojování dochází. *Osvojení si cizího jazyka v období mladšího školního věku v rámci bilingvismu začleněním dítěte do cizojazyčného prostředí, je optimální možnost, jak se v tomto věku naučit cizí jazyk.*

První hypotéza se ukazuje ve světle vědeckého zkoumání jako nejednoznačná. Na věku, kdy k osvojování dalšího jazyka dochází, velmi záleží. Důležité jsou ovšem i další faktory, jako je metoda a metodické postupy osvojování. Na jazyk je navíc třeba nahlížet z úhlu všech jeho složek – foneticko-fonologické, morfologické, syntaktické, lexikální a sémantické, ale i nonverbální a sociokulturní. Každé období ve vývoji jedince je predisponováno pro jinou složku jazyka. V kontextu druhé hypotézy se jeví osvojování dalšího jazyka v předškolním věku v rámci návštěvy cizojazyčného zařízení, jako efektivní. Podstatným momentem je ovšem spíše interkulturní komunikace. Při osvojování si dalšího jazyka je třeba mít na paměti, že jazyk není jen systém znaků sloužící k dorozumívání, ale má svou sociokulturní složku. Tento aspekt jazyka je třeba zohlednit stejně jako psycholingvistické jevy, jež celý proces provázejí. Třetí hypotéza odráží plně závěry plynoucí z ověřování hypotézy druhé. V rámci osvojování si dalšího jazyka návštěvou cizojazyčné základní školy je nadto třeba zohlednit ještě formální výuku většinového jazyka jako hlavního předmětu v kurikulárních dokumentech školy. Do celého procesu vstupuje i psaná forma jazyka. Mateřský jazyk je v tomto smyslu třeba vyučovat individuálně.

Při stanovení metodických doporučení jsem vycházela jak z poznatků teoretické části této práce, tak z výsledků výzkumu v empirické části, které jsem vyhodnotila v závěrečném *Shrnutí*. Podstatnou roli hrála i má vlastní pedagogická praxe a osobní zkušenost s dvojjazyčnými jedinci.

Klíčová slova: dvojjazyčnost, osvojování si cizího jazyka, předškolní věk, mladší školní věk, ukládání jazyka v mozku, interkulturní komunikace

Title: Simultaneous and sequential adoption of another language in the early phase (german language)

Author: Mgr. et Bc. Jana Ramešová

Department: Department of German Studies

Supervisor: PaedDr. Dagmar Švermová

Abstract

The subject of examination of this rigorous work is the phenomenon of bilingualism. It particularly examines the early phase of adoption of another language. In the theoretical part, two forms of bilingualism are broken down in detail, and these differ from each other based on the criteria of the period when the additional language was adopted. Simultaneous bilingualism means adoption of a mother tongue and an additional language at the same time. The term sequential bilingualism is used to describe subsequent adoption of another language, which occurs after a mother tongue is adopted. Both of these forms are processed from the point of view of the scientific disciplines of psychology, pedagogy, psycholinguistics and neurobiology. Attention is focused on comparing both types of adoption of another language. The aim is to create a theoretical basis for the entire process, which occurs at pre-school and young school ages. The empirical part describes research regarding children who are located in or have just been through the early phases of sequential adoption of another language during visits to an educational facility. The examination method involves a survey conducted with the parents of those children, discussion with educators who take part in the process of educating and raising the children and a description of the environment where the adoption of the language occurs. Based on the information obtained in that manner, detailed case studies of the children are processed. The outcome is proposal of methodical recommendations related to the early phase of adoption of another language in an educational context during the pre-school and young school ages.

The introduction presents three basic hypotheses. The formulation of all hypotheses is based on the actual need to provide parents, particularly those of pre-school children, with an answer to the question of where and how it is best to begin with adoption of another language by children, so that the best communication competence is achieved both

in the mother tongue and in the foreign language. The first hypothesis reads: *The sooner the adoption of the foreign language occurs, the better.* The second hypothesis is formulated as follows: *Adoption of a foreign language at a pre-school age as part of sequential bilingualism involving immersion of the child in a foreign-language environment is an optimum way for the child to learn a foreign language at that age.* The third hypothesis is similar to the second hypothesis, but the difference is in the age when the adoption of the language occurs. *Adoption of a foreign language at a young school age as part of bilingualism involving immersion of the child in a foreign-language environment is an optimum way for the child to learn a foreign language at that age.*

The first hypothesis seems ambiguous in the light of scientific examination. The age when adoption of the additional language occurs is a very important factor, but of course there are also other important factors, such as the method of and methodical approaches to adoption. Moreover, the language needs to be looked at from the point of view of all parts of the learning process: phonetic-phonological, morphological, syntactic, lexical and semantic as well as non-verbal and socio-cultural. Each period in an individual's development is predisposed for a different part of the language learning process. In the context of the second hypothesis, adoption of an additional language at a pre-school age during visits to a foreign-language facility appears effective. Inter-cultural communication is of course a crucial moment. During adoption of another language, it is necessary to bear in mind that a language is not only a system of signs for communication, but also has its socio-cultural elements. This aspect of language needs to be taken into consideration, just like psycho-linguistic elements that accompany the entire process. The third hypothesis fully reflects the conclusions resulting from verification of the second hypothesis. During the process of adopting another language by visiting a foreign-language elementary school, it is also necessary to consider formal instruction of the majority language as a main subject in the school's curriculum. The written form of the language also enters the entire process. The mother tongue in this respect needs to be taught individually.

I based my formulation of the methodical recommendations on the perspectives of the theoretical part of this work as well as on results of research in the empirical part, which I evaluated in the final summary both from the point of view of my own educating experience and from that of my own experience with bilingual children.

Keywords: bilingualism, adoption of another language, pre-school age, jung school age, to code a language, interkultural kommunikation

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní PaedDr. Dagmar Švermové za podnětné rady a zapůjčenou literaturu a pedagogům oslovených výchovně-vzdělávacích zařízení za ochotnou pomoc při vlastním empirickém šetření. Dále všem respondentům, bez jejichž trpělivosti a upřímnosti by nemohla empirická část mé diplomové práce vzniknout. Děkuji mojí rodině za toleranci a mnohostrannou podporu při psaní této práce a zejména svému staršímu synovi, kterému bych chtěla tuto práci věnovat.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 14 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 18 |
| 1. Specifikace pojmu raný bilingvismus | 18 |
| 1.1 Definice základních lingvistických pojmů – jazyk, řeč, mateřský jazyk | 18 |
| 1.1.1 Jazyk | 18 |
| 1.1.2 Řeč..... | 20 |
| 1.1.3 Mateřský jazyk..... | 21 |
| 1.2 Definice bilingvismu | 23 |
| 1.3 Formy bilingvismu | 26 |
| 2. Specifikace věkové skupiny předškolního a mladšího školního věku z hlediska vývoje řeči..... | 32 |
| 2.1 Předškolní věk | 32 |
| 2.1.1 Obecná charakteristika předškolního období | 33 |
| 2.1.2 Myšlení a řeč | 33 |
| 2.1.3 Motorika a řeč | 35 |
| 2.1.4 Paměť a řeč | 35 |
| 2.1.5 Emoce, socializace a řeč | 36 |
| 2.1.6 Vývoj řeči obecně | 38 |
| 2.2 Mladší školní věk | 41 |
| 2.2.1 Obecná charakteristika mladšího školního věku..... | 41 |
| 2.2.2 Myšlení a řeč | 43 |
| 2.2.3 Emoce, socializace a řeč | 44 |
| 2.2.4 Paměť a řeč | 47 |
| 2.2.5 Vývoj řeči obecně | 47 |
| 3 Osvojování jazyků u bilingvních jedinců..... | 49 |
| 3.1 Vývoj řeči z pohledu neurolingvistiky..... | 49 |
| 3.2 Simultánní bilingvismus..... | 51 |
| 3.3 Sekvenční bilingvismus..... | 52 |
| 3.4 Hypotézy osvojování dalšího jazyka | 56 |
| 3.5 Role věku při osvojování cizího jazyka | 58 |
| 4 Fyziologické procesy probíhající v mozku, související s bilingvismem | 60 |
| 4.1 Řečové oblasti | 60 |
| 4.2 Zobrazovací techniky..... | 63 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.3 | Funkční uspořádání mozku dvoj- a vícejazyčných jedinců | 66 |
| 5 | Vliv a role sociálního prostředí na vývoj bilingvismu v jeho rané fázi..... | 72 |
| 5.1 | Specifika interkulturní komunikace..... | 76 |
| 5.2 | Krize identity | 79 |
| 5.3 | Prestiž jazyka | 83 |
| 5.4 | Nonverbální složka interkulturní komunikace | 83 |
| 6 | Logopedické obtíže vyskytující se u bilingvních osob | 87 |
| 6.1 | Česká a německá artikulační báze..... | 87 |
| 6.1.1 | Artikulační báze v kontextu interkulturní komunikace | 88 |
| 6.1.2 | Srovnání české a německé artikulační báze | 90 |
| 6.1.3 | Obtíže ve výslovnosti češtiny z pohledu německého rodilého mluvčího..... | 90 |
| 6.1.4 | Obtíže ve výslovnosti němčiny z pohledu českého rodilého mluvčího | 92 |
| 6.2 | Vybrané logopedické obtíže v souvislosti s bilingvismem..... | 94 |
| 6.2.1 | Koktavost..... | 94 |
| 6.2.2 | Zpoždění řečového vývoje..... | 95 |
| 6.2.3 | Odmítání jazyka..... | 96 |
| 6.3 | Komunikační obtíže v rané fázi osvojování cizího jazyka | 96 |
| 7 | Psycholingvistické aspekty bilingvismu | 100 |
| 7.1 | Ukládání jazyka do paměti | 100 |
| 7.2 | Myšlenkový podklad řeči – Vnitřní řeč..... | 102 |
| 7.3 | Funkční užívání jazyka – oddělení, resp. míchání jazyků..... | 103 |
| 7.3.1 | Sprachtrennung – funkční oddělení jazyků | 103 |
| 7.3.2 | Sprachwechsel – Code- Switching - přepínání z jednoho jazyka do druhého..... | 104 |
| 7.3.3 | Sprachmischung – míchání jazyků..... | 105 |
| 7.3.4 | Mischsprache – smíšený jazyk..... | 106 |
| 7.3.5 | Interferenz - interference..... | 106 |
| 7.4 | Překládání jazyků..... | 107 |
| | EMPIRICKÁ ČÁST..... | 110 |
| 8 | Raný sekvenční bilingvismus v předškolním věku – jednotlivé kazuistiky a charakteristiky předškolních zařízení..... | 111 |
| 8.1 | Kita Schkola <i>Zwergenhäusel</i> v Lückendorfu | 111 |
| 8.2 | Jednotlivé kazuistiky..... | 114 |
| 8.2.1 | Případová studie č. 1 – Nikolas..... | 115 |
| 8.2.2 | Případové studie č. 2 – Imanuel, Klára, Kláudie | 117 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 8.2.3 | Případová studie č. 3 – Ondra | 121 |
| 8.2.4 | Případová studie č. 4 – Anička a Tadeáš..... | 124 |
| 8.3 | Charakteristika předškolního zařízení Spreequellspatzen | 126 |
| 8.4 | Jednotlivé kazuistiky..... | 128 |
| 8.4.1 | Případová studie č. 5 – Alžběta, Lenka..... | 128 |
| 8.5 | Shrnutí výsledků dotazníku, kterým byli osloveni pedagogové předškolních zařízení | 131 |
| 8.6 | Shrnutí výsledků dotazníku, kterým byli osloveni rodiče dětí předškolního věku..... | 133 |
| 9 | Sekvenční bilingvismus v rané fázi – mladší školní věk | 134 |
| 9.1 | Stručná charakteristika škol Schkola | 134 |
| 9.2 | Shrnutí výsledků dotazníku, kterým byli osloveni pedagogové školních zařízení..... | 138 |
| 9.3 | Jednotlivé kazuistiky..... | 141 |
| 9.3.1 | Případová studie č. 6 – Kryštof..... | 141 |
| 9.3.2 | Případová studie – Samuel..... | 146 |
| | Shrnutí..... | 149 |
| | 1.Hypotéza č. 1..... | 149 |
| | 2.Hypotéza č. 2..... | 154 |
| | Metodická doporučení pro práci s dětmi předškolního věku, které si osvojují cizí jazyk v rámci návštěvy cizojazyčného předškolního zařízení..... | 159 |
| | Konkrétní strategie, jak s předškolními dětmi s odlišným mateřským jazykem interkulturně komunikovat: | 160 |
| | 3.Hypotéza č. 3..... | 163 |
| | Metodická doporučení pro práci s dětmi mladšího školního věku, které si osvojují cizí jazyk v rámci návštěvy cizojazyčného předškolního zařízení..... | 166 |
| | Konkrétní strategie, jak s dětmi s odlišným mateřským jazykem komunikovat | 167 |
| | Závěr..... | 170 |
| | Použitá a citovaná literatura | 173 |
| | PŘÍLOHA | 180 |

Seznam použitých zkratk

| | |
|--------|--------------------------|
| atd. | = a tak dále |
| apod. | = a podobně |
| aj. | = a jiné |
| a kol. | = a kolektiv |
| např. | = například |
| příp. | = případně |
| tzv. | = takzvaně, takzvaný/á/é |
| s. | = strana |
| kap. | = kapitola |
| č. | = číslo |
| resp. | = respektive |

Poznámky

1. Z důvodu zjednodušení a srozumitelnosti textu je uváděna mužská forma podstatných i přídavných jmen, která v sobě zahrnuje vždy i ženský rod. Například termínem pedagog se rozumí i pedagožka.
2. V rámci ochrany dat dle zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů byla v empirické části této práce pozměněna jména všech osob.

Úvod

„Es war oft von Sprachen die Rede, sieben bis acht verschiedene wurden allein in unserer Stadt gesprochen, etwas davon verstand jeder, nur die kleinen Mädchen, die von den Dörfern kamen, konnten Bulgarisch allein und galten deshalb als dumm.“¹

Elias Canetti – Die gerettete Zunge

Hovořit jedním jazykem, svým mateřským, je u nás pokládáno všeobecně za normální. Jak vidíme na úryvku z knihy Eliase Canetti, co je a co není pokládáno za normální, je ovšem závislé na konkrétní situaci, konkrétní společnosti a aktuálním stavu sociálního vývoje. Co je v naší zemi považováno za normu, nemusí být akceptováno na druhém konci zeměkoule, ba ani v sousedním státě a naopak. Aktuální statistiky v celosvětovém kontextu hovoří o přibližně 6000 jazycích v rámci zhruba 200 suverénních států. Z uveřejněného průzkumu UNESCO vyplynulo, že přes 60% světové populace dnes vyrůstá dvojjazyčně a vícejazyčně (Lachout, 2011). Zdá se tedy, že z hlediska celosvětového měřítko, je „normálnější“ vyrůstat dvoj- a vícejazyčně. Při bližším pohledu na naši zemi zjistíme, že i u nás byl bilingvismus ještě poměrně nedávno, byť v receptivní podobě, zcela normální. Před zánikem Československa bylo samozřejmostí, díky česko-slovenskému televiznímu vysílání, oběma jazykům rozumět. Málokdo si uvědomí, že po dlouhá staletí (až do roku 1947) na našem území spolu koexistovaly čeština a němčina. Důkazy nalézáme v našem jazyce dodnes. Vlivem interference lze etymologicky vysledovat původ mnoha českých slov v německém jazyce. Příkladem par excellence je například právní terminologie. Součástí běžné hovorové mluvy, nejen v oblastech česko-německého pohraničí, jsou slova, která mohla vzniknout pouze v rámci koexistence obou jazyků – tébich – Teppich – koberec, veškost – Wäschekasten – prádelník, futrál – Futteral - pouzdro, cajkrám – Werkzeugraum – úschovna nářadí – erteple – Erdäpfel – brambory a mnoho jiných.

V českoněmeckém pohraničí se v posledních zhruba deseti letech silně rozvinula spolupráce obou zemí v různých sférách života, např. na úrovni školství, infrastruktury,

¹ Často byla řeč o jazycích. Jen v našem městě se hovořilo sedmi až osmi různými jazyky. Všichni rozuměli tak trochu od každého kousek. Jen ty malé dívky ne, ty které přišly z vesnic. Mluvily jen bulharsky, a proto je ostatní pokládali za hloupé. (Překlad autora)

ekologie, spolupráce bezpečnostních složek obou států aj. Spolupráce mezi městy často zastřešuje nejrůznější společenské českoněmecké akce. Jako příklad mohu s potěšením uvést i města, ve kterých víceméně paralelně žijí a pracují Rumburk a Ebersbach-Neugersdorf. Mezi těmito městy jezdí přes hranice linkový autobus, německá a česká pohraniční policie slouží dohromady, pokud se koná nějaká kulturní akce, většinou má reklamu v místních novinách na druhé straně hranice, místní pivovary spolu intenzivně spolupracují, cyklostezky jsou v místních mapách plánované běžně přes státní hranice atd. Spolupráci mezi městy podpořili nedávno i hejtman Ústeckého kraje Oldřich Bubeníček a prezident saského zemského ředitelství Dietrich Göcklemann, kteří rovněž podepsali na konci dubna 2013 v Chemnitz dohodu o ještě užší přeshraniční spolupráci. Možnosti se nabízejí zejména v oblasti územního plánování, protipožární ochrany a ochrany před katastrofami a v oblasti životního prostředí. Vedle jasného finančního záměru je zde tedy i aspekt, který se přímo dotkne zlepšení soužití obyvatel na obou stranách hranice. Lidé obou zemí se sobě začínají díky úzké spolupráci na úrovni správy, kultury, vzdělávání, bezpečnosti apod. znovu vzájemně přibližovat.

V souladu s jazykovou politikou Evropské unie, která v mnohém podporuje výuku jazyka sousední země², začínají i lidé hájit potřebu hovořit jazykem svého souseda. Jak vyplývá z výzkumu, který jsem provedla v roce 2009 v rámci mé diplomové práce *Tschechisch und Deutsch als Begegnungssprachen in Euroregionen*, se nechtějí rodiče na obou stranách hranice vzdát výuky jazyka svého souseda. K tomu došlo (nejen u nás) preferováním angličtiny, která díky jazykové politice naší země vytlačuje němčinu z kurikulárních dokumentů na prvním stupni základní školy. V posledních letech se často setkávám s diskusemi na téma možnosti vzdělávat děti přímo v sousední zemi, aby tak bylo zajištěno co nejlepší osvojení cizího jazyka. Rodiče se zajímají o legislativní stránku celého procesu, administrativní záležitosti, které provází začlenění dítěte do mateřské, či základní školy, finanční náročnost celého procesu, či návaznost na předškolní zařízení v podobě základní, resp. dále střední školy. Řada rodičů zastává jednoznačný názor, čím dříve se s jazykem začne, tím lépe. Důvody pro začlenění dítěte do mateřské, či základní školy jsou různé. Zajímavý by jistě byl výzkum smyslu jejich záměru. Cílem této práce není zodpovědět ani jednu z těchto otázek. Budu se zabývat osvojováním cizího jazyka v rámci simultánního a

² Konkrétně například *Akční plán na podporu studia jazyků a jazykové rozmanitosti*, 2003.

zvláště pak sekvenčního bilingvismu v rané fázi, který probíhá v rámci začlenění dítěte do cizojazyčného výchovně-vzdělávacího zařízení z hlediska pedagogiky, psychologie, psycholingvistiky a neurobiologie. Z pohledu těchto vědních disciplín se pokusím objasnit, potvrdit, či vyvrátit následující hypotézy, které vychází z postojů rodičů, jež uvažují o začlenění svých dětí do cizojazyčného výchovně-vzdělávacího zařízení v období předškolního a mladšího školního věku. První hypotézou je již zmíněné tvrzení: *Čím dříve dochází k osvojování cizího jazyka, tím lépe*. Druhá hypotéza se vztahuje k sekvenčnímu osvojování dalšího jazyka. Cílem bude objasnit, jak raná fáze sekvenčního bilingvismu probíhá, jaká jsou její specifika a odlišnosti od bilingvismu simultánního. Tato hypotéza zní: *Osvojení si cizího jazyka v předškolním věku v rámci sekvenčního bilingvismu začleněním dítěte do cizojazyčného prostředí, je optimální možnost, jak se v tomto věku naučit cizí jazyk*. Třetí hypotéza je analogií druhé hypotézy, vztahuje se na mladší školní věk a prostředí základní školy. *Osvojení si cizího jazyka v období mladšího školního věku v rámci bilingvismu začleněním dítěte do cizojazyčného prostředí je optimální možnost, jak se v tomto věku naučit cizí jazyk*.

K sepsání této práce mě vedlo kromě osobních zkušeností s bilingvismem i jisté znepokojení plynoucí z postoje některých rodičů k osvojování cizího jazyka. Tématika bilingvismu je aktuální, jak z hlediska zvyšujícího se pohybu cizojazyčných osob na našem území, větším počtem smíšených párů, otevíráním hranic a lepší možností pracovního uplatnění v sousední zemi, tak také z hlediska ambiciózního přístupu některých rodičů. Ti chtějí návštěvou cizojazyčného předškolního, či školního zařízení, za cílem intenzivního osvojování si cizího jazyka, umožnit svému dítěti všestranné výhody pro jeho další uplatnění ve společnosti. Často tím kompenzují svůj vlastní jazykový handicap a jsou v extrémním případě schopni s batoletem navštěvovat kurzy cizího jazyka s odůvodněním poskytnutí maximálního množství podnětů a očekáváním aktivního řečového projevu svého dítěte v mateřtině i dalším jazyce. Málokdo z těchto rodičů uvažuje o komplexnosti dopadu vystavení malého dítěte dalšímu jazyku, i když k tomu dojde v pozdějším období předškolního nebo mladšího školního věku.

V teoretické části nejprve popíšu pojmové uchopení problematiky bilingvismu a uvedu nejdůležitější specifika předškolního a mladšího školního věku v souvislosti s vývojem

řeči. Poté bude následovat kapitola o osvojování cizího jazyka v rámci dvojjazyčnosti, na kterou naváže neurobiologický pohled na tuto problematiku. V další kapitole se budu zabývat vlivem a rolí sociálního prostředí na ranou fázi bilingvismu. Artikulační báze češtiny ve srovnání s němčinou, stejně jako vybrané logopedické obtíže provázející bilingvismus, budou náplní následující kapitoly. Teoretickou část uzavře pojednání o psycholingvistických jevech souvisejících s dvojjazyčností.

V empirické části provedu výzkum sekvenčně dvojjazyčných dětí. Budu vycházet z ankety s jejich rodiči, z rozhovorů s pedagogy a z charakteristiky výchovně-vzdělávacích zařízení, která děti navštěvují. Pro přehlednost a konkretizaci výsledků výzkumu jsem použila ještě dotazníkovou formu otázek věnovanou rodičům dětí i jejich pedagogům. Po shrnutí celkové situace, průběhu a jevů, které se vyskytují v rané fázi sekvenčního bilingvismu, stanovím metodická doporučení, která považuji za zásadní v interkulturní komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem v kontextu pedagogické činnosti - zvláště pro předškolní a mladší školní věk. Můj původní záměr, oslovit jedince simultánně i sekvenčně bilingvní a srovnat tak obě formy bilingvismu v rámci rané fáze osvojování si dalšího jazyka v praxi, jsem se rozhodla omezit pouze na děti sekvenčně bilingvní. Důvodem je odlišné načasování rané fáze osvojování, tudíž nelze obě formy adekvátně srovnat ve vztahu k předškolnímu a mladšímu školnímu věku. Simultánně bilingvní jedinci procházejí ranou fází v rozmezí od narození do zhruba třech let věku. Sekvenčně bilingvní jedinci v období, které následuje, tzn. zhruba od třetího, resp. čtvrtého roku věku.

Z důvodu zaměření na pouze jednu formu dvojjazyčnosti, detailnějšího zpracování dané problematiky a výskytu poměrně malého počtu sekvenčně bilingvních dětí v rané fázi v mém okolí, jsem zúžila i počet respondentů z plánovaných padesáti na jedenáct. Na výsledky, které vyplývají z mého výzkumu, je třeba nahlížet jako na ilustrační, nelze je bez teoretického podkladu zobecňovat a použít jako dogma. Jejich výpovědní hodnota spočívá v uvedení konkrétních příkladů teoretických závěrů první části této práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Specifikace pojmu raný bilingvismus

1.1 Definice základních lingvistických pojmů – jazyk, řeč, mateřský jazyk

Samotnému diskurzu k problematice definice klíčového termínu této práce – bilingvismu – předchází vymezení základních lingvistických pojmů *jazyk, řeč a mateřský jazyk*. Ferdinand de Saussure patří bezpochyby mezi lingvisty, kteří vtiskli současné jazykovědě jednu z jejích tváří.³ Jeho základní rozlišení a pojetí těchto pojmů, které doplní jejich obecně platné definice, bude tvořit teoretickou bázi a pojmové východisko ke zkoumání jevu dvojjazyčnosti. Vycházela jsem z Saussureova *Kurzu obecné lingvistiky*. Toto dílo i autora jsem si vybrala pro trvajících aktuálnost a platnost jeho lingvistických závěrů.

„Jazyk se neshoduje s řečí, byť je jeho nejdůležitější součástí – jsou to dvě navzájem související tváře, z nichž jedna platí jen skrze druhou.“ (Ferdinand de Saussure, 1996, s. 45)

Ferdinand de Saussure používá k rozlišení pojmy *langue – parole*. Německými ekvivalenty jsou *Sprache – Rede*. V českém jazyce *jazyk – řeč/promluva*. Analogicky v psychologické rovině tuto dichotomii vymezil tvůrce generativní gramatiky Noam Chomsky, který hovoří o jazykové kompetenci, tj. sumě jazykových znalostí a pravidel a jejich propojení s celým kognitivním systémem v protikladu ke schopnosti jazyk používat, se kterou souvisí jazykové, či řečové chování.

1.1.1 Jazyk

Pedagogický slovník uvádí, že jazyk je: „Konvenční systém znaků používaných pro účely sociální komunikace. Každý přirozený jazyk má určitou strukturu (gramatika), psychologickou a sociální dimenzi. Je osvojován učním, podle některých teorií i na základě

³ Na počátku 20.stol. položil Ferdinand de Saussure základy strukturální lingvistiky, která ovlivnila mnoho společensko-vědních disciplín a především jazykovědu zásadním způsobem.

vrozených předpokladů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 94) Tato definice nahlíží na jazyk v kontextu sociální komunikace jako na strukturovaný systém znaků sloužících k dorozumění.

Velký sociologický slovník logicky zdůrazňuje jeho sociální funkci a definuje jazyk taktéž jako „...systém znaků, které slouží k dorozumění, ke komunikaci v určitém společenství. Jazyky, respektive schopnost verbální komunikace, jsou charakteristické pro Homo sapiens a pro jeho společenský způsob života [...] Jazyková různorodost, fakt, že existuje velké množství jazykových systémů, souvisí s různorodostí kultury, jejíž součástí jazyk je.“ (Maříková, Petrušek, Vodáková, 1996, s. 458) Tato definice zohledňuje i provázanost kultury a jazyka.

Ferdinand de Saussure, na jehož závěry obě definice ve svém strukturálním a sociálním pojetí do jisté míry navazují, vnímá jazyk – langue - jako „...celek sám o sobě – systém zřetelných znaků odpovídající zřetelným idejím.“ (1996, s. 47) „Je zároveň společenským produktem schopnosti řeči a souborem nutných konvencí, přijatých společenským útvarem proto, aby se užití této schopnosti jednotlivci umožnilo.“ (1996, s. 46) Jazyk lze podle něj lokalizovat do určité části celku, ve které se auditivní obraz počíná asociovat s určitým pojmem. Auditivním obrazem se rozumí vše, co je přijímáno sluchovým receptorem a přenášeno do mozku. Jazyk je sociální částí řeči, vnější vůči jednotlivci, jenž ho sám o sobě nemůže ani vytvářet ani modifikovat. Sociální pojetí je zde ve smyslu jevu, který existuje vně člověka, není individuální záležitostí každého jedince. Existuje jen po určité předchozí domluvě mezi členy společenství. Jednotlivec oproti tomu musí projít učením, má-li poznat jeho funkci; dítě si ho osvojuje postupně. Je to cosi tak výrazného, že i člověk zbavený možnosti užívání mluvy (např. na základě onemocnění mozku či mluvidel, čímž je narušena schopnost produkce řeči) si jazyk zachovává, pokud rozumí vokálními znaky, které slyší. Jazyk je produkt, který jedinec registruje pasivně. Řeč je naopak aktivní činností. Zatímco řeč je různorodá, jazyk je stejnorodý: je to systém znaků, v němž to nejpodstatnější je jednota smyslu a akustického obrazu, a v němž obě části znaku jsou ve stejné míře psychické povahy – nejsou ovšem jen abstraktní. Asociace utvrzované kolektivním konsensem, jejichž souhrn tvoří jazyk, jsou realitami, které mají své sídlo v mozku. Písmo může tyto znaky fixovat v konvenčních obrazech (Ferdinand de Saussure 1996, s. 44-51).

1.1.2 Řeč

Velký sociologický slovník řeč přímo nedefinuje. Výklad pojmu je realizován v rámci definic souvisejících pojmů (etnografie, fonologie, strukturální lingvistika aj.) *Pedagogický slovník* definici též neuvádí. Řečové dovednosti odkazuje na jazykové dovednosti. Tímto termínem rozumí „schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 94) Logopedie, jejímž předmětem je zkoumání řeči a narušeného řečového vývoje, definuje schopnost řečové komunikace jako: „...schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách.“ (Lechta, 2008, s. 13) Řeč je dle této definice aktem individuální vůle užívat jazyk.

Dle Ferdinanda de Saussure je řeč - parole protikladem a zároveň neodmyslitelnou součástí langue. Jedná se o promluvu. V podstatě je to praktická realizace abstraktní langue. Parole je konkrétní sdělení vyslovené jedincem v určitý okamžik. Řeč má stránku individuální a sociální, a jednu si nelze představit bez druhé. Je aktem jedince v komunikaci s okolím i se sebou samým. Jako celek je řeč mnohotvárná a různorodá. Zasahuje zároveň do několika oblastí, fyzikální, fyziologické a psychické (jedná se o zvukové vlny, souhrn činností mluvidel a akt vůle jedince⁴), a náleží tak do oblasti jednotlivce, tak i společnosti. „Mluva je individuální akt vůle a inteligence a je v ní vhodné rozlišovat 1. kombinace, jejichž prostřednictvím mluvčí užívá kódu jazyka k vyjádření vlastní myšlenky, 2. psychofyziologický mechanismus, jenž mu umožňuje tyto kombinace navenek vyjádřit.“ (1996, s. 50) Řeč nepřetržitě implikuje zavedený systém i vývoj zároveň. Řeč odráží změny, ke kterým v systému jazyka vývojem dochází – rozšiřuje se slovní zásoba, slova nabývají nových významů, určité termíny se přestávají aktivně používat apod. V každém okamžiku je tímto aktuální institucí i produktem minulosti, na které staví. Užívání řeči spočívá ve schopnosti, kterou máme danou od přírody – jazyk je oproti tomu cosi nabytého, konvenčního. Noam Chomsky tuto tezi doplňuje o svůj závěr, že existuje jakási *univerzální gramatika*, která je vrozená a nikoliv naučená během

⁴ Řeč nelze redukovat na zvukovou stránku, ani oddělovat zvuk od artikulace v ústech, a naproti tomu nelze vymezovat pohyby hlasových orgánů a odhlížet přitom od akustického vjemu. Zvuk jako komplexní akusticko-vokální jednotka tvoří s myšlenkou naopak komplexní fyziologickou a mentální jednotu. (Ferdinand de Saussure, 1996, s. 45)

života – člověk se rodí se základní gramatickou šablonou, do které snadno zapadne jakýkoliv světový jazyk.⁵

Při zkoumání jevu dvojjazyčnosti budu vycházet z dichotomie jazyka a řeči a oba termíny budou použity ve výše popsaných významech a rovinách. Cílem bude popsat jazyk v sociálních a kulturních souvislostech, vyzdvihnout psycholingvistický aspekt bilingvismu, zvážit roli prestiže daného jazyka v kontextu života jedince i jeho okolí, vzít v úvahu tzv. „křizi identity“ bilingvních osob, která s postavením člověka k jazyku a zároveň postojem společnosti k danému jazyku úzce souvisí. Z rámce lingvistického uchopení jevu dvojjazyčnosti vystupuje nonverbální komunikace. Tento aspekt je ovšem nedílnou součástí komunikace a v bilingvní výchově hraje důležitou roli. Proto jej v mém zkoumání zohledním. Řeč se pokusím uchopit z hlediska kódování jazyka v mozku a souvisejících psychofyzilogických procesů, jež probíhají v lidském mozku v případě bilingvní výchovy. Popíšu srovnání artikulační báze jazyka českého a německého a vyskytující se logopedické obtíže související s dvojjazyčností. Řečový vývoj dítěte dám do souvislosti s kognitivním vývojem, vývojem paměti, emocí a dalších aspektů, které mají na dvojjazyčnost vliv.

1.1.3 Mateřský jazyk

„Mateřštinu se učíme tím, že posloucháme druhé, v našem mozku se ukládá až po sledu nesčetných zkušeností. Vjemy nabyté poslechem druhých modifikují naše jazykové návyky.“ (Ferdinand de Saussure, 1996, s. 51)

Dříve než se budu zabývat učením se dvěma jazykům současně, popř. následnému učení se druhému jazyku, je třeba definovat pojem mateřský jazyk. Odpověď na otázku „Jaký je tvůj mateřský jazyk?“ nebývá pro bilingvní jedince vždy jednoznačná. Úvodní de Saussureova teze platí beze zbytku pro všechny jedince. Dá se ovšem vztáhnout i na učení se dalším jazykům, tudíž je jako definice mateřského jazyka nedostatečná. *Pedagogický slovník* uvádí, že mateřský jazyk je „jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně verbální komunikací s rodiči, vrstevníky aj. Je základním prostředkem akulturace a socializace lidí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 118) Charakterizuje i druhou rovinu mateřského jazyka jako: „Vyučovací předmět zařazovaný jako povinný a nejdůležitější v učebních plánech základních a středních škol.“ (Průcha, Walterová, Mareš,

⁵ Tuto tezi rozpracovávám v kontextu osvojování jazyka.

2003, s. 118) Tato definice zdůrazňuje pedagogický aspekt mateřštiny a její sociální, kulturní a komunikační hodnotu. Abych vystihla pojem mateřský jazyk co nejlépe, použiji pro doplnění i definici *Psychologického slovníku*: „Jazyk, který si člověk osvojil v dětství jako první.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 223) Z hlediska dvojjazyčnosti je dle mého názoru ovšem třeba tyto definice mateřského jazyka doplnit ještě o aspekt úrovně zvládnutí jazyka, četnosti užívání daného jazyka a vnitřního postoje jedince k jazyku. Skutnabb-Kangas⁶ rozpracovala ve svém díle systém definic mateřského jazyka dle kritérií původu, kompetence, funkce a identifikace s jazykem. Tento systém považuji za dobře propracovaný, vycházející z potřeb bilingvních jedinců, a proto jej zde uvádím jako doplnění výše uvedených definic.

- Dle kritéria původu je mateřský jazyk ten, který se naučil člověk jako první.
- Dle kritéria kompetence je mateřský jazyk ten, který člověk ovládá nejlépe.
- Dle kritéria funkce je mateřský jazyk ten, který člověk nejvíce používá.
- Dle kritéria vnitřní identifikace je mateřský jazyk ten, se kterým se člověk sám identifikuje, který on sám považuje za mateřský.
- Dle kritéria vnější identifikace je mateřský jazyk ten, ve kterém nás okolí pokládá za roditelého mluvčího. (Skutnabb-Kangas, 2000)

Součástí toho výčtu jsou i tzv. lidové definice, které též mohou pomoci bilingvním jedincům při zodpovězení otázky, který jazyk je jejich mateřský. Jedná se o uvědomění si, ve kterém jazyce člověk počítá, přemýšlí (vnitřní řeč), sní, popř. píše deník, básně apod.

V praxi se ukazuje, že dvoj- a vícejazyční jedinci mohou na jednotlivé teze o jejich mateřském jazyku odpovídat ambivalentně. Určení, který jazyk je jejich mateřský, je tak problematické a v podstatě neverifikovatelné. Vedle mateřského jazyka nás pro celkovou analýzu budou zajímat tedy i další kritéria – který jazyk si jedinec osvojil jako první, souběžně, popř. následně, o jaký typ dvojjazyčnosti se jedná, dominance jednoho z jazyků atd. Tyto pojmy jsou náplní další kapitoly.

⁶ Finská lingvistka a pedagožka zabývající se bilingvismem.

1.2 Definice bilingvismu

„Slovo představuje kouzelnický klobouk, do kterého jeden vloží králíka a druhý z něho vytáhne holubici.“

Reinhard K. Sprenger

V souvislosti s termínem dvojjazyčnost lze v odborné literatuře nalézt velké množství definic, které jsou mnohdy rozporuplné, neúplné, neplatné pro celou šíři významů, které ve svém obsahu tento pojem skrývá. Je to dáno částečně i tím, že je poměrně obtížné stanovit, jaké jedince lze označit za dvojjazyčné. Jediná obecně platná definice dvojjazyčnosti nemůže být předložena ani vzhledem k faktu, že na dvojjazyčnost lze pohlížet z více vědních odvětví a každé se zaměřuje na jiný aspekt, který je právě pro dvojjazyčnost signifikantní. Co se týče samotného názvosloví, setkáváme se s pojmy *bilingvismus* ve významu dvojjazyčnost, někdy i souhrnně vícejazyčnost. V novější literatuře se uvádí pro vícejazyčnost již pojem *multilingvismus*, trojjazyčnost – *trilingvismus*. V rámci německého jazyka se objevuje termín, *Zweisprachigkeit* – *Bilingualismus*, *Mehrsprachigkeit* – *Multilingualismus*. V anglickém jazyce je výrazem pro dvojjazyčnost termín *bilingualism*. Jako synonymum k ryze českému adjektivu *dvojjazyčný* se objevuje dvojitý tvar – *bilingvní* i *bilingvální*. Jedinec, hovořící dvěma jazyky, je označován jako *bilingvista*.

Cílem této práce není podat vyčerpávající přehled všech možných definic bilingvismu. Spíše jde o pojmové uchopení termínů, které v práci budou použity. Z tohoto důvodu uvádím jen vybrané definice, které k vysvětlení pojmu dvojjazyčnost v kontextu této práce postačí. Souhrnně lze tyto definice rozdělit do dvou skupin. První skupina definuje dvojjazyčnost obecně, druhá z hlediska různých kritérií.

Obecného hlediska se drží např. Weinreich (1977), který definuje dvojjazyčnost z praktické stránky užití jazyků: „Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt.“ (1977, s. 15) Dle Macnamary je bilingvní jedinec 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)

Švermová uvádí v rámci obecných definic dvojjazyčnosti pojetí Wandruszky (1979), „...který chápe vícejazyčnost jako dovednost umožňující osvojit si a používat více jazyků“ (2011, s. 9) Dle těchto obecných definic je dvoj- a vícejazyčný ten, kdo ovládá a používá více jazyků, bez ohledu na stupeň či věk osvojení. Bilingvní bychom byli tedy téměř všichni.

Definice, které specifikují dvojjazyčnost přesněji, sledují následující kritéria. Signifikantní je věk osvojení druhého jazyka, časový posun, tj. zda je druhý jazyk osvojován současně nebo následně a místo osvojení, tzn. zda učení se jazykům probíhá v přirozeném nebo školním prostředí a rovněž stupeň osvojení druhého jazyka. (Švermová, 2011) Dalšími kritérii může být četnost používání obou jazyků či přirozenost, se kterou si jedinec další jazyk osvojí a používá ho.

Obecné a zároveň funkční pojetí zahrnuje definice *Pedagogického slovníku*, která dvojjazyčnost chápe jako „... schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 25)

Kritérium četnosti používání druhého jazyka zohledňuje např. Grosjean (1982). Podle něj je bilingvismus „...pravidelné používání dvou nebo více jazyků“ (1982, s. 1)

Věk a místo, kde k osvojování jazyka dochází, pokládají při definici dvojjazyčnosti za určující např. Müllerová a kol. (2007), když zužují pojem bilingvismu na osvojení jazyka v přirozeném prostředí a v dětském věku: „Sprachvermögen eines Individuums, das aus dem natürlichen Erwerb (d.h. ohne formalen Unterricht) zweier Sprachen als Muttersprachen im Kleinkindalter resultiert.“ (Müllerová a kol. in Švermová, 2011, s. 10)

Stupeň osvojení si dalšího jazyka je hlavním kritériem např. v Boeckmannově definici: „Zwei- oder Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn eine Person zwei oder mehrere (drei oder mehr) Sprachen regelmäßig gebraucht und entsprechend kompetent in ihnen ist.“ (2010, s. 6) V obou jazycích musí mluvčí dosahovat příslušné kompetence. Haugen (1953) zastává názor, že „Bilingvismus začíná v okamžiku, kdy je mluvčí jednoho jazyka schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce.“ (Haugen in Harding-Esch 2008, s. 40) Bilingvním se stává tedy opět téměř každý. Kritérium stupně dosažených jazykových

dovedností se nejradikálněji objevuje např. u Bloomfielda: „Bilingvismus (je) schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího... Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní.“ (Bloomfield in Harding-Esch 2008, s. 40) Dle této definice by bilingvní nebyl téměř nikdo.

Wikipedie (2013) uvádí, že bilingvismus je „stav ve společnosti, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území přirozeně hovoří dvěma jazyky.“ Tato definice se opírá o přirozené osvojení obou jazyků, nikoliv v rámci výchovně-vzdělávací instituce. Podle Bickese (2004) se v rámci bilingvismu může jednat o současné i o časově posunuté osvojování, a to jak v přirozeném tak i ve školním prostředí. Bickes si všímá především věku jako prvku ovlivňujícího osvojování dalších jazyků, nicméně nevyčleňuje pro označení bilingvního jedince žádnou konkrétní věkovou kategorii (Švermová, 2011).

Z uvedených definic vyplývá jasná nejednotnost ve stanovení, kdo může být považován za bilingvního a kdo nikoliv. Mezi nejdiskutovanější faktory vymezení dvojjazyčnosti patří stupeň osvojení si dalšího jazyka a věk, kdy k osvojování došlo. Někteří autoři pokládají za bilingvní všechny, kdož dokáží v dalším jazyce, resp. jazycích, komunikovat. Protipól tvoří autoři, kteří za bilingvistu považují pouze člověka, který dosahuje v obou jazycích stejnou nebo blížící se jazykovou a komunikační kompetenci na úrovni mateřského jazyka. Někteří pokládají za bilingvní jedince ty, kteří si osvojili další jazyk současně s mateřským jazykem v přirozeném prostředí. Jiní zahrnují do tohoto pojmu i osoby, které si osvojily další jazyk následně v rámci formálního učení.

Jisté rozuzlení přináší Mackey (1962), který otázku bilingvismu pokládá jinak. Není důležité, zda je, či není, někdo bilingvní, ale důležité je, jak moc je bilingvní. Dle mého názoru nejvýstižněji, i když jistě ne vyčerpávajícím způsobem, definuje bilingvistu Skutnabb-Kangas. Zohledňuje jak velkou míru ovládnutí dalšího jazyka a komunikační kompetenci mluvčího v obou, či více, jazycích, tak i velmi důležitý aspekt bilingvismu – a sice sociokulturní složku jazyka. Z hlediska mé více než patnáctileté praxe s dvoj- a vícejazyčnými jedinci považuji sociokulturní aspekt za nedílnou součást už i prvotního osvojování si dalšího jazyka – ať už osvojování probíhá souběžně, či následně.

„Bilingvální mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo v dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky

těchto komunit (či mluvčího samotného) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilí mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopen se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami (a kulturami) či jejich částmi.“ (Skutnabb-Kangas, 1984, s. 90)⁷

K tomu, aby bylo možné pojem dvojjazyčnosti ještě podrobněji specifikovat, je na základě jasně daných kritérií, vyplývajících z předchozích definic, nutné rozdělit dvojjazyčnost na jednotlivé formy.

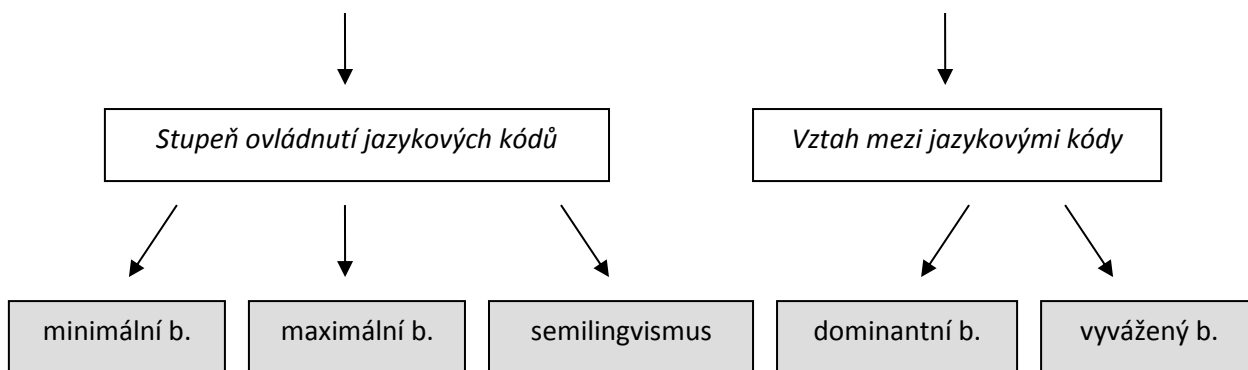
1.3 Formy bilingvismu

Forem bilingvismu existuje celá řada. Švermová (2011) uvádí výstižný přehled vybraných forem dvojjazyčnosti dle jasných, z povahy pojmu vyplývajících, kritérií. Při schématickém třídění jednotlivých forem vycházela z charakteristik bilingvismu podle Bausche (1995, s. 82-85) a Müllerové a kol. (2006, s. 21).

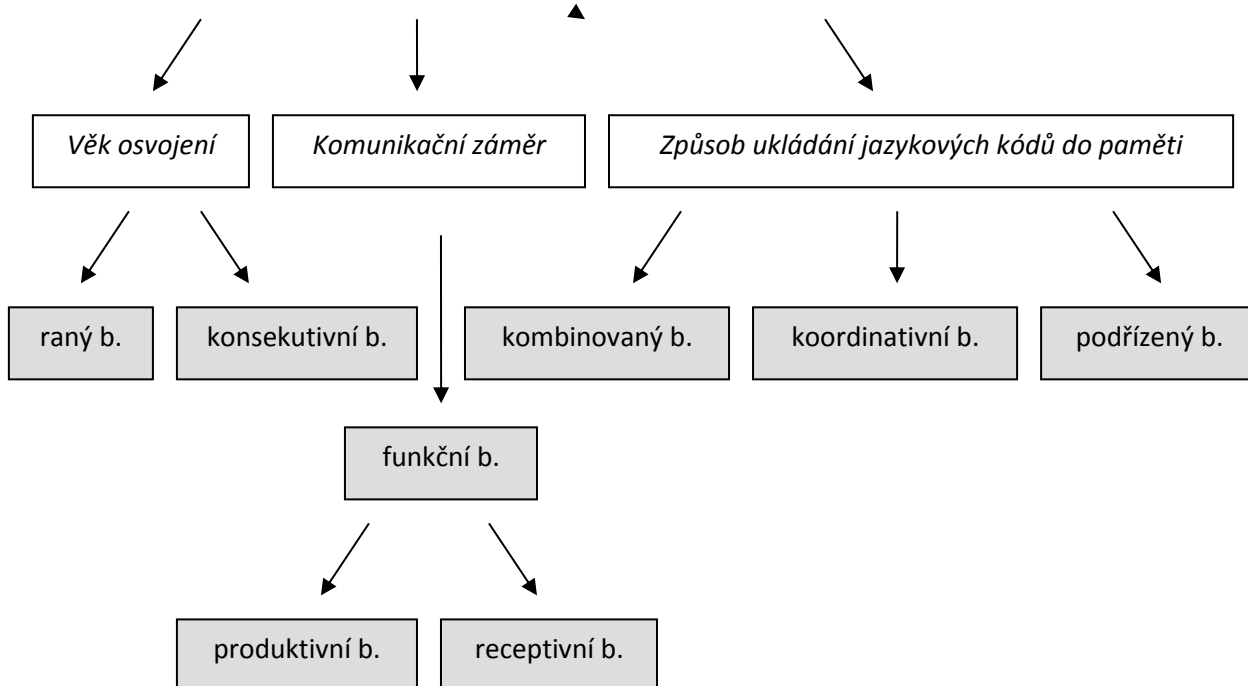
⁷ „A bilingual speaker is someone who is able to function in two (or more) languages, either in monolingual or bilingual communities, in accordance with the sociocultural demands made of an individual’s communicative and cognitive competence by these communities or by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (or all) language groups (and cultures), or parts of them“

FORMY BILINGVISMU

Bilingvismus rozvíjený na základě jazykových kontaktů



Bilingvismus rozvíjený na základě jazykových kontaktů i v rámci školní výuky



Jak je z grafu patrné, dvojjazyčnost lze rozdělit do dvou základních skupin. První tvoří *bilingvismus rozvíjený na základě jazykových kontaktů*. Tato forma je nazývána také jako *bilingvismus přirozený, resp. primární* (Morgensternová a kol., 2011). Jedná se o přirozené osvojování si dalšího jazyka v prostředí domova, nebo dlouhodobějším pobytem v cizojazyčném prostředí (do tohoto rámce spadá podle některých autorů i návštěva jeslí či mateřské školy bez intencionální formální výuky cizího jazyka). Takto definuje dvojjazyčnost např. Wikipedie – viz výše. Druhou formou je *bilingvismus rozvíjený na základě jazykových kontaktů i v rámci školní výuky*. Tento typ je označován částečně i jako *bilingvismus umělý, či sekundární* (Morgensternová a kol., 2011). Jak z názvu vyplývá, jedná se o osvojování si dalšího jazyka v rámci školského zařízení (MŠ a především ZŠ), kde je jazykem komunikace pro dítě cizí jazyk. Tento typ zahrnuje i formální systematickou výuku cizího jazyka.

První skupinu je možné rozčlenit ještě na dvě podskupiny - jednak dle stupně ovládnutí jazykových kódů a jednak dle vztahu mezi jazykovými kódy. Stupeň ovládnutí jazykových kódů vypovídá o míře osvojení dalšího jazyka. V případě *minimálního bilingvismu* (incipient bilinguals, minimale Zwei- oder Mehrsprachigkeit) vykazuje jedinec pouze omezené jazykové znalosti v jednom z jazyků na úrovni ustálených slovních spojení (pozdravy, zdvořilostní fráze aj.). U *maximálního bilingvismu* (maximale Mehrsprachigkeit) ovládá jedinec ve shodě s Bloomfieldovou definicí dvojjazyčnosti další jazyk na úrovni rodilého mluvčího. Specifickým případem bilingvismu je tzv. *semilingvismus*. Jde o stav, kdy jedinec „...ani v jednom z jazyků nevykazuje dostatečnou plynulost řečového projevu.“ (Morgensternová a kol. 2011, s. 31) Dle Šulové (2012) může docházet i ke směšování obou jazyků nesrozumitelným způsobem. V literatuře se tento pojem již příliš neužívá kvůli své negativní konotaci v rámci kontextu problematiky migrace a přistěhovaleckých menšin. Nicméně k jevu zvanému *semilingvismus* dochází i nadále. Omezená úroveň ovládnutí obou jazyků se však netýká jen jazykové struktury, ale i pragmatiky a afektivních složek komunikace (Švermová, 2011).

Z výzkumů dvojjazyčných osob vyplývá, že případů, kdy jedinec v obou jazycích dlouhodobě dosahuje stejné a zároveň vysoké jazykové a komunikační kompetence, je velmi málo. Některé studie dokonce uvádí, že tento stav je nedosažitelný ideál. Jedná se o tzv. *vyvážený bilingvismus* (ambilinguale bzw. äquilinguale Mehrsprachigkeit). V praxi spíše narážíme na jistou nevyváženost obou osvojených jazyků. Dle vztahu mezi jazykovými kódy

se hovoří o *bilingvistu dominantním*. Jaký jazyk je dominantní (uvádí se i termín *silný*) a jaký *slabý*⁸, lze testovacími metodami ověřit. Je však třeba zmínit, že dominance se může střídát jak v jednotlivých oblastech jazyka, tedy může se lišit v řečových dovednostech a v ovládnutí jazykových prostředků dvou a více jazyků, tak i v různých obdobích života jedince.

J. Kropáčová ve své práci *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem* rozlišuje v této souvislosti bilingvistus aditivní a substrakční.

O aditivní bilingvistus se jedná v případě, kdy si příslušník většinové společnosti a tedy mluvčí většinového jazyka osvojuje druhý jazyk. Má – velmi obecně řečeno – dvě možnosti. Buď se učí nějaký jazyk světový, např. angličtinu, němčinu, francouzštinu, nebo jazyk některé z menšin žijící na území státu. V těchto případech nedochází k ohrožení znalosti jazyka prvního nebo dokonce k jeho nahrazení novým jazykem. U substrakčního bilingvistu je situace opačná. Nejčastějším případem je, že si dítě z menšiny začne osvojovat většinový jazyk na úkor jazyka menšinového, především během školní docházky. Pro jeho mateřštinu tak vzniká „nebezpečí“, že bude dlouhodobě odsunuta do pozadí, zatímco druhý, většinový jazyk se po osvojení stane pro dítě dominantním (je lépe využitelný ve společnosti) (Kropáčová, 2006, s. 27-28).

Protipólem bilingvistu rozvíjeného jen na základě jazykových kontaktů je osvojování si dalšího jazyka na základě jazykových kontaktů i v rámci výuky ve školských zařízeních. Sem spadá i případná kombinace mobility a návštěvy školského zařízení. Takto definuje komplexně bilingvistus např. Bickes (2004) - viz výše. Bickes, podobně jako Bausch (1995), vyzdvihuje aspekt věku, kdy došlo k osvojení dalšího jazyka. Z tohoto hlediska se hovoří o *bilingvistu raném* a *bilingvistu konsekutivním*. V případě *raného (simultánního, souběžného) bilingvistu* si jedinec osvojuje oba jazyky současně v raném věku, nejčastěji v rámci rodiny. Takto definuje bilingvistus např. i Müllerová a kol. – viz výše. U *konsekutivního (sukcesivního, následného, sekvenčního) bilingvistu* se jedná o osvojování si dalšího jazyka až po určité době osvojení si mateřského jazyka. Sem patří i intencionální formální výuka cizího jazyka dle kurikulárních dokumentů v rámci školských zařízení.

⁸ Termíny silný a slabý jazyk používají např. Kielhöfer, Jonekeit (2002) Rozhodující vliv na postavení jazyka mají doba osvojování si dalšího jazyka a intenzita užívání jazyka. Stejně jsou důležité i osobní, emocionální a sociální důvody pro preferenci určitého jazyka v určité situaci. Obecně lze říci, že jazyk, který osoba ovládá lépe, je jazyk silný – *starke Sprache*, další jazyk je označován jako *schwache Sprache* – slabý jazyk.

Bausch rozlišuje v rámci *funkčního bilingvismu*, který se zaměřuje na komunikační kompetenci v příslušných jazycích, *bilingvismus produktivní* a *bilingvismus receptivní*. V rámci *produktivního bilingvismu* je rozvinuta komunikační kompetence na úrovni všech čtyřech řečových dovedností (čtení, psaní, mluvení, poslech) rovnoměrně. U *receptivního bilingvismu* je patrná rozvinutá komunikační kompetence zaměřená pouze na dovednosti čtení a poslechu s porozuměním (Švermová, 2011). Šulová v tomto případě používá termíny *aktivní* a *pasivní bilingvismus*. V případě aktivního bilingvismu jedinec rozumí i hovoří v obou jazycích. U pasivní formy pouze rozumí druhému jazyku (Šulová, 2012).

Na základě závěrů neurolingvistiky a psycholingvistiky lze členit bilingvismus dle způsobu ukládání jazykových kódů do mozkových center. Zde se rozlišuje *kombinovaný* (compound, kombinierte Mehrsprachigkeit) a *koordinativní* (coordinate, koordinative Mehrsprachigkeit) bilingvismus. U *kombinované* formy bilingvismu má mluvčí pro jeden objekt mentální reprezentace dva výrazy. Tento typ bilingvismu se vyskytuje nejčastěji u simultánně bilingvních osob. V případě *koordinativního bilingvismu* mají mluvčí, nejčastěji sukcesivně bilingvní, v mozkových centrech kódy odděleny.⁹ Müllerová a kol. (2006) definují v rámci této skupiny i tzv. *podřízený bilingvismus* (untergeordnete Mehrsprachigkeit, sub-coordinate). Slova z podřízeného jazyka, která byla pojmenována v tomto jazyce později než v jazyce mateřském, jsou interpretována pomocí prvotního kódování v mozku. Švermová uvádí příklad dítěte, které se nejdříve naučí anglicky a poté německy. Německé slovo *Buch* je asociováno s anglickým *book*.

Morgensternová a kol. (2011) uvádějí základní rozlišení dvojjazyčnosti na *individuální* a *společenský bilingvismus*. *Individuální bilingvismus* je v podstatě nejrozšířenější formou, kdy jedinec hovoří ještě jiným jazykem než okolní společnost, ve které žije. Opakem je *společenský bilingvismus*, který je označován i termínem *diglosie*. V rámci *diglosie* koexistují na jednom geografickém území dva a více jazyků. Každý z nich má svou funkci a oblast, ve které je používán. Osoby na tomto území žijící, hovoří oběma, resp. všemi jazyky.

V německém jazyce se objevují v souvislosti s dvojjazyčností pojmy Erstsprache, erstsprachlicher Bi- oder Multilingualismus, Zweitsprache/Drittssprache(n), Fremdsprache. Přehledně v tabulce třídí tyto pojmy Boeckmann (2010, s .6).

⁹ O ukládání informací a řečových oblastech v mozku pojednává kapitola Fyziologické procesy v mozku.

| Sprache | | | |
|---|---|---|---|
| L1 | | L2 – L3 | |
| Muttersprache = Erstsprache | Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Muttersprache = ersprachlicher Bi- oder Multilingualismus | Zweitsprache, Drittsprache (n) | Fremdsprache(n) Drittsprachen(n) |
| z. B. Kurdisch in kurdischer Familie | z. B. Kurdisch und Türkisch in mehrsprachiger Familie | z. B. Deutsch für türkische Kinder bei Schuleintritt in D – A – CH - L ¹⁰ | z. B. Englisch für türkische Kinder in D – A – CH - L |

Z tohoto schematického přehledu jsou zřejmé významy jednotlivých termínů. Tyto pojmy nemají v českém jazyce přímý ekvivalent. Uvádím je na tomto místě z důvodu srozumitelnosti pozdějších citací z německé literatury v této práci. Pojmem *Erstsprache* se rozumí mateřština. *Ersprachlicher Bi- oder Multilingualismus* je v podstatě dvoj- a vícejazyčnost ve významu simultánního bilingvismu. *Zweitsprache, Drittsprache (n)* je další jazyk, který je osvojován sukcesivně. Termín *Fremdsprache (n)* je používán ve smyslu cizího jazyka v rámci umělého, sekundárního bilingvismu.

Tato práce se dále zaměří na specifika simultánního a sekvenčního bilingvismu v rané fázi – v období předškolního a mladšího školního věku. Za bilingvního je pokládán jedinec ve smyslu výkladu tohoto pojmu v definici Skutnabb-Kangas - viz výše. Opakem bilingvní výchovy je výchova monoligvní – jednojazyčná. V empirické části se budu věnovat zejména sekvenčnímu způsobu osvojení dalšího jazyka v rámci návštěvy cizojazyčného předškolního a školního zařízení.

¹⁰ Deutschland – Österreich – deutschsprachige Schweiz - Liechtenstein

2. Specifikace věkové skupiny předškolního a mladšího školního věku z hlediska vývoje řeči

2.1 Předškolní věk

V širším slova smyslu lze za období *předškolního věku* pokládat souhrnně celé období od narození dítěte (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do jeho vstupu do školy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Termínem *předškolní věk* v užším slova smyslu vymezuje např. *Pedagogický slovník* vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 328). Z uvedeného vyplývá, že konec této fáze není určen jen pouhým věkem, ale především sociálně – nástupem povinné školní docházky. Na toto období pak navazuje etapa, která je označovaná jako mladší (raný) školní věk. Z hlediska potřeb této práce vycházím z užší definice období označovaného jako předškolní věk, které navazuje na batolecí období a vstupem do školy přechází v mladší školní věk.

V rámci ontogeneze člověka patří vývoj řeči a řečové komunikace ke schopnostem, které mají vývojově nejprudší průběh. Období do 6. roku života, s těžištěm do 3.- 4. roku, kdy je vývojové tempo nejrychlejší, bývá označováno jako klíčové v procesu osvojování mluvené řeči. Vývoj řeči je úzce spjat s působením velkého počtu činitelů, které ovlivňují celkový vývoj dítěte (Lechta, 2008).

[...] mezi faktory, které limitují ontogenezi řeči, existuje složitá vzájemná souvislost na bázi vícenásobné zpětné vazby. V reálném průběhu ontogeneze řeči vlastně ani nelze postřehnout všechny proměnné, které ve své nesmírné rozmanitosti, ve vzájemné spojitosti determinují vývoj řeči z kvalitativního i kvantitativního aspektu. (Lechta, 2008, s. 13)

Tato práce si neklade za cíl úplně a komplexně postihnout analýzu všech vnějších i vnitřních vlivů, které ovlivňují vývoj řeči dítěte v tomto období. V zájmu logické návaznosti na hlavní téma této práce – tj. sekvenční a simultánní dvojjazyčnost v rané fázi – se omezím na vlivy, vztahy, souvislosti a vývojová specifika, jež tento aspekt determinují nejvíce – tj. myšlení, motorika, paměť, emoce a socializace.

2.1.1 Obecná charakteristika předškolního období

Předškolní období je některými autory charakterizováno jako období her, fantazie a pohádek. Hry mají nezastupitelnou úlohu ve vývoji dítěte. Pomocí hry vyjadřuje dítě vlastní interpretaci vnímání reality, postoje ke světu i k sobě samému. Dochází ke stabilizaci vlastní pozice ve světě tím, že sebe diferencuje od ostatního světa. U předškolního dítěte silně vzrůstá potřeba vazeb s vrstevníky, dítě takzvaně vyrůstá z rámce rodiny. V tomto období přechází dítě od paralelní hry, kdy se děti navzájem pozorují, hrají si ovšem každé samo, ke hře kooperativní – děti si již hrají společně, komunikují spolu, mají rozdělené role, je nutná jejich koordinace a zvyšuje se potřeba slovního dorozumění. Dle Eriksona je hlavním momentem období předškolního věku iniciativa. Dítě je převážně aktivní. Jeho aktivita se rozvíjí v mnoha formách a aspektech právě ve hrách a v komunikaci s dospělými i vrstevníky. Tato sdílená aktivita vyžaduje jak sebezprosažení, tak prosociální chování, postupné zvnitřnění norem a připravuje tak dítě na život ve společnosti (Vágnerová, 2005). Změny, které toto období s sebou nese, nejsou tak nápadné, jako vývojové změny z předchozích období, kdy se dítě mimo jiné naučilo chodit a pohybovat se po způsobu dospělých. Změny v předškolním období jsou ovšem neméně významné, neboť silně ovlivňují místo, které dítě zaujme ve společnosti vrstevníků svou pohybovou i řečovou obratností ve hrách, a jsou podstatné pro další vývoj soběstačnosti dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.1.2 Myšlení a řeč

„Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů.“ (Vágnerová, 2005, s. 194) Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovávány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení konkrétního jedince. V rámci kognitivního vývoje hovoří Piaget (1970) o období názorného, konkrétního a intuitivního myšlení, které navazuje na období předpojmové, senzomotorické, symbolické. Důležitými procesy v tomto stádiu jsou řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení (Čáp, 2007). Myšlení předškolních dětí ještě nerespektuje zcela zákony logiky, je tudíž nepřesné a má mnohá omezení (Langmeier, Krejčířová, 2006). Na svět nahlíží předškolák egocentricky (v kognitivním slova smyslu), uvažuje intuitivně, získané informace zpracovává fantazijně. Nedovede ještě přemýšlet komplexně, tzn. vzít v úvahu více než jeden aspekt situace. V tomto věku nezvládne ještě pozornost rozdělit a zaměřit ji selektivně, proto jeho analogický způsob vyvozování závěrů bývá mnohdy ještě nesprávný. Aby vedlo analogické

uvažování ke správnému výsledku, je zapotřebí odlišit podstatné znaky od nepodstatných, ignorovat nevýznamné rozdíly a zaměřit se na podstatné souvislosti. Schopnost takto analogicky uvažovat se v předškolním období neustále prohlubuje a rozvíjí. Pro dítě v předškolním věku je důležité, jak se mu situace jeví a pátrá po kauzalitě jevů. Svět je pro něj takový, jak vypadá se silnou vazbou na přítomnost. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá. Modelem, jak vysvětluje různá dění, je jeho vlastní uvažování a prožívání. Často přičítá neživým objektům vlastnosti živých, resp. lidských bytostí. Tato interpretace dítěti pomáhá pochopit svět. Fantazie má harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu (Vágnerová, 2005). Langmeier, Krejčířová uvádějí, že tento názorný styl myšlení však neznamená, že by dítě ve skutečnosti nerozlišovalo vlastní fantazii od reality. Již ve třech letech dítě ví, že imaginární věci mají jiné vlastnosti, než věci skutečné – realita má některé fyzické rysy, imaginární předměty je možné vlastním myšlením měnit, věci reálné takto měnit nejde. Ve svých úvahách má předškolák tendenci k definitivní a jednoznačné platnosti poznání. Relativita názorů, postojů dospělých je pro něj nepochopitelná. Stejně tak je obtížné chápat dynamiku proměn okolního světa v čase a prostoru (Vágnerová, 2005). Pohled na svět dítěte v předškolním věku a jeho spontánní projevy nemusí znamenat nutně ovšem nedostatečný ohled na realitu. Rozhodující roli hrají i jiné faktory – např. aktuální emoční náboj, který je s určitou situací spojen (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro dítě, které je vystaveno dvojjazyčnému prostředí, hraje emoční a sociální klima podstatnou roli. – viz níže.

Dítě se v období předškolního věku učí užívat jazyka. Kolem 4.- 5. roku ovlivňuje vývoj myšlení řečové projevy mimo jiné tak, že dítě již začíná uspořádat pojmy do určitých pojmových kategorií (např. slon a pes jsou zvířata). Mentální reprezentace objektů tvoří pomocí představ a slov. Před vstupem do školy začíná dítě chápat podstatné znaky předmětů a jevů, je schopno tvořit i speciální pojmy jako např. dopravní prostředek – auto, letadlo. Základní však zůstává konkrétní myšlení, které jen doplňuje částečně již myšlení abstraktní. Ve 4.-5. roce se objevují první elementární induktivní soudy a před vstupem do školy i deduktivní soudy. Dítě postupně přechází od povrchních a globálních vztahů k analytickým soudům. Všechny tyto okolnosti jsou zřetelné právě v řečových projevech dítěte (Lechta, 2008).

2.1.3 Motorika a řeč

„Řeč je schopnost, která je dána pouze člověku. Její rozvoj je, jak bylo výše popsáno, úzce spjat s vývojem myšlení.“ (Kutálková, 2010, s. 9) Aby dítě mohlo ovšem zřetelně mluvit, musí dosáhnout i určité obratnosti mluvidel. Na mluvení lze z toho úhlu pohledu nahlížet jako na mechanický akt – jde o velmi precizně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu (Lechta, 2008). Během řeči mluvidla vykonávají rychlý sled pohybů, které na sebe buď řetězovitě navazují, nebo se navzájem prolínají. Svou roli hraje koordinace nádechu a výdechu s napětím vazů hlasivek, časový sled v zapojení hlasivkových nervů a v napětí hrdelního, patrového či tvářového svalstva, sehranosti s funkcí rtů a jazyka, a pak s i s mimikou, nadočnicového svalstva, čela, ba i rukou (Kalvach, Blažková, 2001, s. 552).

Vzájemná spjatost řeči a motoriky je zjevná. Oboustranné ovlivňování je tak velké, že se u dětí s narušeným vývojem motoriky zpravidla objevuje opožděný řečový vývoj a u dětí s narušenou komunikační schopností zase často snížená schopnost motorických dovedností.

Při normálním vývoji motoriky mluvidel lze říci, že ve věku 3 let dítěte splňuje úroveň dosaženého vývoje mluvidel předpoklady pro artikulovanou řeč. Žádaná souhra ústní dutiny, jazyka, rtů a patra vyžaduje určitou míru učení a procvičování, přičemž činnost (funkce) urychluje zrání orgánů a naopak. Řečová motorika závisí na procesech orgánového mozkového dozrání, řečového vzoru, výchovných vlivech, ale i na individuální schopnosti mluvících pohybů a řízení procesů artikulace. Z toho důvodu se vývojové nesprávnosti vnější zvukové stránky řeči pokládají za fyziologický jev zhruba do 7. roku života (Sovák in Lechta 2008).

2.1.4 Paměť a řeč

„Rozvoj paměti a paměťových schopností je závislý na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální kognitivní úrovni a na zkušenosti“. (Vágnerová, 2005, s. 191) Konkrétně rozvoj epizodické paměti¹¹ je spojen s vývojem jazykových schopností. Dítě se učí používat jazyk mimo jiné i ke zformulování svých zážitků. Verbalizace jim dává příslušný význam a podporuje jejich uchování v paměti. Dítě v předškolním věku ještě neuznává k zapamatování žádné specifické strategie. Pamatuje si bezděčně, bez předchozího úmyslu. Dochází ke

¹¹ Epizodická paměť je součástí dlouhodobé paměti. Hovoříme o ní, když se do mozku „ukládají osobní události a časové vztahy podle časové posloupnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.152)

stálému zvyšování kapacity paměti i rychlosti zpracování informací. Zaměření pozornosti na určité aspekty se postupně zlepšuje. Pokud dítě může využít logických souvislostí, pamatuje si lépe. Míra informovanosti o dané oblasti přispívá k lepšímu udržení v paměti a je předpokladem snadnějšího „kódování“¹². Jedním z důvodů, proč si předškolní děti méně pamatují (v rámci dlouhodobé paměti) je tedy jejich ještě nedokonalý způsob uvažování a limitované znalosti. Dítě si vytváří vlastní pojetí událostí a podle svého je i interpretuje. Vybavení vzpomínek vede k lepšímu pochopení souvislostí, odlišení od nepodstatných složek dění a vedle této kognitivní funkce má i sociální a emoční význam sdílení zážitků s ostatními. Vyprávěním zážitků dítě zdokonaluje své vyjadřovací schopnosti a prohlubuje schopnost udržet dějovou linii. Teprve však zhruba pětileté dítě se dokáže úspěšně držet základní osnovy příběhu s jednoduchým dějem (Vágnerová, 2005).

2.1.5 Emoce, socializace a řeč

Z hlediska socializace a emočního vývoje hraje podstatnou úlohu v životě dítěte předškolního věku rodina. Socializace není jen záležitostí vnějšího začlenění dítěte do společnosti, ale především jeho vnitřního prožívání. Tvoří si základ pro celý emoční vývoj, sebepojetí a seberegulaci. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí tři vývojové aspekty, které proces socializace v tomto období zahrnuje. Jedná se o vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a sociálních rolí.

V rámci sociální reaktivity dochází k vývoji diferencovaných emočních vztahů k lidem ze společenského okolí dítěte. Rozšiřuje se okruh lidí, se kterými dítě navazuje vztahy a ty se učí udržovat.

Vývoj sociálních kontrol zahrnuje především vývoj norem, které dítě přijímá od svého nejbližšího okolí. Individuální chování dítěte je v tomto období stále více usměřováno různými společenskými normami, se kterými je konfrontováno. Tyto normy si dítě postupně internalizuje a vytváří si tak vlastní vnitřní systém sociálních kontrol – svědomí. Tento proces je částečně doprovázen řečovým projevem, který nemá sociální charakter – není určen pro

¹² Dítě si může stejné informace zapamatovat různým způsobem. Informace mohou být zakódovány a uloženy v různých, na sobě nezávislých, formách. Konkrétně otázce ukládání jazyka je věnována samostatná kapitola.

druhé. Dítě ve věku zhruba tří let hlasitě samo pro sebe pronáší pokyny a příkazy při regulaci svého chování. Odborníci užívají termín tzv. egocentrické řeči (Vágnerová, 2005). Dítě tím i vyjadřuje své pocity, aniž by bylo závislé na posluchačích. Vygotskij (1976) hovoří v této souvislosti o prvních počátcích vývoje myšlení. Egocentrická řeč podle něj funguje jako prostředek uvažování. Dítě hlasitě plánuje, organizuje, řeší úlohy apod. Verbální komentování napomáhá i lepšímu i zapamatování. Teprve později před nástupem do školy postupně mizí tato potřeba sebeverbalizace. Nastává doba, kdy se dítě již řídí více svým myšlením než řečí. Egocentrická řeč se mění v řeč vnitřní, která není artikulovaná.

S narůstající kognitivní zralostí se postupně vyvíjí znalost požadavků na chování dítěte a tím si předškolák již uvědomuje míru vlastního úsilí (oproti náhodě) a podílu na úspěchu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj sociálních rolí spočívá v osvojení si vzorců chování a postojů typických pro danou společenskou roli. V tomto období dítě zastává již více rolí nejen v rámci rodiny, ale v dětském kolektivu. Role vrstevníků a jeho postavení mezi nimi začíná nabývat na důležitosti. Dítě má tendence hodnotit sebe samo podle toho, jak jej vidí jeho nejbližší okolí a jaké má postavení mezi dětmi. Samotné sebehodnocení dítěte je ovšem ještě nestabilní, závislé nejen na postoji zejména rodičů, ale i na aktuální situaci (Vágnerová, 2005). Mezi 3. a 5. rokem dítě začíná vnímat subjektivní povahu emocí (každý člověk může reagovat na jednu situaci odlišně, podle svého prožívání).

V předškolním věku začínají děti chápat příčiny emočních reakcí. [...] Od 3 let dovedou bez problémů identifikovat dění, které má pozitivní účinky, např. navozuje pocity štěstí. Příčiny negativních emocí jsou obtížně identifikovatelné, a proto dovedou situace vyvolávající zlost, nebo strach diferencovat až děti starší 4 let. Ve starším předškolním věku děti pochopí, proč se někdo cítí v určité situaci špatně. K takovému porozumění jim pomáhají zkušenosti s vlastními prožitky i s reakcemi jiných. (Vágnerová, 2005, s. 198)

V předškolním věku začíná dítě tedy předvídat emoční reakce druhých v dané situaci. Domnívá se ovšem ještě, že vnější chování je v absolutním souladu s pocity člověka. Schopnost porozumět vnitřnímu prožívání druhých je závislá na sociálních zkušenostech dítěte s dospělými a vrstevníky. Tento vývoj se pak odráží v dětských hrách, při nichž si děti cvičí schopnost vidět očima druhých a zároveň rozumět vlastním pocitům. Dítě se v komunikaci s okolím učí ovládat i verbálně vyjadřovat své pocity. Spolu s tím narůstá i

schopnost porozumět vlastním pocitům a tím i pocitům druhých – empatie. Základem empatie je emoční vyladění rodičů s dítětem. Dítě se učí, co je a co není sdělitelnou emoční zkušeností. Učí se tzv. číst vlastní pocity, což má klíčový význam v krizových a konfliktních situacích v dalším životě.

Komunikace v rodině a v dětském kolektivu jsou proto významnými činiteli emočního vývoje a napomáhají vývoji sociálních dovedností. Vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a sociálních rolí jsou od sebe neoddělitelné součásti začlenění se dítěte do společnosti a tvoří základní kameny vývoje emoční stability jedince (Langmeier, Krejčířová, 2006). Z hlediska zejména sekvenčního vývoje dvojjazyčnosti u dětí a pochopení jejich prožívání a vnějšího chování je klíčová znalost provázanosti emočního vývoje se socializací, verbalizací prožitků a schopností porozumět vlastnímu vnitřnímu prožívání určité situace.

2.1.6 Vývoj řeči obecně

Vedle vývoje kognitivních procesů, hrubé i jemné motoriky, paměti, pozornosti, emočního vývoje, socializace, chápání prostoru, času aj. dochází v předškolním období k dalšímu významnému rozvoji řeči. Dle schématu úrovní řečového vývoje (Lechta, 1995, in Lechta, 2008) dítě prochází obdobím gramatizace (3., 4. rok) a intelektualizace (po 5. roce života).

Období gramatizace je etapa, kdy si dítě osvojuje správnou výslovnost a gramatiku mateřského jazyka. Začíná chápat obsah slov. Rozvíjí se schopnost zevšeobecňování, zažitá zkušenosti uplatňuje na jinou situaci. Dítě si uvědomuje praktický význam řeči, zná jména svých sourozenců, dokáže říct své jméno i příjmení, rozliší pohlaví, ví, jestli je chlapec nebo děvče. Dyslálie, která je v tomto období častá, má své „ospravedlnění“ - obsahová stránka je pro děti důležitější, než formální. Jde o tzv. druhý věk otázek: „Proč?“, „Kdy?“, „Jak?“. Dítě odpovídá na otázky typu „Čí?“, „Kdo?“, „Proč?“ a „Kolik?“, recituje říkanky, zpívá jednoduché písničky, mluví téměř zcela srozumitelně. V tomto období si dítě osvojuje pravidla lidské komunikace – pozdravit, poprosit, neskákat do řeči, vykat apod. Když se toto dítě nenaučí v předškolním věku, obtížně si tyto návyky vštěpuje v pozdějším období. Některé děti pak mohou mít z tohoto důvodu komunikační problémy. Nejvíce pravidel se má dítě proto naučit v předškolním věku.

Období intelektualizace je obdobím rozumové schopnosti řeči. Verbální projev je gramaticky správný. Dochází ke zkvalitňování řečového projevu – dítě získává schopnost přiměřeně komunikovat v dané situaci, pozná jemné modulační nuance jazyka (pochopí např. při zvýšení hlasu, že se někdo hněvá) a plně si osvojuje gramatickou podobu řeči. Proces intelektualizace probíhá v podstatě po celý zbytek života (Lechta, 2008).

Předškolní děti rády a hodně mluví, někdy, jak bylo již řečeno, i samy pro sebe. Nahlas pro sebe opakují instrukce, které pak realizují.¹³ Postupně dochází k vytvoření tzv. vnitřní řeči, která je důležitým vývojovým momentem i z hlediska výzkumu dominance jednoho z jazyků u bilingvních dětí. Zdokonaluje se postupně výslovnost, která je u tříletých dětí většinou ještě poměrně nedokonalá. Dochází k nahrazování hlásek jinými, nebo je dítě vyslovuje nepřesně. V období kolem 4 let se vyskytují ještě obvykle problémy při vyslovování a fonematičtém diferencování – zejména s hláskami, jež se tvoří na tomtéž artikulačním místě, které jsou sluchově příbuzné nebo těžce artikulovatelné (Lechta, 2008). Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská „patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky buď zcela, nebo dojde postupně k nápravě během prvních školních let (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dvojazyčným dětem může pomoci při osvojování výslovnosti obou jazyků i logopedická péče, zejména v případech, kdy je jeden z jazyků výrazně slabší než ten druhý.

V předškolním věku se rychle rozšiřuje slovní zásoba, která ve věku tří let obsahuje už více než 1000 slov. Novým slovům se dítě učí v rámci daného kontextu. Odpověďmi na otázky typu „Proč?“ a „Jak?“ se nejen obohacuje slovní zásoba dítěte, ale přispívá to i k rozvoji schopnosti vyjádřit se. Děti se učí vnímat vztahy mezi objekty a příslušným způsobem užívat slovní výrazy k jejich vyjádření – příslovce, předložky, spojky aj. Vývoj řeči je, jak bylo výše popsáno, úzce spjat s rozvojem myšlení. Důkazem toho je např. používání příslovečných určení. Dítě snadněji chápe prostorové vztahy, proto začíná dříve užívat příslovečná určení místa a teprve potom příslovečná určení času. Ta jsou spojena s vnímáním a určením času, což dětem činí zpočátku obtíže. Před nástupem do školy ovládá dítě asi 1500-2000 slov, v pasivní slovní zásobě disponuje s 2500-3000 slovy. Mnohem vzácněji si již

¹³ Problematice vnitřní řeči je věnována samostatná kapitola Myšlenkový podklad řeči - vnitřní řeč.

pomáhá slůvky „ten, ta, to“ a nahrazuje je skutečnými názvy osob, zvířat a věcí. Obsah slov se upřesňuje (Vágnerová, 2005).

K rozvoji dochází i ve větné stavbě. Zatímco dvouleté děti tvoří věty především tříslavné, u zhruba čtyřletých předškoláků se objevují již i podřadná souvětí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Složitost i rozsah větných promluv se zvětšují. Tříleté dítě již klade slova ve větě obvykle správně, upřesňuje se zvolna platnost gramatických pravidel. V období zhruba do 4 let se řeč z gramatického aspektu čím dál blíží normě. Dítě je schopno správně používat budoucí čas. V pěti letech by měl být verbální projev dítěte gramaticky již zcela správně. V šesti letech měl by obsahovat již všechny slovní druhy, dítě si osvojilo všechny způsoby užívání sloves. Zvyšuje se četnost užívání minulého času. Mohou se ještě objevovat chyby ve vyjádření složitějších vztahů – např. časových (Vágnerová, 2005).

U dítěte předškolního věku vzrůstá zájem o mluvenou řeč. Předškolní děti rády poslouchají krátké příběhy. Neodmyslitelnou součástí večerních rituálů u mnoha dětí jsou pohádky čtené před spaním. Oblíbené jsou i poslechové aktivity v menších dětských skupinách v rámci mateřské školy. Mluvené slovo má v kontextu řečového vývoje nenahraditelnou úlohu. Pomocí pohádek se dítěti rozšiřuje slovní zásoba. Zpětnou reprodukcí slyšeného textu se dítě zdokonaluje v souvislejším řečovém projevu. Z počátku se tak děje pomocí vhodně kladených otázek, postupně se dítě snaží vyprávět samostatně. V souvislejším vyprávění předškoláků se objevují ještě nepřesnosti a agramatismy. Nápodoba verbálního vyjádření má selektivní charakter. Předškolní děti nepřejímají všechno, co slyší. Většinou si zapamatují jen určitou část sdělení, zpravidla věty, které obsahují nová slova, kterým dítě rozumí. S novými slovy děti rády experimentují a spontánně je modifikují (Vágnerová, 2005). U dvojjazyčných dětí vidíme tento jev nejvýrazněji v rámci tzv. *Sprachmischung*, které probíhají v rámci slov – viz případové studie v empirické části této práce.

Již s tříletými dětmi je v rámci stimulace vývoje řeči vhodné učit se krátké básničky, říkanky a písničky. Ty jsou pak součástí denních rituálů v předškolních zařízeních a spoluutvářejí strukturu a řád. V neposlední řadě podporují také rozvoj paměti.

Celkový řečový projev dítěte předškolního věku je zejména zpočátku ve velké míře emotivní, ovlivněný aktuální situací a momentálními potřebami dítěte. V závislosti na

kognitivním zrání a temperamentovém ladění osobnosti předškoláka se jeho řečový projev postupně zklidňuje a stává vyrovnanějším. Větší míra seberegulace, která se projeví i v jeho řečovém projevu, je pak úkolem následujícího období mladšího školního věku.

2.2 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku bývá vymezeno prvním stupněm základní školy – tzn. 1.-5. ročníkem povinné školní docházky nebo věkem dítěte – 6-7 let až 10-11 let. Na toto období navazuje doba dospívání, pubescence, kterou můžeme nazývat i starším školním obdobím (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová uvádí vnitřní členění mladšího školního věku na období rané – 6-9 let a střední – 9-11 let. Poukazuje tak na obrovské rozdíly uvnitř tohoto období mezi žáky první a páté třídy. Toto členění považuji za adekvátní a použiji této terminologie v další části práce, která si klade za cíl popsat tento úsek dětství z hlediska vývoje osobnosti dítěte s důrazem na vývoj řeči.

2.2.1 Obecná charakteristika mladšího školního věku

Počátkem této etapy je vstup dítěte do školy. Již tento fakt předesílá období zásadních změn ve způsobu života i sociálních vztazích dítěte. Dřívější tendence, vidět mladší školní věk komplexně jako období klidné, bez větších změn v porovnání s předškolním věkem a následným bouřlivým obdobím dospívání, ukázaly četné vývojové studie za mylné. Vývoj dítěte pokračuje plynule a vytrvale (Langmeier, Krejčířová, 2006). O fázi latence (Freud, 1991), či citové vyrovnanosti (Erikson, 1963) a klidu lze hovořit až ve středním školním věku. Škola přináší již na počátku dítěti nové výzvy, úkoly, klade na něj postupně zvyšující se nároky a rozvíjí tím jeho osobnost v mnoha aspektech. Dítě přijímá svou novou sociální roli školáka a jeho hlavním úkolem zpočátku je, adaptovat se na nově vzniklou situaci a najít si své místo mezi vrstevníky v kolektivu (Vágnerová, 2005). Učí se různým formám sociální interakce a komunikace s různými lidmi – spolužáky, učiteli. Hra má v životě malého školáka stále nezastupitelnou roli, stává se ovšem složitější, náročnější a částečně přechází k metodicky vedené zájmové činnosti sportovní, kulturní apod. Při příznivém emočním klimatu ve školní třídě a adekvátním vyučování jsou uspokojovány potřeby dítěte typické pro tento věk – zvědavost, radost ze získání nových dovedností, výkonová motivace, potřeba získat úspěch a uznání za výkon. V rámci jednotlivých učebních předmětů, školních i mimoškolních aktivit se u dítěte rozvíjí např. senzomotorika, paměť, intelekt, pozornost, sebeovládání, vytrvalost,

svědomitost aj. Hodnocení žáka vyšší autoritou (učitelem, rodiči, prarodiči, vychovatelkami v družině a v zájmových kroužcích) – a zároveň způsob jeho přijetí a začlenění do kolektivu školní třídy mají zásadní význam pro sebehodnocení dítěte. Zlepšující se hrubá i jemná motorika dítěte mladšího školního věku významně přispívají nejen k čím dál lepším výkonům při učení psaní a kreslení, v pohybových hrách a sportu. Sociometrické studie ukazují, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině a ovlivňují tak emoční stabilitu dítěte. Erikson označil toto období jako fázi píle a snaživosti. Dítě dochází k poznání, že dobrými výkony a pílí lze dosáhnout vnitřního uspokojení a uznání druhých. To je klíčové pro další vývoj vůle a sebehodnocení člověka pro celý další život. Langmeier, Krejčířová psychologicky charakterizují celé toto období v souladu s Krohovou terminologií jako věk střízlivého realismu.

Na rozdíl od menšího dítěte, které je ve svém vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přáních a fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být „správné“, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118)

Tento rys můžeme pozorovat v mluvě dítěte, jeho kresbách, preferencích realistického zobrazení skutečnosti, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech (obliba v encyklopediích, cestopisech, přírodovědných knihách apod.). Dítě v mladším školním věku touží věci prozkoumávat skutečnou činností. Proto jsou dětmi v tomto období velmi oblíbené pokusy, nejrůznější experimentování a testování. Malý školák tak rozšiřuje vlastní poznání osobními zkušenostmi. Toto platí beze zbytku i v oblasti řečového vývoje. Děti v tomto věku rády experimentují se slovy, vytvářejí různé novotvary, hrají si s jazykem, učí se rády říkadla, básničky, jazykolamy, vyprávějí krátké vtipy apod. Z důvodu přirozené dychtivé touhy malých školáků po učení a získávání nových poznatků různým experimentováním a aktivním zapojením se do výuky, je vhodné neomezit se při vyučování jen na slovní výklad učiva. Tuto myšlenku propagoval již J.A. Komenský v rámci tzv. názorného učení. To vše napomáhá dítěti pochopit svět podle jeho aktuální potřeby „doopravdy“.

Zprvu je tento realismus naivní ve smyslu závislosti názoru dítěte na postojích autorit. Teprve později na prahu dospívání se stává realismus kritickým a dítě samo rozvažuje o tom, co je a co není „správné“ a jaké pohnutky a důvody člověka mohou vést k danému chování,

jednání či rozhodnutí a jak dané jevy ve skutečnosti fungují.¹⁴ Fakt, že se dítě stává pozvolna kritičtější, podporuje i vývoj jeho smyslového vnímání. Ve všech oblastech vnímání – zejména zrakového a sluchového – lze vysledovat výrazné pokroky. Mladší děti jsou ve svém vnímání ve značné míře závislé na svých okamžitých přáních a potřebách. Školák se stává pozornějším, vytrvalejším, všechno důkladně zkoumá, pečlivěji pozoruje, je soustředěnější, dokáže zúročit své dřívější zkušenosti a je proto poměrně dobrým a stále kritičtější pozorovatelem. Uvolňuje se ze sevření přítomnosti, dokáže se lépe orientovat v časoprostoru, všímá si detailů a na prahu dospívání začíná objevovat význam abstraktních pojmů jako je nekonečno, svoboda aj. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2.2 Myšlení a řeč

Myšlení dětí v mladším školním věku je mnohem rozvinutější než v předchozím období. Dle Piageta dítě vstupuje pozvolna do období *konkrétních logických operací*. Jeho myšlení v této fázi již respektuje zákony logiky a vlastnosti poznávané reality. Dítě je schopno své poznatky třídit, řadit, zvládá inkluzi a jiné operace, přitom se stále ještě váže na názorné poznání, na konkrétní předměty a procesy, které lze přímo vnímat a představit si je, popř. s nimi prakticky manipulovat (1966).

Jak bylo výše popsáno, mladší školní věk je věkem *střízlivého realismu*. Dítě je zaměřeno na poznávání skutečného světa nejlépe vlastními zkušenostmi. Konkrétní logické myšlení mu umožní manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, musí se však jednat o pojmy a úvahy vycházející z reálné zkušenosti. Školsky zralé dítě vnímá celek jakou soubor detailů se vzájemnými vztahy – je schopné tedy vizuální analýzy a syntézy (Vágnerová, 2005). Dítě je tím postupně schopno posuzovat skutečnost z více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy – hovoří se o decentraci myšlení. Dalším podstatným rysem decentrace je uvolnění vázanosti pozornosti na určité nápadné znaky, resp. na jeden výrazný znak a opomenutí dalších mnohdy podstatnějších aspektů. Dítě začíná uvažovat komplexněji a dovede své poznatky určitým způsobem uspořádat. Začíná také chápat, že lidé jednu konkrétní situaci mohou interpretovat různě. Myšlení školního dítěte se stává dynamičtější. Schopnost proměny pozorovaného objektu již chápe jako jednu z vlastností objektu, či určité množiny. Konkrétní logické operace jsou charakteristické právě schopností

Německý psycholog O. Kroh dělí věk střízlivého realismu na dvě období – realismus naivní a kritický (Čačka, 2004).

akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality. Zároveň si je dítě schopno v této fázi vývoje již uvědomit reverzibilitu změn. Své poznatky zobecnit a aplikovat v jiných situacích je ovšem úkolem až následujícího období. Pro mladší školáky je typická úvaha, že vše, co se děje, má jednoznačnou příčinu. Pravidla, podle kterých funguje svět, jsou přijatelná, pokud jsou jasná a srozumitelná. Náhoda pro dítě v tomto věku nepřijatelná a představuje pro něj zdroj nejistoty (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Celkový kognitivní vývoj se projevuje v řeči i změnou způsobu, jakým dítě uvažuje o slovech, co pro něj určitý slovní výraz znamená. Definuje věci podle vnějších konkrétních znaků v konkrétním kontextu či situaci. Teprve postupně začíná k definici dítě používat analogií, srovnání s ostatními předměty ve vztahu k nim a kategorizace. V rámci výuky mateřského jazyka si dítě osvojuje mimo jiné řazení slov do kategorií synonym, antonym, homonym, diferencování základů slov a učí se tak chápat jazyk z dalších hledisek s využitím kognitivního potenciálu svého věku. Dítě mladšího školního věku hovoří gramaticky správně, pochopení gramatických pravidel a vědomých aplikací jsou děti schopné ovšem až na konci středního školního věku (Vágnerová, 2005).

2.2.3 Emoce, socializace a řeč

V oblasti emočního vývoje a socializace dítěte hraje vedle rodinného prostředí stále důležitější roli dětská vrstevnická skupina. Dítě zahájilo školní docházku, pohybuje se pravidelně a často mimo domov. V rámci sociální reaktivity má dítě více příležitostí k budování vztahů s ostatními dětmi i dospělými. Učí se tím různé sociální reakce. Zároveň se učí lépe porozumět reakcím druhých. Vágnerová staví zvyšující se schopnost empatie do souvislosti s ustupujícím kognitivním egocentrismem dítěte (2005). Dítě již také neztotožňuje vnější chování druhých s jejich vnitřními pocity. Ví, že se emoce dají skrývat, regulovat i předstírat. Vágnerová hovoří o narůstající emoční inteligenci. „...děti lépe rozumí svým pocitům, jsou schopné přesněji diferencovat jejich kvalitu, intenzitu i délku trvání.“ (2005, s. 262) Na konci mladšího školního věku dítě chápe, že jedna situace může vyvolat i různé emoční reakce. Kognitivní zralost mu umožní pohlížet na vzniklou situaci z více perspektiv. Paralelně s tím roste i schopnost ovládat své emoce. Seberegulace je důsledkem skutečnosti, že dítě již lépe rozumí vlastním pocitům i reakcím okolí. Ví, co se v dané situaci od něj očekává, jaké jsou požadavky a postoje okolí. Prohlubuje se tím současně také znalost

sociálních norem, jimiž se řídí společnost, ve které se dítě pohybuje. Školák si na začátku školní docházky s sebou nese zvnitřnělé základní sociální normy a hodnoty přijaté od rodičů. Zpočátku jsou ovšem, „...jak sociální kontroly, tak i hodnotové orientace zatím velmi labilní a závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit“.

(Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 132) Proto je nutné zprvu dítě neustále podporovat zvnějšku.

Teprve během školního věku se začínají sociální normy morálního jednání stabilizovat a příchodem logického myšlení a s rozšířením časové perspektivy je dítě schopno pochopit na obecné rovině určité věci a jevy jako trvalé hodnotné cíle vlastního jednání. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132)

Osvojování sociálních rolí jako další složka socializace se také značně rozvíjí. Dítě je součástí již širšího společenství, navštěvuje mimo školy i zájmové kroužky, jezdí na letní tábory, komunikuje s dospělými v těchto institucích. Z různých rolí, které přijímá, i ze svého postavení ve skupině vrstevníků si dítě nadále buduje vlastní sebepojetí a sebehodnocení. Na konci mladšího školního období děti rády verbalizují své pocity. Při popisu sebe samých se již nezaměřují jen na vnější charakteristiku, ale všímají si i svých psychických vlastností a schopností. Zhruba po osmém roku začíná být sebehodnocení dítěte stabilnější, i když stále závislé na situaci a postojích nejbližšího okolí. Na celkové sebehodnocení má vliv i školní hodnocení učiteli a postavení mezi vrstevníky - děti mají neustále tendenci srovnávat se s druhými dětmi. Velmi důležitou roli v sebehodnocení dítěte stále hrají rodiče.

Z hlediska dvojjazyčnosti je důležitý aspekt emoční paměti. Vágnerová uvádí, že emoční zkušenost, která je zdrojem emoční paměti, se dále specifikuje a přenáší se na jiné situace. Přijatelné zkušenosti přispívají k pozitivnímu očekávání a celkovému emočnímu vyladění dítěte. Negativní zkušenosti mohou ovšem zvyšovat riziko fixace obav, např. strach ze školy, vrstevnické skupiny, u sekvenčně bilingvních jedinců v počátku z neporozumění apod. (Vágnerová, 2005). Ze zkušenosti s dvojjazyčnými dětmi vyplývá, že se negativní zkušenost může přenášet i na situace, které s danou situací přímo nesouvisí a je pak zdrojem vnitřních konfliktů jedince.

Dětská skupina se začíná kolem desátého roku věku vnitřně diferencovat. Přátelství dětí již není tak nahodilé (závislé na tom, s kým je dítě ve třídě, vedle koho sedí, kdo bydlí ve stejné ulici apod.). Dítě si vybírá své kamarády již podle jiných kritérií – s kým si rozumí, koho

si váží, koho obdivuje aj. Postavení dětí ve skupině je strukturované, na základě prestiže mezi vrstevníky. Diferencují se a prohlubují rozdíly mezi dětmi, které jsou pro jejich postavení ve skupině určující. Zvýrazňují se například sociální rozdíly rodin, ze kterých děti pochází. Na sociální úspěšnost dítěte ve skupině i na jeho školní úspěch má vliv i jeho emoční stabilita. Děti vyrovnané, nekonfliktní, „...dětí s lepší schopností sebekontroly patří častěji k dětem oblíbeným, děti impulzivní a dráždivé bývají skupinou naopak odmítány.“ (Eisenberg et al., 2003 in Langmeier, Krejčířová, 2006., s. 131)

D.N Ruble hovoří v souvislosti se socializačním procesem o vnitřním aspektu socializace. Jde o to, jak dítě přijímá a jak si vysvětluje informace získané z okolí.

Dítě si samo vytváří určitou „teorii“ o sobě (v odpovědích na otázky „Kdo jsem?“, „Jaký budu?“, „Jakou mám hodnotu?“ a později i „Jaký má můj život smysl?“). Tato „teorie“ je pak základem pro jeho pojetí vlastní identity. To pak ovlivňuje jeho chování navenek, čímž opět modifikuje postoje osob, které působí na socializaci zvnějšku. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.140)

Odpovědi na výše uvedené otázky orientované k sobě samému si dítě začíná klást právě v období mladšího školního věku. Teorii vlastní identity v souvislosti s kulturním zázemím a projevům tzv. „krize identity“ u dvojjazyčných jedinců bude věnována samostatná kapitola.

Řečový projev dětí mladšího školního věku se obohacuje i o výrazy popisující emoce i psychické vlastnosti. Tím, jak se děti učí ovládat své emoce, není jejich celkový řečový projev tak výbušný a emotivní jako v předškolním období. V rámci emoční komunikace se děti učí sdělovat své pocity druhému a zároveň porozumět sdělení druhých o jejich pocitech. Verbalizovaně si pomocí percepce a interpretace předávají informace o svém vnitřním psychickém prožívání. To napomáhá většímu pochopení a řešení konfliktů, které mezi vrstevníky vznikají na základě odlišného pohledu a reakce na danou situaci.

Z výše uvedeného vyplývá, že období mladšího školního věku je z hlediska emocí a socializace charakteristické potvrzením kvalit jedince v oblasti výkonu a sociální akceptace. Obojí je důležité pro vývoj sebepojetí jedince, jeho vlastní sebepřijetí, či naopak může být zdrojem pocitů méněcennosti a vlastní nedostatečnosti (Vágnerová, 2005).

2.2.4 Paměť a řeč

Řeč napomáhá pamatování a prohlubuje tak pochopení světa. Paměťové funkce se v mladším školním věku velmi intenzivně rozvíjejí. Zvětšuje se kapacita paměti, krátkodobá i dlouhodobá paměť se stává stabilnější a roste rychlost zpracování informací. Dítě si postupně osvojuje paměťové strategie, efektivněji a flexibilněji jich využívá. Nezbytnou podmínkou pro kvalitativní rozvoj paměťových funkcí je schopnost selekce a potlačení těch informací, které nejsou v dané situaci důležité. To svědčí o provázanosti rozvoje paměti s kognitivním vývojem dítěte, konkrétně decentrací myšlení (Vágnerová, 2005). Rychlý vývoj řeči podporuje rozvoj paměti. Paměť se nyní může opírat o systém slovních výpovědí a není už tolik závislá na okamžitých afektech, které jsou u dětí v předškolním období určujícím faktorem při výběru přijímaných informací a jejich následném zpracování (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2.5 Vývoj řeči obecně

Řeč řídí lidskou činnost a její úspěšný vývoj tvoří předpoklad pro další kvalitativní rozvoj dítěte v celé oblasti jeho chování a prožívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jazykové kompetence v mladším školním věku se i nadále rozvíjejí, i když ne tak markantně jako tomu bylo v předškolním období. V mladším školním věku výrazně roste slovní zásoba. Počet slov, které dítě aktivně užívá nebo jim pasivně rozumí, souvisle stoupá (Langmeier, Krejčířová, 2006). Slovník dítěte se obohacuje o specifické pojmy a výrazy různého druhu. Dítě má tendenci zafixovat si ty výrazy, které mu jsou k něčemu užitečné. Zjišťuje, že dokáže vyjádřit své pocity a názory a rozumí díky této znalosti i ostatním. Znalost určitých slovních výrazů ze skupiny pro něj atraktivní zvyšuje tak jeho komunikační kompetenci s touto skupinou a zároveň jeho sociální prestiž (Vágnerová, 2005). To je u sekvenčního bilingvismu zásadní aspekt, který se odráží v počátcích osvojování slovní zásoby, zejména co se týče výběru a pořadí naučených slov. Je obrovský rozdíl ve slovní zásobě žáka první a páté třídy. Velké rozdíly jsou ovšem i mezi dětmi téhož věku. Na rozsahu slovní zásoby se kromě formálního učení ve škole podílí mnoho dalších faktorů, např. kulturně-sociální prostředí rodiny, individuální vlohy, intelekt, stimulace z prostředí, média, vrstevníci, rozdíly mezi pohlavími atd. Rozvoj slovní zásoby v mladším školním věku je podstatně razantnější, než je tomu v navazujícím období dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Délka a složitost vět a souvětí i celá stavba vět se zdokonaluje. Užití gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň, což se projevuje v aktivní řečové produkci. To slouží k pregnantnějšímu vyjádření a zlepšení komunikace. Patrný je i pokrok v artikulaci. Během prvního roku školní docházky mizí u většiny dětí patlavost, aniž by byla nutná logopedická péče. Výslovnost může ještě částečně narušit výměna mléčných zubů za trvalý chrup, či úprava chrupu pomocí tzv. rovnátek. Jedná se o jev přechodný, bez trvalých následků na vývoj artikulace hlásek do budoucna.

3 Osvojování jazyků u bilingvních jedinců

„Učíme se mluvit jen jednou, důležité je, naučit se to dobře.“ (Šulová, 2012, s. 42)

Proces osvojování si dalšího jazyka je u dětí, které si další jazyk osvojily souběžně s mateřským jazykem, odlišný od procesu, který probíhá v rámci následného osvojování. Čím dříve k osvojování dalšího jazyka dochází, tím více lze nalézt paralely s osvojováním mateřštiny. „Sind einmal Grundbegriffe in einer Erstsprache erworben, verändern sich die Lernprozesse grundlegend.“ (Apeltauer, 1997, s. 12) Čím více si jedinec osvojí v mateřský jazyk před započítím osvojování si dalšího jazyka, tím více se oba procesy osvojování od sebe liší. Hranice, kdy se ještě jedná o simultánní osvojování a kdy se již hovoří o sekvenčním bilingvistu, je položena do doby tří až čtyř let věku dítěte (McLaughlin, 1984). Samotným specifickým vývoje řeči u simultánních a sekvenčních bilingvistů předchází kapitola o vývoji řeči obecně z neurolingvistického hlediska. Poznatky této kapitoly budou tvořit východiska pro podrobnější zkoumání vývoje řeči u bilingvistů.

3.1 Vývoj řeči z pohledu neurolingvistiky

Děti od narození preferují zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem. Jako specifický zvuk ji znají už z prenatálního období. Již velmi malý kojeneček je schopen rozlišit lidskou řeč od jiných zvukových podnětů a rozezná bezpečně hlas své matky (Seifert a Hoffnung, 1994 in Vágnerová, 2005). Novorozeně po vyslechnutí několika vět ve dvou odlišných jazycích je schopno tyto od sebe rozeznat (Barsa, 2011). Řečové vjemy podněcují děti k nápodobě. V této době se začíná diferencovat způsob zpracování řečových a neřečových zvuků. Verbální podněty zpracovává levá mozková hemisféra, zatímco neřečové zvuky, např. hudba, aktivizují příslušná centra v pravé mozkové hemisféře. Předpokladem k rozvoji řeči, percepce i produkce, je schopnost určitých oblastí mozkové kůry (lokalizovaných obvykle v levé hemisféře, na rozhraní spánkového, temenního, týlního i čelního laloku) na tyto podněty reagovat a zpracovávat je. Zde se postupně diferencuje pro řeč důležité Brockovo a Wernickeho centrum. Časový průběh vývoje funkční specializace levé mozkové hemisféry má dva vrcholy, první z nich je v batolecím věku, druhý mezi osmým a desátým rokem. Lze předpokládat, že souvisejí s rozvojem jazykových schopností, především myšlení a mluvené a psané řeči (Thatcher, 1991; deSchonen a Deruelle, 2000 in Vágnerová, 2005). Na rozvoji schopnosti rozumět mluvené, resp. slyšené řeči se podílí i pravá

hemisféra. Je důležitá pro interpretaci některých neverbálních aspektů řeči, např. hlasového zabarvení (Sternberg, 1999 in Vágnerová 2005). Svou nezastupitelnou funkci mají i limbický systém, bazální ganglia ale i některé podkorové oblasti, například hipokampus a mozeček. Jejich zrání se projevuje rozvojem vnímání, motoriky, paměti, jazyka a dalších kognitivních schopností - viz kap. Fyziologické procesy probíhající v mozku související s bilingvismem.

Rychlost, s níž se dítě učí rozpoznat rytmus a melodii mateřského jazyka, se stala východiskem lingvistického nativismu. Podle tohoto přístupu lidský mozek obsahuje pomyslný funkční modul, který nás vybavuje schopností naučit se, rozumět a tvořit řeč. Noam Chomsky zastává názor, že „Jednotlivé jazyky jsou postaveny se stejných zákonitostech a schopnost naučit se jim se automaticky vyvine u každého člověka.“ (Barsa, 2001, s. 555) V souladu s nativistickým názorem, že jazykové zákonitosti jsou zabudovány v mozku a dítě nemusí nic než pozorně poslouchat a osvojovat si slyšené, je následující fakt. Jestliže něčí mateřština neobsahuje určité fonémy, ani v dospělosti nebude schopen rodilý mluvčí rozeznat tyto fonémy v jiném jazyce. Příkladem jsou fonémy *l* a *r* v porovnání češtiny a japonštiny. V češtině jsou tyto fonémy běžně zastoupené a osvojované již v rámci nejranějších jazykových zkušeností. Oproti tomu v japonštině tyto fonémy nejsou zastoupeny vůbec. Japonec, který se setká s češtinou až v dospělosti, bude mít problém v jejich percepci i produkci. Náš vrozený jazykový modul obsahuje procesory, které zpracovávají a tvoří gramatické celky. Když se učíme jazyku, procesory jsou velice jemně naladěny na vlny místní mluvy. A právě jemné naladění je nezbytné k tomu, aby se dítě naučilo fonémům, morfémům, lexikální stránce a syntaxi. To vše dohromady zajišťuje neuvěřitelnou rychlost, s níž si dítě osvojuje gramatiku i slovní zásobu a pohotovost, s níž ji užívá. Původní teze, podle níž se učíme mluvit tím, že napodobujeme slyšené, nebo se snažíme přeložit význam do vět, podle některých odborníků neodpovídá zcela skutečnosti. Jsme totiž schopni vytvořit nespočetné množství správných vět s užitím velmi omezené slovní zásoby, či tvořit gramaticky i syntakticky bezchybné věty, které ovšem nedávají smysl (Barsa, 2001). Důkazem mohou být i rozmanité *Sprachmischung*, kterým je věnována samostatná podkapitola.

Zrání mozku a jeho funkční diferenciaci probíhá podle určitého časového harmonogramu. Již v prenatální fázi dochází k diferenciaci zrání a funkční specializaci

mozkových hemisfér, které se postnatálně dále rozvíjejí¹⁵ (Vágnerová, 2005). Vzhledem k prenatalním signálům lze vycházet z předpokladu, že se v mozku dítěte ještě před narozením otvírají tzv. okna pro učení, vznikají první neuronální spoje. Po porodu následuje reorganizace těchto spojení a jejich další tvorba. Vznik nových spojů a neuronálních struktur má obrovský vliv na vývoj kognitivních funkcí. Pro jedince relevantní spoje se s postupujícím věkem stabilizují, nepotřebné ovšem zanikají. V průběhu vývoje jazykových schopností jsou kritická období, kdy dochází k prudkému rozvoji určité dílčí kompetence. „Prvních osm měsíců je například považováno za kritické období pro rozvoj schopnosti rozlišovat a tvořit fonémy.“ (Vágnerová, 2005, s. 90) – viz výše ztížená schopnost japonsky mluvících rozeznat české fonémy. Hustota synapsí, a tím i rychlost učení, dosahuje v dětském věku svého maxima. Konkrétně se hovoří o věku dvou let jako o období vrcholu. Toto období je velmi významné i z hlediska vývoje řeči (Vágnerová, 2005). Značný úbytek nastupuje zhruba po šestém roku věku (Lachout, 2011). Funkční specializace jednotlivých strukturálních a funkčních systémů se své definitivní podobě se začíná přibližovat teprve kolem osmého roku a dosáhne jí až v adolescenci (Langmeier, Krejčířová, 2006). V souvislosti s již zmíněnou plasticitou mozku zůstává stále otázkou, jak dlouho je lidský mozek schopen vytvářet nové spoje a neuronální sítě. Předpokládá se, že tato schopnost přetrvává zhruba do 18. roku věku (Lachout, 2011).

3.2 Simultánní bilingvismus

Simultánní bilingvismus v rané fázi vykazuje mnohé podobnosti s osvojováním mateřštiny (Apeltauer, 1997). Morgensternová a kol. (2011) uvádějí, že děti, které si druhý jazyk osvojují od narození nebo v raném věku přibližně do věku tří až čtyř let, procházejí ve vývoji tohoto jazyka stejnými vývojovými fázemi jako jednojazyční jedinci. Saunders (1982 in Morgensternová a kol., 2011) popsal jednotlivé fáze v řečovém vývoji simultánně bilingvních dětí takto:

1. stádium – od objevení řečových aktivit do věku dvou let
2. stádium – zhruba od dvou let věku dítěte

¹⁵ Vývojově podmíněná diferenciacie obou hemisfér má různou dynamiku. Vývoj pravé hemisféry je plynulejší, zatímco vývojově podmíněné změny v oblasti levé hemisféry probíhají spíše ve skocích. Děje se tak v závislosti na aktuální stimulaci, například řečové zvuky již v prenatalním období zpracovává převážně levá hemisféra (Vágnerová, 2005).

3. stádium – dítě jasně rozlišuje jednotlivé jazyky od sebe

V rámci prvního stádia dítě vyslovuje až do zhruba osmnáctého měsíce věku izolovaná slova. Do dvou let trvá stádium dvouslovních asociací. Během tohoto stádia dítě disponuje s jediným lexikálním souborem, který obsahuje slova z obou jazyků zároveň. Aktivně hovoří jen omezeně. Není zpravidla schopno vyslovená slova přeložit do druhého jazyka. Dítě vnímá tento svůj vnitřně nediferencovaný slovník jako soubor synonym a vybírá si dle momentální situace jedno z nich. Druhé stádium začíná přibližně ve věku dvou let, kdy si dítě aktivně rozšiřuje slovní zásobu v obou jazycích. Jednotlivé jazyky začíná používat situačně, podle osoby, se kterou hovoří. Velmi časté mohou být v tomto období tzv. *jazykové výpůjčky* z obou jazyků – viz kap. Psycholingvistické aspekty bilingvismu. Slova jsou v tomto období silně vázána na kontext, ve kterém došlo k jejich osvojení. U některých dětí lze pozorovat i zdvojené pojmenovávání objektů. To souvisí s počínajícím uvědomováním si existence dvou jazyků. Dítě si není jisté, jaký jazyk aktuálně zvolit, tak použije oba. Během druhého stádia se dítě rychle zdokonaluje ve schopnosti rozlišovat slovník obou jazyků, gramatika ještě není tak pružná v obou jazycích. Ve třetím stádiu již dítě rozliší bezpečně oba jazyky – lexikální i gramatickou úroveň. Ubývá psycholingvistických jevů, jako jsou *interference* a *Sprachmischung*. Dokáže již jistě jazyk adekvátně zvolit dle situace a osoby, se kterou komunikuje. K tomu dochází přibližně ve čtvrtém roce věku dítěte. Přechod k tomuto stádiu vyžaduje čas a podporu vhodným přístupem okolí. Grammontovo pravidlo *une langue – une persone* se ukázalo jako nejvhodnějším principem bilingvní výchovy v rané fázi.

Pro dítě je důležité, aby mělo lingvisticko-afektivní orientační body, které mu dovolí strukturovat jeho řeč a identitu. To je také důvod, proč by měli rodiče hovořit ke svým dětem jenom tím jazykem, který dokonale ovládají, jazykem, který jim dovoluje komunikovat perfektně, a to jak na úrovni emoční, tak rozumové. (Morgensternová a kol., 2011, s. 43)

3.3 Sekvenční bilingvismus

Kinder, die bereits im Alter von drei oder vier Jahren mit einer fremden Sprache konfrontiert werden, befinden sich in einer **ähnlichen** Situation wie Kinder, die gleichzeitig zwei Sprachen lernen. Je jünger die Kinder sind und je weniger sie von ihrer Erstsprache bereits erworben haben, desto eher wird die Lernsituation der Ausgangssituation beim gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen gleichen. (Apeltauer, 1997, s. 11)

Dnes je již známo, že se mateřský jazyk vyvíjí paralelně se zráním mozku. Z neurobiologického hlediska – viz kap. Fyziologické procesy probíhající v mozku, související s bilingvismem – osvojování mateřštiny, resp. dalšího jazyka souběžně s mateřským, způsobuje zásadní a trvalé změny v uspořádání nervového systému mozku. Tento proces trvá přibližně do třetího nebo čtvrtého roku života. Důkazem může být fakt, že do tohoto věku mají děti obtíže při *Sprachtrennung* - oddělování obou jazyků. Friederici (1994) klade tuto hranici mezi druhý a čtvrtý rok života. „Für Sprachen, die danach erworben werden, übernehmen andere Teile des Gehirns, die nicht ganz dieselbe Effizienz erreichen, diese Aufgaben.“ (1994, s. 121) Pokud dochází k osvojování dalšího jazyka po tomto období, je tento nový jazyk integrován do stávající neuronální struktury a již nedochází k takovým změnám ve stavbě mozku jako v nejranější fázi. Z hlediska neurobiologie jednoznačně závisí na věku, kdy k osvojování dochází. Tím ovšem není řečeno, že si jedinec další jazyk nemůže osvojit na úrovni, která je srovnatelná s jeho mateřštinou. Jak uvidíme dále, hrají při osvojování dalšího jazyka důležitou roli i další faktory jako je kognitivní zralost, motivace apod.

Ani z neurobiologického pohledu není situace tak jednoznačná. Apeltauer (1997) vysvětluje, že tím, jak člověk více ovládá svojí mateřštinu a užívá ji stále více automaticky, potřebuje v mozku stále méně kapacity ke zpracování mateřštiny a vytváří tím místo pro další úkoly - např. osvojování dalšího jazyka. McLaughlin (1984) zastává názor, že i v rámci sekvenčního bilingvismu lze nalézt jisté paralely k osvojování mateřštiny. Podobnost je možné demonstrovat například na dominanci hemisfér. Zpočátku, když si jedinec osvojuje jakýkoliv jazyk, vnímá nejprve nonverbální složku sdělení a prozódii. Proces porozumění se odehrává v počáteční fázi na neřečové úrovni. Pravá hemisféra dominuje. Dítě se snaží postupně analyzovat řečový proud, dělit jej na jednotlivé úseky, v čemž mu pomáhá i nonverbální složka jazyka. „Beginn und Ende von Bedeutungseinheiten werden z.B. vom Sprecher häufig durch ein Heben oder Absenken des Kopfes oder durch Handgesten signalisiert.“ (1997, s. 69) Stejný proces probíhá i v rámci sekvenčního bilingvismu. Se stoupající mírou osvojení dalšího jazyka přebírá dominující funkci levá hemisféra, která je u většiny lidí centrem řeči. Apeltauer uvádí, že existují důkazy o tom, že dominance pravé hemisféry přetrvává tím déle, čím později dochází k osvojování dalšího jazyka. Důraz na nonverbální složku jazyka při bilingvní výchově a výuce je podpořen i z pohledu neurobiologie.

Neuronální uspořádání a funkce jednotlivých částí mozku podpoří i další aspekt, který hraje při vývoji řeči u sekvenčních bilingvistů podstatnou roli – celkové emoční ladění. Při osvojování dalšího jazyka se zapojuje do vývojového procesu i limbický systém. Ten je zodpovědný za afektivní a emocionální procesy, které ovlivňují trvalejší a hlubší uložení informací. Limbický systém má vliv také na motivaci, plynulost řečového projevu a pozornost. Všechny tyto faktory se významně podílejí na průběhu osvojování dalšího jazyka. Pro sekvenční způsob osvojování dalšího jazyka je prvořadá potřeba něco sdělit, komunikovat s partnerem. Je proto dobré, aby byla komunikace již v počáteční fázi podpořena pozitivními pocity, které ovlivní lepší ukládání mimo jiné i jazykových informací do paměti. Lamendella (in Apeltauer, 1997) konstatuje, že zpracování řeči v mozku je přímo závislé na způsobu osvojování. Neformální osvojování v přirozeném prostředí je silně ovlivněno řízením limbického systému. Čím více si jedinec osvojuje další jazyk jakoby mimochodem, přirozeně, v rámci simultánního bilingvismu v rodině, u sekvenčního bilingvismu i návštěvou cizojazyčné mateřské školy, či školy, tím větší roli hraje emoční ladění prostředí, ve kterém k osvojování dochází (Apeltauer, 1997).

K sekvenčnímu osvojování dalšího jazyka může docházet ve velmi rozdílných časových úsecích. V podstatě zhruba od čtyř let věku dítěte, v přímé návaznosti na období intenzivního osvojování mateřštiny po vysoký věk, kdy například vlivem migrace je jedinec nucen naučit se nový jazyk v cizojazyčném prostředí. Místem osvojování může být cizojazyčné školské zařízení – mateřská školka, škola, dětská herní skupina, místo zaměstnání u dospělých apod. V rámci školy dochází navíc i k formální výuce jazyka, ovšem nikoliv ve formě výuky cizího jazyka - *Fremdsprachenunterricht*. Proto se řadí návštěva školy k neformálnímu osvojování si jazyka.¹⁶ U sekvenčního bilingvismu v rané fázi lze vyzorovat jiné podmínky v interakci se sociálním prostředím než u simultánních bilingvistů. U následného osvojování dalšího jazyka neprobíhá vstup a přijetí do cizojazyčné společnosti tak „automaticky“ jako u souběžné dvojjazyčnosti. Základní rozdíl spočívá v tom, že simultánně bilingvní jedinci jsou s dalším jazykem konfrontováni v rané fázi převážně v rodině, u sekvenčního bilingvismu dochází ke

¹⁶ Výuka jazyka jako hlavního vyučovacího předmětu – Hauptfach – automaticky předpokládá rovnítko mezi vyučovaným jazykem a mateřštinou žáků. Pro sekvenčně bilingvní děti vyvstává problematická situace, jelikož na jejich jazykovou heterogenitu není vždy brán ohled, ani pedagogičtí pracovníci nedisponují příslušným vzděláním. V kurikulárních dokumentech je dán malý prostor pro konverzační dovednosti. Ssekvenční bilingvista v rané fázi tak nevidí přílišnou spojitost mezi osvojovaným a vyučovaným jazykem – slovíčka osvojená při hraní s dětmi bývají zřídka obsahem formální výuky jazyka.

kontaktu s dalším jazykem v širším sociálním okruhu – školka, škola, apod. Jak je popsáno v kap. Vliv sociálního prostředí na bilingvismus, sekvenční bilingvismus v rané fázi je úzce spojen s vnímáním kultury daného osvojovaného jazyka, s otázkou vlastní kulturní identity a sociální prestiží jazyka. Do procesu osvojování si dalšího jazyka sekvenčním způsobem vstupují tedy další faktory, tj. sociokulturní aspekty jazyka. Intenzivní kontakt s mluvčími osvojovaného jazyka ovšem zůstává v rané fázi, stejně jako u simultánního bilingvismu, primárním zdrojem osvojení. U sekvenčních bilingvistů je situace ztížená stylem komunikace. U simultánně bilingvních dětí v rané fázi dospělí volí slovní zásobu a způsob mluvy tak, aby jazykový input byl v souladu s věkovými specifiky vývoje dítěte – stejně jako u osvojování mateřštiny v rané fázi. Na jedince, kteří se učí další jazyk jako *Fremdsprache*, hovoří mluvčí v cizím jazyce také specifickým a přiměřeným způsobem. Sekvenční bilingvista je v nevýhodě k oběma těmto skupinám. Ocitá se v cizojazyčném prostředí, jehož mluvčí hovoří mezi sebou a stejným způsobem i na něj jiným jazykem na úrovni rodilých mluvčích.¹⁷ Stejně odlišná jsou i témata hovoru a tím i zaměření slovní zásoby. V rodině dospělí volí téma hovoru adekvátní dítěti. Děti na celém světě disponují v útlém věku v aktivní slovní zásobě podobným inventářem. U sekvenčních bilingvistů může obsah slovní zásoby dosti variovat – viz případové studie v empirické části této práce. Boeckmann (2010) uvádí, že jazykový input obecně u sekvenčně dvojjazyčných jedinců nenese známky rozvoje ve smyslu zjednodušování na počátku, které přechází v komplexnější struktury jako u *Erst-* a *Fremdsprachenerwerb*. Je stále stejný – konstantní na počátku i v průběhu osvojování. Proces a stupeň osvojování vychází z kognitivního zrání jedince, jeho motivace, předpokladů a dalších individuálních faktorů.

Konkrétní paralely s osvojováním mateřštiny byly vyzkoumány v oblasti syntaxe a aktivního užívání negace (Bahns, Vogel, 2001, Tschirner, 1999 in Boeckmann, 2010). Jistá podobnost existuje i ve vývoji komunikativní kompetence. Simultánně stejně jako sekvenčně bilingvní děti, když jsou malé, používají řeč nejprve při hraní, poté ke komunikaci s ostatními dospělými a poté ve škole v kontextu výuky. Následující hypotézy si kladou za cíl stanovit souvislosti s osvojováním mateřštiny.

¹⁷ Především mimo školská zařízení se můžeme setkat se zvláštním stylem mluvy rodilých mluvčích vůči osobám, které jejich jazyk zcela neovládají. Ve snaze usnadnit těmto jedincům porozumění, hovoří ve své mateřštině extrémně jednoduše, někdy i v infinitivech, dbají na hyperkorektní výslovnost a volí slova zvláště srozumitelná, která ne vždy patří do kontextu věty. Tato snaha, i když může být pozitivně myšlená, nepřináší kvalitní jazykový input sekvenčně bilingvním osobám a je spíše na škodu.

3.4 Hypotézy osvojování dalšího jazyka

Mezi odborníky panuje jistá nejednotnost při objasňování procesů, jak dochází k osvojování dalšího jazyka. V základě lze postulované hypotézy rozdělit do dvou skupin. První skupina zastává racionalistické stanovisko. Hovoří se též o lingvistickém nativismu, jejímž stoupencem je např. Noam Chomsky. Dle této teorie je jazyk komplexní fenomén, na jehož osvojení se nepodílí tradiční metody, ale existuje jakýsi vrozený mechanismus „univerzální gramatika“, v rámci kterého k osvojování dochází. Oproti tomu stojí empiristické teorie, které přičítají při osvojování dalšího jazyka zásadní vliv okolí a získané zkušenosti, prostřednictvím jazykového inputu ze strany mluvčích daného jazyka. Zástupci racionalistických teorií jsou zejména lingvisté a psycholingvisté, kteří se snaží v návaznosti na strukturalismus (Ferdinand de Saussure) objasnit strukturální vlastnosti *parole*. Zabývají se jazykovými kompetencemi a jejich vývojem. Abstrahují od situačně podmíněných faktorů, které mají vliv na charakter promluvy, ve snaze stanovit vlastní zákonitosti a pravidla mluvy a její vývoj. Pramenem jejich výzkumu jsou dlouhodobé studie. Empiristé, nejčastěji psychologové, zabývající se jazykem, kladou důraz na situační podmíněnosti *parole* a její funkční souvislosti. Zabývají se konkrétními souvislostmi mimojazykových faktorů v konkrétním kontextu mluvy. Jejich metodou bývá experiment (Apeltauer, 1997). Obě pozice – racionalistická a empiristická – se v praxi téměř nevyskytují v „čisté“ formě. Nejčastěji lze vyzorovat u autorů pouze tendenci tíhnout k jedné z uvedených strategií. V nejnovější odborné literatuře, která se zabývá teorií osvojování dalšího jazyka, jsou jmenovány především následující hypotézy.¹⁸ *Identitätshypothese* – definice identity, *Interferenzhypothese* (také *Kontrastivhypothese*) – kontrastivní hypotéza, *Interimsprachen-* nebo *Interlanguagehypothese* – hypotéza učebního, resp. zprostředkujícího jazyka, *Interdependenzhypothese* – interdepenční hypotéza. Hypotéza identity vychází z předpokladu, že osvojování mateřštiny a dalšího jazyka v rámci bilingvismu jsou přirozené jevy, probíhající bez vnějšího řízení. Zde lze vysledovat racionalistické (nativistické) zaměření této teorie. Díky „univerzální gramatice“, mechanismu osvojování společném všem jazykům, si bilingvisté osvojují další jazyk stejným způsobem jako mateřštinu. Kontrastivní hypotéza vychází z kontrastivní lingvistiky. Při zkoumání jazyků se autoři zaměřili na podobnosti, nebo

¹⁸ Podkladem pro charakteristiku uvedených hypotéz bylo shrnutí Klause-Börge Boeckmanna – Hypothese zum Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb bzw. Lernen (2010, s. 24-30)

naopak odlišnosti jazykových systémů. Výrazné odlišnosti vedou, jak vyplývá z pozorování, k obtížím při osvojování. Čím větší rozdíly mezi jazyky jsou, tím obtížnější je jejich osvojení. Jazyky se navzájem ovlivňují a dochází k tzv. transferu. Může se jednat o transfer negativní – viz jazykové interference, které je třeba aktivně odstranit, či pozitivní transfer, který má na průběh osvojování dobrý vliv. Tato spíše empiristicky zaměřená teorie byla kritizována s odůvodněním, že i podobné jevy vyvolávají chyby. Jedná se především v lexikální oblasti, o jev zvaný „falsche Freunde“ (Švermová, 2011). Hypotéza učebního jazyka vychází z analýzy chyb a hovoří o vytvoření specifického jazyka během procesu osvojování. Tento zvláštní jazykový systém (*Interimsprache*) obsahuje komponenty z obou jazyků, může obsahovat i jevy, které si jedinec vytvořil sám, a je považován za vývojový stupeň osvojování si dalšího jazyka. Jak uvádí Švermová (2011), vykazují tyto systémy značnou nestabilitu, mění se v průběhu získávání dalších zkušeností a vlivem jazykového transferu učebních a komunikačních strategií a zobecňování. Interdepenční hypotéza vychází především ze studií bilingvistů v rámci migrace. Jejím zastáncem je např. Jim Cummins. „Sie (die Hypothese) besagt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Entwicklung der Erstsprache und der Möglichkeit, eine Zweitsprache zu erwerben, bzw. zu lernen, besteht.“ (Boeckmann, 2010, s. 28) Čím vyšší je stupeň ovládnutí mateřského jazyka (nejlépe i v rámci formální výuky), tím úspěšnější je osvojování dalšího jazyka. Tento aspekt interdepenční hypotézy se v literatuře vyskytuje i pod termínem *Schwelleyenhypothese* – prahová hypotéza. Švermová (2011) uvádí závěry výzkumu Reedera a Bournot-Tries (2001), které vypovídají v kontextu interdepenční hypotézy o pozitivním vlivu osvojování dalšího jazyka na celkové kognitivní dovednosti. „Experimentální skupina žáků s angličtinou jako mateřským jazykem byla vyučována matematice ve francouzštině a výsledky dosažených znalostí a dovedností u této skupiny byly výraznější jako v oblasti francouzštiny, tak i v oblasti matematiky.“ (Švermová, 2011) Boeckmann konstatuje, že ani jedna z hypotéz nepodává uspokojivý pohled na proces osvojování si dalšího jazyka v souvislosti s osvojením mateřštiny. Apeluje na potřebu dalšího výzkumu, který se odehraje pod taktovkou kombinace uvedených hypotéz. Pro bilingvní výuku shrnuje následující principy:

- Bilingvní výuka má poskytovat co nejvíce kompetentní jazykový input.
- Na normální odchylky a chyby při osvojování je třeba nahlížet jako vývojovou součást, pocházející z mezijazykové interference a problémová místa je nutné procvičovat.

- Existenci *Iterimsprache* je při výuce třeba zohlednit.
- Osvojování dalšího jazyka nemá probíhat na úkor mateřštiny. Role, vliv a hodnota mateřského jazyka mají být při bilingvní výuce zohledněny. (Boeckmann, 2010)

3.5 Role věku při osvojování cizího jazyka

Všeobecně se v naší společnosti rozšířil názor, čím dříve se cizí jazyk začne člověk učit, tím lépe. Mnozí odborníci nejsou v tomto tvrzení tak jednoznační. Například Bausch (1995) odmítá teorie, že čím dříve nebo čím později se jedinec začne učit cizí jazyk, tím lépe. Zdůrazňuje, že významnější roli než věk zde sehrávají metody a metodické postupy vhodné pro daný věk žáků a studentů (Švermová, 2011). Tento názor sdílají i Morgensternová a kol. (2011) „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.“ (2011, s. 42) Na jazyk je třeba nahlížet z úhlů všech jeho součástí – foneticko-fonologické, morfologické, syntaktické, lexikální, sémantické, prozodické i nonverbální. Lachout konstatuje, že

...věkové rozmezí 6-10-ti lety je nejlépe predestinováno pro fonologickou oblast – výslovnost, intonaci a prozódii, morfologicko-syntaktické fenomény jsou nejlépe osvojovány v prepubertálním období, naproti tomu osvojování jazyka za pomoci objasňujících pravidel je možné pouze poté, co byl systém mateřského jazyka zpracován a pevně uložen v mozku učícího se a ten je zároveň dostatečně motivovaný k tomu, aby pravidlům rozuměl a chtěl si je zapamatovat. (Lachout, 2011, s. 22)

Grosjean (2003), Boeckman (2010), Apeltauer (1997) shodně potvrzují, že děti zhruba do nástupu puberty si osvojují cizí jazyk v rámci bilingvismu bez akcentu. Po tomto období lze výslovnosti rodilého mluvčího dosáhnout jen výjimečně.¹⁹ V minulosti na tomto faktu postavil např. Lenneberg (1967) svou hypotézu *kritických období*. Podle této teorie lidem do pubertálního věku plasticita jejich mozku dovoluje učení se jakémukoliv jazyku. Pokud se jedinec začne učit jazyk později, musí do procesu osvojení jazyka použít zcela jiné fyziologické procesy, které vedou k vytvoření jiných morfologicko-anatomických reprezentací dalšího jazyka (Butzkamm, 1993). Hypotéza kritických období je dnes považována za překonanou. Vztahuje se pouze na fonologickou část jazyka. Dle novějších studií je plasticita mozku závislá jak na vnitřních, tak na vnějších impulsech. Nepostradatelnou roli hrají nové

¹⁹ Důležitou roli hraje u jedinců, kteří si osvojují další jazyk až po období dospívání, otázka jejich kulturní identity a sociální prestiž jazyka. I to může být překážkou ve správné výslovnosti jazyka- viz kap. Logopedické obtíže vyskytující se u bilingvních osob a kap. Vliv a role sociálního prostředí na vývoj bilingvismu v jeho rané fázi.

zkušenosti a poznatky. Apeltauer (1997) rozlišuje v rámci aktivních řečových dovedností odlišnou schopnost osvojení si artikulace a intonace v závislosti na věku.

Vor allem der Erwerb einer korrekten Intonation ist offenbar nach dem elften Lebensjahr nicht mehr möglich. Das gilt jedoch nicht in gleicher Weise für die Artikulation. Denn selbst junge Erwachsene sind bei entsprechender Motivation und bei entsprechendem Training in der Lage, die Aussprache einer für sie fremden (bzw. entfernteren) Sprache akzentfrei zu erlernen. (Singelton, Neufeld in Apeltauer, 1997, s. 73)

Děti si osvojují cizí jazyk v rámci bilingvismu především imitací. Vnímají jazyk celostně, zapojením i emočních kanálů. Napodobují nejen výslovnost, ale i pohyby těla, gestiku, mimiku, prozódii atd. Dosažená úroveň ovládnutí jazyka je v této oblasti srovnatelná s rodilými mluvčími. S přibývajícím věkem, po dosažení stádia konkrétních operací v kognitivní oblasti (Piaget, 1970), adolescenti definují svojí identitu a jsou schopni, jednotlivé aspekty jazyka zpracovávat vědomě a kontrolovaně. Zlepšuje se schopnost koncentrace i kapacita paměti. Výslovnost si neosvojí již tak hravě, ovšem v morfosyntaktické rovině mají výhodu. Syntaktické a morfologické struktury, které se zdají být nezávislé na vývoji fonologie, si osvojují díky dosažené kognitivní úrovni lépe než malé děti. Morgensternová a kol. uvádějí věkovou hranici sedmi let, kdy se mění způsob osvojování syntaxe.

Nejnovější studie ukazují, že adolescenti a mladí dospělí se učí cizí jazyk v podstatě rychleji než děti, jelikož umí využít své kognitivní zralosti a jsou přiměřeně motivovaní. Ve výsledném efektu při porovnání sekvenčně bilingvní děti ovládají další jazyk ovšem lépe, jelikož disponují více časem a energií, které jsou důležitými činiteli v osvojování si dalšího jazyka. Ovládat cizí jazyk znamená, osvojit si nejen jeho gramatické struktury, výslovnost a slovní zásobu, ale i sociokulturní specifika. V přirozeném prostředí mají děti lepší šanci si „zažít“ jazyk v rámci jeho kultury a sociální kontakt umožní přiměřený a intenzivní jazykový input (Apeltauer, 1997).

4 Fyziologické procesy probíhající v mozku, související s bilingvismem

Při studiu jevů souvisejících s dvojjazyčností se vycházelo dlouhou dobu převážně z deskriptivních materiálů – tzn. případových studií, deníků, později zvukových záznamů apod. Na úrovni neurofyziologie byla velkým přínosem postmortální zkoumání mozku pacientů, u kterých byla funkce řeči nějakým způsobem narušena nebo úplně vymazána. Bádání v oblasti řeči se ve spojení s jejím lokalizováním v mozku začalo odvíjet hlavně po roce 1861, kdy Paul Pierre Broca demonstroval lézi v zadní části nejspodnějšího frontálního laloku levé hemisféry u pacientů s poruchou řečové produkce. Karl Wernicke pak v roce 1874 definoval další centrum řeči v zadní třetině temporálního laloku, které je zodpovědné za řečovou percepci (Kulišťák, 2011). Koncem 19. a začátkem 20. století se pak rozvinul velký zájem badatelů o typy řečových poškození a jejich klasifikace. Na základě výzkumů nejrůznějších řečových poruch docházelo k detailnějšímu prozkoumávání mozku a stanovení dalších oblastí, jež se na percepci a produkci řeči podílejí.

4.1 Řečové oblasti

„Vnímání mluvené řeči je vázáno na sluch, vnímání čtené řeči na zrak. Vyjadřování se váže na motorické zóny ovládající mluvidla (pro řeč mluvenou) nebo ruku (pro řeč psanou).“ (Kalvach, Blažková, 2001, s. 552) Rozdělení těchto dvou funkcí odpovídá rozdělení anatomickému. Mozková kůra (cortex cerebri), fylogeneticky nejmladší část centrální nervové soustavy, je sídlem vyšších kognitivních funkcí, mimo jiné i řeči (Calvin, Ojeman, 2000). Dělí se na laloky (lobus), které se skládají ze závitů (gyrus) a ty jsou od sebe odděleny zářezy (sulcus). Při vnímání mluvené řeči působí lalok spánkový (temporální) jako akustický analyzátor a při vnímání čtené řeči lalok týlní (okcipitální) jako analyzátor zrakový. Při vyjadřování slouží jako analyzátor lalok čelní (frontální). Pro rychlejší provázanost reakcí v těchto systémech se člověku od dětství vyvíjejí řečové struktury v dominantní hemisféře, tedy u praváků v levé. Dnes je známo, že i u většiny leváků sídlí řeč v levé hemisféře. Pouze u zhruba 5% populace sídlí řeč v pravé hemisféře. U 5 – 6% lidí lze lokalizovat řečové funkce v obou hemisférách (Calvin, Ojeman, 2000). Hlubší pohled na mechaniku řeči ukazuje, že jde o složitější procesy. Díky zobrazovacím technikám (viz níže) bylo dokázáno, že mezi Brockovým centrem, které je zodpovědné za řečovou motoriku, artikulaci a tvorbu hlásek,

abstraktních pojmů a v němž jsou zpracovány tvary slov a struktury vět a mezi Wernickeho centrem, zodpovědným za logické zpracování řeči, auditivní sensoriku, existuje v rámci levé mozkové hemisféry asociační neuronální spojení – fasciculus arcuatus. Kromě těchto korových (kortikálních) řečových oblastí se podílejí na řečové funkci i primární sensorické oblasti (zrakový, sluchový, motorický kortex), premotorický kortex a nejrůznější nervové svazky, které je spojují (gyrus temporalis, gyrus angularis) a podkorové (subkortikální) oblasti – mozkový kmen, talamus, bazální ganglia nebo limbický systém. Pro zpracování řeči je významná aktivita následujících gyrů – gyrus temporalis superior, gyrus frontalis inferior, gyrus frontalis superior, gyrus temporalis medius (Lachout, 2011).

Vágnerová uvádí, že mozková kůra není z hlediska funkce zcela jednoznačně dispozičně předurčená ke zpracování určitých druhů podnětů, například zpracování řečových informací na určitých místech. Na vývoj mozku působí dva vývojové procesy - zrání a učení. Zrání mozku a působení zkušeností je ve vzájemné interakci. Pro řečová centra, lokalizovaná v levém temporálním laloku, je typická značná míra plasticity. Ta jsou pro zpracování verbálních podnětů (k rychlému zpracování krátkodobých podnětů) nejlépe predisponována, ale jazykový vývoj na nich nemusí být jednoznačně závislý, mohou je nahradit i jiné oblasti, např. v případě poškození mozku v prvotní řečové oblasti. „Oblast kortexu, která je schopna převzít tuto funkci, může být na počátku vývoje relativně rozsáhlá, později, v důsledku specifické stimulace, dochází k jejímu zúžení“.(Vágnerová, 2005, s. 26)²⁰ Na tomto zjištění je postavena i teorie P. Libermana, která stojí v ostrém rozporu k Chomského teorii osvojování si jazyka. Tomuto tématu je věnována část kapitoly Psycholingvistické aspekty bilingvismu.

Význam podkorového okruhu, zahrnujícího levostranná bazální ganglia a jádra přední části levého talamu jsou významná pro tzv. „řečové habituální učení“²¹. (Damasio, 1992 in Kulišťák, 2011, s. 144) Proces učení asociačního oproti tomu má za úkol mnohem více vědomě kontrolovaný obvod korový.

Například učí-li se dítě slovo „žlutý“, aktivace k jeho vytvoření zřejmě probíhají přes systémy tvorby slova a obvody řízení motoriky skrze korové a podkorové dráhy a aktivita v těchto oblastech je tak spojena s aktivitou oblastí mozku, odpovědnou za pojem barvy a

²⁰ Více k tématu prvotního osvojování si jazyka v kap. Psycholingvistické aspekty bilingvismu.

²¹ V rámci habituálního učení se vytváří návyky.

spojení mezi pojmem a slovem. Předpokládáme, že pojem zprostředkující systém vytváří přímé spojení do bazálních ganglií. Následné učení slova „žlutý“ v jiném jazyku by ovšem znovu požadovalo aktivaci této oblasti ke vzniku sluchových, kinestetických a motorických vzorců fonémů. Je tedy pravděpodobné, že při řeči jsou paralelně v činnosti oba systémy, korový asociační a podkorový habituální. A to, který je funkční, závisí na podmínkách osvojování si řeči v minulosti a typu slova (Kulišťák, 2011, s. 144).

Oblast komunikace, jazyka, řeči a jejich poruch je velmi rozsáhlá. Bylo by chybou domnívat se, že řečové funkce sídlí pouze v levé hemisféře. „Na bezchybné řečové expresi a percepci se podílejí obě mozkové hemisféry, každá svým nezastupitelným dílem“. (Kulišťák, 2011, s. 202) H.A. Whitaker (1994), propagátor moderní neurolingvistiky, vyzvedl myšlenky J. A. Jacksona (1915), britského neurologa, který první rozpoznal podíl pravé hemisféry na zpracování jazyka. „Pacienti s pravoemisferálním poškozením nemají narušenou manipulaci s lingvistickými jednotkami, ale nemohou je použít v kontextu konverzace. Deficit těchto pacientů je v aktuálním užití jazyka (pochopení struktury povídky nebo telefonického rozhovoru)“. (Kulišťák, 2011, s. 195) Calvin, Ojemann (2000) uvádějí i obtíže s konotacemi slov a antonymy, tendenci rozumět textům doslova bez citu pro ironii, neschopnost převyprávět příběh svými slovy ve správné posloupnosti či správně interpretovat intonaci řeči mluvčího. Pravá strana mozku je spojena s funkcemi zrakově-prostorovými, pozornostními a emocionálními, neverbální pamětí a neřečovými zvuky (hudba). Lidská mluva je silně doprovázena neřečovými prvky, činícími ji srozumitelnější, i když nerozumíme slovům. Jedná se o tzv. prozódii²². K základním prozodickým rysům řeči patří výška, hlasitost, tónbr (barva zvuku), rychlost, tlak, akcent, pauzy a melodie. Řečová kineze je tvořena mimikou a gesty. Tato forma „neřečové“ komunikace přináší mnohem rozsáhlejší informaci než pouhá slova. Studie na dětech ukázaly, že řečová prozodie je osvojena dříve než segmentální jednotky jazyka (slabiky) a vytváří tak základ pro vznik řeči a osvojení jazyka

²² Monrad- Krohn (1963) rozdělil prozódii do čtyř složek:

1. Vnitřní – dává jazyku specifické lingvistické funkce. Příkladem je zvýšení intonace na konci věty v češtině při otázce.
 2. Intelektová – poskytuje slovnímu vyjádření postojové prvky. Důrazem na určité slovo věty můžeme vyjádřit ironii.
 3. Emocionální – propůjčuje řeči primární typ emocí (smutek, štěstí, zlost...).
 4. Nečláňovaná – bývá v řeči užívána ve formě paralingvistických jevů (povzdechnutí, bručení...).
- (Kulišťák, 2011, s. 195-196)

(Lewis, 1936 in Kulišťák, 2011, s.195) S řečí se pojí pohyby končetin, těla a tváře – kineze. Pohyby užité v určitém významu patří k pantomimě a nesou specifickou sémantickou informaci. Příkladem je zvednutý palec na znamení vydařeného jednání, prsty do tvaru „V“ symbolizující vítězství apod. Jiné pohyby, používané k podbarvení, zdůraznění a zdobení mluvy, bývají řazeny ke gestům. Například pohybující se spojený ukazováček a prostředníček naznačující uvozovky při tvrzení, které je třeba brát ironicky. Výzkumy, na kterých se podílel Ross a Mesulam (1979) ukazují, že právě pravá hemisféra „gesta nejen produkuje, ale i se významně podílí na jejich porozumění.“ (Kulišťák, 2011, s. 196)

Obě hemisféry se sebou pilně komunikují prostřednictvím silného svazku nervových vláken- tzv. corpus callosum. Informace jsou přes tento nervový svazek přenášeny velkou rychlostí. Výzkum Kimurové (1992) dokázal, že corpus callosum je u žen podstatně silnější než u mužů. Tím se jí podařilo obhájit tezi, že ženy jsou při učení cizím jazykům nadanější, než muži. Příčinou vývojových rozdílů a schopnosti učení se cizím jazykům mezi oběma pohlavími je podle Kimurové na jedné straně síla corporu callosum, na druhé straně odlišné funkce hypothalamu jakou součástí mezimozku.

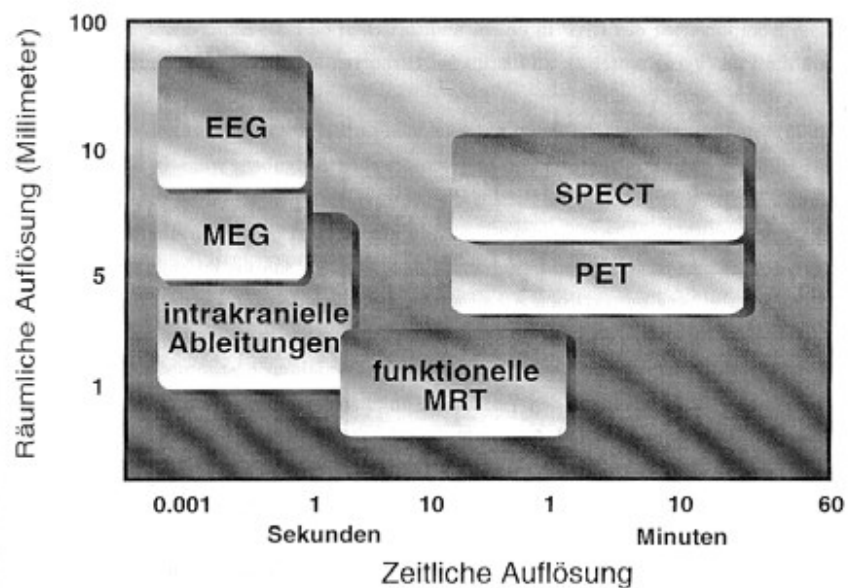
4.2 Zobrazovací techniky

Detailnější informace o organizaci mozku dvoj- a vícejazyčných osob přinesla v posledních desetiletích zkoumání mozkové aktivity u pacientů s poškozením mozku v důsledku např. mozkové mrtvice, epilepsie, úrazu, nádorů apod. prostřednictvím tzv. zobrazovacích technik. Mezi zobrazovací techniky, které toto zkoumání umožňují, patří především pozitronová emisní tomografie (PET) a funkční magnetická rezonance (fMRI). Metoda fMRI je založena na principu změny magnetických vlastností tkáně při jejím umístění do silného stálého magnetického pole. Tato metoda umožňuje při zavedení tzv. echo-planárního zobrazování (velmi rychlé vyšetřovací sekvence) ukázat mozek nejen strukturálně, ale i výběrově aktivovaná místa v něm. Vyšetřovaná osoba je vystavena nějaké stimulaci (kognitivního rázu v případě vyšetření řečových funkcí a oblastí), aby docházelo k funkčním průtokovým změnám v krevním oběhu mozku. Aktivitou neuronů jednotlivých kortikálních oblastí totiž dochází ke změnám množství kyslíku v krvi. Zobrazovací technika PET je postup k měření metabolické aktivity buněk v lidském těle. Unikátní je způsobem zachycení základních biochemických procesů nebo funkce tkáně. Principiálně je založena na

detekci záření pocházejícího z radiofarmak podaných pacientovi. Kulišťák (2011) uvádí, že konkrétně O-voda PET může být využívána k neinvazivnímu zobrazení lateralizace řeči. Grézes a Decety (2001) provedli zajímavou studii, při které shromáždili výsledky PET sledující mimo jiné i pozorování činnosti a mluvení „v duchu“. Došli k závěru, že „jazyk lze považovat za lidské specifikum, i když se předpokládá úzké evoluční propojení řeči a činnosti.“ (Kulišťák, 2011, s. 61) Přispěli tak k podpoření teorie „vnitřní řeči“ ve spojení s činností člověka – viz kapitola Specifikace věkové skupiny předškolního a mladšího školního věku z hlediska vývoje řeči.

Dalšími zobrazovacími metodami jsou např. metody počítačové tomografie (SPECT, MRI), MEG – magnetoencefalografie, MRS – magnetická rezonanční spektroskopie. EEG – encefalografie – patří k elektrofyziologickým postupům a zachycuje bioelektrické potenciály vznikající při činnosti mozku. Díky všem těmto metodám lze v mozku lokalizovat oblasti zpracovávání a produkce jazyka i časový průběh procesů zpracování jazyka. Proces percepce a produkce řeči, který se v mozku odehrává, je velmi rychlý. Dle empirických odhadů je člověk za jednu sekundu schopen rozumět 4-5-ti slovům. Pro jedno slovo potřebujeme 200-250 milisekund. (Marslen-Wilson, Tyler, 1980). Zobrazovací techniky PET a fMRT potřebují ovšem několik sekund i minut ke zpracování dat. Jako vhodnější technika pro senzitivnější monitorování řečové percepce a produkce se proto osvědčilo vyšetření evokovaných potenciálů (EP) pro zobrazení řečové percepce a produkce s přesností na milisekundy. EP je test vedení vzruchu některými nervovými vlákny a odpovědi na vzruch. Opakováním stejného sensorického podnětu získáme odpověď z kůry, kterou tvoří několik vln. Tyto vlny vyjadřují cestu signálu sensorickou dráhou z periferie do korového centra. Na základě naměřené latence, tvaru vln a amplitudy lze usuzovat na případné poškození nervové dráhy. V neuropsychologii mají velký význam kognitivní evokované potenciály měřící tzv. pozdní negativní nebo pozitivní komponenty, které vyjadřují složitější jevy, např. očekávání, nejistotu, případně jiné kognitivní funkce, tj. pozornost, řeč, poznávání (Jech, 1999 in Kulišťák, 2011).

Následující graf ukazuje prostorové a časové možnosti reakce vybraných zobrazovacích technik.



(Opitz, 2004. s. 30)

Pro dokreslení uvádím ještě tabulku stručného shrnutí metod pro sledování funkce mozku.

| Technika | Rozlišení | Výhody | Nevýhody |
|----------|-----------|--|--|
| SPECT | 10 mm | Nízká cena Přístupnost | Invazivní Omezené rozlišení |
| PET | 5 mm | Citlivost Dobré rozlišení metabolické studie mapování receptorů | Invazivní Velmi nákladné |
| EEG | slabé | Velmi nízká cena Sledování spánku a operací | Není zobrazovací technikou |
| MEG | 5 mm | Velmi dobré časové rozlišení | Velmi nákladné Omezené rozlišování hlubokých struktur |
| fMRI | 3 mm | Vynikající rozlišení Neinvazivní | Nákladné Omezení na aktivační studie |
| MRS | nízké | Neinvazivní Metabolické studie | Nákladné Nízké rozlišení |

(Kulišťák 2011, s. 64)

Z uvedené tabulky vyplývá, že zkoumání bilingvních jedinců pomocí zobrazovacích metod je buď invazivní, nebo velmi nákladné, nebo obojí. Z tohoto důvodu jsem upustila od

svého původního záměru, vybrané osoby se simultánním a sekvenčním bilingvismem v rané fázi zkoumat v rámci spolupráce s neuropsychology a neurochirurgy těmito metodami a jako hlavní materiál při výzkumu mi poslouží deskriptivní metody.

Jedinečným zdrojem lokalizace řečových oblastí je fascinující metoda zkoumání činnosti lidského mozku, kterou popisuje např. William H. Calvin a George A. Ojemann ve své knize *Einsicht in Gehirn – Wie Denken und Sprache entstehen* (2000). Jedná se o operace mozku pacientů v bdělém stavu elektrickou stimulací na určitých místech volně přístupné mozkové kůry. Účelem těchto operací je přesné stanovení řečových oblastí v mozku u konkrétního pacienta, který trpí např. epilepsií a je třeba operativní léčby, aniž by byla zasažena řečová centra. Výsledky zkoumání mozku touto metodou byly přínosem i pro výzkum organizace mozku bilingvních jedinců.

4.3 Funkční uspořádání mozku dvoj- a vícejazyčných jedinců

Předmětem zkoumání mozku není jen lokalizace řečových oblastí, ale i např. otázka vlivu plasticity mozku na vytváření neuronálních sítí pro další jazyky, vliv věku jedince na osvojování cizího jazyka, na jakém biologickém základě může docházet k jazykovému transferu u bilingvních osob apod.

Kulišťák uvádí, že co se týče ukládání druhého, případně dalších jazyků obecně, se jedná prozatím tak trochu o „záhadu“. Z lékařských zpráv dvoj- a vícejazyčných jedinců, kteří utrpěli nějaké poškození mozku, lze následně vysledovat širokou diverzitu poškození jazykových dovedností u jednotlivých osob. „Zjištění je zatím málo a případy afatických postižení ukazují na disociace, tj. onemocnění naruší pouze jeden jazyk a druhý zůstane plně nebo v určité míře zachován.“ (Kulišťák, 2011, s. 202) Stejně tak obnovit se mohou pouze částečné jazykové dovednosti u jednoho z jazyků a další jazyk se může obnovit zcela. Oba jazyky se mohou obnovovat současně, následně, naprosto odlišně – jeden zůstane zachován, druhý nikoliv, pacient může míchat oba jazyky dohromady nepřiměřeným způsobem atd. Z těchto velmi cenných výzkumů afázií²³ lze usuzovat, že lidský mozek buď ukládá informace selektivním způsobem, nebo existuje selektivní přístup v mozku k různým jazykům. Jinak by nebylo možné vysvětlit stavy pacientů po mrtvici, co se týče diverzity výpadků a znovuoobnovování jejich jazykových dovedností. Je zajímavé, že neexistují žádné

²³ Afázie je souhrnný název pro fatické řečové poruchy. Podrobnou klasifikaci afázií uvádí např. Kulišťák 2011.

předvídatelné proměnné, díky kterým by se dalo usoudit, v jaké míře a jakým způsobem bude poškozena jazyková výbava u konkrétních osob. Stupeň poškození a znovuobnovení jazykových dovedností nejsou na základě výsledků těchto výzkumů závislé na době ani způsobu osvojení jazyků, na úrovni jazykových dovedností, četnosti, se kterou byly jazyky používány, jazyku prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje, věku pacienta nebo druhu afázie (Wartenburger in Höhle, 2012).

Moderní zobrazovací techniky a vyšetření evokovaných potenciálů při zkoumání mozku naopak ukazují na podobné, nebo překrývající se mechanismy zpracování různých jazyků v témže mozku a společně používané mentální reprezentace objektů²⁴. Studie založené na metodě evokovaných potenciálů (EP) potvrzují na základě zkoumání zpracování syntaktických a sémantických aspektů jazyka odlišnou závislost na věku, kdy došlo k osvojení jazyka a úrovně jazykových dovedností. V syntaktické rovině byla dokázána závislost na věku, kdy si jedinec jazyk osvojil. Probandům byly předloženy věty syntakticky nesprávně postavené. U jedinců se sekvenčním bilingvismem, kteří si osvojovali další jazyk po třetím nebo šestém roku věku, docházelo k podstatně zpožděnějším reakcím na nesprávnou větnou stavbu, než u jedinců simultánně bilingvních (Wartenburger in Höhle, 2012). Co se týče mozkové činnosti, v oblasti syntaktického zpracování řeči byl zjištěn častý výskyt aktivací obou hemisfér. V případě primárního auditivního zpracování jsou zpočátku aktivní horní části temporálních laloků obou hemisfér, detailnější zpracování však později přebírá levá hemisféra. Konkrétně levá oblast inferiorního frontálního gyru (Lachout, 2011). Novější studie (Kotz, 2009) dokládají, že onen deficit v reakci na syntakticky nesprávně postavenou větu časem může vyrovnat extrémně vysoká úroveň dosažených jazykových dovedností.

V souvislosti se sémantickými chybami ve větách nebyl oproti tomu zjištěn žádný vliv věku, kdy si jedinec jazyk osvojil, na úroveň dosažených jazykových dovedností a reakce na zadané úlohy (Wartenburger in Höhle, 2012). Na úrovni mozkového zpracování je sémantická stránka řeči zpracována v anatomicky odlišných oblastech kortexu převážně levé hemisféry. Záleží přitom na charakteru slov. Zatímco autosémantika jsou zpracovávána v centrální a posteriorní oblasti, synsémantika ve frontálních mozkových oblastech.

²⁴ Z těchto studií vyplývá rozdělení bilingvismu na koordinativní a kombinovaný – viz kapitola Formy bilingvismu.

Friederici, která výzkum syntaktického a sémantického zpracování řeči provedla, došla i k následujícímu závěru.

Unser Gehirn verarbeitet also zuerst die Grammatik und erst dann die inhaltliche Bedeutung eines Satzes! Vermutlich erstellt eines der Mini-Netzwerke zwischen Stirn- und Schläfenlappen zunächst schnell und automatisch eine syntaktische Struktur des Gehörten. [...] Dann ruft ein anderes Mini-Netzwerk Wortbedeutungsinhalte ab, die mit den Informationen über den Satzbau zusammengeführt werden. Kann jedoch die Botschaft so nicht auf Anhieb interpretiert werden, etwa bei grammatikalischen Fehlern, schlägt die Hirnstromkurve noch ein weiteres Mal aus – etwa 600 Millisekunden nach dem Reiz, hin zu positiven Werten. Dieses verrät, dass das Gehirn das Gehörte neu analysiert, um eine angemessene Interpretation zu finden. (Friederici, 2003, s. 45)

Velká část dosavadních studií na základě vyšetření fMRI se zabývala otázkou, zda jsou v mozku dvoj- a vícejazyčných jedinců ukládány a zpracovávány řečové informace na jednom a téže místě nebo existuje pro každý jazyk separátní neuronální síť. Cílem výzkumu bylo určit, zda má daná lokalizace řečových oblastí spojitost opět s dobou osvojení dalšího jazyka či úrovní dosažených jazykových dovedností. Výsledky přinesly zjištění analogická k závěrům vyšetření EP. Věk, kdy si jedinec osvojil další jazyk, hraje roli při syntaktickém zpracování řeči. „Bei Personen mit spätem Spracherwerb werden insbesondere die links frontalen Hirnregionen stärker aktiviert als bei Personen mit frühem Spracherwerb, auch wenn beide Gruppen ein gleich hohes Leistungsniveau in den Sprachen haben.“ (Wartenburger in Höhle, 2012, s. 184) To znamená, že jedinci sekvenčně bilingvní syntaktické aspekty jazyka jinak zpracovávají a musí zapojit více zdrojů, než osoby simultánně bilingvní. Oproti tomu sémantická stránka jazyka zůstává věkem osvojení nedotčena. Místa, která jsou v mozku aktivována, se silně překrývají u obou skupin – u simultánně i sekvenčně bilingvních osob. Ullmann (2001, in Kulišťák, 2011) vysvětluje rozdíly na úrovni syntax – sémantika odlišnou lokalizací zpracování syntaktických a sémantických stránek jazyka. Syntaktické zpracování se odehrává v čelním laloku a bazálních gangliích, sémantické je záležitostí činnosti střední části spánkového laloku a hipokampu.

Pokud bychom tedy porovnávali jedince sekvenčně a simultánně bilingvní, došli bychom patrně k následujícímu závěru. Na úrovni lexikálně-sémantické se obě skupiny od sebe výrazně lišit nebudou. Rozdíly nalezneme ve zpracování komplexnějších syntakticky zaměřených úloh. Jednotlivé studie a jejich závěry, proč tomu tak je, se v mnohém shodují a

navzájem doplňují. Žádná však nepřinesla jediný všeobecně platný model. Je to dáno především velkým množstvím druhů dvoj- a vícejazyčnosti a komplexitou jazykového systému a jeho zpracování v lidském mozku.

K významnému posunu v bádání řečových oblastí lidského mozku přispěl výzkum Karla H. S. Kima (1997), které pouze z části podporuje závěry plynoucí z lékařských zpráv afatických pacientů. Pomocí fMRI se mu podařilo dokázat, že simultánně bilingvní jedinci, aktivují pro oba jazyky v Brockově oblasti pouze jednu síť nervových buněk. Osoby, které si osvojily další jazyk až v pozdějším věku, mají ve své mozkové kůře vytvořenou pro každý jazyk separátní síť. Signifikantním pro funkční aktivitu a anatomickou organizaci mozku je tedy opět věk, ve kterém se jazyk učíme. Tuto Kimovu hypotézu podpořil i výzkum Rity Franceschini (2002), který se zaměřoval na organizaci kortexu sekvenčně bilingvních jedinců. Ukázalo se, že „různě identifikovatelné aktivační modely v separátních neuronálních oblastech kladou v případě multilingvismu na mozek zvýšené kognitivní nároky, než je tomu v případě simultánně bilingvních jedinců.“ (Lachout 2011, s. 24) Pro mozek to tedy znamená větší námahu při osvojování pravidel daného jazyka. U simultánně bilingvních osob se pravidla jazyka osvojují metodou pokusu a omylu automaticky. V pozdějším věku postupuje mozek podle kognitivního uvědomování si dané problematiky. Při produkci řeči člověk podvědomě srovnává produkovanou mluvu s v mozku uloženými pravidly a následně kontroluje vyřčené. Děti na rozdíl od dospělých, tento mechanismus zpětné kontroly nemají ještě vyvinutý, proto jsou v používání jazyka spontánnější (Lachout, 2011). Zábrany a obavy z neúspěchu přicházejí ruku v ruce s kognitivním zráním. Karla H. S. Kima i Ritu Franceschini doplňují Dehaene et al. (1997), kteří použili techniky fMRI ke zjištění odlišné aktivace mozku při mluvě rozdílnými jazyky – anglicky a francouzsky. Jejich výsledky podpořili hypotézu, že osvojení prvního jazyka spoléhá na predestinovanou jazykovou mozkovou síť levé hemisféry, zatímco později učený druhý jazyk se nemusí nutně odehrávat v téže síti. (Kulišťák 2011, s.202) – viz obrázek v příloze č.15)

Zajímavé je i učení se dalším cizím jazykům u dvojjazyčných osob. Bylo zjištěno, že děti simultánně bilingvní ukládají další cizí jazyk, který si v pozdějším věku osvojují, v téže neuronální síti v Brockově oblasti, v níž mají uložen první i druhý již dříve osvojený jazyk. U sekvenčně bilingvních jedinců, kteří mají pro každý jazyk separátní síť, se vytváří další nová síť pro další jazyk. Raný simultánní bilingvismus vytváří v Brockově oblasti tedy hustou

neuronální síť, která z funkčního hlediska umožňuje učení i dalším jazykům. Další výzkumy prokázaly, že integrace více jazyků ve stejných mozkových oblastech teoreticky nezná neurobiologických hranic. Zdá se tedy, že jedinci simultánně bilingvní mají lepší podmínky pro osvojení si cizích jazyků, než kdokoliv jiný (Lachout, 2011). V praktické části této práce bude právě toto předmětem zkoumání dotazovaných osob.

Z doposud provedených výzkumů vyplývá, že jasné shrnutí a podání jednotného pohledu na funkční uspořádání mozku dvoj- a vícejazyčných osob není zatím možné. S postupujícím stavem vědy byla zjišťována nová fakta, která obohatila, někdy i vyvrátila předchozí teorie a nejinak tomu bude i nadále. Shoda napříč neurovědeckými odvětvími panuje v současné době ve stanovení primárních řečových oblastí v mozku. Nehovoří se tedy jen o centrech, nýbrž řečových oblastech. Musíme mít ovšem na paměti, že u konkrétních jedinců nelze předpokládat přesné umístění řečové oblasti „dle šablony“. Z toho důvodu se realizují zmíněné operace na otevřeném mozku pro bližší přesné stanovení řečových oblastí percepce a produkce u konkrétních osob. Stejně jako neexistují na světě dva jedinci s naprosto stejným obličejem, neexistují ani dva mozky, které by měly naprosto stejnou vnitřní organizaci (Calvin, Ojemann, 2000).

Metod i technik k vyšetření mozku existuje celá řada. Díky nim se podařilo výše uvedené řečové oblasti lokalizovat. Neurolingvistika, psycholingvistika, lingvistika aj. se pokouší na základě závěrů z různých vyšetření mozku a kazuistik dvojjazyčných osob popsat fenomény související s osvojováním jazyka a bilingvismem a zde již ke shodě u všech nedochází. Chomského teorie stojí v rozporu se závěry Libermanna v souvislosti se stanovením teze o osvojování mateřského jazyka – viz níže. Neurologové se na základě afázií přiklánějí v rámci bilingvismu k závěrům, že lidský mozek buď ukládá informace selektivním způsobem, nebo existuje selektivní přístup v mozku k různým jazykům. Výsledky Karla H. S. Kima ukazují u simultánně bilingvních jedinců na jednu jedinou neuronální síť pro oba jazyky, u sekvenčně bilingvních osob na více separátních sítí. Rozhodující je z neurobiologického hlediska neuronální plasticita mozku v návaznosti na dobu osvojení si dalšího jazyka. Další výzkumy přinesly závěr, že doba osvojení si dalšího jazyka je signifikantním faktorem jednak při určení typu bilingvismu – simultánní či sekvenční dvojjazyčnost - a jednak při porovnávání obou skupin z hlediska syntaktických a sémantických aspektů jazyka. Zatímco na syntaktickou složku jazyka má typ bilingvismu vliv, na lexikálně-sémantickou stránku nikoliv.

Typ dvojjazyčnosti hraje pravděpodobně důležitou roli i při učení se dalším cizím jazykům v pozdějším věku. Stanovené závěry jsou velmi důležitá východiska pro pedagogickou a didaktickou práci s dětmi sekvenčně či simultánně bilingvními. Z neurolingvistických principů vychází například tzv. interhemisférní výuka cizího jazyka. V dalších částech této práce se budu na fyziologické uspořádání mozku bilingvních jedinců odkazovat. Při stanovení didaktických závěrů v praktické části budou neurolingvistické závěry tvořit jeden z pilířů teorie o vzdělávání a výchově bilingvních dětí v rané fázi.

5 Vliv a role sociálního prostředí na vývoj bilingvismu v jeho rané fázi

„Sprechen ist ein Abkömmling des Miteinandertuns.“ (Butzkamm, 1993, s. 4)

Proč lidé mluví? Jedním důvodem je potřeba dorozumět se. Jak Butzkamm píše, mluvení je potomkem společné činnosti. Do popředí vystupuje sociální, komunikační a pragmatický aspekt řeči. Lidé spolu tvoří, komunikují, hovoří a vytváří společné dílo v kontextu společnosti. Řeč je v tomto případě „...nástroj používaný různými způsoby podle toho, jaký cíl je právě sledován: informovat, přesvědčit se, zapojit se, skrýt se, hrát si apod. ... je tolik pragmatických záměrů, které berou v úvahu různé užití jazyka...Tento nástroj se mu nestane jen prostředkem výměny informací, stane se mu i úžasnou hybnou pákou k působení na svět a v největší míře na lidské prostředí.“ (Šulová, 2003, s. 276) Vývoj jazyka a řeči nelze odtrhnout od vývoje společnosti a to jak na úrovni vývoje lidstva, tak i na úrovni vývoje jedince. Dítě vyrůstá v rámci určité kultury, určitého společenství a to má značný vliv i na vývoj jeho řečových dovedností. Dítě si postupně vytváří tzv. kulturní identitu, vědomí příslušnosti k určité kultuře a přijímá očekávání, která má jeho okolí. Kulturní identita jednotlivce vystupuje ze skupinové identity, kterou lze chápat jako osobní spojení se skupinou, se kterou sdílíme určité sociální a kulturní charakteristiky. (Morgensternová a kol., 2011) J.Štefánik (2000) zdůrazňuje, že identitu člověka spoluvytváří komplex mnoha faktorů. Zejména místo, kde se člověk narodil, prostředí, ve kterém vyrůstal, sociální kontakty ovlivňující tvorbu osobnosti, zvyky a tradice. Jazyk je pouze jedním z těchto faktorů, byť nejdůležitějším. Bez znalosti jazyka se některé sociální vazby nemohou vůbec vytvořit. Bilingvní jedinec disponuje dvěma jazyky. Znamená to, že zároveň v sobě nosí dvě kultury – je tzv. bikulturní? Někteří bilingvisté se identifikují s oběma kulturami, někteří mají naopak potíže s určením vlastní kulturní identity.

Dítě předškolního a mladšího školního věku prochází určitými fázemi socializace²⁵, které jsou ovlivňovány řadou faktorů. Jedním z nich je sociokulturní kontext, ve kterém dítě vyrůstá a je vychovááno. Proces vývoje dítěte je součástí organizovaného prostředí, které je propojeno systémem kulturních významů společnosti, do které se dítě narodí. V rané fázi

²⁵ Viz kap. Specifikace věkové skupiny předškolního a mladšího školního věku z hlediska vývoje řeči.

vývoje si může dítě teoreticky osvojit jakýkoliv jazyk, naučí se ale ten, kterým se mluví v jeho bezprostředním okolí (Morgensternová in Šulová, 2003). K formování kulturní identity dochází v podstatě od narození. Primární vliv nese samozřejmě rodina. „Rodiče předávají dítěti svoji kulturní zkušenost a jsou nositeli kulturní kontinuity.“ (Morgensternová in Šulová, 2003, s. 414) Podle Šulové (1998) umožňuje rodina v prvních třech letech života dítěti přirozený a přiměřený vývoj, usnadňuje mu přechod k projevům autonomie, dává možnost procvičovat jazyk a vede k postupnému formování vědomí Já – odlišného od ostatních. Vedle emocionálního zázemí představuje rodina i základ morálního citění, hodnot a norem, které jsou typické pro danou kulturu. V předškolním období se dítě začíná takzvaně vyvazovat z rámce rodiny a začíná komunikovat s širším okolím. Většina dětí v našem kulturním prostředí navštěvuje v té době mateřskou školu – výchovně vzdělávací instituci, která má bezpochyby na socializaci dítěte značný vliv. Sílí role vrstevníků a dítě je konfrontováno s více modely sociální interakce, než bylo doposud zvyklé v úzkém kruhu rodiny. Společenské normy, které si osvojilo v raném dětství, si zkouší v praxi a poté interiorizuje.

„Jedinec, který je ve vlastní kultuře úspěšně socializován, si kulturní standardy vlastní kultury neuvědomuje. Teprve při interakci s partnerem z jiné kultury lze postřehnout vlastní kulturní standardy a jejich účinky na chování.“ (Morgensternová in Šulová, 2003, s. 415) Dítě v předškolním období svoji kulturní identitu ještě plně nevnímá. Teprve v mladším školním věku začíná postupně chápat příslušnost k národní kultuře. Znatelná se stává ve chvíli kontaktu s příslušníky jiných kultur (Morgensternová a kol., 2011). Každé kulturní prostředí má svá specifika.²⁶ Nejde přitom jen o okolí dítěte. Odlišné je jistě i postavení samotného dítěte v kruhu rodiny i v kontextu společnosti. Jedinec pocházející z určitého kulturního prostředí se při konfrontaci s jiným kulturním systémem logicky cítí nejistě a zmateně. Nejprve si všímá vnějších znaků jako je barva pleti, způsob oblékání, nesrozumitelná řeč apod. Pátrá po příčinách, proč je ten druhý člověk jiný. U bilingvistů je zájem o jinou kulturu mnohem intenzivnější, protože se jich to osobně dotýká. Morgensternová uvádí, že je již v této fázi důležité pěstovat v dětech toleranci k odlišnostem. Z mé praxe ve škole s multikulturním zázemím s tímto názorem plně souhlasím. Přirozený, nenucený kontakt

²⁶ Šulová (1998) uvádí zajímavý pohled na současnou českou rodinu. Hovoří o individualistické orientaci české kultury. Pocit vlastního štěstí, hledání smysluplnosti života, upřednostňování individuálních zájmů jsou podle ní reakcí na poválečnou éru kolektivismu. Jednotlivec není ochoten obětovat se v zájmu rodiny a nechává si prostor sám pro sebe.

s jinou kulturou považují ve vývoji osobnosti dítěte a výchově k toleranci za velmi přínosný. Dětem to pomáhá uvědomit si zároveň vlastní kulturní tradice a hodnoty. V praxi je vhodné ony kulturní odlišnosti tematizovat, otevřeně s dětmi o jejich pocitech a postojích hovořit. Za chybné a nedostatečné považují nahlížet na děti jen z úhlu pohledu jejich věkových specifik a ignorovat kulturní zázemí, ze kterého dítě pochází. Mezi kulturami existují odlišnosti a jejich uvědomění si je třeba chápat jako obohacení a rozšíření horizontu vnímání kultury jako takové. Předpokládat jakousi „univerzální lidskou podobnost“ v interkulturní komunikaci a vycházet z toho, že druhý člověk komunikuje v podstatě stejným způsobem, by bylo vážnou překážkou v úspěšné interkulturní komunikaci (Morgensternová a kol., 2011).

Bilingvní děti, které se jimi staly již v útlém věku, většinou žijí na rozhraní dvou kultur, ať již kulturu reprezentuje země, nebo člověk, od kterého se dítě další jazyk naučilo. S existencí dvou kultur simultánně bilingvní děti víceméně „počítají“. Děti z dvojjazyčných rodin si uvědomují očekávání, že se ve svém chování budou identifikovat se dvěma různými kulturami (Harding-Esch, Riley, 2003). Z výzkumů vyplývá, že otázku vlastní identity řeší simultánně bilingvní jedinci až později, když si uvědomují odlišnosti a mají potřebu se jasně zařadit – toto nastává zhruba v období puberty.

U sekvenčně bilingvních dětí v rané fázi lze očekávat odlišný postoj. V předškolním období vstupuje dítě do interkulturní komunikace již s jistou kulturní výbavou a srovnává ji s jiným kulturním systémem, ve kterém se ocitá. Komunikačním těžkostem, které tato konfrontace může přinést, je věnována samostatná kapitola. Cílem této kapitoly je nahlédnout na střet jedince předškolního a mladšího školního věku s jinou kulturou z hlediska jeho vnitřního prožívání. Úkolem sekvenčně bilingvních dětí v rané fázi není jen osvojení si dalšího jazyka, ale i porozumění nové kultuře. Jak bylo výše popsáno – jazyk je jedním z nosičů kultury. Boeckmann (2010) vidí jazyk jako „...ein wesentlicher Aspekt der persönlichen Identität. Sprache dient immer dazu, sich als Angehöriger einer Sprachgemeinschaft zu deklarieren.“ (2010, s. 18) Současně uvádí, že

Zweitspracherwerbende haben in vielen Fällen schon eine stabile Identität als Sprecherinnen, bzw. Sprecher ihrer Erstsprache aufgebaut. Die Notwendigkeit – die in vielen Fällen zu einem extrem psychischen Druck werden kann-, eine Zweitsprache zumindest bis zu einem gewissen Grad zu beherrschen, geht nicht unbedingt mit einer positiven Identifikation mit der entsprechenden Sprachgemeinschaft einher. (Boeckmann, 2010, s. 18)

V této souvislosti klade důraz na motivaci jedince. Rozlišuje ji na motivaci instrumentální – *instrumentelle Motivation* a motivaci integrativní – *integrative Motivation*. Instrumentální motivace je snaha jedince ovládnout pouze jazyk, aniž by aspiroval na členství v dané *Sprach- und Kulturgemeinschaft* – jazykové a kulturní společnosti. Integrativní motivací rozumí osvojování si dalšího jazyka i s cílem stát se příslušníkem společnosti, která tímto jazykem hovoří. Zároveň uvádí, že se v praxi takto vyhraněné typy motivace téměř nevyskytují. Jedinci si budují vlastní individuální motivační profil, který nese znaky zpravidla obou druhů motivace v různém poměru. Motivace není statickým faktorem a mění se v průběhu života. Stejně tak se mohou měnit i postoje jedince k různým kulturám a jazykům. Pro motivaci dítěte předškolního a mladšího školního věku je klíčová motivace jeho rodičů. Jak z vývojových specifik těchto období vyplývá, nejbližší okolí dítěte tvoří hodnotovou orientaci dítěte. Postoje a názory rodičů a jeho nejbližších jsou pro dítě směrodatné. Zaujmeli rodič k cizímu osvojovanému jazyku či kultuře negativní postoj, ovlivní tím negativně i postoj svého dítěte. K tomuto tématu se váže podkapitola *Prestiž jazyka*. Nejdůležitější roli hraje v tomto případě důvod, proč se dítě má stát sekvenčně bilingvním.

Harding-Esch a Riley (2003) uvádějí, že většinu kulturních aspektů přijímáme podvědomě už tím, že žijeme v konkrétní společnosti a většina z nich souvisí s jazykem. Biculturní člověk v sobě nosí dvě kultury. Pojem kultura je v tomto smyslu velmi široký. Kielhöfer a Jonekeit definují kulturu v této souvislosti jako

...Werte- und Normensystem, das unser Verhalten in der Gesellschaft, unsere Einstellungen zu uns selbst und unsere Urteile über andere bestimmt. /.../ Die soziokulturellen Regeln sagen uns, was wir sagen dürfen und sollen, was wir nicht sagen dürfen, und wie wir etwas zu verstehen haben. Sie bestimmen unsere Sitten, Bräuche und die Ordnung in unserer Gesellschaft. (2002, s. 98)

Bilingvismus ovšem nejde podle Harding- Esch a Riley s biculturností ruku v ruce. „Každý člověk má jen jeden život a jednu identitu, a proto je poněkud nereálná představa, že stejný člověk může být beze zbytku Němcem v Německu obklopen Němci a beze zbytku Francouzem ve Francii obklopen Francouzi.“ (Harding-Esch, Riley, 2003, s. 65) Kielhöfer, Jonekeit (2002) zastávají stejný názor: „ Der Zweisprachige ist nicht notwendig auch biculturell.“ (s. 98) Záleží na míře participace jedince na obou kulturách, jak v nich člověk žil a zažil si je. Bilingvisté se mohou cítit dobře v obou kulturních kruzích, nebo naopak jen v jednom z nich. Stejně tak mohou být nositeli jedné nebo obou kultur zároveň, či v odlišné

míře. Tento postoj se může časem měnit v závislosti na nových zkušenostech i vztahu mezi jednotlivými kulturami. Ne každý dvojjazyčný člověk o tomto tématu rád hovoří. Přiznat příslušnost k dané kultuře může být dle Harding-Esch a Riley známkou velkorysosti a otevřenosti. „Každým slovem, které vyslovíme, odhalujeme něco o sobě a v případě bilingvisty se to může týkat jeho „druhé“ kultury.“ (Harding-Esch, Riley, 2003, s. 65)

Pokud provází ranou fázi osvojování dalšího jazyka tzv. kulturní šok²⁷, je šance naučit se jazyk jen velmi malá. Jazyk je podstatnou součástí zavrhnutého prostředí. Postoj k okolí se přenese na postoj k jazyku. Děti mohou utrpět kulturní šok stejně jako dospělí. Ze zkušeností vyplývá, že u nich probíhá tato fáze obvykle mírněji a rychleji odezní. Děti jsou pod ochranou svých rodičů, nepřebírají zodpovědnost za vzniklou situaci, jsou pozoruhodně odolné a přizpůsobivé. Nový jazyk se naučí v rámci návštěvy předškolního, či školního zařízení zpravidla rychleji než jejich rodiče, a tím se cítí v hostitelské zemi rychleji doma. Přizpůsobit se novému světu trvá většině dětí stejně dlouho, jako by se přizpůsobovaly nové kultuře ve vlastní zemi. Lidé obecně nejsou „monokulturní“, v průběhu svého života náleží v různých obdobích různým skupinám a každá má svá specifika – rodina, mateřská škola, základní škola, kroužek fotbalu atd. (Harding-Esch, Riley, 2003).

5.1 Specifika interkulturní komunikace

Wielacher a Bogner vnímají interkulturní komunikaci

...als Bezeichnung eines auf Verständigung gerichteten, realen oder dargestellten menschlichen Verhaltens in Begegnungssituationen, an denen einzelne Menschen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in diversen zeitlichen Continua beteiligt sind. (Wielacher, Bogner, 2003, s. 257)

Shodně s tímto pojetím uvádějí Morgensternová a kol. komunikaci příslušníků odlišných kultur jako hlavní rys interkulturní komunikace. Zdůrazňují zároveň rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech a rozdílné chování a jednání, na které účastníci interkulturní komunikace narážejí.

²⁷ Kulturní šok je stav, kdy byl člověk náhle přesunut do cizí země. Urychluje úzkost ze ztráty domova a všech známých znaků a symbolů společenského kontaktu. To má za následek frustraci a úzkost. Lidé reagují na tuto situaci velmi podobně a mají tendence zavrhnout prostředí, které tento stav vyvolává. (Harding-Esch a Riley, 2003, s. 66)

Při interkulturní komunikaci vystupuje na povrch provázanost jazyka a kultury v následující obavě. Pokud se dopouštím gramatických chyb nebo použiji-li nesprávné slovo, lidé si pomyslí, že neumím *mluvit*, dopustím-li se však kulturních omylů, pomyslí si, že se neumím *chovat* (Harding-Esch, Riley, 2003). Na tomto úsudku lze demonstrovat, jak je pro člověka osvojujícího si cizí jazyk při interkulturní komunikaci důležité osvojit si zároveň i kulturní zvyklosti a komunikační styl příslušníků jiné *Sprach- a Kulturgemeinschaft* – jazykové a kulturní společnosti.

Interpretace sdělení v interkulturní komunikaci je mnohem obtížnější než při běžné komunikaci v rámci jedné kultury a jednoho jazyka. Barna (1998) hovoří o tzv. blocích, které mohou interkulturní komunikaci komplikovat. Jedná se především o rozdílnost jazyků, již zmíněnou možnou nesprávnou interpretaci nonverbálního chování a vysokou úzkostnost. Dále uvádí přítomnost stereotypů a předsudků, tendenci hodnotit a automaticky předpokládat podobnosti. Všechny tyto tzv. bloky se vyskytují i u dětí, i když některé vzhledem k pozvolnému kognitivnímu zrání jen v omezené míře. V souvislosti s vlivem a rolí sociálního prostředí na bilingvismus budu na tomto místě věnovat pozornost pohledu jedince na „ty druhé“ – tzn. odlišnou kulturu. (O ostatních tzv. blocích je pojednáno v dalších částech této práce.)

Aby bylo možné pochopit mechanismus předsudků, je nutné nejprve vysvětlit pojmy auto- a stereotyp (v literatuře se uvádí i pojem heterostereotyp). Nový a Schroll-Machl (2005) ve své knize *Spolupráce přes hranice* vymezují autostereotyp následujícím způsobem:

Vytvoření představy o sobě samém, a tím i vlastní identity, znamená vždy současně vymezení vlastní osoby a vlastní skupiny vůči ostatním, cizím osobám a skupinám. Tato představa o sobě samém a vlastní skupině se označuje jako autostereotyp. Díky tomu nemá člověk určitou představu jen o sobě samém, tedy o vlastní osobě, ale současně si vytváří i představy o druhých lidech. Čím více člověk zná toho druhého, tím vymezenější a jednoznačnější je zpravidla tato představa. (Nový, Schroll- Machl, 2005, s.40)

Stereotyp je definován jako: „Představy o druhých, v nichž jsou velké skupiny redukovány na minimum znaků.“ (Nový, Schroll- Machl 2005, s. 40) Pravděpodobně nikdo nemůže o sobě tvrdit, že je zcela oproštěn od stereotypních představ o určitých skupinách. Problém nastává ve chvíli, kdy si jedinec není vědom používání těchto prvotních zjednodušení – tzn. stereotypů. Pak se může stát, že se ze stereotypů stanou předsudky.

Z psychologického hlediska jde o určitou třídu sociálních zařazení, které se vyznačují tím, že se zakládají na minimu osobních zkušeností a obsahují často mnoho hodnotících soudů, které se jen obtížně dají dodatečnými informacemi či osobními zkušenostmi změnit. [...] Odbourat předsudky ale není nemožné. Empirické výzkumy identifikovaly určité podmínky, které vznik atmosféry bez předsudků při interkulturních kontaktech podporují, nebo jejímu vzniku naopak zabraňují. (Nový, Schroll- Machl 2005, s. 42)

Oba autoři zároveň uvádějí podmínky, které mohou pomoci odbourat či zabránit vytvoření předsudků o příslušnících jiné kultury.

- a) Kooperace místo konkurence. Odbourávání předsudků je podporováno kooperací, tedy faktickou a rovnoprávnou spoluprací mezi osobami, konkurence naopak odbourávání předsudků zabraňuje
- b) Podobnost statusu. Odbourávání předsudků je podporováno tím, když osoby, které se setkávají, zjistí, že mají stejné nebo podobné ekonomické a sociální postavení.
- c) Užší a hlubší kontakt místo povrchního. Čím užší a intenzivnější kontakt je, tím větší je šance, že partner bude vnímán nezkresleně a diferencovaně.
- d) Pozitivní obecné sociální klima. Odbourávání předsudků je podporováno, když se kontakty uskutečňují v takovém sociálním klimatu, z něhož je zřejmé, že relevantní skupiny si interkulturní kontakty přejí, pozitivně je hodnotí a aktivně podporují.
- e) Pozitivní vzory podporující kontakty. Odbourávání předsudků může být také podporováno lidmi, kteří jsou takových kontaktů schopni, kterým mezinárodní a multikulturní setkávání činí potěšení a příkladně je zvládají. Tím pak pozitivně působí na ostatní ve smyslu modelového učení.
- f) Překrývající se kategorizace. Kategorizaci vznikající při interkulturních setkáních [...] nelze na počátku zabránit, protože probíhá zcela spontánně, automaticky. Tvorbě předsudků však může zabránit, pokud existuje možnost vytvořit tzv. třetí kategorie, do nichž mohou patřit vždy části obou národnostních skupin.
- g) Žádné extrémně negativní postoje. Nejsou-li postoje k důležitým tématům ani na jedné z obou stran příliš negativní, pak je snadnější vzniku předsudků zabránit. Naopak odbourat předsudek je prakticky nemožné tehdy, když již před setkáním existují negativní vzájemné postoje. (Nový, Schroll- Machl, 2005, s. 43)

V souvislosti s vytvořením předsudků v dětském věku je nutno mít na paměti, že nositeli oněch předsudků bývají zpravidla dospělí, zejména rodiče, kteří své postoje přenáší svým jednáním a chováním na své děti. Uvedené podmínky, které mají usnadnit odbourávání, či nevytvoření předsudků, mohou být ovšem aplikovány i na práci s dětmi v rámci interkulturní komunikace – viz Metodická doporučení k práci se sekvenčně bilingvními dětmi v rané fázi v empirické části této práce.

Morgensternová a kol. (2011) popisují pocity, které může vyvolat neúspěšná interkulturní komunikace. Jedinci, děti nevyjímaje, mohou při ztroskotání komunikace pociťovat nejistotu. Tuto nejistotu si nemusí vždy uvědomovat, navenek se mohou chovat zcela odlišně. Pocity nejistoty mohou maskovat přehnaně sebejistým chováním až arogancí. Pokud se jedna strana chová arogantně, druhá zareaguje pravděpodobně vyhýbavě, nebo také arogantně apod. Oba účastníci komunikace se ocitnou v bludném kruhu způsobeném např. jen nepochopením druhého. Může také docházet k pocitu tzv. kognitivní disonance – nesouladu. Tímto pojmem se rozumí disharmonie vnitřního postoje k určité kultuře a chování jedince navenek. Člověk si je vědom svého postoje, ale z nějakého důvodu se chová jinak, než jak cítí. To vede k vnitřnímu napětí. Pokud je nesoulad dlouhodobějšího rázu, vzniká nedůvěra, a tím je další smysluplná komunikace v podstatě nemožná. Vyhrocený stav nedůvěry lze označit jako nepřátelství. Tento postoj se snadno přenesení z vnímání dané kultury na jazyk, jímž příslušníci té kultury hovoří a osvojení si onoho cizího jazyka je prakticky velmi ztížené.

5.2 Krize identity

„Die Sprache zu bewahren heißt auch sich selber bewahren.“ (Kielhöfer, Jonekeit, 2002, s. 18)

„Identität, meist als ethnische und/oder kulturelle Identität, meint das Gefühl, einer Gemeinschaft anzugehören (ich bin Deutscher, ich bin Muselmane).“ (Kielhöfer, Jonekeit, 2002, s. 100) Dítě si vytváří vlastní identitu od útlého věku. Součástí pojetí vlastní identity je nejen přijetí příslušnosti k určité skupině, ale i sebepojetí. Sebepojetím se rozumí obraz o sobě samém, který si vytváříme celý život. Poznatky o vlastní osobě čerpáme z několika

zdrojů. Morgensternová a kol. (2011) uvádějí jako hlavní prameny sebepojetí sociální srovnání s ostatními, hodnocení druhých lidí, interpretaci vlastní osoby a kulturní vliv. Člověk hodnotí sám sebe v kontextu srovnání s druhými, kteří mu jsou rovni. Zejména u dětí předškolního a mladšího školního věku je markantní závislost sebepojetí na postoji lidí, kteří jsou pro dítě důležití – nejprve rodina, později vrstevníci, učitelé, vychovatelé atd. Na základě hodnocení druhých lidí si dítě v rámci kultury, se kterou se identifikuje, vytváří představu o sobě samém. Vývojoví psychologové poukazují zejména na období kolem třetího roku věku, ve kterém si dítě vytváří pojetí vlastní osobnosti. Z hlediska sekvenčně bilingvních dětí, které jsou konfrontovány s jinou kulturou a jazykem v tomto období, je role nejbližšího okolí dítěte pro vývoj jeho sebepojetí zcela zásadní. Dítě vstupuje do interkulturní komunikace nejčastěji v rámci předškolního či školního zařízení samo, bez rodičů. Na jedné straně se na jeho sebepojetí podílí rodiče a kultura, kterou reprezentují, na druhé straně vrstevníci a učitelé, vychovatelé jako příslušníci jiné kultury. Interkulturní komunikace nepřináší jen možný rozvoj tolerance vůči jiným kulturám a lidem, osvojení si dalšího jazyka, nové přátele, ale i těžkosti, o kterých je pojednáno v předchozí části i v rámci zpracování logopedické stránky bilingvismu. Střet dvou odlišných kultur v životě jednotlivce ovlivní jeho další vývoj významným způsobem. Klíčový je vztah obou kultur navzájem i postoj jeho nejbližšího okolí k oběma kulturám. Jak bylo již uvedeno, děti se se vzniklou situací vyrovnávají v rané fázi lépe než dospělí. To ovšem neznamená, že si později nekladou otázku vlastní identity, otázky typu „Kdo jsem?“, „Kam patřím?“, „Kde jsem doma?“ Období dospívání přináší s sebou potřebu jedince definovat se a identifikovat se s konkrétní kulturou a společenskou skupinou. V tomto období může dojít k tzv. krizím identity²⁸ - o to výrazněji v případě, že je člověk, byť i jen vnitřně, nucen rozhodnout se pro jednu z kultur. U sekvenčně bilingvních dětí může tato krize nastat i dříve, např. vlivem migrace, či vstupu do cizojazyčného předškolního či školního zařízení.

„Identitätsgefühl gibt nach innen das Gefühl der Sicherheit, des Geborgenseins, der Heimat; nach außen grenzt das Ich sich gegen die Fremden ab, die es in Zeiten der Verunsicherung auch ausgrenzt.“ (Kielhöfer, Jonekeit, 2002, s. 100) Pocit ukotvení v určité společnosti a náležitosti k příslušné kultuře nám přináší pocit jistoty a domova. Tato „pevná půda pod nohama“ ovšem může zmizet, když dojde k vykořenění z toho prostředí, či ztrátou

²⁸ Krizí identity se zabývali např. Erikson, Marcia, Stryker a další.

pocitu náležitosti k dané kultuře. Ke krizím identity obecně dochází v životě člověka jak vlivem nejrůznějších vnějších okolností, které s sebou přináší nežádoucí změnu a ztrátu stability, ale i v důsledku našeho vnitřního růstu a vývoje. Stejně tak je to i s krizí identity v souvislosti s bilingvismem, resp. bikulturalismem. Na jedné straně může být vyvolána změnou prostředí, včleněním jedince do cizojazyčné sociální skupiny, na straně druhé v důsledku vývojové etapy v životě člověka, popřípadě kombinací obojího. Takovéto vývojové etapy, a krize je provázející, obecně nastávají v období přechodu mezi vývojovými stádii. Jsou to krize životní, chápáné jako souhrn silně negativních pocitů prožívaných při přechodu z jednoho sociálního věku do druhého (Hartl, Hartlová, 2004). Zmíněné období dospívání jistě takovým přechodem je. Domnívám se, že krizi identity vyvolanou otázkami po kulturním zakotvení lze chápat jako šanci k novému prožívání vlastní identity, lze z ní vyjít s novými možnostmi chování, novou dimenzí prožívání sebe a světa. Kladné vyznění krize závisí na tom, zda jsme schopni vidět krizi jako životní situaci, v níž se odehrává něco, co je pro náš život existenciálně významné, či za krizi považujeme pouze obtížný vedlejší produkt životní situace, na který chceme co nejdříve zapomenout (Kastová, 2000).

Krize identity s sebou může nést pocity prázdnoty, nejistoty, pochybnosti o správnosti své životní cesty, úzkosti, paniky, pocit méněcennosti, vnitřní tenzi (Hrdlička, Kuric, Blatný, 2006). Z mé školní i rodičovské praxe se sekvenčně bilingvními dětmi v rané fázi se některé tyto pocity objevují již v období mladšího školního věku. Výuka na prvním stupni základní školy je silně provázána s kulturou dané jazykové a společenské oblasti. Nejen tím, že je mateřský jazyk, jako jeden z nositelů kultury, hlavním vyučovacím předmětem. Děti si v rámci *Prvouky* vypráví o zvycích a tradicích země, učí se typické národní písničky, básničky, slaví tradiční svátky, chodí do okolí, jezdí na výlety za účelem lépe poznávat svou zemi. V případě sekvenčního bilingvismu, kdy je raná fáze osvojování si dalšího jazyka realizována v rámci návštěvy školního zařízení, je dítě včleněno do neznámého prostředí, kde je tematizována jiná kultura, než jeho vlastní. Náhlá intenzivní a dlouhodobější konfrontace s jiným kulturním systémem, než v jakém dítě doposud vyrůstalo, může vyvolat zmíněné pocity nejistoty, vnitřní tenzi až pocit méněcennosti vyplývající z pocitu, že k dané „nové“ kultuře ještě nepatřím, a tím jsem „něco míň“ – slovy chlapce z jedné z případových studií v empirické části této práce.

Lidé se s krizemi identity vyrovnávají různě. Někdo si je plně vědom krizového stavu, u někoho – zejména u dětí – může krize probíhat zcela nevědomě. Nejedná se o reakci na akutní jednorázový momentální stres, ale jde o záležitost dlouhodobější. Tomu odpovídají i mechanismy sloužící k vyrovnání se se vzniklou situací. Je třeba mít na paměti, že k této krizi se mohou přidat pocity vyplývající z neúspěšné interkulturní komunikace a komunikační obtíže vzniklé jako následek neporozumění situaci vzhledem k cizojazyčnému kontextu. Způsob, jakým člověk krizi identity prožívá a zvládne, závisí na mnoha faktorech. Determinanty mohou být vnějšího a vnitřního charakteru. Vnitřními faktory jsou věk a stav kognitivního zrání dítěte, jeho temperament a celkové ladění osobnosti, zdravotní stav, schopnost adaptability, v neposlední řadě i inteligence, včetně inteligence emoční a sociální. Mezi vnější faktory bych uvedla emoční klima v cizojazyčné skupině, postoj jednotlivých členů „nové“ společnosti – učitele i vrstevníků – k dítěti i jeho vlastní kultuře a jazyku, postoj rodiny k nové kultuře, postavení obou kultur a jazyků navzájem, interpersonální komunikaci v rodině a další. Dítě může zpočátku v nové společnosti působit tiše, izolovaně, někdy plačtivě, nesoustředěně, neklidně. Zpravidla si rychle najde někoho, ke komu přimkne a taková osoba bude tvořit jeden z pilířů postupně získávané jistoty v nové situaci. Adaptabilita dětí je obecně větší než dospělých, proto si dítě na novou situaci zvykne při správné souhře vnějších i vnitřních faktorů bez větších obtíží. Harding-Esch a Riley (2008) uvádějí, že není nic neobvyklého, že v případě sekvenčního bilingvismu jako důsledku migrace, právě děti pomáhají svým rodičům porozumět a přizpůsobit se v hostitelské zemi.

Následující kroky mohou pomoci dětem situaci úspěšně zvládnout. Za důležité pokládám poskytnout dětem maximální podporu, porozumění, otevřenost a zároveň diskrétnost a takt. Respektovat příslušnost dítěte i k jiné jazykové a kulturní společnosti, snažit se co nejpřesněji zachytit problém, s možnými negativními pocity počítat, tématizovat je a otevřeně s dětmi mluvit individuálně i v kruhu celé třídy. Nezbytná je dávka pedagogického klidu, nadhledu a humoru, který situaci emotivně odlehčí, nikoliv bagatelizuje. Děti, jak již bylo uvedeno, disponují velkou mírou adaptability a mají tak šanci situaci zvládnout lépe a rychleji než dospělí. „Wird der Bikulturalismus positiv erlebt, so ist eine bikulturelle Identität eine Bereicherung der eigenen Persönlichkeit, wird der Kulturkontakt negativ erlebt, ist eine bikulturelle Identität eine Belastung.“ (Kielhöfer, Jonekeit, 2002, s. 100)

5.3 Prestiž jazyka

Termínem *prestiž jazyka – Sozialprestige der Sprache* (Kielhöfer, Jonekeit, 2002) – se rozumí sociální status jazyka. Jedná se o postavení daného jazyka v porovnání s ostatními jazyky. Bylo by velmi nerealistické domnívat se, že z hlediska veřejného mínění si jsou všechny jazyky rovné. Nerovnost je dána tím, jak veřejnost vnímá jejich užitečnost a prestiž, ale i různými postoji k těm, kdo daným jazykem hovoří. Tyto postoje v sobě mohou zahrnovat cokoliv od obdivu k pohrdání (Harding-Esch, Riley, 2008). Do hodnocení jazyků se promítají ekonomická, politická, kulturní hlediska, stejně tak i čistě osobní postoje. Svou roli zde hrají i výše zmíněné předsudky. Dítě vnímá, zejména v útlém věku, svět skrze filtr nastavený rodiči. Rodiče se hodnotících soudů jen těžko oprošťují, a tím je přenáší i na své děti. Harding-Esch a Riley radí dospělým, kteří v rodině řeší role a prestiž jednotlivých jazyků, aby nezapomínali na sociální výhody dvojjazyčnosti. Udržením obou jazyků dítěti umožní „mluvit s dědečkem nebo se zasmát s mámou kulturně specifickému vtipu“ (2008, s. 106), a to nemá s celosvětovým užíváním jazyka nic společného. Kielhöfer a Jonekeit (2002) považují sociální náhled na oba jazyky za velmi důležitý faktor v bilingvní výchově. Negativní pohled rodičů na jeden z jazyků vede nutně k negativnímu postoji k danému jazyku u dětí, a tím i k jeho odmítání. Děti mají tendenci spojovat jazyk výhradně s lidmi, kteří jím hovoří. Pokud se jedná o neutěšené sociální podmínky, ve kterých žijí mluvčí daného jazyka, promítne se to na sociálním statusu jazyka komplexně. Toto se netýká jen bilingvistů, ale všech dětí obecně. Tímto dochází například k situaci, kdy do skupiny dětí přijde jedinec, jehož mateřština má nízký sociální status. Dětská skupina má tendence zprvu tohoto jedince odmítat, či negativně hodnotit. Naštěstí u většiny dětí pouze do doby, než se poznají blíže a „porozumí si“ při společné hře. Pokud tento emočně negativní stav přetrvává, může to být spouštěcím mechanismem krize. „Abschätziges Urteile der Umgebung über diese Menschen lösen bei zweisprachigen Kindern meist eine Sprachkrise aus.“ (Kielhöfer a Jonekeit, 2002, s. 25)

5.4 Nonverbální složka interkulturní komunikace

Slovní svět našeho rozumu je brán jako konvence, do níž se každý vrodí, a pak je nakloněn pokládat svět slov za realitu. Mimo ni však existuje sféra, jejíž obrazy vnímáme původními emočními kanály, které byly maximálně aktivní v době, kdy jedinec ještě neverbalizoval své zážitky. Tuto sféru emocí vnímáme spíše okrajově, oproti dominantní říši

slov a vět, které tvoří existenční síť, po níž se pohybujeme ve své společenské realitě. Verbalizace zážitků je jistě přínosem, nelze ovšem opomíjet i emotivní a intuitivní vnímání reality (Blažková, Kalvach, 2001). Četnými výzkumy bylo zjištěno, že slova zprostředkují jen malou část emoční komunikace. Silný emoční význam nese neverbální komunikace. V přímé interakci je až 55% emočního významu zprávy vyjadřováno neverbálními znaky jako je obličejová mimika, držení těla a gesta a dalších 38% je přenášeno tónem hlasu. Pouhých 7% emočního významu je vyjadřováno slovy (Shapiro, 2009). Bilingvní děti aktivují v rané fázi osvojování dalšího jazyka zejména emoční kanály ve snaze dekódovat signály svého komunikačního partnera. Osvojovat si další jazyk znamená osvojit si i nonverbální složku daného jazyka. Morgensternová a kol. (2011) uvádějí, že jedinec v interkulturní komunikaci vnímá, reflektuje a analyzuje své vlastní verbální i neverbální komunikační vzorce. Teprve poté přistoupí ke zkoumání kulturních aspektů neverbální komunikace u cizí kultury.

Některé složky našeho neverbálního chování jsou vrozené a geneticky dané a způsobují interkulturní podobnost v neverbálním chování. Většina neverbálních složek našeho projevu je dána kulturním kontextem, ve kterém vyrůstáme, a naší životní zkušeností (Morgensternová a kol., 2011). Na rozdíl od verbální komunikace, která má svůj počátek i konec, neverbální komunikace trvá. Mezi neverbální komunikaci patří mimika, gestika, proxemika, posturika, chronemika, haptika a další. Psychologové Stephen Nowicki a Marshall Duke (in Shapiro, 2009) postulovali oblasti neverbální komunikace, s nimiž mají děti obvykle potíže. Tyto oblasti lze úspěšně aplikovat i na interkulturní komunikaci, neboť základní vzorec neverbálního chování je společný všem jazykům. Každý jazyk si do tohoto vzorce dosazuje za proměnné své typické znaky.

1. *Prostor mezi lidmi a doteky.* Nevhodná volba vzdálenosti mezi komunikačními partnery může vést k nepříjemnému pocitu a odmítnutí komunikace. Děti mohou mít v cizojazyčném prostředí problém s odhadem situace, ke komu se mohou přiblížit více, koho mohou pohlídat, ke komu se mohou jít pomazlit. Ve Vietnamu je například naprosto nepřipustné hladit dítě po hlavě, pokud nejste z jeho úzkého rodinného kruhu nebo dítě. Doteky hlavy jsou vnímány jako projev nadřazenosti, nikoliv jako pochvala, nebo výraz náklonnosti, jak je tomu v našem kulturním prostředí.

2. *Gesta a držení těla.* Gestikulace je u dětí důležitou součástí sdělení emočního obsahu slov. Odlišná gestikulace či posturika, než na jakou je dítě zvyklé, může vést k nepochopení komunikačního záměru mluvčího. Např. shrbený postoj, který působí jako výraz neúcty, či nezájmu, může ve skutečnosti skrývat nejistotu. Pokyvování může znamenat v jedné kultuře souhlas, v jiné naopak nesouhlas.
3. *Kontakt očima a výraz tváře.* Říká se, že oči jsou oknem do duše. Během běžného hovoru se průměrný jedinec 30 – 60% času dívá do očí druhému člověku. Odlišnosti na obou stranách této normy bývají vnímány jako nevhodné. Bilingvní jedinec v rané fázi tak může často působit nevhodně, neboť ve snaze zachytit z komunikace co nejvíce nepřiměřeně hledí do obličeje druhého – sleduje pohyb rtů, výraz očí atd., nebo naopak při případném nepochopení spíše stáčí svůj pohled jinam, aby skryl svou komunikační nedostatečnost před svým partnerem. Výraz tváře prozradí mnohdy více, než by si člověk přát sdělit. V rámci interkulturní komunikace může k nedorozumění dojít lehce, pokud neznáme zvyklosti dané kultury. Například úsměv tak lze interpretovat jako výraz radosti a pohody i jako slabost či nerovnováhu.
4. *Zvuk řeči.* Každý jazyk a jeho řečová realizace má svůj typický zvuk. Individuální intence mluvčího se při verbálním projevu realizuje tónem, zabarvením, intenzitou a výškou hlasu. U dítěte se téměř jedna třetina emočního významu přenáší prostřednictvím tzv. parajazyka, který v sobě skrývá zvukový doprovod slovního vyjádření – např. pokašlávání, pískání, broukání, přizvukování atd. I v tomto se od sebe jednotlivé jazyky mohou lišit a způsobit tak obtíže v interkulturní komunikaci. Např. větší intenzita hlasu může působit nikoliv jako snaha klást důraz na sdělení, ale jako neúcta ke komunikačnímu partnerovi.
5. *Co nosíme na sobě.* Obsah rčení „Šaty dělají člověka“ zde nalézá své psychologické opodstatnění. V interkulturní komunikaci vnímáme senzitivněji, jak se lidé oblékají a odhadujeme tím jejich postavení ve společnosti, jejich roli i vážnost situace. Nedodržení tzv. dress code²⁹ může vést k oboustrannému společenskému nedorozumění.

²⁹ Kodex vhodného typu oblečení pro určité situace – návštěva divadla, obchodní jednání, ale i dětská oslava a jiné méně formální příležitosti. Tento kodex patří k etiketě – souhrnu společenských zvyklostí a norem chování.

Terapeuti a poradci zjistili, že při emoční komunikaci může být mnohem důležitější být dobrým posluchačem, než aktivním mluvčím. Dobrý emoční posluchač je trpělivý a naladěný na potřeby druhého účastníka komunikace, který tuto trpělivost interpretuje jako důležitou formu emoční péče (Shapiro, 2009). Pro pedagogy, kteří se setkají ve své praxi s bilingvními dětmi v rané fázi, je důležité věnovat dětem zvýšenou pozornost, nechat je volně hovořit o svých pocitech, poskytnout jim pocit bezpečí a vnímat případná nedorozumění, která mohou plynout z chybného pochopení situace i na základě neverbálních složek jazyka. Jasný a jednoznačný nonverbální projev pedagoga je pro dítě nejlepší vzor. Z mých osobních pedagogických zkušeností mohu říci, že se v komunikaci s dětmi, kteří nerozumí dokonale jazyku, kterým hovoříte, vyplatí zvýraznit tuto neverbální složku jazyka. Dětem to umožní lépe a rychleji pochopit komunikační záměr mluvčího.

6 Logopedické obtíže vyskytující se u bilingvních osob

„Jazyk není neutrální objekt, který můžeme formalizovat a odstříhnout od jeho projevů v uskutečněných promluvách...většina řečových forem je srozumitelná až ve světle komunikačního záměru, který vyjadřují.“ (Hervé in Šulová, 2010, s. 268)

Larroze-Marracq Hervé ve svém článku Teoretické perspektivy při osvojování řeči v raném dětství zdůrazňuje shodně s Ferdinandem de Saussure dvojí tvář jazyka a řeči. Na straně jedné stojí abstraktní *langue*, na druhé konkrétní *parole*. *Langue* je realizovatelná prostřednictvím *parole* v rámci lidské komunikace. Logopedie je vědní obor zabývající se právě těmito realizacemi, resp. jejich narušením. Předmětem zkoumání nejsou jen poruchy foneticko-fonologické, morfologické, syntaktické či lexikologické stránky řeči, ale také poruchy komunikace. Z výzkumu bilingvismu i mé dosavadní praxe vyplývá, že proces osvojování si cizího jazyka simultánním a zejména sekvenčním způsobem provází u některých jedinců obtíže na úrovni artikulace, nedostatečnosti ve slovní zásobě, vzájemné ovlivňování obou jazyků v rámci psycholingvistických jevů (Interference, míchání jazyků atd. – viz. kap. *Psycholingvistické aspekty bilingvismu*) a komunikace. Logopedie je jednou z disciplín, která pomáhá v rané fázi osvojování si dalšího jazyka vysvětlit tyto zvláštnosti ve vývoji řeči a účinně působí při nápravě obtíží v řečové komunikaci. V následujících statích bude věnována pozornost právě těmto třem hlavním oblastem – artikulaci, komunikaci a psycholingvistické stránce bilingvismu.

6.1 Česká a německá artikulační báze

Z psycholingvistického hlediska je při osvojování dalšího jazyka předškolní a mladší školní věk nejlépe predisponován pro fonologickou oblast – výslovnost, intonaci a prozódii (Lachout, 2010). Z výzkumů dvojjazyčnosti v rané fázi, dle teorie postupného oddělování jednotlivých jazyků od sebe, vyplývá, že nejprve dochází k separaci jazyků na úrovni fonetiky. Přesto bilingvisté v rané fázi mívají obtíže s výslovností – viz průzkum v empirické části této práce. Aby bylo možné vysvětlit případné logopedické obtíže v rané fázi osvojování dalšího jazyka, je nutné nejprve srovnat artikulační báze obou jazykových systémů.

6.1.1 Artikulační báze v kontextu interkulturní komunikace

„Artikulační báze určitého jazyka určuje nejen komplex mluvních pohybů nutných k vytvoření hlásky, ale i soubor doplňujících artikulačních pohybů, jež charakter hlásek a jejich seskupení dokreslují.“ (Krčmová, 2008, s. 27) Doplňujícím pohybem je např. přídech u [p], [t], [k] v německém jazyce. Typickou artikulační bází má každý jazyk. Jedná se v podstatě o nastavení mluvidel a napětí řečových svalů. Artikulační báze úzce souvisí se soustavou zvukových prvků jazyka schopných rozlišovat samostatné významové jednotky (fonémy) a určuje i míru variability znění těchto prvků. K artikulační bází patří také způsob výslovnosti přechodů mezi hláskami (ostrý přechod či návaznost mezi slabikami nebo v rámci slabiky), realizace hlásek v řetězci souvislé řeči, např. neznělé ukončování před pauzou v češtině, přízvuk a jeho vliv na realizaci hlásek, obecný model intonace, jejíž průběh může být rozložen mezi více slabik nebo se realizuje především v jedné, přízvučné slabice. K artikulační bází se řadí i existence některých specifických hlásek (Krčmová 2008).

„Artikulační báze se utváří v procesu přirozeného osvojování mateřského jazyka jako součást stereotypu řeči vzniklého nápodobou mluvicího okolí a ustaluje se kolem 7. roku věku.“ (Krčmová 2008, s. 27) - viz. kap. *Specifikace věkové skupiny předškolního a mladšího školního věku z hlediska vývoje řeči*. Intenzivní kontakt s jazykem a schopnost osvojit si jej jako jazyk mateřský lze chápat jako potvrzení teorie, že je člověk schopen naučit se jakýkoliv jazyk, má-li k tomu vhodné podmínky (Morgensternová a kol. 2011).

Následné i souběžné osvojování dalšího jazyka v rámci bilingvní výchovy, resp. výuky může vést ke vzájemnému ovlivňování artikulačních bází individuálně u jednotlivých osob. K jakým interferencím může docházet, lze nejen vyzorovat z případových studií bilingvistů, ale i předjímat na základě srovnání obou artikulačních bází stanovením odlišností. Než provedu analýzu obou jazykových systémů z hlediska artikulace, uvedu závěry průzkumu, který realizovala Maroušková (2009). Tento průzkum se týkal výslovnosti cizího jazyka (konkrétně češtiny mluvčími, kteří mají němčinu jako mateřský jazyk) a vnímání výslovnostních odchylek českými rodilými mluvčími. K tomuto postupu mě vedla otázka, jakou roli hrají případné výslovnostní odchylky od normy v kontextu interkulturní komunikace. Může samotná nesprávná výslovnost být překážkou v komunikaci dvou lidí?

Jaké další faktory se podílí v součinnosti s individuální výslovností na případném neúspěchu v interkulturním kontextu?

Podle Marouškové je třeba si uvědomit, že rozlišit všechny složky, které při posuzování něčí výslovnosti hodnotíme, je neobyčejně obtížné. V našem komplexním hodnocení se odráží na jedné straně dojem, kterým na nás působí případné odchylky od normálního rozpětí v realizaci fonémů a celkové intonace a její regionálně, generačně nebo jinak podmíněné zvláštnosti a další suprasegmentální jevy. Takové odchylky mohou být zapříčiněny individuálně, regionálně, sociálně nebo cizojazyčnou interferencí. Na straně druhé je to hlas a celkový projev komunikačního partnera. Výslovnost na sebe může upoutat pozornost, když nějakým způsobem ztěžuje komunikační proces a také proto, že je prvotním a komplexním indikátorem o osobě mluvčího. Ovlivňuje i celkové poselství sdělení, neboť zvuková realizace projevu nesporně značnou měrou přispívá k účinku řeči na posluchače.

Výsledek komunikace je výsledkem velmi komplikovaného spolupůsobení faktorů a podmínek komunikace, přičemž se na výsledku jako činný faktor podílí nejen mluvčí, ale i posluchač. Důležitá je nejen jejich vlastní sociální determinace, nýbrž i vzájemný vztah partnerů komunikace, subjektivní postoj posluchače k mluvčímu a k předmětu komunikace.“ (Maroušková, 2009, s. 152)

Tím vším je určováno očekávání posluchače i jeho reakce na informaci zprostředkovanou komunikačním aktem. Výzkum hodnocení některých výslovnostních odchylek potvrdil velkou míru tolerance rodilých mluvčích (Maroušková, 2009). Dle Krčmové jsou přitom „příslušníci "menších" jazyků při poslechu mluvy cizince k jeho výslovnostním odchylkám daným artikulační bází rodného jazyka pozornější než rodilí mluvčí jazyků s mnoha uživateli (Krčmová, 2008). Kutálková shrnuje, že chybná výslovnost všeobecně odvádí pozornost od obsahu. Sejde-li se více okolností (nesprávná výslovnost a nezvyklá gestikulace), mohou nedostatky zcela potlačit sdělovanou informaci. Při interkulturní komunikaci může samozřejmě k tomuto docházet – viz. např. kap. *Nonverbální komunikace v kontextu interkulturní komunikace*. Konstelace interkulturní komunikace ovšem s těmito „nedostatky“ ve výslovnosti a priority počítá, což může vést k větší vzájemné toleranci. Kutálková dále uvádí, že si člověk poměrně rychle zvykne na nedostatky ve výslovnosti (na rozdíl od osobnostních) a přestane je časem vnímat. V interkulturním kontextu bych s tímto tvrzením souhlasila s výjimkou takových odchylek, které způsobí významová nedorozumění nerespektováním fonemické skladby slov. Drobné odchylky hlásky od normy obsah slova

nemění. Důležitějším, než je bezvadná artikulace, je dobrá komunikační dovednost. „Upřímně řečeno, máme-li volit mezi dobrou myšlenkou a přesnou artikulací, většina z nás bude ochotna tolerovat raději vadu výslovnosti, než nedostatek myšlenek.“ (Kutálková, 1996, s. 34)

Nesprávná výslovnost může být tedy příčinou nezdařené interkulturní komunikace. Na celkovém průběhu komunikačního aktu se ovšem podílí i spousta dalších faktorů, které mohou výsledek významně ovlivnit. Dle mého názoru není třeba přeceňovat roli výslovnosti a přehnaně dbát na bezchybnost již v rané fázi osvojování si jazyka. Toto tvrzení podpoří i fakt, že většina nedostatků se buď sama řečovým vývojem, nebo díky vhodné logopedické intervenci, upraví. V rámci bilingvní výchovy a výuky v rané fázi je lépe klást důraz na celkovou komunikační kompetenci a vést děti k toleranci. Podmínkou je ovšem odpovídající plnohodnotný řečový vzor.

6.1.2 Srovnání české a německé artikulační báze

Artikulační báze německého jazyka je ve srovnání s českou mnohem napjatější. Svaly mluvidel jsou v německém jazyce při artikulaci intenzivněji napjaté. Česká artikulační báze a napětí svalů je volnější. Je to dáno tím, že zapojení svalů při výslovnosti českých hlásek je slabší. Hlavně činnost rtů je méně intenzivní, což činí česky mluvícím, kteří se učí německy jazyk, obtíže (např. při výslovnosti přehlásek). Odlišná napjatost může být naopak problematická i pro německy mluvící, kteří si osvojují češtinu.

6.1.3 Obtíže ve výslovnosti češtiny z pohledu německého rodilého mluvčího³⁰

Vokály

Čistě teoreticky by z hlediska porovnání fonologických systémů češtiny a němčiny v oblasti vokalizmu neměli mít němečtí mluvčí problémy žádné: všechny české vokální fonémy má němčina také. Ty se však foneticky mohou různě realizovat, což může být (a také je) zdrojem chyb. Německé dlouhé vokály jsou s výjimkou [a:] a [ɛ:] zavřené a napjaté, české otevřené. Recepce většinou potíže nečiní. Ty mohou nastat při vlastní produkci, a to zejména

³⁰ Následující stať je parafrázovaná podoba příspěvku Marie Marouškové „Nesnesitelná lehkost“ výuky mateřštiny v cizině (2009) vydaném v časopise USTA ad Albim BOHEMICA katedrou PF UJEP v Ústí nad Labem. Shrnuté poznatky vycházejí z konkrétního výzkumu, který autorka realizovala v roce 2004 v rámci své dlouholeté praxe výuky českého jazyka v SRN.

v souvislosti s distribucí dlouhých vokálů v českých slovech. V němčině se dlouhé vokály vyskytují pouze v přízvukných slabikách a němečtí mluvčí je proto neumějí vyslovit v nepřízvukných slabikách dlouhou samohlásku. Chybují buď tak, že vokál zkrátí, nebo přesouvají přízvuk na slabiku s dlouhým vokálem.

Konsonanty

Porovnáváme-li fonologické subsystemy v oblasti konsonantismu, pak se obecně považují za obtížné ty, které v daném jazyce neexistují. To platí tehdy, pokud se to týká výuky na úrovni do B2. Na vyšších úrovních jsou pak nejobtížnější ty jevy, které se liší svou fonetickou realizací, ačkoli se jako fonémy vyskytují v obou jazycích. Co se týče českých fonémů, které v němčině neexistují, za jednu z největších obtíží při výslovnosti češtiny se často považuje konsonant ř, který němčina nemá. Z hlediska percepce nečiní německým mluvčím zpravidla větší potíže ani ve své znělé, ani v neznělé podobě. Při produkci však k potížím dochází, nácvik je zdouhavý a výsledky nepřesvědčivé. Ale jak ukazuje průzkum Marouškové, při komunikaci to rodilého mluvčího ruší jen málo, téměř všichni čeští posuzovatelé tu projevíli pro chybnou výslovnost ř vysokou míru tolerance, a to až 95%! Další z českých fonémů, které se v německých slovech nevyskytují, je české znělé ž, které němečtí mluvčí substituují neznělým š, a to ojediněle i při percepci, velmi často při vlastní produkci. Seznam obtíží předvídatelných na základě srovnání fonologických systémů doplňují všechny tři palatály ť, ď, ň. Jejich chybná výslovnost jako spojení s j je rekurentní. A to častěji ve spojení s ě (*njegdo, tjelo), asi proto, že jsou v němčině zvyklí v cizích slovech jako např. Cognac vyslovovat ň jako [ko'ňjak]. Méně často chybují ve spojení českých palatál s i (*podjívej se). Avšak nejzávažnější obtíže výslovnosti českých souhlásek nevyplývají ze srovnání fonologických souhláskových subsystemů. Vyplynají z rozdílů ve fonetické realizaci fonémů vyskytujících se jak v českém, tak i německém inventáři. To platí jak pro oblast jejich recipování, tak i produkování. Jedná se tu především o dvojice souhlásek, které běžně nazýváme znělostními páry. To, co je pro českého mluvčího vzájemně odlišuje, je mu jasné už z jejich označení „znělostní“ pár. Potíže německých mluvčích vyplývají z toho, že protiklad jednotlivých dvojic necítí jako rozdíl znělostní. Znělost, tj. spoluúčast hlasivek na artikulaci jednoho ze členů daných dvojic, je pro ně jen jedním – a to navíc jen průvodním a fakultativním – rozlišujícím znakem protikladů fortisovost vs. lenisovost, která může pak navíc u fortisových být doprovázena ještě přídechem. Němečtí rodilí mluvčí proto neumí

detekovat rozdíl např. mezi slovy ten – den, „slyší“ dvakrát den. Rozdíl ve znělosti není pro ně dostatečně signifikantní. To, že rozdíl „neslyší“, vede k tomu, že se ve vlastní produkci dopouštějí nepřesností a chyb. Jak analýza chyb, tak i výzkum postojů rodilých mluvčích ukazují, že nedostatky v této oblasti jsou nejzávažnější a pro rodilého českého mluvčího při poslechu nejrušivější.

6.1.4 **Obtíže ve výslovnosti němčiny z pohledu českého rodilého mluvčího**

Vokály

Z pohledu češtiny se již nedá ani teoreticky předpokládat, že v rámci německých vokálů nenastanou pro českého rodilého mluvčího výslovnostní obtíže. Systém českých vokálů je oproti německému chudší. V českém jazyce existuje 5 krátkých a 5 dlouhých vokálů. České vokály jsou vždy plné i v nepřízvučných slabikách a na konci slova. Systém německých vokálů je složitější. Německý jazyk má vokály základní (a, e/ä, i, o, u), dále vokály zaokrouhlené, neboli labializované (ö, ü/y), redukované (redukované e (/ə/) vyslovované v nepřízvučných slabikách a na konci slova) a vokalizované -r. Rozdílná je také, jak již bylo zmíněno, zavřenost vokálů, německé dlouhé vokály jsou zavřené a napjaté. Obzvláště u dlouhého e, o je velký rozdíl oproti češtině. Při výslovnosti německých vokálů působí silněji výdechový proud, jazyk je do artikulace více zapojen. Mezi nejproblematictější vokály tedy patří z hlediska výslovnosti dlouhé zavřené napjaté e, o - /e:/, /o:/, redukované /ə/, přední zaokrouhlené dlouhé i krátké ü, ö - /y/ a /œ/ a vokalizované -r.

Výslovnost všech 3 německých dvojhlásek ei/ai, eu/äu, au se také liší od artikulace české dvojhlásky ou. Správná výslovnost souvisí s vlivem silného německého přízvuku, kdy je nutné zdůraznit první část každé německé dvojhlásky a oslabit část druhou. Při artikulaci českého ou je výslovnost obou složek téměř stejná.

Konsonanty

Jak již bylo konstatováno, existují mezi výslovnostními normami českého a německého jazyka rozdíly ve znělosti souhlásek. V německém jazyce je nutné neznělé souhlásky artikulovat napjatě, znělé nenapjatě, z čehož je zřejmé, že nelze aplikovat českou znělost, resp. neznělost párových konsonantů (p-b, t-d, k-g). Tato nejčastější výslovnostní chyba českých rodilých mluvčích, kdy není napjatost mluvidel při artikulaci dodržena, se projevuje především při výslovnosti německého p, t, k. Všechny tyto souhlásky jsou aspirované – tzn. je nutno vyslovit je s přídechem. K problematické výslovnosti se řadí i tzv. *velární n*, které je v němčině nejen poziční variantou n vyslovovanou před k nebo g, ale funguje i jako samostatný foném. Příkladem jsou slova jako Junge, Zeitung, singen apod.

Dalšími odlišně artikulovanými souhláskami jsou dvojí výslovnost ch (Ich-Laut, Ach-Laut), německá výslovnost hlásky l a neznělého h. Tyto výslovnostní odchylky ovšem nezpůsobují významová nedorozumění. Do této kategorie spadá i výslovnost hlásky r. Česká výslovnost hlásky r je navíc jednou z kodifikovaných norem výslovnosti této hlásky i v německém jazyce, proto není třeba výslovnost r příliš tematizovat³¹. Obtíže může způsobit u českého mluvčího zpočátku v percepci.

Potíže ve výslovnosti může způsobit i odlišná asimilace v obou jazycích. V češtině se jedná o asimilaci regresivní (druhá, následující hláska působí na předcházející), v němčině progresivní (první hláska ovlivňuje následnou).

V suprasegmentální rovině německé výslovnosti hraje důležitou roli silný přízvuk, který způsobí následné oslabení nepřízvučných slabik. Redukce může dosáhnout různého stupně, někdy až téměř zániku nepřízvučných slabik v koncovém postavení. Tento jev čeština nezná, proto je třeba si jej osvojit.

V německém jazyce se oproti češtině výrazněji uplatňuje při spojování slov a slabik tzv. ráz. Tím dochází i k ovlivnění tempa řeči v tomto jazyce. Ráz vzniká tak, že hlasivky, které

³¹ Výslovnost německého -r- závisí na jeho pozici ve slově. Po dlouhé samohlásce, v nepřízvučných předponách a koncové nepřízvučné slabice -er je silně oslabeno až zaniká. Na začátku slov, slabik, po souhláskách a krátké kmenové samohlásce je kodifikovaná následující výslovnost:

- a. předoazyčné [r] - obdoba českého -r
- b. čípkové [R] - vzniká kmitáním čípku v zadní části ústní dutiny
- c. třené [] - vzniká třením výdechového proudu v úžině vytvořené klenutím kořene jazyka k zadnímu patru.

jsou před počátkem artikulace sevřené, se výdechovým proudem rozrazí, dříve než začneme vyslovovat samohlásku. V češtině je ráz fakultativní, ale ve spisovné němčině je povinný. Na významová neporozumění nemají asimilace, přízvuk ani ráz vliv.

6.2 Vybrané logopedické obtíže v souvislosti s bilingvismem

Každé dítě je jiné a řečový vývoj se může lišit i u dětí vyrůstajících monolingvně. Na rozdíl od jednojazyčných dětí bývají bilingvisté jakoby pod drobnohledem okolí a jakákoliv, byť i vývojově podmíněná, „zaškobrtnutí“ jsou jednoznačně přičítána existenci dvou jazyků v jejich jazykové výbavě. To vede k pochybnostem o správnosti volby dvojjazyčné výchovy, či výuky. V následujících podkapitolách nastíním některé obtíže, které lze v přímé souvislosti s bilingvismem v rané fázi vysledovat.

6.2.1 Kóktavost

Kóktavost, potíže s plynulostí řeči, řečové projevy syntakticky chudší jsou jedním z poměrně častých jevů provázejících dvojjazyčnou výchovu.

Je známo, že dítě zhruba kolem 3. roku života dosahuje druhosignální úrovně. Tento obrovský vývojový krok se však obvykle projeví v řečové oblasti ve formě určitých fyziologických těžkostí v řeči: v úsilí vyjádřit se dochází k různým neplynulostem při mluvení (zadržávání, opakování slov, slabik atd.) Je to jakási daň, kterou dítě platí za to, že ve vývoji myšlení i řeči dosáhlo úrovně, jež tvoří hranici mezi člověkem a ostatními živočichy. Při přiměřených postojích okolí dítěte toto období překoná bez následků. (Lechta, 2008, s. 19)

Mnohdy bývají tyto jevy spojovány výlučně s konfrontací dítěte s dvěma jazyky. Z výše uvedené citace vyplývá, že je tento názor jednostranně zavádějící. Určitá neplynulost při mluvení je v určitém stádiu vývoje řeči fyziologická a z hlediska vývojové psychologie odůvodnitelná. Kutálková (2010) shodně uvádí, že až třetina dětí, obvykle kolem třetího roku života, má potíže s plynulostí řeči. Odůvodňuje to faktem, že se dítě snaží rychle mluvit, aby stačilo hodně říct, ale jeho vyjadřovací schopnosti ještě tak daleko nejsou.

Kóktavost v tomto věku může vzniknout i náhle jako důsledek nadměrného zatížení nervové soustavy (stres aj.) Následky přetížení se pak projeví na vývojově nejmladší, a proto nejzranitelnější funkci, na řeči. Bilingvismus může jistě představovat takovýto druh zatížení. Dvojjazyčnost může být tedy jedním z faktorů, které se na vzniku těchto jevů podílí, nikoliv však jediný. Kóktavost je třeba ostře oddělit od pouhého zakóktání. Zakóktání

z neurobiologického hlediska lze vysvětlit následovně. Jemné, na sebe navazující pohyby při mluvení nelze chápat jako pouhý systém povelů z motorických buněk mozkové kůry. Nepostradatelnou roli hraje vnímání signálů ze svalů (propriocepce), které zajišťuje zpětnou vazbu. Vnímání signálů umožňuje vytvářet stereotypy, v nichž zpětná vazba naladí pohybový efektor na žádoucí aktivitu. Umožňuje mu též spouštět řadu drobných pohybů potřebných k vyslovení slova nebo věty. Vznikají tak zmechanizované řetězce pohybů vhodných k vyslovení určitých slovních sekvencí. Rychlé vyslovení neobvyklé sekvence (např. slovní hříčky) vyústí v zakoktání právě proto, že nám pro tento případ chybí stereotyp (Blažková, Kalvach, 2001). U zejména sekvencně bilingvních dětí, které jsou konfrontovány s druhým jazykem později, může k zakoktání docházet častěji. Je to dáno tím, že si teprve postupně tvoří zmíněné stereotypy pro další jazyk. Kielhöfer a Jonekeit (2002, s. 71) uvádějí, že většina lidí, kteří pozorují mluvu bilingvistů, zaměňují *Stottern* – koktavost v pravém slova smyslu - se zakoktáváním a dalšími projevy řečové nejistoty jako „...Verzögerungen, längere Pause, hm-Signale, Fehlstarts etc...“, které se běžně v užívání *slabšího jazyka* vyskytují.

6.2.2 Zpoždění řečového vývoje

V literatuře, která se zabývá dvojjazyčností, je otázka zpoždění řečového vývoje často diskutovaná. Někteří autoři zastávají názor, že dvojjazyčnost obecně vede ke zpoždění ve vývoji řeči. Kielhöfer a Jonekeit (2002) upozorňují, že tyto jednoznačné soudy nelze paušalizovat. U simultánního osvojování dvou jazyků lze vyzorovat jistý časový posun mezi jednotlivými jazyky. Tento jev vysvětlují rolí obou jazyků v mezích *starke* a *schwache Sprache* – *silný* a *slabý jazyk*.

Meist ist die Entwicklung in der starken Sprache so wie die von einsprachigen Kindern auch, also völlig normal. Wenn man die starke Sprache als Norm setzt, kann man in der schwachen Sprache allerdings Verspätungen feststellen. (Kielhöfer, Jonekeit, 2002, s. 63)

Silný jazyk se tedy zpravidla vyvíjí jako u monolingvních dětí. *Slabší jazyk* může vykazovat známky zpožděného vývoje. Nejmarkantnější je zpoždění u slabšího jazyka ve slovní zásobě. Nejistota v užívání slabšího jazyka se může projevit také v nedostatečné automatizaci, která se odrazí ve skladbě věty. Projevy dvojjazyčných dětí ve *slabším jazyce* působí syntakticky jednoduše. Intenzivní kontakt s jazykem může toto zpoždění rychle vykompenzovat. Pokud se dvojjazyčnost projeví i v budoucnu jako nevyvážená – tj. lze

konstatovat *silnější* a *slabší* jazyk, bude bilingvista při užívání slabšího jazyka působit i nadále méně jistě (Kielhöfer, Jonekeit, 2002).

6.2.3 Odmítání jazyka

U simultánně i sekvenčně bilingvních dětí se může objevit odmítání jednoho z jazyků. Toto odmítání může být komplexní nebo vázané jen na určité situace, či osoby, z časového hlediska dlouhodobé nebo pouze epizodní. Důvody vedoucí k odmítání jazyka mohou být různého charakteru. Pokud se jedná o odmítání *slabšího jazyka*, může být důvodem přílišná obtížnost užívání tohoto jazyka. Stupeň automatizace a osvojení daného jazyka je výrazně menší než u druhého jazyka. To se promítne jak ve slovní zásobě, tak i větných konstrukcích. Dítě odmítne tímto jazykem mluvit, obzvláště v případě, že jeho komunikační partner ovládá jeho *silnější jazyk*. Dalším důvodem může být nízká sociální prestiž jazyka – viz kap. Sociální prestiž jazyka. Pokud je jeden z jazyků okolím vnímán jako méně hodnotný, může se dítě stydět tímto jazykem hovořit. Užívání jazyka může souviset i s kulturní identitou člověka. Pokud se cítí dítě neidentifikované s kulturou odmítaného jazyka, zdráhá se tímto jazykem i hovořit. Kielhöfer a Jonekeit (2002) uvádějí v této souvislosti i další důvod. Dítě odmítá hovořit jedním z jazyků, aby nedalo najevo svou dvojjazyčnost. Hovoří o sociálním konformismu. „In rein einsprachigen Umgebungen (auf dem Land, in Kleinstädten etc.) empfinden manche zweisprachigen Kinder ihre Zweisprachigkeit als sozialen Makel, sie wollen so sein, wie alle anderen Kinder auch und nur deren Sprache sprechen.“ (2002, s. 70) Důležitou roli hraje i postoj rodičů k oběma jazykům. Pokud dítě cítí, že jeden z jazyků vnímá byť i jeden z rodičů negativně, má tendenci vidět tento jazyk také negativně a odmítá jím hovořit. Další důvod k odmítání jazyka může být emočního rázu. Dítě nechce z důvodu nějaké osobní pohnutky se svým komunikačním partnerem hovořit a trestá jej tím, že nemluví jeho řečí. Odmítnutí dotyčné osoby demonstruje odmítáním jazyka, kterým osoba mluví (Kielhöfer, Jonekeit, 2002).

6.3 Komunikační obtíže v rané fázi osvojování cizího jazyka

Osvojování si dalšího jazyka zejména sekvenčním, tj. následným způsobem až po osvojení si mateřštiny, může být provázeno i řadou komunikačních těžkostí. Analogicky k osvojování mateřského jazyka předchází i u sekvenčních bilingvistů aktivním řečovým

dovednostem pasivní intenzivní vnímání jazyka a jeho ukládání v mozku. Nejde jen o samotný poslech (od školního věku i čtení), nýbrž poslech (resp. čtení) s porozuměním.

Verstehen bewegt sich zwischen emotionalen, kognitiven, symbolischen und sozial-kommunikativen Prozessen und stellt eine Beziehung zwischen ihnen her. Über das Verstehen wird die Gegenstandswelt mit der Personenwelt verknüpft und es entsteht das Bedürfnis nach verbaler Kommunikation. (Mathieu, 2007, s. 5)

Stejně jako malé dítě nezačíná smysluplně mluvit hned, jak slyší mluvené slovo, ani budoucí sekvenční bilingvista se nerozhovoří současně s počátkem ukládání jazyka. Na počátku stojí snaha o porozumění danému jazyku v kontextu nejrůznějších situací. Zprvu je dítě odkázáno na nonverbální informace, které vyplývají ze situace. Zkouší si dát do souvislostí předměty pozorování, jak mu připadá logické. Z vývojových specifíků dětí předškolního věku je zřejmé, že dítě nedokáže v tomto věku odhlédnout od dění „tady a tady“. Pravda je pro něj jen jedna, a sice ta, jak ji vidí a cítí on. Teprve v pozdější fázi mladšího školního věku se dítě dokáže pozvolna oprostít od svého egocentrického vidění světa a uvažuje v širším kontextu. U menších dětí může tedy snadno dojít k neporozumění situaci a tudíž komunikačnímu nedorozumění. Fáze ukládání jazyka, jak je popsána v samostatné kapitole této práce, a snaha o intenzivní porozumění jazyku, jsou klíčové z hlediska pozdější komunikace. U dětí předškolního a mladšího školního věku je v této fázi osvojování si dalšího jazyka vhodné klást zvýšený důraz na jasná a čitelná nonverbální sdělení, přiměřenou artikulaci a intonaci. Je třeba mít na paměti, že „Kommunikation kann nur mit guten Verstehenskompetenzen erfolgreich funktionieren.“ (Mathieu, 2007, s. 5)

Samotné porozumění jazyku nemá izolovaně pro děti žádnou větší váhu. Stává se důležitým až v momentě, když něco neprobíhá tak, jak dítě očekává a ono nerozumí situaci (Mathieu, 2007). Děti v počáteční fázi osvojování si dalšího jazyka rozvíjejí nejrůznější strategie, které jsou analogické ke strategiím dětí s poruchou porozumění komplexně. Je samozřejmé, že dítě na počátku komunikace v cizím jazyce neporozumí všemu. Děti s poruchou porozumění jazyku si však nejsou vědomy této poruchy a neví, že nerozumí. To vede k četným konfliktům, kterým by se dalo zabránit jednoduše – že se dítě dotáže na danou věc, které nerozumí. Na rozdíl od dětí s poruchou porozumění toto dělají děti včleněné do cizojazyčného prostředí od určitého věku víceméně automaticky - jsou si vědomy odlišnosti jazyků. Neznamená to však, že to dělají všechny děti. Někteří dětem to

může, obzvláště v rané fázi osvojování si dalšího jazyka, činit obtíže. Důvody mohou být různé, související především s celkovým laděním osobnosti dítěte i vzniklou situací, jak se dítě momentálně cítí. Okolí dítěte by mělo s faktem, že dítě situaci nerozumí, počítat. Tím lze zabránit vzniku konfliktních situací plynoucích z neporozumění a především jejich následkům. Je zapotřebí tedy zvýšená citlivost a trpělivost učitele, resp. vychovatele v této počáteční fázi. I přes rozdílný „start“ obou skupin dětí lze vysledovat podobnosti v rozvíjených strategiích v případě, že dítě nerozumí (Zollinger, 2010).

1. Když dítě nerozumí, a je si toho vědomé, ptá se po významu.
2. *Kompensationsstrategien – Kompenzační strategie*. Pokud se dítě z nějakého důvodu verbálně nedopátrá odpovědi, přistoupí ke kompenzaci jinými orgány smyslového vnímání.

Kompensationsstrategien ermöglichen es dem Kind, Inhalte über andere Kanäle als die Sprache zu erschliessen. Praktisch immer gehört das visuelle Kompensieren dazu. Über das Schauen und Beobachten kommt man zu den Informationen, die mittels Sprache nicht zugänglich waren. (Mathieu, 2007, s. 9)

V tomto případě dítě nejčastěji pozoruje ostatní, co dělají, a dělá totéž.

3. *Vermeidungsstrategien – Strategie vyhnutí se problému*. Dítě se snaží situaci vyhnout, aniž by se snažilo jí rozumět. Obzvláště častá je tzv. *Ja-Sagen Strategie – Strategie Ano-odpovědi*. Dítě odpovídá principiálně kladně, i když nerozumí otázce. Vyskytují se i *Pseudofragen – pseudootázky*, které dítě klade, aniž jej zajímá odpověď. U některých dětí se tato strategie projeví ve formě *Vielsprechen* -překotné mluvy (Mathieu, 2007). Dítě hovoří, aniž by chtělo něco sdělit, v případě rané fáze sekvenčního bilingvismu i nesrozumitelně. Někdy reagují děti při neporozumění mlčením a uzavřením se do svého světa. Z chování dítěte lze vyčíst nejistota, neklid a nesoustředěnost při delším vyprávění, či čtení příběhů (Zollinger, 2010).

Obecně lze uzavřít, že kompenzační strategie jsou lepší než strategie vyhnutí se problému, protože dítě stimuluje k porozumění situaci. Z konfliktů vzniklých na základě neúspěšné komunikace v cizojazyčném prostředí může vzniknout velká nejistota, která se přenesla z dané konkrétní situace na cizojazyčnou komunikaci jako celek. Viz případová studie chlapce jménem Kryštof. Reakce člověka na situaci, které nerozumí a která vyvolala nedorozumění, či vážnější konflikt, se může pohybovat od stavu drobného zmatku až po

akutní úzkost. Watzlawick (1998) hovoří v této souvislosti o tzv. konfúzi. Ke konfúzi dochází v důsledku komunikace, která ztroskotala a vedla k nejistotě či nepochopení. Člověk má tendenci se v tomto stavu zachytit pevného bodu, který mu poskytne byť i zdánlivou ochranu. Vytvoří si pro situaci, které nepochopěl, vlastní vysvětlení. Toto vlastní zdůvodnění se může diametrálně lišit od komunikačního záměru druhého účastníka komunikace, vznikne tím opětovně konfliktní situace a oba účastníci komunikace se ocitnou v začarovaném kruhu.

Aktuální stav osvojení si cizího jazyka lze u dítěte vysledovat při hře, dialogu, vhodně kladenými otázkami apod. Důležité je udržovat s dítětem při rozhovoru oční kontakt a při kladení otázek dbát na aktuální vývojová specifika dětí předškolního a mladšího školního věku. Nevhodné je např. ptát se tříletého dítěte na události v horizontu minulost - přítomnost - budoucnost. Jak již bylo zdůrazněno, v komunikaci je mimořádně důležitá nonverbální složka. Dítě se učí smysl a kontext nikoliv z obsahu slov, ale ze souvislostí (Zollinger, 2010). Chybná, resp. situačně nevhodná gestika, mimika, proxemika, haptika, posturika mohou být takéž známkou nepochopení situací. U menších dětí lze stupeň osvojení si dalšího jazyka vyzorovat i z hovorů, které vedou samy se sebou. Dítě na počátku používá jazyk ke hlasité komunikaci se sebou samým. Komentuje, co právě dělá, říká si nahlas pokyny atd. – viz kap. Vývoj řeči obecně a Myšlenkový podklad řeči – vnitřní řeč.

V empirické části budou komunikační obtíže konkretizovány prostřednictvím jednotlivých případových studií. V závěru budou uvedena metodická doporučení k práci s dětmi sekvenčně bilingvními v rané fázi osvojování dalšího jazyka.

7 Psycholingvistické aspekty bilingvismu

„...mluvit znamená z pohledu dítěte vykonávat akci, to znamená vytvářet pro zvláštní publikum ve zvláštním kontextu sdělení, která směřují k určitému cíli.“ (Šulová, 2003, s. 276)

7.1 Ukládání jazyka do paměti

Způsob, jakým si člověk v mozku ukládá své zážitky, je závislý do jisté míry na tom, jak jedinec daný podnět vnímá. Záleží na tom, zda převažuje emoční kanál jako prostředek vnímání, nebo dochází k verbalizaci zážitků. Odlišný způsob kódování paměťového materiálu v mozku je například nejpravděpodobnějším vysvětlením tzv. dětské amnézie.

Víme dobře, že dítě „se učí a pamatuje si“ různé podněty již v prenatálním období vývoje. Z těchto nejranějších fází vývoje (asi do tří let věku) však většina lidí nechá zachované žádné vědomé vzpomínky. Odborníci dnes předpokládají, že ani velmi časně získané zkušenosti nejsou zapomenuty, ale nelze si je na vědomé úrovni vybavit, protože byly ukládány zprvu výlučně neverbálně, spíše ve formě celostních dojmů, či zážitkových scénářů.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124)

Četné studie dokazují, že ještě předškolní dítě si ukládá většinu zkušeností tímto celostním, neverbálním způsobem. V interkulturní komunikaci je tedy žádoucí klást důraz na neverbální složku sdělení a jeho emoční výraz, jelikož významně ovlivňuje ukládání jazykových podnětů. Dítě v první fázi osvojování si dalšího jazyka intenzivně vnímá, snaží se dekodovat sdělení svých komunikačních partnerů a ukládá své zážitky do paměti. Aby se abstraktní myšlenka mohla proměnit v řeč, musí vyvolat z paměti potřebné slovo. Pokud ale to slovo v paměti není, řečník ho nemůže použít. Vyvolání slov označujících konkrétní jednotky závisí na rozsáhlejších oblastech levé mozkové hemisféry, které leží mimo klasické řečové zóny. Jestliže se podaří slovo z paměti vyvolat, vede to buď k tiché tvorbě slova, nebo k zevnímu vyslovení. Klasické řečové zóny jsou aktivovány přímo ze zón neřečových. Do přechodné rekonstrukce slovních tvarů se sice zapojí korové oblasti spánkového i frontálního laloku, ale přídatné neuronální zóny zprostředkovávají spojení mezi sídly pojmových znalostí a řečovými zónami na pomezí spánkového a čelního laloku. Tím se spustí proces rekonstrukce. Zapojí se velká nervová síť, která pomáhá při rekonstrukci slovních označení různého druhu a obsahu (Blažková, Kalvach 2001).

Paměťovou nabídku mají lidé odlišnou, byť se soubory používaných slov dalece překrývají. Děti se všeobecně nejprve učí pojmenovat osoby a věci ze svého okolí, pozdravy apod. Slovní zásoba je rozvíjena v souladu s jejich kognitivním vývojem. Klíčový význam paměti si však musíme promítnout nejen do geneze řeči, ale i do chápání slov a vět, tedy do vnímání řeči. Pojem zpracovaný sluchovým analyzátozem se nejprve promítne do naší mysli jako dobře evidované slovo, které jsme schopni zřetelně opakovat. To je první část příjmu. Druhou částí je pochopení významu slova – a k tomu je již nezbytná paměť. Slyšené slovo otiskujeme do paměťové matrice, kde se k němu hledá významový ekvivalent. Sluchová analýza spočívá v odhalení stěžejních zvukových složek v daném slově a jejich propojení do souvislostí. Ne vždy slyšíme ve slově všechny jeho fonémy. To je ovšem zásadní zejména při poslechu cizí řeči, kde musí posluchač analyzovat zvukový celek co nejpřesněji. Při běžném hovoru v mateřštině slyšíme z každého slova jen pár identifikačních znaků. Analýza, která během dětství potřebovala jasné a zřetelné vstupy, začne být výkonná, a posléze nám v mateřštině stačí pár rytmických šelestů, abychom si ostatní domysleli. Doplňujeme podle konvenčního očekávání. Stejně je to i s osvojováním dalšího jazyka. Nejprve potřebuje člověk cizímu jazyku intenzivně naslouchat, aby se jeho dekodování zautomatizovalo. Dynamické stereotypy řečníka ladí s dynamickými stereotypy posluchače, jestliže si navzájem poskytují konvenční sledy zvukových složek. Z pohledu bilingvisty v roli posluchače v rané fázi osvojování si cizího jazyka je velmi důležitý zřetelný a jasný jazykový projev mluvčího – jak verbální, tak nonverbální. Sluchový podnět neaktivuje v mozkové tkáni pouze oblasti sluchově podnícené, ale též oblasti obvyklého očekávání a jejich pokračování. „Mimo to ve studiích založených na zobrazování aktivovaných mozkových zón hrají roli také mimoslovní aktivační pochody, např. orientační reakce na podnět a zaměření pozornosti.“ (Kalvach, Blažková 2001, s. 554)

Plné vědomí se ovšem dovrší teprve přidělením slovního ekvivalentu - verbalizací. Většina vjemů ze zevního světa do stádia pojmenování nedospěje. Náš stav uvědomění je dán tím, že se podnět definuje vnitřní řečí. Pojmenováním se tak vjem konkretizuje do podoby slova, získává definici a kategorii srovnatelnou s přechozími zážitky. Vytvoří se verbalizovaná mentální reprezentace objektu.

7.2 Myšlenkový podklad řeči – Vnitřní řeč

Nad úrovní mechanické tvorby řeči, tedy zmíněného sledu pohybů, vládne úroveň myšlenková. Od úmyslu k realizaci však zbývá ještě několik kroků. Vnitřní řeč zahrnuje nápad, volbu slova z paměťové zásoby a vložení slova do větného celku. U dospělých probíhá pouze v duchu, má však velmi úzkou vazbu na mluvidla, protože obvykle mluvidly okamžitě putuje do zevního výstupu.

Kdo si o samotě koncipuje pár slov, může se přistihnout, jak mu jazyk a rty při některých hláskách startují k výkonu. Pocítí nepatrné zachvění mluvidel nebo změnu dechového rytmu, které by již chtěly myšlený větný úsek uskutečnit jako zevní výrok. Provázanost myšlené řeči se svalstvem mluvidel ukazuje, jak citlivá je vazba mezi analyzátozem signálů a pohybovým výkonným orgánem (Kalvach, Blažková 2001).

Lawrence Kohlberg se zabýval výzkumem vývoje vnitřní řeči u dětí. Při studiu způsobu, jak naše myšlenky ovlivňují naše pocity a chování, byly zjištěny obrovské rozdíly ve využívání schopnosti vnitřního rozhovoru. Kohlberg stanovil pět stádií vývoje tzv. samomluvy. V první etapě dítě pro sebe hovoří víceméně pro zábavu, když opakuje určitá slova nebo říkadla. V druhé fázi popisují batolata nejčastěji, co právě dělají. Mezi pátým a sedmým rokem si většina dětí vytváří řeč, kterou samy sebe ovládají. Děti komentují své chování a podle nahlas vyslovených instrukcí se i řídí. Ve čtvrtém stádiu se tato sebe sama řídící řeč mění ve vnitřní myšlení. Děti si nesrozumitelně potichu mumlají pro sebe. V posledním pátém stádiu je řeč již zcela tichá, vnitřní, i když vědci popisují u dětí ještě zpočátku této fáze drobné pohyby jazykem, když přemýšlejí (Shapiro, 2009).

Výzkumy hlasité řeči dítěte k sobě samému se podrobněji zabýval i A.R. Luria (1982). Dle jeho závěrů dokáže sebeinstrukce skutečně ovlivnit chování dítěte až po pátém roce věku, tj. v době, kdy je také řeč již plně internalizována (Langmeier, Krejčířová, 2006).

U bilingvních dětí v útlém věku tak lze z pozorování jejich samomluvy usuzovat na rozlišení mezi *starke* a *schwache Sprache*, ještě než začnou srozumitelně mluvit. Volba vnitřní řeči, ve které člověk přemýšlí, je jedním z atributů *starke Sprache* – *silného jazyka*.

7.3 Funkční užívání jazyka – oddělení, resp. míchání jazyků³²

7.3.1 Sprachtrennung – funkční oddělení jazyků

Každý jazyk v životě dvoj- a vícejazyčných osob má svou roli, hodnotu a oblast užívání. Aby došlo k opravdu funkčnímu oddělení jazyků, doporučují odborníci při osvojování jazyků metodu *une personne, une langue* – jedna osoba – jeden jazyk.³³ Tato metoda v praxi znamená, že si dítě od počátku spojuje určité osoby s určitým jazykem. U simultánních bilingvistů v rodině se tento princip zpravidla dodržuje automaticky a přirozeně. Na tomto principu je nejdůležitější, že každý jazyk je používán přímo, aniž by byl překládán.³⁴ (Kielhöfer, Jonekeit, 2002) Na základě funkčního, nikoliv svévolného, oddělení jazyků rozdělují Kielhöfer a Jonekeit jazyky na jazyk, se kterým se hovoří v úzkém kruhu rodiny - *Familiensprache* a jazyk, se kterým hovoří okolí – *Umgebungssprache*. Na první pohled jasné dělení potřebuje precizovat v rámci simultánně bilingvního prostředí v rodině. V rodině, kde se hovoří dvěma jazyky (např. matka česky, otec německy) se za *Familiensprache* pokládá ten jazyk, se kterým rodina hovoří při společných aktivitách – např. u jídelního stolu. Logicky se *Familiensprache* stává jazyk, se kterým se celá rodina dokáže domluvit. To ovšem neznamená, že se jedná nutně o *starke Sprache* – *silný jazyk* bilingvního dítěte. Rodina má, jak již bylo mnohokrát zdůrazněno, na vývoj dítěte v rané fázi rozhodující vliv. S přibývajícím věkem však začíná být pro dítě *Umgebungssprache* stále důležitější. Tím, jak dítě vyrůstá z rámce rodiny, navštěvuje výchovně-vzdělávací zařízení, sílí role vrstevníků, roste i tlak jazyka, se kterým hovoří lidé mimo jeho rodinu. Pokud je *Familiensprache* jiná než je jazyk, kterým hovoří dítě v mateřské nebo základní škole, zpravidla se tak původně silnější *Familiensprache* dostává do role slabšího jazyka – *schwache Sprache*. Tento přirozený vývoj je podpořen i formální výukou jazyka v rámci základní školy.

Někteří autoři zastávají názor, podle kterého děti procházející počátečním stádiem myšlení kombinují oba jazyky do jednoho systému. K oddělení jazyků dochází až později.

³² V následující kapitole je základní pojmový aparát převzatý z knihy *Zweisprachige Kindererziehung* autorů Bernda Kielhöfer a Sylvie Jonekeit. Považuji jejich členění uvedených psycholingvistických jevů za přehledné a logické.

³³ Tato metoda se označuje i termínem *Grammontovo pravidlo* podle francouzského lingvisty M. Grammonta, který jen termínově zavedl.

Druhá teorie hovoří o separaci jazyků v rámci simultánního bilingvismu již od počátku (Harding-Esch, Riley 2003). Tuto tezi uvádějí i Morgensternová a kol. „Současné poznatky vedou k náhledu, že raná diferenciacie (odlišování) obou jazyků je normální, nikoliv jen možná. I děti simultánně bilingvní jsou tedy již od raného věku schopny diferencovat gramatické systémy svých jazyků.“ (Miesel, 2006 in Morgensternová a kol., 2011, s. 44)

7.3.2 Sprachwechsel – Code- Switching - přepínání z jednoho jazyka do druhého

Bilingvní komunikace znamená neustálý přechod z jednoho do druhého jazyka a naopak. Bilingvní mluvčí částečně inhibuje jazyk, který nepoužívá a aktivuje ten, kterým momentálně hovoří. Úplná inhibice není možná – důkazem toho jsou jevy jako Sprachwechsel, Sprachmischung a Interferenz. Z pohledu pozorovatele se může zdát, že se v jednom jedinci skrývají dvě osobnosti. Absolutní přechod se týká kompletně všech složek jazyka, vyžaduje stálý trénink a je vázán na funkční oddělování jazyků. V rané fázi dvojjazyčnosti přechází děti pouze ve verbální složce jazyka do cizího jazyka a ponechávají si mimiku a gestiku své mateřštiny. Každý přechod do druhého jazyka vyžaduje přesnou synchronizaci komplexních mentálních a psychomotorických aktivit. V rané fázi, kdy není ještě dítě v této praxi dostatečně trénované, může docházet k různým psycholingvistickým zvláštnostem, které je třeba vnímat jako přirozenou součást řečového vývoje. Je třeba rozlišovat, zda se jedná o výsledek funkčního užití, kdy selže proces přechodu z jednoho do druhého jazyka, nebo jde o tzv. *Sprachmischung* – míchání jazyků, které je zapříčiněno buď nedostatkem ve slovní zásobě u jednoho z jazyků, nebo pohodlností jeho užití. Přepínání, které je funkčního charakteru, je označováno termínem *Sprachwechsel*. „Dieser Wechsel findet spontan, ohne große Mühe und sehr schnell statt...Er erfolgt absichtlich und geplant.“ (Baumgartner, 2010, s. 93) Většinou k němu dochází u slov, která si jsou svou zvukovou stránkou podobná v obou jazycích. Co se týče neurofyziologického procesu, není přesně znám průběh tohoto mechanismu. Mezi faktory, které *Sprachwechsel* způsobí, patří určitá témata hovoru, jazyk a osobnost komunikačního partnera, prostředí (např. škola), či ohled na osobu nově přichozí, která jazyku komunikace nerozumí (Kielhöfer, Jonekeit, 2002).

Příklad: „Wir werden jetzt gemeinsam an dem Portfolio – vysloveno česky - arbeiten.“ „Budeme společně pracovat na portfoliu.“ Větu vyslovila koordinátorka česko-německé

spolupráce v plénu, kde byli jak čeští tak němečtí účastníci. Díky české variantě slova nebyl nutný překlad.

„Ich trinke Tee mit citron.“ – Ich trinke Tee mit Zitrone.“

Sprachwechsel - Code-switching byl v minulosti vyhodnocován jako nedostatek jazykového citu (Weisgerber, 1967, in Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Dnes převažuje názor, že se jedná o „normale[s] soziostilistische[s] Repertoire des mehrsprachigen Individuums.“ (tamtéž., 502)

7.3.3 Sprachmischung – míchání jazyků

Sprachmischung – míchání jazyků je jak uvádějí Kielhöfer a Jonekeit (2002) „das Durchbrechen der funktionalen Sprachtrennung.“ (2002, s. 76) Mícháním jazyků v tomto smyslu není sledován nějaký funkční cíl. Pro nezasvěceného pozorovatele je poměrně obtížné mezi oběma typy přepínání rozlišit. Dítě míchá oba jazyky dohromady v rané fázi v podobě naivních jednoduchých *Sprachmischungen*.

Příklad: „Můj Schnulli.“ – „Můj dudlík.“

V literatuře se uvádí, že tento fenomén pozvolna mizí s rostoucím uvědoměním si rozdílu mezi *Familiensprache* a *Umgebungsprache* i své dvojjazyčnosti. K tomu dochází nejdříve zhruba ve věku 2-3 let. Oddělení obou jazyků nastává nejprve v oblasti fonetiky, poté morfologie. U syntaktické složky jazyka nedochází k oddělení tak rychle a oblast lexikologie zůstává mícháním jazyků zasažena nejdéle. Bilingvisté, zejména v rané fázi, dosazují v rámci *Sprachmischung* do vět slova z druhého jazyka, když neznají, nebo si nemohou vybavit příslušný výraz v prvním jazyce, když takový výraz neexistuje, nebo když je pohodlnější užít tento výraz jako *jazykovou výpůjčku*.

Příklad: „Podej mi prosím ten Behälter na mouku.“

Jazykové výpůjčky jsou morfologicky a gramaticky upraveny dle principů jazyka, do kterého jsou začleněny. Bilingvisté je používají i v případě, že se dané slovo naučili dříve v jiném jazyce, než je vedena komunikace. Dalším důvodem může být pro dítě snazší výslovnost v jazyce, ze kterého si slovo vypůjčí. K jazykovým výpůjčkám může docházet vědomě i na úrovni nevědomé. V komunikaci bilingvistů mezi sebou lze přepínání a míchání

jazyků pozorovat ve zvýšené frekvenci (Morgensternová a kol., 2011). U dětí lze vysvětlit míchání jazyků řečovým vzorem, který mají možnost slyšet v nejbližším okolí. Některé děti i přesto nemíchají jazyky nikdy, nebo jen velmi vzácně. Většina dětí zpočátku oba jazyky míchá, ale postupně si je správně utřídí. „Míchání“ je součástí procesu, ve kterém děti přicházejí na to, jak jazyky správně třídít a používat. Pokud je jeden z jazyků výrazněji dominantní, omezí se míchání jazyků na pár slov – tj. jazykových výpůjček ze slabšího jazyka. Čím větší je vyváženost a hlubší znalost obou jazyků, tím složitěji jsou schopni jedinci přepínat i uprostřed složitějších vět (Harding-Esch, Riley, 2003).

7.3.4 **Mischsprache – smíšený jazyk**

Jak již bylo zmíněno, bilingvní rodiny dodržují princip *une personne, une langue* většinou automaticky. Zpočátku v rané fázi toto pravidlo vědomě respektují a snaží se nemíchát oba jazyky. Časem, díky tomu, že dítě začíná aktivně hovořit oběma jazyky, se stává, že tento princip selže. Pokud je *Umgebungsprache* jiná než *Familiensprache*, začínají se do *Familiensprache* včleňovat slova a výrazy z *Umgebungsprache*, aniž by k tomu byl funkční důvod jako u *Sprachwechsel*. Pokud dochází k tomuto *Sprachmischung - míchání jazyků* často, stávají se pak běžnou součástí *Familiensprache* a může dojít k vytvoření *Mischsprache* – smíšený jazyk - v angličtině nazývané jako *Pidgin*, který vykazuje velké odchylky od kodifikované normy jazyka. V extrémním případě to může vést k semilingvistu – viz kap. Definice bilingvistu (Kielhöfer, Jonekeit 2002).

7.3.5 **Interferenz - interference**

„Interference znamená odchylku v právě užívaném jazyce z důvodu působení druhého jazyka.“ (Morgensternová a kol., 2011, s. 47) Interference se mohou objevit ve všech rovinách jazyka – fonetika, fonologie, lexikologie, syntax, sémantika, pragmatika, neverbální komunikace. Morgensternová a kol. uvádějí dva typy interferencí.

1. *Statická interference*. Na přízvuku mluvčího je patrné aktivní užívání i jiného jazyka. Některá gramatická nebo morfologická pravidla jsou nesprávně uplatňována i v druhém jazyce.
2. *Dynamická interference*. Jedná se o jednorázové odchylky.

Interference jsou v řeči bilingvistů nejvíce markantní, neboť způsobí určité chyby. Převažuje ovlivnění *starke Sprache* – silného jazyka na úkor *schwache Sprache* – slabého jazyka.

Příklad: „Pojeď s autem.“ – Interference z německého do českého jazyka v předložkové vazbě. „Ich fahre mit dem Auto.“

Je obtížné zhodnotit, proč, kdy a kde se interference vyskytují. „Die verursachenden Faktoren sind teils sprachinterner, teils individuell-psychologischer, teils kontextuell-situativer Art.“ (Kielhöfer, Jonekeit, 2002, s. 86) Jazykové faktory pravděpodobně souvisí s podobností jazyků. Tato podobnost může být nejrůznějšího charakteru – fonetická, morfologická, sémantická atd. Čím větší je osvojení gramatických struktur, tím méně se interference vyskytují a tím obratněji bilingvisté přepínají mezi oběma jazyky. Ostatní faktory souvisí s individuálními dispozicemi. K interferencím dochází převážně nevědomě. Čím víc si je člověk vědom používání jazyka, tím je kognitivně způsobilější svůj řečový projev chránit před tímto jevem. Významnou roli zde hraje i špatná koncentrace, stres a únava – situačně-kontextuální faktory. Interference je obecně vnímána jako rušivý element v řečovém projevu. Pro bilingvisty má ovšem svou funkci: slouží k pregnantnějšímu vyjádření, pokud si jedinci v komunikaci nevystačí s druhým jazykem. Postihuje především produktivní řečové dovednosti a může být i důvodem nedorozumění v komunikaci. Z neurofyziologického hlediska by bylo možné nahlížet na interference jako důkaz oddělení obou jazykových systémů v mozku a jejich vzájemné ovlivňování.

7.4 Překládání jazyků

Laicky by se mohlo zdát na první pohled logické, že pokud někdo ovládá na výborné úrovni dva a více jazyků a je schopen mezi těmito jazyky velmi rychle přecházet, bude i v roli překladatele úspěšný. Na druhé straně někteří odborníci zastávají názor, že bilingvisté jsou špatnými překladateli, resp. tlumočníky, což dokladují faktem, že bilingvisté při přechodu z jednoho do druhého jazyka nevykonávají v mozku aktivitu, která se označuje termínem překládání – viz Fyziologické procesy v mozku. Každý jazyk užívají přímo a užití konkrétního jazyka zvolí situačně dle jeho funkce. Nejsou tedy trénováni v překládání na úrovni mozkové činnosti a tento fakt ztěžuje překladatelskou činnost v praxi. Z výzkumu bilingvních osob na základě kazuistik vyplývá, že se nelze jednoznačně a paušálně přiklonit ani k jedné z hypotéz.

Především je nutné striktně oddělit překládání a tlumočení přirozené, v běžném hovoru a na úrovni profese. Překládání a tlumočení v rámci profese je velmi specifická činnost, ve které je třeba být profesionálně vzdělán a trénován. Tyto odborné dovednosti vyžadují hluboké všeobecné znalosti a velkou slovní zásobu v nejrůznějších specifických oblastech, včetně vědy a techniky (Harding-Esch, Riley 2003). Při tlumočení a překládání v rámci profese je nutná rychlost a pregnantnost, bez osobní konotace. Z uvedeného vyplývá, že být bilingvistou neznamena automaticky být překladatelem a tlumočnickem na profesní úrovni. K přirozenému překladu a tlumočení bilingvní člověk samozřejmě nepotřebuje ony odborné znalosti a trénink profesionálních překladatelů a tlumočnicků. Harris a Sherwood hovoří dokonce o „překládání jako vrozené dovednosti“ bilingvistů (Harding- Esch, Riley 2003, s. 88) Z praxe je zřejmé, že bilingvní děti překládají na různé úrovni, s různým postojem. Kromě znalosti jazyka závisí kvalita překladu a tlumočení na věku dítěte, celkovém ladění osobnosti, momentální situaci, předchozích zkušenostech i vztahu mezi jednotlivými účastníky. Obvykle děti tlumočí a překládají rády a překvapí svým volným překladem a smyslem pro diplomacii – tzn. odhadem, co je v dané situaci vhodné říci a co nikoliv (Harding- Esch, Riley, 2003). Děti velmi těší pocit, že je druzí potřebují a společensky uznávají.

„Zweisprachige Dolmetschen meist gern und gut als notwendiges Verbindungsglied zwischen Einsprachigen. Ihre Übersetzungen sind situationsangemessen und idiomatisch treffend. Wörtliche Übersetzungen findet man bei ihnen selten.“ (Kielhöfer, Jonekeit, 2002, s. 28)

Pokud do překladu děti někdo nutí s cílem dokázat jejich dvojjazyčnost, vede tato samoučelnost většinou k nechuti a odmítání.

Bilingvní jedinci mají pro schopnost překládat a tlumočit i v rámci profese výborné předpoklady, záleží ovšem i na dalších dispozicích (např. inteligenci), individuálních možnostech a přáních, zda se z nich stanou překladatelé a tlumočníci na profesionální úrovni. Kielhöfer a Jonekeit (2002) uvádějí mezi hlavními předpoklady ovládnutí obou jazyků na výborné úrovni a trénovanost v přecházení mezi jednotlivými jazyky jako přednost, která usnadňuje rychlé naladění se na oba jazykové kódy. K těmto předpokladům bych připojila ještě znalost sociokulturních aspektů jazyka a znalost specifik nonverbální komunikace. Toto

umožňuje např. přirozenější překlad idiomatických spojení, porozumění sociokulturním výrazům a v rámci tlumočení přesnější vnímání drobných nuancí v užívání jazyka.

EMPIRICKÁ ČÁST

Sekvenční bilingvismus v rané fázi

Empirickou část této práce tvoří výzkum dětí předškolního a mladšího školního věku, které v rámci rané fáze sekvenčního bilingvismu navštěvují cizojazyčné výchovně-vzdělávací zařízení. Součástí výzkumu je anketa s rodiči těchto dětí a vyhodnocení rozhovorů s pedagogy, kteří bilingvní výuku realizují v praxi. Na tomto základě vznikly jednotlivé kazuistiky, kterým předchází bližší charakteristika prostředí, ve kterém k osvojování cizího jazyka dochází. Jedná se o dvě předškolní zařízení *Kita Schkola Zwergenhäusel* a *Kita Spreequellspatzen* a dvě školní zařízení *Schkola Hartau* a *Schkola Oberland*. Pro přehlednost a konkrétnost vyzkoumaných výsledků uvedu ještě dotazníkovou formu otázek směřovaných jak na rodiče sekvenčně bilingvních dětí v rané fázi, tak na jejich pedagogy. V závěrečné kap. *Shrnutí*, vyvodím závěry z provedeného zkoumání a předložím metodická doporučení, která lze aplikovat na interkulturní komunikaci s dětmi uvedeného věku v kontextu pedagogické praxe v rané fázi sekvenčního osvojování si jakéhokoliv dalšího jazyka.

Sekvenční bilingvismus v rané fázi, jak bylo v teoretické části popsáno, je u dětí nejčastěji realizován v rámci návštěvy předškolního, či školního zařízení. První skupinu, kterou jsem zkoumala, proto tvoří české děti navštěvující různá předškolní zařízení na území SRN. Ve druhé skupině jsou zastoupeny české děti mladšího školního věku, které navštěvují německou základní školu. Obě skupiny mají společný výchozí jazyk – češtinu - a další jazyk, který si osvojují - němčinu. Rodiny všech dětí žijí na severu Čech na území geografickokulturního Euroregionu Neisse-Nisa-Nysa³⁵. Všechna předškolní i školní zařízení, která navštěvují, se nacházejí v německé části tohoto Euroregionu. Organizace Euroregion Neisse-Nisa-Nysa podporuje nejrůznějším způsobem přeshraniční aktivity i v rámci spolupráce školských zařízení. Idea výuky jazyka sousední země, či přímo bilingvní výuky jde ruku v ruce s hlavními myšlenkami této organizace. Považuji proto za vhodné zmínit existenci této organizace v rámci definice oblasti, ze které děti, školy a školky pocházejí.

³⁵ Euroregion Neisse - Nisa - Nysa je organizace působící v prostoru Trojzemí, Dreiländereck, tj. hraniční oblasti mezi Spolkovou republikou Německo, Českou republikou a Polskou republikou, které vzniklo na základě iniciační konference "Dreiländereck" v Zittau (SRN) v květnu 1991. Spolupráce spočívá na zásadách rovnoprávnosti, vyjádřených "Evropskou rámcovou úmluvou o spolupráci přesahující hranice mezi územními celky a orgány," přijatou Radou Evropy v roce 1980. (Rámcová dohoda 2008)

8 Raný sekvenční bilingvismus v předškolním věku – jednotlivé kazuistiky a charakteristiky předškolních zařízení

8.1 Kita Schkola Zwergenhäusel v Lückendorfu

Aby bylo možné adekvátním způsobem popsat zejména řečový vývoj dítěte v rané fázi sekvenčního bilingvismu, je nutné současně popsat prostředí, kde k osvojování dalšího jazyka dochází. Jedním z předškolních zařízení, které děti se sekvenčním bilingvismem v této fázi navštěvují, je *Schkola Zwergenhäusel* („Trpasličí domeček“) v německém Lückendorfu. Jedná se o celodenní zařízení, které je v německém jazyce označováno termínem *Kita*. Toto označení v sobě skrývá spojení jeslí, mateřské školy a družiny. Jsou zde umístěny děti v rozmezí od batolecího věku po mladší školní věk. Maximální počet přijatých dětí je 29 a to činí z *Zwergenhäuselu* malé zařízení rodinného typu. Tomu odpovídá i charakter budovy – zrekonstruovaný podstávkový dům, typický pro tento region – zasazený do klidného prostředí lázeňského městečka obklopeného lesy a kopci patřícími k pásu Zittauer Gebirge. V rámci tohoto zařízení existují tři dětské herní skupiny rozdělené podle věku dětí. V současné době – školní rok 2012/13 – navštěvuje *Zwergenhäusel* šest českých dětí, které se začaly učit německy až se zahájením docházky. Většinovým jazykem komunikace je po celý den němčina, která je mateřštinou všech ostatních dětí i pedagogického sboru. Pedagožky ovládají český jazyk pouze na úrovni izolovaných slov z každodenního života. Čeština jako cizí jazyk se tento rok bohužel nevyučuje z důvodu absence rodilého mluvčího. V minulých letech docházel do *Zwergenhäuselu* dvakrát týdně český učitel, který vyučoval český jazyk hravou formou v kratších sekvencích. České děti se mohou vzdělávat v tomto zařízení od listopadu 2011. Pedagogický koncept *Kity* odpovídá plně koncepci svazku škol Schkola – viz níže, ve kterém je *Zwergenhäusel* jeho nedílnou součástí jako nejranější školské zařízení (vedle základních a středních škol), které mohou děti obou zemí navštěvovat. V popředí pedagogické činnosti stojí interkulturní komunikace v rámci výuky jazyka sousední země, celostní učení, ekologická výchova, zdravá strava, prakticky orientované vyučování v duchu interhemisférní výuky aj.³⁶ Každé školské zařízení Schkola má partnerskou školu na

³⁶ Více informací ke konceptu a systému školských zařízení v rámci svazku škol Schkola je dostupných na www.schkola.de. Systém škol Schkola započal svou existenci v roce 1993 založením spolku *Der Freie*

druhé straně hranice. Přeshraniční spolupráce je podpořena nejen Euroregionem Neisse-Nisa-Nysa, ale také Českoněmeckým fondem budoucnosti či Cílem 3.

V rozhovoru s pedagogy *Zwergenhäuselu* jsem zjišťovala odpovědi na otázky uvedené v příloze č. 1. Z rozhovorů vplynuly následující zajímavé závěry. Dle pedagogů je práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem nesrovnatelně namáhavější, co se týče způsobu komunikace a přípravy jednotlivých hodin. V rané fázi, kdy děti do školky přicházejí, neovládají německý jazyk vůbec. Ve většině případů jsou konfrontovány s němčinou poprvé a pouze v rámci školky. Všechny české děti bydlí na území České republiky v nedalekých městech a obcích. Jejich rodiče hovoří německy na velmi rozdílné úrovni. S některými rodiči lze komunikovat v podstatě bez větších obtíží, s některými je potřeba tlumočnick, kterým se mnohdy stává postupně i samotné dítě. Připravit jednotlivé činnosti tak, aby děti opravdu bavily, je podle pedagogů náročné na čas i fantazii. Je třeba dbát na jedné straně na vývojová specifika dětí, na druhé straně na jejich nedostatečnou jazykovou výbavu v počáteční fázi. Komunikace s dítětem probíhá v rané fázi sice verbálně, ovšem s maximálním zapojením nonverbálních složek jazykové komunikace – gestika, mimika, proxemika atd. Slovy jedné z pedagožek: „Wir verständigen uns erstmal mit Händen und Füßen.“³⁷ Výsledkem imitace tohoto chování ze strany dítěte je výrazný podíl neverbální složky v projevu většiny českých dětí. Například, když dítě komentuje svůj odchod na zahradu, ukazuje nejprve na sebe, a pak ven z budovy se slovy: „Toník Garten.“ Později „Toník in den Garten.“ Dále připojí po určité době sloveso: „Toník geht in den Garten.“ Při větším stupni osvojení gramatiky a dosažení příslušné kognitivní zralosti již hovoří správně v příslušné osobě. „Ich gehe in den Garten.“ Gesta zůstávají součástí promluvy až do vytvoření poslední fáze gramaticky správné věty, u některých dětí i déle. Všechny pedagožky dbají na správnou výslovnost a hovoří pomalu a zřetelně. Nejedná se v žádném případě o hyperkorektní nepřírozenou výslovnost, která by působila rušivě. Z pozorování jejich mluvy vyplývá, že podobným způsobem hovoří běžně i na německé děti, jen méně výrazně. Pokud se potřebují českého dítěte na něco zeptat, nebo udělují dětem pokyny pro následující činnost, dbají na oční kontakt, často dítě jemně chytanou za ruku, nebo k sobě přivinou. Věty opakují několikrát za sebou, modifikují je v témže smyslu různým způsobem, ukazují na předměty a činnost předvádí. „Wir setzen uns

Schulträgerverein e.V., ze kterého se v roce 2006 vyčlenila společnost *Schkola gGmbH*, která je právním subjektem, vlastním a spravujícím jednotlivá školská zařízení.

³⁷ Dorozumíváme se nejdříve nohama a rukama.

alle gemeinsam an diesen Tisch und werden uns eine lustige Geschichte anhören.“³⁸ Pedagog pohybem těla předvede, jak si sedá ke stolu, rukou u ucha naznačí, že poslouchá, úsměvem ukáže pobavení z legračního příběhu. Větu poté postaví jinak: „Alle gemeinsam – ukáže na celou skupinu dětí – setzen wir uns an diesen Tisch – ukáže ke stolu – und werden uns eine lustige Geschichte anhören.“ „Eine lustige Geschichte werden wir uns an diesem Tisch anhören.“ Reakce dětí, když nerozumí, je velmi odlišná. Záleží na celkové osobnosti dítěte a momentální situaci. Jak je popsáno v kap. Komunikační obtíže v kontextu interkulturní komunikace, často odpovídají některé děti na jakoukoliv otázku „Ja.“, i když jí nerozumí. Některé děti pokukují po druhých a dělají to, co ostatní. Lze vyzorovat tedy obě strategie, jak se vyrovnat se situací, které děti nerozumí - jak vyhýbání se problému, tak i kompenzační strategie. Na otázku po společných znacích sekvenčně bilingvního osvojování cizího jazyka v rané fázi se shodli všichni pedagogové na jednom jevu – všechny děti, když začínají hovořit německy, mluví nápadně tiše, pokud komunikují ve větší skupině nebo s dospělými. Velmi brzy si malí předškoláci začínají hovořit sami pro sebe v prostředí školky německy a v tomto případě hovoří přiměřeně nahlas. Jiné společné znaky se nepodařilo stanovit s odůvodněním, že každé dítě je individuum, odlišné od ostatních, tudíž se každý vyvíjí svým tempem a specifickým způsobem. Nejobtížnějším jevem je pro děti dle pedagogů překvapivě zvládnutí výslovnosti oproti systému gramatiky. Při poslechu mluvy sekvenčně bilingvních dětí v rané fázi je výslovnost zpočátku ovlivněna českým akcentem. Případné psycholingvistické jevy (Sprachmischung, Interferenz) hodnotí velmi tolerantně jako součást vývoje řeči. Koktavost, která se vyskytla u jednoho bilingvisty, je podle nich podmíněná spíše komplexním kognitivním vývojem a laděním osobnosti dítěte. Za nejdůležitější zásady komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem považují klást důraz na kvalitní jazykový vzor ze strany pedagoga, výuku všemi smysly, oslovení obou hemisfér, oční kontakt, nonverbální komunikační složku jazyka v rané fázi dorozumívání, pozitivní a příznivé emoční klima školky, respekt k individuálním zvláštnostem jednotlivých dětí a rovnocenný přístup ke všem dětem nezávisle na jazyku. Pokud budou dodrženy tyto principy, není nutné dle dotazovaných pedagogů žádné speciální vzdělání v oblasti jazykovědy či interkulturní komunikace. Velkým přínosem je naopak tzv. *Erfahrungsaustausch* – výměna informací s jinými předškolními zařízeními, které vzdělávají děti s odlišným mateřským jazykem. V

³⁸ Všichni se posadíme k tomuto stolu a budeme poslouchat legrační příběh.

osvojování dalšího jazyka vidí četné paralely s osvojováním mateřštiny. V prvotní fázi se dítě koncentruje na porozumění jazyku a situaci, ukládá si informace z okolí a pozvolna zkouší komunikovat. Děti přechází od stádia izolovaných slov, nejčastěji podstatných jmen, kterými popisují své okolí a sloves, která označují jejich bezprostřední činnost, ke dvouslovným, později tříslovným větám. Teprve časem – u každého jde o individuální záležitost, která souvisí nejen s konkrétní osobností dítěte, ale i s vývojovými specifiky věku – si osvojí syntaktickou stránku jazyka natolik, že jsou schopny vyjadřovat se v souřadných souvětích. Samotnému aktivnímu srozumitelnému řečovému projevu předchází úroveň nesrozumitelného dětského „povídání“, ve kterém je slyšet snaha o německou výslovnost. U mnoha dětí navazuje tato fáze na období prvotní adaptace v novém prostředí a kontaktu s cizím jazykem (v rámci dnů, maximálně týdnů), kdy dítě reagovalo nulovým řečovým projevem a pasivitou. Vzhledem k faktu, že se českých dětí vyskytuje ve *Zwergenhäuselu* více, komunikují spolu zejména zpočátku výhradně česky. Menší děti velmi rychle využívají jazykových dovedností starších dětí, které jim ochotně překládají, v případě, že nerozumí. U některých dětí toto ovšem může s sebou nést jisté opoždění v osvojování němčiny.

Komplexně hodnotí všichni pedagogové začlenění dětí do cizojazyčného kolektivu velmi pozitivně a obdivují rychlost, se kterou si děti osvojí cizí jazyk. Zároveň si cení přítomnosti českých dětí z důvodu českého řečového vzoru pro německé děti.

8.2 Jednotlivé kazuistiky

Děti, které jsem zahrnula této části svého výzkumu, si začaly osvojovat další jazyk v předškolním věku. Tři z nich již navštěvují základní školu. Do předškolního kontextu jsem je ovšem zahrnula právě s ohledem na počáteční fázi osvojování, která probíhala v tomto věku. Rodičům zkoumaných dětí jsem nejprve kladla otázky, které jsou uvedené v příloze pod č. 2. Získané odpovědi jsem poté shrnula v oddíle *Rodinná anamnéza*. Následující otázky, též adresované rodičům – viz příloha č. 3, které si kladou za cíl zjistit v hrubých rysech celkový vývoj dítěte, vývoj osvojení mateřského jazyka a první etapu osvojování cizího jazyka v rámci sekvenčního bilingvismu, jsou shrnuty v rámci *Osobní anamnézy*. Závěry této rodičovské ankety jsou přehledně rozpracovány v kap. Shrnutí.

8.2.1 Případová studie č. 1 – Nikolas

Rodinná anamnéza

Rodina Nikolase je úplná rodina žijící v malé české obci na hranici s Německem. Maminka je speciální pedagožka, v současné době na mateřské dovolené. Tatínek pracuje jako odborník v oblasti IT. V rodině vyrůstají dvě děti. Mladšímu chlapci Fanouškovi je rok a půl. Staršímu chlapci Nikolasi je v době výzkumu čtyři a půl roku. Mateřština všech členů rodiny, stejně jako *Familiensprache*, je čeština, *Umgebungssprache* také. Nikolas je konfrontován s německým jazykem intenzivněji v předškolním zařízení *Schkola Zwergenhäusel* od tří a půl roku a též v rámci návštěv německých přátel jeho rodičů od svého narození. Matka i otec hovoří německy a anglicky. Dle jejich názoru jsou schopni domluvit se v němčině na úrovni běžné komunikace. Rodina je zvyklá během roku cestovat. Každoročně pobývají zhruba 6 týdnů v Norsku. Zde navštěvuje Niki anglickou mateřskou školu. Rodiče zvolili německou mateřskou školku pro Nikolase z důvodu nedostatečné nabídky předškolních zařízení v jejich obci a okolí. Při volbě konkrétního zařízení hrály roli kladné reference jejich přátel, pedagogická koncepce Schkoly Zwergenhäusel a šance naučit se německy nesrovnatelně snadnějším způsobem než v rámci formální výuky. O německém předškolním zařízení uvažovali rodiče již od narození Nikolase. Domnívají se, že osvojením si dalších jazyků bude Miki adaptabilnější při rodinných pobytech v zahraničí. Cizojazyčné prostředí bude vnímat jako přirozené, bude otevřenější v interkulturní komunikaci. Hovořit jazykem svého souseda hodnotí jako nezbytnost. Konečné rozhodnutí padlo velmi rychle po zjištění nedostatku míst v českých školkách. Nejužší rodina i okolí reagovali na Nikiho vstup do cizojazyčné školky víceméně pozitivně. Negativní reakce zaznamenali rodiče pouze od některých sousedů, kteří jim zazlívali nedostatečné zastoupení české kultury v předškolní institucionální výchově a výuce Nikiho. Vstup do *Zwergenhäuselu* nebyl provázen žádnými administrativními obtížemi. Obec Oybin, ke které Lückendorf správně náleží, převzala financování regulérní částky za umístění dítěte do předškolního zařízení, jako by se jednalo o občana s německou státní příslušností. Již v počáteční fázi osvojování si dalšího jazyka nastaly obtíže v Nikiho řečovém vývoji – viz níže. Tento fakt vyvolal pochybnosti o správnosti začlenění chlapce do cizojazyčného zařízení u nejbližší rodiny. Rodiče hodnotí i přes vzniklé těžkosti své rozhodnutí kladně, jsou si vědomi vlivu bilingvismu na řečový vývoj Nikolase a věří v pozitivní vývoj situace. Do budoucna by chtěli, aby Niki navštěvoval první stupeň

základní školy v Německu, uvažují o základní škole Schkola Hartau. Poté by plynule přestoupil na víceleté gymnázium v Čechách. Do budoucna by si přáli, aby ustoupili stávající řečové obtíže a Niki hovořil na věku přiměřené úrovni svojí mateřštinou, přirozeným způsobem jazykem jejich německých sousedů a později i anglicky. Na jazykovou výbavu svých synů kladou velký důraz.

Osobní anamnéza

Niki se narodil donošený, bez komplikací. Jeho psychomotorický vývoj probíhá, vyjma řečového vývoje, doposud v normě. V šesti měsících seděl bez opory, v deseti měsících začal dělat první krůčky. Lézt začal až zhruba v roce a půl, kdy už samostatně chodil. V rámci řečového vývoje bylo pediatrem a logopedem konstatováno opoždění. Mluvit česky začal až souběžně se vstupem do školky, tj. ve 3,5 letech. S anglickým jazykem byl konfrontován již v kojeneckém věku pobytem rodiny v Norsku a přítomností anglicky mluvící au-pair. V rámci pobytu v Norsku navštěvuje tamní anglické předškolní zařízení. Během několika měsíců po vstupu do školky se objevila koktavost. V současné době hovoří česky ve dvou- až tříslavných větách. Je v péči logopeda, který řeší především správné nastavení mluvidel a hospodaření s dechem, artikulaci hlásek, rozvoj slovní zásoby, schopnost souvislejšího projevu a především pak silnou koktavost. V německém jazyce hovoří v rámci izolovaných slov, začíná pozvolna tvořit dvouslovné věty. Ve výslovnosti jsou patrné stopy české artikulační báze především v menší napjatosti svalů mluvidel. Dle pedagogů ve školce pozvolna začíná rozumět krátkým jasným pokynům. Rodiče s ním doma hovoří česky. Ve snaze pomoci Nikimu s osvojením němčiny, přechází někdy do německého jazyka. Niki se sám ptá, jak se co řekne německy. Logoped spatřuje příčinu koktavosti v přílišné stresové zátěži vstupem do cizojazyčného prostředí v kombinaci s opožděným řečovým vývojem. Pedagogové ve školce jsou názoru, že jde o vývojovou fázi, ke které by pravděpodobně došlo i při návštěvě české školky. Maminka se domnívá, že jde víceméně o dědičnou záležitost po jejím otci, který zadržával v řeči do dospělosti. Dle rodičů Nikolas dobře od sebe rozlišuje oba, resp. všechny jazyky. Je si vědom odlišnosti své mateřštiny a řeči, ve které probíhá komunikace ve školce.

Ve školce se Nikolas podle rodičů cítí již dobře. Mezi jeho kamarády patří převážně české děti, které jsou ve školce ve stejné pozici jako on – čeští rodilí mluvčí učící se německy.

Největší pokrok v jeho řečovém vývoji byl zaznamenán při několikátýdenní absenci jeho nejlepších kamarádek Aničky a Klaudie – viz případové studie níže, které mu pomáhají s dorozuměním. Niki se musel spolehnout sám na sebe. Podle matky chodil domů unavený, za pár týdnů ovšem začal sám komunikovat. Se svými kamarády ze školky se setkává i ve chvílích volna, dorozumívají se pouze česky. Jeho komunikační kompetence jak v češtině, tak v němčině je dosud omezená. První slova, která začal německy používat, bylo „Aufräumen - uklízet“, „Trinken - pít“ a „Pullern - čůrat“.

Z rozhovoru s pedagogy *Zwergenhäuselu*, na téma prvotní fáze Nikiho pobytu ve školce a vývoje osvojování němčiny vyplynulo následující. Niki první týdny nekomunikoval téměř vůbec. Byl zdrženlivý, samotářský, působil smutně a zmateně. Stejně reagoval i doma. Po období mlčenlivosti začal pozvolna navazovat kontakt s česky mluvícími dívkami, které se staly jeho komunikační oporou i prostředníkem. Vhodně kladenými otázkami a pozorováním Nikiho chování pedagožky po několika měsících konstatovaly zlepšení v porozumění. Zhruba po půl roce se Niki začal vyjadřovat na úrovni izolovaných slov. Silná koktavost, která mu brání v souvislejší projev, se nepatrně začíná zlepšovat. V současné době je stále častěji schopen vytvořit dvouslovnou větu, i když gramaticky ještě nesprávnou – „Niki spielen.“ V komunikaci s dospělými ve *Zwergenhäuselu* je otevřenější a aktivnější. Rozumí krátkým a jasným pokynům.

8.2.2 Případové studie č. 2 – Imanuel, Klára, Klaudie

Rodinná anamnéza

Immanuel, Klára a Klaudie vyrůstají v úplné monolingvní rodině v malé příhraniční obci. Děti mají ještě mladšího sourozence Tobiáše, který ještě nebyl s dalším jazykem konfrontován, proto jej do mého výzkumu nezahrnuji. Maminka je v současné době na mateřské dovolené a na částečný úvazek je zaměstnaná na FSV UK. Tatínek je zaměstnanec litoměřického Biskupství a působí jako komunitní pracovník v nedalekém městě. *Familienssprache* je čeština, *Umgebungsprache* také. Děti si začaly osvojovat německý jazyk se vstupem do předškolního zařízení *Zwergenhäusel*. Před nástupem do školky měly děti možnost slyšet německý jazyk sporadicky v rámci návštěvy rodinných přátel z Německa. Maminka hovoří rusky, anglicky, německy a francouzsky. Tatínek hovoří francouzsky v rámci simultánního bilingvismu v rodině. Dále se dorozumí německy, anglicky a rusky. Jedním

z nejdůležitějších principů výchovy v rodině je důraz na jazykové vybavení rodiny. Maminka jazyky vyučuje a rodina se začíná aktivně stýkat s německými přáteli. Přátelství se sousedy za hranicemi vznikla na základě návštěvy dětí německé školky a školy. Konkrétní školská zařízení zvolili rodiče pro své děti z důvodu výjimečnosti a charakteru pedagogické koncepce Schkoly a výhledu zahájení školní docházky v německé Schkole Hartau.

Osobní anamnéza – Imanuel

Imanuel je adoptovaný syn, v rodině je od svých 3,5 měsíců. Dle dostupných záznamů proběhl porod bez komplikací. Než byl přijat v rodině, pobýval v kojeneckém ústavu. Imanuelův psychomotorický vývoj probíhá v normě. Bez opory seděl v půl roce, chodit začal samostatně zhruba ve 14-ti měsících, dlouho a obratně lezl. Pohybově je velmi nadaný, manuálně zručný. V řečovém vývoji bylo konstatováno matkou lehké opoždění. Delší dobu přetrvávala typicky dětská nesrozumitelná mluva. Od čtyř let je v péči logopeda z důvodu nápadně hlasitého projevu a výslovnosti některých hlásek. Z foniatrického hlediska je vše v pořádku. Logoped řeší v současné době především výslovnost sykavek. Do německého předškolního zařízení nastoupil v sedmi letech. První třídu absolvoval v rámci domácího vzdělávání souběžně se zahájením návštěvy školky. Matka naučila Imanuela základy psané formy českého jazyka. Ve školce pobýval třikrát týdně dopoledne. Česky hovořil na úrovni plně odpovídající jeho věku. Dle matky nebyla jeho čeština německým jazykem ničím narušena. Maminka byla prvních 14 dní ve školce spolu se Imanuelem v rámci fáze přivykání na nové prostředí – tzv. *Eingewöhnungsphase*. Zprvu mu překládala, aby mu ulehčila začátek v novém prostředí, ve kterém se hovoří jiným jazykem. Vzhledem k tomu, že s ním byla ve školce i jeho sestra Klára, necítil se osamělý a brzy si na školku zvykl. První německá slovíčka začínal izolovaně užívat téměř okamžitě a vyslovoval je s výrazně českým akcentem. V počáteční fázi působil spokojeně. K německému jazyku přistupoval spontánně, bez komunikačních zábran. Podle pedagogů z předškolního zařízení se naučil po prvních měsících rozumět kratším pokynům, které měl možnost často slyšet. Brzy se naučil německé pozdravy a popřát dobrou chuť u stolu.

V současné době je mu 8 let a navštěvuje první třídu Schkoly Hartau. Imanuel hovoří německy stále na úrovni izolovaných slov. Osvojená slovní zásoba je především z kontextu školního prostředí. Dle pedagogů působí vyrovnaně, spokojeně. Na jeho pocit bezpečí má

jistě vliv i přítomnost jeho sestry Kláry. Imanuel má ve škole především české kamarády, i když tvrdí, že jeho nejlepší kamarád je německý chlapec Bruno. Podle třídní učitelky zkusí komunikovat s německými dětmi, pokud je k tomu dostatečně motivován. Je schopen rozumět krátkým jasným pokynům. Ve výslovnosti je patrný silný vliv české artikulační báze. Třídní učitelka se v poslední době věnuje Imanuelovi a Kláře při výuce němčiny odděleně od ostatních dětí. Trénuje s nimi především psaní podstatných jmen ve spojení se členem, dělení slov na slabiky apod. Snaží se tak upevnit u těchto dětí osvojenou slovní zásobu. V rámci výuky češtiny je Imanuel aktivní, ochotně hovoří česky i německy. Vzhledem k jeho hlasitějšímu řečovému projevu je ve škole slyšet hojně čeština, což působí harmonizujícím dojmem. Dle matky je pro Imanuela normální, když někdo hovoří jiným jazykem. Ptá se, když slyší cizí jazyk, co je to za jazyk a zajímá se o toto téma. Ve škole působí spontánně, přirozeně a šťastně. Doma mluvit německy nechce. V češtině příležitostně užívá jazykových výpůjček z němčiny, když popisuje dění ve škole – např. Kretscham, Morgenkreis, Bleistift apod.

Osobní anamnéza – Klára

Kláře je v současné době 6,5 let. Porod proběhl fyziologicky, bez komplikací. Psychomotorický vývoj nevykazoval žádné odchylky od normy. Klára seděla bez opory dříve než v půl roce, chodit začala v devíti měsících. Její řečový vývoj vyžadoval pomoc logopeda kvůli nesprávné výslovnosti některých hlásek. S německým jazykem je konfrontována od 5,5 let věku v rámci návštěvy *Zwergenhäuselu*. Návštěvu tohoto zařízení zahájila souběžně se Imanuelem. Na rozdíl od bratra přistupovala k situaci v cizojazyčném prostředí více racionálně. Uvědomovala si, že nerozumí, a často o tom hovořila s rodiči. Počáteční fáze adaptace proběhla podle matky rychle, nicméně má Klára doposud tendence tematizovat její nedokonalou znalost němčiny. V důsledku toho je frustrovaná a trápí ji nedostatek příležitosti projevit se adekvátně situaci, či případné nepochopení. Ve školce se naučila rozumět kratším sdělením. Kromě Imanuela měla ve školce hned od počátku českou kamarádku a komunikovala převážně s ní. Vytvořily si spolu s ostatními českými dětmi uzavřenou skupinku, která s německými dětmi téměř nekomunikovala. Z tohoto důvodu se jazykově nevyvíjela, jak by se dalo očekávat vzhledem k její přirozené „upovídání“ a komunikativnosti v češtině. Do konce návštěvy *Zwergenhäuselu* zůstal stupeň jejího osvojení němčiny pouze na úrovni izolovaných slov a jednoduchých komunikačních frází.

V současné době je s Imanuelem v první třídě. Podle pedagogů je Klára aktivnější v komunikaci než její bratr. Přistupuje k němčině s větší motivací. Při komunikaci se mnou, i když věděla, že mluvím oběma jazyky, se mnou hovořila na úrovni její jazykové výbavy převážně německy. Imanuel oproti tomu odpovídal česky. Klára ho neustále napomínala, že má ve škole mluvit německy. Klára se vyjadřuje převážně ve dvouslovných větách, které zatím postrádají správná gramatická pravidla. Snaží se pečlivě vyslovovat. Ochotně německy pojmenovává předměty kolem sebe. Ve třídě, kde je Klára, se nevyskytují žádná jiná děvčátka, která hovoří česky, jen čeští chlapi. Klára sice komunikuje převážně s nimi, ale začíná kontaktovat i německé děti. Nemá zde zatím žádnou „nejlepší“ kamarádku. Největší oporou pro ni i jejího bratra je chlapec Alois, který hovoří v rámci simultánního osvojení třemi jazyky – česky, německy a rusky. Česky a německy hovoří na úrovni mateřštiny, úroveň ruského jazyka nemohu posoudit. Doma ráda mluví o škole a předřikává rodičům nová slovíčka, která se naučila. Dle dosavadního řečového vývoje lze usoudit, že začne plynuleji hovořit dříve než Imanuel.

Osobní anamnéza - Klaudivie

Klaudii je v současné době 5 let. Porod proběhl fyziologicky. Psychomotoricky se vyvíjela zpočátku zcela normálně. V půl roce věku začala sedět bez opory, v jedenácti měsících chodila. Lezla hodně a obratně. Ve třech letech bylo logopedem konstatováno v řečovém vývoji opoždění. Od té doby dochází do logopedické poradny, kde je trénován souvislejší řečový projev, rozvíjena slovní zásoba a sluchová analýza. V současné době je již zhruba jeden rok bez předních zubů, výslovnost hlásek tím ovšem není výrazně narušena. Německou školku začala se svými sourozenci navštěvovat ve 3,5 letech. Na počátku nemluvila ve školce německy vůbec, protože za ní komunikovali její sourozenci. Pozvolna se rozmluvila, když sourozenci nastoupili do školy a musela se spolehnout sama na sebe. V současné době dle pedagožky ve školce rozumí už dobře. Odpovídá jen v izolovaných slovech. Její celkový řečový projev je v němčině nesrozumitelný. Při výslovnosti je patrný silný vliv české artikulační báze v rámci menší napjatosti svalů mluvidel a výslovnosti některých souhlásek. Roli sourozenců brzy zastoupila její česká kamarádka, která taktéž navštěvuje *Zwergenhäusel*. Spolu komunikují výhradně česky, v případě neporozumění Klaudii pomáhá v komunikaci v němčině právě tato kamarádka. Pedagogové se snaží obě dívky oslovovat jednotlivě a vést je k samostatné komunikaci. Klaudivie působí ve školce

spokojeně. S českými dětmi tvoří tým, který se díky vzájemné soudržnosti izoluje od německých dětí a komunikuje výhradně česky. Tento fakt se jistě významně podílí na ne příliš aktivní komunikaci Klaudie v německém jazyce. Dle rodičů i pedagogů díky tomu jednoznačně dochází ke zpoždění osvojování si německého jazyka.

8.2.3 Případová studie č. 3 – Ondra

Rodinná anamnéza

Ondra vyrůstá spolu se starším bratrem v úplné monolingvní rodině v malém městě na hranici s Německem. Maminka je povoláním ekoložka. Tatínek soukromě podniká v oblasti kovovýroby. *Familiensprache* je čeština, stejně jako *Umgebungsprache*. Maminka hovoří německy na úrovni běžných komunikačních frází a izolovaných slov. Tatínek se německy domluví bez problémů. V rodině se dvojjazyčnost nevyskytuje. Mimo získané kontakty ve školce nemá rodina v Německu žádné přátele, či profesní vazby, ani neudrhuje žádný osobní kontakt s německými sousedy. Návštěva německého předškolního zařízení byla častým tématem rodinných diskusí již u prvního syna. Jeho psychomotorický vývoj ovšem neprobíhal bez komplikací, byla diagnostikována ADHD s poruchou pozornosti, a proto je syn vzděláván dle individuálního plánu. Z tohoto důvodu rodiče u prvního syna jeho začlenění do německé školky zavrhlí. Ondra se vyvíjí doposud zcela normálně, je komunikativní, proto jeho návštěvě německé školky nestálo nic v cestě. Iniciátorem celého procesu byl tatínek, který pokládá za důležité, umět cizí jazyky především v profesním životě. Maminka zprvu začlenění Ondry do cizojazyčného prostředí velmi zvažovala, nebyla si jednoznačně jistá, zda Ondra celou situaci zvládne. Rodina reagovala na jejich rozhodnutí rozdílně. Ze strany otce se rodině dostalo velké opory, matčina strana nadšení ostatních zpočátku nesdílela. *Schkolu Zwergenhäusel* si rodina vybrala kvůli snadné dosažitelnosti z místa bydliště. Okolí reagovalo zpočátku překvapeně, nicméně jednoznačně pozitivně. Rodina ráda navštěvuje místní lückendorfské oslavy a společenské akce a líbí se jí okolí, které zařízení obklopuje. Pedagogická koncepce nehrála při rozhodování víceméně roli, jelikož ji rodina neznala. Rodiče se definitivně rozhodli po jedné návštěvě *Zwergenhäuselu*, kde se jim velmi líbilo. Nástup do zařízení neprovázely žádné administrativní těžkosti. Do budoucna si nejsou rodiče jisti, zda bude Ondra pokračovat i na německé základní škole, či přejde do českého prostředí. V současné době po získání převážně pozitivní zkušenosti se začleněním Ondry do německého prostředí, by maminka volila spíše německou základní školu. Uvažuje o Schkole

Hartau. Tatínek by naopak zvolil českou základní školu v kombinaci s družinou, volnočasovými a zájmovými aktivitami v Německu, aby si Ondra udržel dosaženou jazykovou kompetenci. První rok Ondrovy návštěvy Zwergenhäuselu hodnotí oba rodiče po překonání prvotních pochybností – viz Osobní anamnéza - velmi kladně a svého rozhodnutí nelitují. Přínos Vojtovy dvojjazyčnosti do budoucna spatřují v lepší možnosti jeho profesního uplatnění.

Osobní anamnéza

Ondrovi jsou v současné době čtyři roky. Porod proběhl bez komplikací. Psychomotorický vývoj je až doposud v normě. Sedět i chodit začal v obvyklé době. Motoricky je zdatný. V osmnácti měsících se vyjadřoval na úrovni jednoduchých vět. Česky hovoří v současné době přiměřeně věku, v průběhu řečového vývoje nebylo potřeba logopedické intervence. V současnosti má pouze potíže se správnou výslovností hlásky *r* – „ráčkuje“. Vzhledem k věku hodnotí pediatr tuto výslovnostní odchylku jako vývojovou záležitost, která se i bez zásahu logopeda s největší pravděpodobností do zahájení školní docházky upraví. Do německého předškolního zařízení nastoupil Ondra ve třech letech. To je zároveň doba, kdy začal být poprvé dlouhodoběji konfrontován s německým jazykem. První dny strávené ve školce Ondra proplakal. Dle slov maminky i pedagogů byl neklidný až hysterický. Pedagogům se jej nedařilo uklidnit, proto navrhli matce, aby strávila s Ondrou první fázi přivykání si na nové prostředí společně s ním ve *Zwergenhäuselu*. Dva až tři týdny trávila maminka *die Eingewöhungsphase* s Ondrou dle konceptu *Berliner Eingewöhungsmodell* v zařízení. Po uplynutí této fáze si Ondra ve školce zdárně zvykl a jeho další návštěva začala probíhat bez komplikací. Ondra míchá oba jazyky dohromady, když si nemůže vybavit příslušný ekvivalent v aktuálním jazyce komunikace. Rodiče mají tendenci jej v tom podporovat a doma zapojují do české mluvy německá slovíčka, aby tak Ondrovi upevnili němčinu v paměti. Zpětný vliv němčiny na češtinu pozorovali rodiče zpočátku v souvislosti s jevem, kdy začal Ondra „jakoby žbrblat a žvatlat“ německy, i když nevyslovoval konkrétní slova. V češtině se v této době začal vyjadřovat nesrozumitelně, i když před tím hovořil zřetelně. Tato fáze po zhruba dvou měsících pominula. První osvojená slova, která začal aktivně používat, byla v kontextu komunikace u jídelního stolu. Začal pojmenovávat druhy ovoce, příbory, nádobí apod. Když si povídá sám pro sebe, hovoří česky. V německém prostředí si začíná sám pro sebe mluvit německy. Mimo prostředí Zwergenhäuselu hovoří

německy příležitostně s otcem. Podle matky vnímá existenci obou jazyků automaticky, aktivně oba jazyky mezi sebou nerozlišuje tím, že by o nich hovořil. Při pozorování jeho chování ve školce v kontaktu s německými dětmi i dospělými němčinu aktivně používá. V komunikaci s českými dětmi či maminkou okamžitě přepne do češtiny. O dění ve školce se rodina příliš nedozví. Konkrétní principy pedagogické koncepce ani systém Schkola neznají. Signifikantní je pro ně pocit, že je jejich dítě ve školce šťastné. Rychlost osvojení prvních slov a samozřejmost, s jakou komunikuje s dětmi a dospělými ve školce, byla pro rodiče velmi překvapující. V tomto spatřují jednoznačně pozitivní dopad raného bilingvismu na jejich syna. Když Ondra do *Zwergenhäuselu* nastoupil, byl v jiném oddělení, než ostatní české děti. Nyní byl zařazen mezi starší děti, kde jsou zároveň i další české děti. Maminka vyjadřuje jako negativum pouze obavu, aby si nevybíral při hraní jen české děti a nepřestal tak aktivně komunikovat v němčině. Dle pedagogů je Ondra ukázkovým příkladem vydařeného zvládnutí prvotní fáze přivykání na nové prostředí přes počáteční obtíže, které souvisely spíše s celkovým emočním laděním dítěte. Domnívají se, že by obdobné těžkosti nastaly i v českém prostředí. Jazykovou bariéru překonával Ondra hravě. Zprvu se navzájem dorozumívali pomocí gest, názorného ukazování a příkladů. Pedagožka, která s ním byla nejvíce v kontaktu, se maximálně snažila používat česká slovíčka, která zná. Její znalost češtiny se omezuje pouze na izolovaná slova a jednoduché komunikační fráze v kontextu školky. Postupně začal Ondra používat jednotlivá německá slovíčka, která začal pozvolna skládat do jednoduchých dvojčlenných vět. Nyní Ondra komunikuje po ročním pobytu ve *Zwergenhäuselu* ze všech českých dětí nejlépe. V současné době převážně většině pokynů v němčině bezproblémově rozumí. Vyjadřuje se ve větách, které zatím postrádají pravidla německé syntaxe: „Ondra am Freitag nicht schlagen. Ondra Mittagsskind.“ Před několika měsíci by tuto větu postavil: „Ondra nicht schlafen.“ Ve výslovnosti je stále méně patrný vliv české artikulační báze. Z pohledu pedagogů je jeho výslovnost prakticky bezchybná. To je dáno i tím, že v češtině rušivě působící výslovnost hlásky *r* v němčině zcela zapadá do německé artikulační báze. V současné době pozorují pedagogové obrovské pokroky v aktivní řečové dovednosti. Ondra je komunikativní a aktivně se zapojuje do života ve školce.

8.2.4 Případová studie č. 4 – Anička a Tadeáš Rodinná anamnéza

Anička a Tadeáš vyrůstají v úplné monolingvní rodině v malé české obci nedaleko státní hranice s Německem. Maminka je ergoterapeutka a tatínek pracuje jako botanik a kamnář. *Familiensprache* je čeština, stejně jako *Umgebungsprache*. Maminka hovoří německy na úrovni nejjednodušší komunikace. V současné době se v němčině zdokonaluje návštěvou jazykového kurzu. Tatínek hovoří německy plynně. S dětmi maminka hovoří výhradně česky, aby jim zbytečně nepředala českou výslovnost německých slov, která zná. Tatínek příležitostně použije i němčinu. Hraje s dětmi například pexeso v němčině, aby jim pomohl upevnit osvojená slovíčka v paměti. V rodině se vyskytuje simultánní dvojjazyčnost u dětí maminčiny sestry, která žije se svou rodinou v Irsku. S českou částí rodiny se setkávají čtyřikrát do roka. O návštěvě německého předškolního zařízení byl tatínek rozhodnutý od narození obou dětí. Znalost jazyků pokládá v životě člověka za velmi důležitou z hlediska profesního uplatnění, cestování a schopnosti větší tolerance odlišných kultur. Toto konkrétní zařízení *Schkola Zwergenhäusel* rodiče zvolili na základě doporučení svých přátel, kteří zde také mají umístěné své děti. Maminka měla zpočátku velké obavy ze začlenění Josefky do německého prostředí. V případě mladšího Tadeáša se obavy téměř vytratily vlivem pozitivní zkušenosti s již ročním pobytem Josefky v této školce. Rodiče i přátelé reagovali na rozhodnutí rodičů kladně. Řada z nich neskrývá překvapení, které následně komentují slovy: „Proč ne, němčina je tady důležitá.“ Dalším důvodem, proč rodiče zvolili *Schkolu Zwergenhäusel*, je její pedagogická koncepce a českoněmecký ráz. Byli by rádi, kdyby mohly jejich děti ve školském systému *Schkola* pokračovat a zahájit povinnou školní docházku ve *Schkole Hartau*. Nástupu do předškolního zařízení nepředcházely žádné komunikační ani administrativní obtíže. Rodiče svého rozhodnutí nelitují, i když, jak připouštějí, počáteční fáze přivyknutí si Josefky na nové prostředí s sebou nesla mnohé obavy a pochybnosti o správnosti jejich kroku. V současné době vnímá matka jako negativní jev svůj jazykový deficit, který jí brání v lepší komunikaci s pedagogy. Z tohoto důvodu se snaží v německém jazyce zdokonalit.

Osobní anamnéza – Anička

Aničce je v současné době 5,5 roku. Její narození a první roky života z hlediska psychomotorického vývoje probíhaly přiměřeně, bez komplikací. Sedět i chodit začala v obvyklé době. V oblasti řečového vývoje pomáhá až v současné době logoped s nácvikem výslovnosti hlásek r, l a ř. Anička začala chodit do školky ve čtyřech letech. Zpočátku jí činilo obtíže si na nové prostředí zvyknout. Podle maminky je Anička dítě, které si potřebuje hodně hrát s dětmi, v rámci hry komunikovat verbálně a komentovat, co dělá. V češtině mluví ráda, často a spontánně. V němčině nebyla její potřeba vyjádřit se nasycena, a proto reagovala až mnohdy agresivním způsobem na matku, která tuto situaci zapříčinila. „Eingewöhnungsphase“ za přítomnosti maminky ve *Zwergenhäuselu* trvala téměř dva měsíce, než mohla Anička začít sama pobývat ve školce. Poté silně přilnula k jedné z pedagožek a často vyhledávala její společnost. V té době byly ve školce ještě tři další české děti, se kterými se Anička začala kamarádit a stýkat i mimo prostředí školky.

První slova, která začala aktivně užívat v německém jazyce, byla: „Pullern“, „Mama“, „Nein“. Tato slova používá i v komunikaci s matkou. Německy rozumí podle pozorování a rozhovoru s pedagogy téměř vše. Podle jejích slov: „Rozumím skoro všechno, jenom některý slovíčka nevím.“ Maminka Aničku ještě neslyšela vyslovit německou větu. Podle ní aktivně používá německý jazyk na úrovni izolovaných slov. Dle pedagogů Anička skládá jednoduché dvojčlenné věty. Pro sebe si povídá v době, kdy je ve školce, na úrovni svých řečových dovedností německy. Doma hovoří pouze česky. S tatínkem komunikuje výhradně česky, německy s ním komunikovat nechce. Anička spolehlivě rozlišuje mezi oběma jazyky. Oba jazyky míchá dohromady zejména tehdy, když česky vypráví o dění ve školce a nemůže nalézt vhodné ekvivalenty v češtině. Její výslovnost nese silné stopy české artikulační báze především, co se týče menší napjatosti v artikulaci některých hlásek. Pro ostatní české děti i pedagogy je Anička často v roli „tlumočnicka“. Ráda a ochotně pomáhá ostatním v komunikaci. S českými dětmi, zejména s dívkami, tvoří skupinu, která si hraje převážně odděleně od ostatních. S německými dětmi si hrají a komunikují výjimečně. Tuto skutečnost považují jak pedagogy, tak i rodiče za sice přirozenou, nicméně ji hodnotí rozporuplně. Přítomnost dalších českých dětí umožní nově přichozímu dítěti snazší adaptaci na nové prostředí, na druhé straně brzdí jeho řečový vývoj v německém jazyce. Děti nejsou tak intenzivně nuceny komunikovat. Velmi rychle pochopí, že jim v komunikaci pomůže ten,

který již lépe mluví německy a při snaze porozumět situaci se na toto dítě obrací jako na první pomoc, nebo intuitivně napodobují jeho chování. Byť je právě Anička pro většinu českých dětí tímto prostředníkem komunikace, ona sama si v komunikaci s německými dětmi někdy zacpává uši, zavírá oči a nechce s nimi německy mluvit. Kulturní rozdíly Anička netématizuje, odlišnosti v podobě oslav některých svátků vnímá jako přirozenou součást každého kulturního prostředí. Ve *Zwergenhäuselu* působí vyrovnaně, i když je místy její pocit spokojenosti narušen její momentální náladou.

Osobní anamnéza – Tadeáš

Tadeášovi jsou v současné době tři roky. Porod proběhl bez komplikací. Jeho psychomotorický vývoj nevykazuje žádné větší odchylky od normálu. Pouze v souvislosti s řečovým vývojem začal v současné době navštěvovat logopeda. V mateřském jazyce začíná až nyní souvisleji mluvit. Tvoří jednoduché dvoj- někdy i tříslavné věty. Logoped konstatoval výskyt mnohočetné dislalie. Tadeáš začal hovořit současně se vstupem do předškolního zařízení ve třech letech. Nyní je ve školce první dva měsíce. Nástup do školky nebyl zdaleka tak dramatický, jako u jeho sestry. *Eingewöhnungsphase* za přítomnosti maminky trvala pouze necelé dva týdny. Kontaktní osobou je pro něj jeho starší sestra Anička, která německy již komunikuje. První osvojená slova byla: „Guten Morgen.“, „Bällebad“ a názvy jídel, co děti mají ke svačině. Ze školky chodí svěží, plný energie a působí spokojeně. V době jedné z mých návštěv *Zwergenhäuselu* nechtěl odpoledne odjet domů, protože si hrál s ostatními dětmi. Většinu času ve školce tráví v blízkosti své sestry nebo jedné z pedagožek, která se snaží s ním komunikovat v rámci izolovaných slov česky.

8.3 Charakteristika předškolního zařízení Spreequellspatzen

Předškolní zařízení *Spreequellspatzen*³⁹ je, stejně jako *Schkola Zwergenhäusel*, tzv. *Kindertagesstätte* – zkráceně *Kita*. Věkové rozmezí dětí, které toto zařízení navštěvují, se pohybuje od jednoho roku do šesti, resp. sedmi let, kdy děti poté nastupují do základní školy. *Kita Spreequellspatzen* se nachází v centru, nicméně v klidné části, příhraničního města Ebersbach-Neugersdorf. Jedná se o nově zrekonstruovaný moderní objekt se zahradou v přírodním stylu s mnoha možnostmi pro děti, jak si hrát a všemi smysly objevovat okolní svět. V rámci rekonstrukce zde byli pro děti ve venkovní části zřízené např. tzv. „Sinnespfad“

³⁹ V překladu jsou to „Špačci od pramenu Sprévy“. Slovem *Spatzen* se v hovorové němčině označují malé děti.

– cestička pro všechny smysly, rybníček, záhonky, na kterých se mohou děti starat o rostliny, bylinková zahrádka, pavilón zvuků nebo zařízení pro vodní hrátky. *Kita Spreequellspatzen* existuje již 28 let. Kapacita tohoto předškolního zařízení umožňuje návštěvu 82 dětem. Děti ve věku od jednoho do tří let jsou v separátním oddělení budovy. Zvláště se nachází i prostor, který je určen pro předškoláky – *ABC Kinder*. Ostatní děti jsou v jednotlivých odděleních ve věkově smíšených skupinách. Hlavními pedagogickými principy výchovy a výuky předškolních dětí je umožnit dítěti všestranný rozvoj, samostatnost a praktickou zkušeností získávat informace o okolním dění a světě. Děti tráví mnoho času v přírodě, a tím si budují i úzký vztah k její ochraně. Zvláštní důraz je kladen na správný řečový vývoj, který je zakotven v interním konceptu *Sprachförderungskonzept*. V nepovinném kurzu češtiny se mohou předškoláci hravou formou učit jazyk svého souseda, který zde vyučuje rodilý mluvčí. Většinovým jazykem komunikace je němčina. Česky hovoří pedagogové velmi omezeně v rámci izolovaných slovíček a základních frází. *Kita Spreequellspatzen* má partnerskou mateřskou školu na české straně hranice v Dolním Podluží. Obě předškolní zařízení se setkávají jednou za měsíc. Děti si společně hrají, slaví svátky. Pedagogové pořádají výlety a různé jiné akce, při kterých děti mohou zažít svého souseda v nenucené neformální atmosféře. V současné době je v zařízení jedno dítě s odlišným mateřským jazykem, které si jej začalo osvojovat až zahájením docházky do tohoto zařízení.

Z rozhovorů s pedagogy lze vyvodit v podstatě stejné závěry jako v případě *Schkoly Zwergenhäusel*. Všichni pedagogové si v maximální míře cení přítomnosti českých dětí v jejich předškolním zařízení. Největším přínosem pro jejich zařízení spatřují v bezprostředním kontaktu německých dětí s českým jazykem a obyvateli sousední země. S českými rodiči komunikují pouze německy. Dle názoru všech pedagogů je třeba při komunikaci tlumočnicka, jen pokud je nutné, tématizovat přesnější detaily – například úpravu jídelníčku dítěte v případě alergie apod. Ve svém zařízení mají v současné době pouze jedno sekvenčně bilingvní dítě v rané fázi osvojování němčiny. Ke konkrétnímu procesu osvojování němčiny v rané fázi se mohou vyjádřit pouze v souvislosti s celkem čtyřmi dětmi, které byly v jejich zařízení umístěny. Postup osvojování němčiny v rané fázi i přístup pedagogů kopíruje zkušenosti pedagogů *Schkoly Zwergenhäusel*. V rámci *Kity Spreequellspatzen* je vzhledem k podstatně většímu počtu dětí zde umístěných obtížnější realizovat vysoce individuální přístup k těmto dětem. Požadavek na individuální přístup k dítěti je z rozhovorů se všemi

pedagogy ovšem patrný. Fakt, že dítě s odlišným mateřským jazykem je v zařízení samotné, bez dalších dětí hovořících jeho jazykem, může vést k počáteční izolovanosti dítěte a obtížnější adaptabilitě na nové prostředí. *Kita Spreequellspatzen* neumožňuje přítomnost rodičů v prvotní fázi zvykání si dítěte na cizojazyčnou skupinu a jiné prostředí. Dítě je dle slov pedagogů „ins Wasser geworfen, was verdammt kalt ist.“ Tím je myšleno, že má dítě ztížený začátek v porovnání s německými dětmi, které jsou v domácím prostředí. Pedagogové se snaží navázat s dětmi pozitivní vztah, a tím jim celý proces ulehčit. Na druhé straně se děti musí spoléhat samy na sebe a začínají poměrně brzy komunikovat v němčině. Na počátku osvojování si německého jazyka v tomto předškolním zařízení uvádějí pedagogové potřebu klást zvýšený důraz na svůj nonverbální projev, jež je výrazným prostředkem komunikace. *Kita Spreequellspatzen* má i formální výuku češtiny, která je nabídnuta předškolákům v posledním roce návštěvy školky před zahájením školní docházky. Návštěva českých dětí tohoto kurzu je považována všemi pedagogy za zbytečnou. Čeština je v tomto předškolním zařízení všudypřítomná. Pedagožky, i když rozumí jen velmi omezeně a samy hovoří jen na úrovni izolovaných slov, se snaží využít svých znalostí a začleňují česká slovíčka do své mluvy. Žádná nemá speciální vzdělání v oblasti interkulturní komunikace. Řada z nich by se ráda v tomto směru vzdělávala dále, jelikož považují znalost celé problematiky za velmi důležitou.

8.4 Jednotlivé kazuistiky

8.4.1 Případová studie č. 5 – Alžběta, Lenka

Rodinná anamnéza

Alžběta vyrůstá v úplné české monolingvní rodině v menším příhraničním městě. Maminka byla zaměstnaná jako úřednice ve státní správě, v současné době je gravidní na mateřské dovolené, tatínek pracuje jako lékař v SRN. Alžběta má zatím jednu sestru – mladší Leničku - viz následující případová studie. V současné době je Alžbětce 7 let a navštěvuje první třídu v české základní škole. Poprvé byla dlouhodoběji konfrontovaná s německým jazykem až se vstupem do německého předškolního zařízení *Spreequellspatzen*. Důvodem pro návštěvu německé školky bylo nepřijetí Alžbětky do českého předškolního zařízení z důvodu věku. V rodině se o začlenění Alžběty do německé školky diskutovalo v podstatě od jejího narození. Otec, který pracuje v SRN v nedaleké nemocnici, si německé prostředí velmi oblíbil a chtěl, aby jejich dcery navštěvovaly mateřskou školu za hranicemi.

Osobní anamnéza - Alžběta

Alžběta se narodila v termínu, bez komplikací. Její psychomotorický vývoj probíhal zcela v normě. Sedět i chodit začala v obvyklé době. Než nastoupila do předškolního zařízení, nevykazoval její řečový vývoj žádné odchylky od normálu. Podle maminky je uzavřenější, tiché povahy. Dlouho jí trvá, než naváže s někým vztah, což plně potvrzuje i průběh jejího začleňování do předškolního zařízení. Do německé *Kity Spreequellspatzen* nastoupila Alžběta ve věku necelých tří let. Dle pedagogů tohoto zařízení trvalo začlenění Alžbětky do nového prostředí zhruba půl roku. V době, kdy zahájila pravidelnou docházku do zařízení, se zde nenacházelo žádné jiné dítě, které by hovořilo česky. Během této fáze s dětmi ze školky nekomunikovala. Byla potichu, pozorovala dění a aktivně se nezapojovala do společných aktivit. Pedagogové si dělali starosti, jelikož hodnotili *die Eingewöhnungsphase* jako nepřiměřeně dlouhou. Alžběta nepůsobila šťastně a jak její rodiče, tak pedagogové pochybovali o správnosti jejího začlenění do německého předškolního zařízení. Po půl roce nastal náhlý zlom. Alžběta se téměř „přes noc“ rozmluvila. Nějaký vnější podnět k této pozitivní změně není nikomu z jejího okolí znám. Velmi krátce používala jen izolovaná slova. Brzy poté, co začala komunikovat, se začala vyjadřovat nejprve ve dvouslovných, poté v tříslovných větách. Našla si tím pozvolna, díky svému aktivnímu řečovému projevu, cestu k německým dětem. Postupně se komplexně zlepšoval stupeň jejího osvojení německého jazyka. Na konci pobytu v předškolním zařízení hovořila bez českého akcentu, gramaticky na úrovni stejně starých dětí, které mají němčinu jako mateřský jazyk. V průběhu předškolního věku byl nutný zásah logopeda, který pomáhal Alžbětce s výslovností české hlásky *r*. Vyslovovala tuto hlásku dle německé artikulační báze. Dle pedagogů bylo zvláštní chování Alžbětky, když docházelo k setkání s českou partnerskou mateřskou školou. Alžběta mluvila výhradně německy. Česky odmítala komunikovat, k českému jazyku se nechtěla ani přihlásit. Zásadně nechtěla tlumočit ani pedagogům a svou dvojjazyčnost skrývala po celou dobu pobytu ve školce. Oba jazyky míchala zejména zpočátku jen doma, když hovořila o dění ve školce. V německém jazyce české výpůjčky neužívala.

Při nástupu do základní školy byla Alžběta uzavřenější v komunikaci s dospělými, nyní se situace zlepšila. Její třídní učitelka nevyklučuje, že počáteční ostych a uzavřenost mohl být zapříčiněn změnou prostředí a předchozími zkušenostmi z rané fáze vstupu do školky. S dětmi navázala kontakt bezproblémově, ve třídě má kamarádky. Působí tišším dojmem,

vyrovnaně a šťastně. V rámci setkávacích dnů komunikuje německy se svou kamarádkou ze školky, která hovoří pouze německy. Při výuce německého jazyka hovoří s učitelkou německy přirozeně, přiměřeně hlasitě, individuálně i před třídou. Alžběta je ve vyučování spíše klidná, k aktivitě musí být motivovaná. Při výuce nedává najevo rušivými projevy, že německy umí a plní si své úkoly svědomitě. Její výslovnost němčiny je bez akcentu. Česky hovoří přiměřeně svému věku. Podle tatínka Alžběta němčinu zapomíná, když přijede návštěva z Německa, komunikuje jen málo. Tatínek chtěl, aby byly na Marušku kladeny od začátku v němčině vyšší nároky vzhledem k její dvojjazyčnosti. Učitelka němčiny to ovšem vzhledem k povaze Alžbětky nepokládá za vhodné. Domnívá se, že tatínkův progresivní přístup může mít za následek obavy ze selhání v případě vyšších nároků, než jaké jsou přiměřené věku a stupni kognitivní zralosti dítěte. Případný neúspěch by mohl vyvolat blok a nechuť k učení obecně.

Osobní anamnéza - Lenka

Lence je v současné době téměř 4,5 let. Narodila se donošená, bez komplikací. Její psychomotorický a zejména řečový vývoj probíhá až doposud zcela v normě. Podle matky je Lenička komunikativní, ráda mluví a je přátelská. Již rok a půl navštěvuje předškolní zařízení *Spreequellspatzen*. Na rozdíl od Alžbětky nebyla prvního půl roku ve školce jediná s češtinou jako mateřským jazykem. Její velkou oporou byla právě Alžběta, která v té době již německy hovořila aktivně. *Die Eingewöhnungsphase* probíhala u Leničky zcela odlišně. Komunikovala od začátku se svou sestrou, která jí přeložila vše potřebné. Když Alžběta zahájila pravidelnou školní docházku, zůstala Lenička v předškolním zařízení sama, kdo hovoří česky. Poslední rok navštěvuje předškolní zařízení velmi nepravidelně. Je často nemocná a podle pedagogů si na prostředí školky musí pokaždé znovu zvykat, kdykoliv přijde po delší době. To má vliv na stupeň jejího osvojení německého jazyka. Německy zatím nehovoří téměř vůbec. Vyjadřuje se na úrovni jednoduchých promluv v kontextu pravidelných rituálů ve školce – tzn. společné fráze u stolování, pozdravy aj. Německá slova, která izolovaně užívá, vykazují silný vliv české artikulační báze. Momentálně je opět nemocná. Neměla jsem ji možnost zažít v prostředí *Kity Spreequellspatzen*. Doma mluvit německy nechce, o dění ve školce také příliš nevypráví. Podle pedagogů je její častá absence příčinou nejen zpoždění osvojování si německého jazyka, má i negativní vliv na sociální vztahy Aničky k ostatním dětem. I když je Lenička otevřená, milá a komunikativní, nemá ve školce v rámci povahy vztahů k vrstevníkům v tomto věku k nikomu žádné pevnější pouto. Podle rodičů nechodí do školky tak ráda, jako

když tam byla její sestra. Pokud bude Lenička pravidelněji a dlouhodoběji navštěvovat toto předškolní zařízení, dá se očekávat pozitivní vývoj jak v řečové, tak i v sociální oblasti.

8.5 Shrnutí výsledků dotazníku, kterým byli osloveni pedagogové předškolních zařízení

Pro přehlednost a konkrétnost vyzkoumaných výsledků provedu shrnutí dotazníku - viz.příloha č. 7, který byl adresován pedagogům předškolních zařízení *Schkola Zwergenhäusel* a *Kita Spreequellspatzen*. Celkem jsem oslovila 9 pedagogů z obou zařízení. Dotazník mi odevzdal stejný počet pedagogů. Po vyhodnocení výsledků bylo možné konstatovat následující fakta, která shrnu do tří okruhů v rámci interkulturní komunikace, jazykové stránky osvojení si dalšího jazyka a postoje pedagogů k fenoménu dvojjazyčnosti v kontextu jejich předškolního zařízení.

Otázce interkulturní komunikace jsou věnovány položky 1-7. V oboru interkulturní komunikace nemá žádný z pedagogů speciální vzdělání. 22% by se rádo v tomto oboru vzdělávalo. 78% se domnívá, že lepší než speciální vzdělání je častá výměna informací o těchto dětech. 33% pedagogů potřebuje příležitostně ke komunikaci s rodiči tlumočnicka. 67% pedagogů jej nepotřebuje. Jazyková výbava pedagogů se přitom pohybuje v rozmezích od prakticky nulové schopnosti rozumět a aktivně hovořit česky pouze po znalost běžných konverzačních frází a velmi omezené slovní zásoby v podobě izolovaných slov vyplývajících z kontextu prostředí a soužití dětí a pedagogů v předškolním zařízení. Z toho je zřejmé, že aktivní roli při vzájemném dorozumívání přebírají rodiče, kteří, jak vyplývá z dotazníku určenému jim, hovoří německy alespoň na úrovni potřeb běžné komunikace. To je důvod, proč vzájemná komunikace rodičů a pedagogů probíhá v podílu celých 100% v německém jazyce. V komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem převažuje u všech pedagogů potřeba klást zvýšený důraz na správnou výslovnost a přiměřenou intonaci. Zpočátku probíhá komunikace s velkým podílem nonverbálních složek jazyka. 100% pedagogů považuje za nutné přizpůsobit svůj celkový projev vůči českým dětem potřebám těchto dětí. Za nejdůležitější principy interkulturní komunikace pokládají pedagogové předškolních zařízení následující:

- Znat problematiku dvojjazyčnosti včetně všech komplikací, které s sebou proces raného osvojování dalšího jazyka přináší. Vyměňovat si informace o dvojjazyčných dětech.
- V rámci možností daného předškolního zařízení zaujmout skutečně individuální přístup k těmto dětem. Nezbytná je velká dávka empatie a tolerance.
- V prvních dnech, týdnech a měsících, kdy si dítě zvyká na nové prostředí, mu být oporou a snažit se s ním navázat pozitivní emoční vztah.
- Pokud to jazyková výbava pedagoga dovolí, vypomáhat si češtinou, když dítě opravdu nerozumí a všechny ostatní prostředky komunikace selhaly.
- Zapojovat nonverbální složku komunikace a vědomě řídit své promluvy, jelikož je pedagog pro dítě zároveň jedinečný řečový vzor.
- Motivovat a povzbuzovat děti ve vzájemné samostatné komunikaci při hrách i jiných společných aktivitách.

Co se týče procesu osvojování si dalšího jazyka – viz otázky č. 8-11 – uvedlo 78% pedagogů, že lze vysledovat určité psycholingvistické jevy, které jsou víceméně společné všem dětem, které si osvojují další jazyk v rámci předškolního zařízení. Jako příklad uvedli nápadně tichý verbální projev v osvojovaném jazyce, míchání obou jazyků a projevy vnitřní řeči v německém jazyce. Zbýlých 22% pedagogů se domnívá, že jde o individuální záležitost. Podle všech pedagogů míchá více než 50% dětí oba jazyky dohromady. První slova, která si osvojují a aktivně užívají, jsou z oblasti jídla a pití, společného stolování a soužití v předškolním zařízení. Dále to jsou útržky z písní, nejčastěji slýchané konverzační fráze – pozdravy, popřání dobré chuti apod. Podle všech pedagogů je u všech dětí patrná delší fáze přivykání si na nové prostředí, než je obvyklé u německy mluvících dětí v jejich domácím prostředí. 100% pedagogů hodnotí přítomnost českých dětí v německém předškolním zařízení velmi kladně. Většina pedagogů se domnívá, že je jejich přítomnost přínosem v přirozeném zprostředkování češtiny německým dětem. Jako negativum hodnotí většina pedagogů případný větší počet českých dětí jako jistou nevýhodu vůči těmto dětem samotným. České děti mají tendence tvořit skupiny, izolovat se od ostatních a dochází ke zpoždění řečového vývoje v rámci osvojování němčiny.

Způsob osvojování si dalšího jazyka v obou předškolních zařízeních lze označit termínem *raná úplná imerze* – tzn., že vzdělávací proces probíhá v předškolním věku zcela v cizím jazyce.

8.6 Shrnutí výsledků dotazníku, kterým byli osloveni rodiče dětí předškolního věku

Celkem jsem oslovila pět českých rodin, které mají umístěné děti v předškolním zařízení v Německu. Dotazník a jeho grafické zpracování jsou uvedeny v příloze pod číslem 9. Získané výsledky lze shrnout následujícím způsobem.

Hlavním důvodem pro rozhodnutí rodičů umístit dítě do německého předškolního zařízení je lepší profesní uplatnění dítěte v dospělém věku a očekávání vyšší míry tolerance k odlišným kulturám a jazykům. Dalším důvodem je preference geografické blízkosti předškolního zařízení v Německu v porovnání s českou mateřskou školou. Stejný počet bodů přidělili rodiče nezískání místa pro své dítě v české mateřské škole a pedagogické koncepci předškolního zařízení. Posledním důvodem byla uvedena lepší orientace dítěte při seznamování s cizí zemí v rámci cestování. 58% rodin se rozhodlo pro umístění svého dítěte do německého předškolního zařízení až po zjištění, že není k dispozici česká mateřská škola. 0% o české mateřské škole nikdy neuvažovalo, rodiče byli rozhodnuti již prakticky od narození svého dítěte. 19% rodičů se rozhodlo spontánně na základě referencí či po návštěvě daného předškolního zařízení. U 23% rodin se jednalo o výsledek dlouhodobých rodinných diskuzí. Většina rodin našla podporu u svých nejbližších. Pouze 20% uvedlo, že polovina rodiny reagovala pozitivně, druhá negativně. Okolí reagovalo u 100% převážně kladně. 80% rodin nemá k Německu, či jeho obyvatelům, žádnou vazbu kromě kontaktů získaných v rámci návštěvy jejich dítěte daného předškolního zařízení. O podstatně méně procent – pouze 20% - má vazby k Německu i mimo předškolní zařízení. 40% rodin rozumí v německém jazyce jednoduchým textům, zvládne většinou odpovědět, i když s chybami. U 60% rodin alespoň jeden člen rodiny hovoří plynně německy. Komunikace s pedagogy z předškolního zařízení probíhá výhradně v německém jazyce.

Další část dotazníku byla určena jednotlivým dětem. Celkový počet předškoláků je 9. U 67% dětí se vyskytly logopedické obtíže ještě před zahájením návštěvy předškolního zařízení. U 11% dětí zaznamenali jejich rodiče logopedické obtíže až v průběhu rané fáze

osvojování němčiny. 22% rodičů pozorovalo vliv němčiny na již osvojenou češtinu. 100% dětí míchá podle svých rodičů oba jazyky dohromady. Ani jedno z dětí nechce mluvit německy doma s rodiči. Téměř u všech dětí trvala adaptační fáze na nové prostředí déle, než rodiče čekali. Naprostá většina rodičů se domnívá, že je jejich dítě v předškolním zařízení šťastné. 56% dětí má v daném předškolním zařízení převážně české kamarády. 22% má české i německé kamarády. 22% dětí má jen německé kamarády, což je dáno nepřítomností dalších českých dětí v zařízení. Žádné dítě není úplně bez kamarádů. 22% se stýká se svými kamarády z předškolního zařízení i mimo toto zařízení. 67% tematizuje rozdíly mezi Českem a Německem. 56% rodin plánuje dát své dítě do německé základní školy. 0% tento krok neplánuje vůbec. 0% rodin o tom ještě nepřemýšlelo. 44% rodin o případné návštěvě svého dítěte německé základní školy stále diskutuje.

Uvedené výsledky kompletního výzkumu vyhodnotím v závěrečném *Shrnutí*, v oddíle, který je věnován druhé hypotéze.

9 Sekvenční bilingvismus v rané fázi – mladší školní věk

9.1 Stručná charakteristika škol Schkola

Ve svazku škol Schkola je v současné době celkem 8 škol (základní a střední školy) a jedno předškolní zařízení – viz výše. Všem školám je společná pedagogická koncepce, která je postavena na několika hlavních pilířích. Mezi nejdůležitější principy pedagogické činnosti patří interkulturní výchova a výuka, která je podpořena partnerstvím jednotlivých škol a *Kity* s příslušnými školskými zařízeními v sousední zemi. Jazyk souseda je vyučován rodilým mluvčím od první třídy jako povinný předmět dle vnitřních osnov „Nachbarschaft und Sprache“ – „Sousedství a jazyk“. Partnerství škol se neomezuje jen na příležitostné pořádání společných českoněmeckých akcí, ale je pevně zakotvené v osnovách výuky všech škol v podobě tzv. setkávacích dnů. Při setkávacím dni probíhá společná výuka žáků z německé i české třídy v jazyce hostitelské školy. Těžištěm setkávání není v první řadě výuka jazyka, ale interkulturní komunikace. Děti jsou stimulovány ke spolupráci, učí se spolu komunikovat, vnímat interkulturní rozdíly a jsou vedeny k toleranci k různosti. Děti jsou v německých školách Schkola Hartau, Oberland, Jonsdorf a Ostritz ve třídách vyučovány ve věkově smíšených skupinách – 1.-3. ročník, 4. – 6. ročník, 7.-8. ročník, 9.-10. ročník. Způsob výuky lze

označit termínem „ganzheitliches Lernen“ – celostní učení v rámci reformně pedagogického konceptu – *Reformpädagogik*. Zejména ve vyšších ročnících je kladen důraz na praktickou složku vzdělávání. Žáci jsou hodnoceni až do sedmého ročníku výhradně slovně. Všem školám je společný koncept zdravého stravování, který je realizován projektem zdravých svačin a kuchyní, kde se děti mají možnost podílet na přípravě obědů a odpoledních svačin. Dalším společným rysem je ekologická výchova, která začíná již na úrovni *Kity*. Interkulturní komunikace a věkově smíšené skupiny s sebou nesou vedle svého nepopiratelného pozitivního přínosu pro vývoj dítěte i komunikační obtíže nejrůznějšího typu. K překonávání a řešení těchto problémových aspektů komunikace napomáhá projekt „*Streitschlichter*“. V rámci tohoto projektu se děti do prvního stupně učí konstruktivně řešit interpersonální konflikty. Učí se lépe se vyznat v konfliktní situaci, pojmenovat problém a nalézt společné řešení. Termínem „*Streitschlichter*“ se označuje třetí osoba, která do konfliktu dvou osob vstupuje jako „manažer“ situace a pomáhá jejímu rozuzlení. Český ekvivalent je „smířčí rozhodčí“. V neposlední řadě je třeba uvést integrativní charakter škol *Schkola*. Do systému základních a středních škol jsou integrováni žáci s různým typem postižení. V současné době je možné začlenit do škol *Schkola* i žáky s odlišným mateřským jazykem. Příkladem jsou například *Schkola Hartau* a *Schkola Oberland*.

Ve *Schkole Oberland* je z celkového počtu 212 žáků 13 žáků s odlišným mateřským jazykem. Všechny tyto děti jsou simultánně bilingvní. Výjimku tvořil Kryštof – viz případová studie č. 6. *Schkola Hartau*, která v tomto školním roce 2012/13 vzdělává 86 žáků, má 11 žáků, kteří mají češtinu jako mateřský jazyk. Z těchto žáků s odlišným mateřským jazykem jsou tři sekvenčně bilingvní – viz případové studie č. 5 a 7 – Klára, Imanuel a Samuel - a osm simultánně bilingvních. Všichni tyto žáci se účastní výuky českého jazyka jako cizího jazyka v kontextu německé školy. Jejich účast na formální výuce češtiny by se mohla zprvu zdát zbytečná vzhledem k faktu, že česky děti hovoří na úrovni mateřštiny. Při návštěvě školy jsem musela zkonstatovat opak. Přínos jejich přítomnosti ve výuce češtiny lze vysledovat pro obě skupiny – české i německé žáky. Čeští žáci jsou v hodinách češtiny pro německé žáky nezastupitelným řečovým vzorem. Učitel je český rodilý mluvčí, který se snaží vyslovovat korektně, hovoří spisovně, s náležitou dikcí a důrazem na nonverbální složku jazyka. Tento řečový vzor má jistě své opodstatnění v rámci formální výuky jazyka při správném osvojování si české artikulační báze. V praxi se žáci s takto vzorovým přednesem setkají jen výjimečně.

Čeští žáci mezi sebou hovoří běžnou hovorovou češtinou, a poskytují tak německým spolužákům řečový vzor odpovídající praxi, adekvátní věku a stupni kognitivního vývoje dětí. Pro české žáky je formální výuka češtiny obrovským přínosem, neboť slyší spisovnou češtinu ze strany pedagoga. Za velmi důležité osobně považují kulturní aspekt jazyka, který je ve výuce češtiny nedílnou součástí osnov. Obavy některých rodičů, že jejich dítěti v Německu nebude dostatečně zprostředkována česká kultura, se tímto alespoň částečně zmírní. Mateřský jazyk českých dětí je ve škole velmi ceněn a respektován. Tento fakt napomáhá dětem ke snadnější adaptaci v případě tzv. kulturního šoku – viz kap. Vliv a role sociálního prostředí na vývoj bilingvismu v rané fázi.

Otázky, které jsem kladla pedagogům *Schkoly Hartau* a *Oberland*, jsou modifikací výše uvedených otázek v kontextu předškolního vzdělávání ve *Schkole Zwergenhäusel* a předškolního zařízení *Spreequellspatzen* – viz příloha č. 4.

Celkově hodnotí všichni dotázaní pedagogové *Schkoly Hartau* začlenění dětí s češtinou jako mateřským jazykem velmi kladně. Největší přínos pro školu spatřují v pozitivním vlivu na postoj německých dětí k češtině, českým spolužákům, resp. žákům z partnerské školy v kontextu interkulturní komunikace. Postupem času se stala čeština běžnou součástí každodenního života ve škole. Německé děti přestaly vnímat jazyk a obyvatele sousední země jako něco nezvyklého, cizího, dle slov jednoho pedagoga „jako cosi divného“. V počáteční fázi je pro pedagoga velmi náročné připravit vyučovací hodinu tak, aby se žák, který mu nerozumí, přesto naučil novou látku, nejen jazyk. Příkladem je například náplň vyučovacích předmětů, jako je matematika, prvouka apod. Na úrovni základní školy je již markantnější rozdíl v mluvě německého učitele s německým žákem oproti způsobu vyjadřování německého učitele vůči českým dětem, než tomu bylo v předškolních zařízeních. Mluva učitele je nejen pomalejší, s pečlivější výslovností, ale je výrazněji doprovázena neřečovými projevy – gesta, mimika, proxemika atd. Podobně jako u předškoláků, učitelé dbají na oční kontakt. Než vysloví konkrétní požadavek k dítěti, osloví jej jménem a ujistí se očním kontaktem, zda jej dítě vnímá. Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou sice vzdělávání ve většinovém jazyce – tj. v němčině, učitelé se ovšem snaží jim sporadicky pomoci v porozumění českými slovíčky. V německých školách *Schkola Hartau* a *Oberland* jsou přítomni po celý den i čeští učitelé. Ti jsou dětem v případě potřeby nápomocni. Vypomáhají také při komunikaci s rodiči, kteří nehovoří německy na dostatečné úrovni. Když

dítě nastoupí do první třídy, respektuje učitel tuto důležitou fázi adaptace na školní prostředí, ať dítě hovoří jakýmkoliv jazykem. V této fázi se využívá výhody věkově smíšených tříd a starší spolužák si vybere některého z prvňáčků, kterému první týden ve škole pomáhá s orientací a každodenními školními záležitostmi. Německy se těmto pomocníkům říká *der Pate*. S výběrem pomáhá dětem třídní učitel. U dětí, které nerozumí, probíhá fáze adaptace obdobně. Automaticky si vybírají spolužáky, kteří rozumí oběma jazykům, popř. se mají tendenci fixovat na třídního učitele, nebo učitele, který mu pomáhá s porozuměním. Pokud není ve třídě nikdo, kdo hovoří mateřštinou žáka, jako tomu bylo například u Kryštofa, tak si dítě vybere zpravidla během prvního týdne samo nějakého spolužáka dle vzájemných sympatií. Vůbec to nemusí být starší žák, který mu byl přidělen učitelem. Role tohoto spolužáka „ochránce“ je velmi důležitá i pro emoční stabilitu počáteční fáze osvojování si cizího jazyka. Reakce dětí na první fázi adaptace je rozdílná, záleží na individuální osobnosti dítěte a stupni jeho kognitivního zrání. Většina dětí se nejprve snaží, vyznat se v nové situaci a reaguje mlčením a postojem pozorovatele. Ani toto se nedá ovšem paušalizovat. U téměř všech dětí je nápadný tichý projev, když hovoří německy s učitelem nebo před třídou. Individuálně se spolužáky a samy pro sebe již hovoří přiměřeně hlasitě. Celkově je vývoj aktivního řečového projevu podobný jako u předškoláků, vyjma fáze dětského „žvatlání“, která u dětí mladšího školního věku často chybí. První součástí aktivní slovní zásoby tvoří nejen izolovaná slova, ale i pozdravy a běžné konverzační fráze. Slovní zásoba se neomezuje jen na podstatná jména a slovesa, ale odpovídá praktické potřebě užívání jazyka. Například při obědě pronáší dítě k personálu kuchyně: „Bitte, wenig.“ Nebo na pískovišti: „Lass mich.“ Za zmínku stojí také fakt, že české děti začínají dříve zpívat s německými dětmi písničky, než s nimi hovořit. Jistou brzdou v osvojování němčiny mohou být podle pedagogů ostatní bilingvní děti, které, jak bylo popsáno u předškoláků, mohou způsobit svým působením v roli komunikačních prostředníků opoždění v osvojování a komunikační „lenost“. Je proto dobré děti nejrůznějším způsobem individuálně motivovat k aktivní komunikaci, často je oslovovat a zároveň velmi citlivě vyžadovat reakci, aniž by bylo dítě traumatizováno pocitem neúspěchu při případném nepochopení. Principy, které je třeba respektovat v prvotní fázi komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem v kontextu pedagogické činnosti na prvním stupni základní školy, jsou v zásadě analogické s přístupem k dětem v předškolním věku s důrazem na specifika věku. Pedagogové na obou základních školách se shodli na

empatickém přístupu k těmto dětem. Podle nich je důležité nenahlížet na dítě jen z hlediska jeho dvojjazyčnosti v raném stádiu, ale vnímat individuální zvláštnosti svých žáků. Důraz na nonverbální složku komunikace v prvotní fázi, správnou výslovnost a adekvátní komunikační kompetenci by měl být samozřejmostí. Z hlediska učiva je třeba ovšem dítě hodnotit s ohledem na jeho mateřštinu. Vzhledem k tomu, že třídní učitelé nejsou lingvisté a nehovoří česky, je pro ně obtížné identifikovat možné jazykové interference z češtiny do němčiny. Též je obtížné možné negativní interference cíleně odstranit jinak než nácvikem. V kontextu základní školy dochází k systematickému osvojování psané formy jazyka. Zmíněné míchání obou jazyků a interference jsou patrné i v tomto procesu. Odstraňování chyb důsledným nácvikem správné formy je důležitou součástí učebního procesu. Mateřský jazyk a jeho psanou formu je třeba vyučovat individuálně, mimo prostředí německé základní školy. V kontextu dané školy probíhá, jak bylo již zmíněno, formální výuka češtiny pouze jako cizího jazyka. Stupeň ovládnutí české gramatiky, čtení českých textů, či psaní není německými pedagogy hodnoceno. Na vysvědčení je tematizována jen participace žáka na tamější formální výuce češtiny jako cizího jazyka – *Fremdsprachenunterricht*.

V hodnocení dětí s odlišným mateřským jazykem jsou učitelé během prvního roku školní docházky velmi shovívaví. Jejich hlavním úkolem je žáčka přiměřeně motivovat, nadšeně chválit úspěchy, zároveň nebagatelizovat neúspěchy, ale podpořit dítě v jejich nápravě. Respektování individuálních potřeb dítěte jde ruku v ruce s poskytnutím dostatečného prostoru a času pro jeho celkový vývoj. Na téma interkulturní komunikace proběhla v přechozích letech interní školení pedagogických pracovníků. Interkulturní komunikace je také častým předmětem pedagogických diskusí i v souvislosti se spoluprací s partnerskými školami.

9.2 Shrnutí výsledků dotazníku, kterým byli osloveni pedagogové školních zařízení

Celkem jsem oslovila 11 pedagogů uvedených škol, kteří se v rámci své pedagogické praxe setkávají se sekvenčně dvojjazyčnými dětmi v rané fázi. Příslušné grafy, které přehledně shrnují získané informace, jsou uvedeny v příloze č.8. Všichni respondenti jsou zaměstnaní na prvním stupni základní školy, v Německu označovaným termínem *Grundschule* – ročníky 1-4.

Z dotázaných pedagogů má 18% vzdělání v oboru interkulturní komunikace. Zbylý počet pedagogů vzdělání v tomto oboru nemá, ani se momentálně nevzdělává. 55% pedagogů by se rádo v tomto směru dál vzdělávalo, jelikož to považují ve své práci za důležité. 45% dává raději přednost výměně informací s ostatními pedagogy, které mají s bilingvními dětmi též zkušenost. V porovnání s pedagogy z předškolních zařízení mají pedagogové na prvním stupni základní školy větší potřebu vzdělání v oblasti interkulturní komunikace. To může být dáno tím, že v obou školách dochází k intenzivnímu kontaktu v rámci týdenní výuky nejen s dvojjazyčnými dětmi, ale i česky mluvícími dětmi z partnerských škol.

Se všemi rodiči jak simultánně, tak sekvenčně bilingvních dětí probíhá komunikace v německém jazyce. Z tohoto důvodu není třeba při komunikaci pedagogů s rodiči tlumočnick. V českém jazyce je schopno aktivně komunikovat 18% všech pedagogů. 18% rozumí jednoduchým textům, dokáže většinou odpovědět, i když s chybami. 46% pedagogů rozumí česky jen velmi málo. 18% češtinu neovládá vůbec.

S českými dětmi, které mají odlišnou mateřštinu, na začátku jejich pobytu ve škole komunikuje převážná většina pedagogů s pomocí nonverbálních složek jazyka. Nikdo z dotázaných pedagogů nepotřebuje aktivně tlumočnicka. Více než polovina pedagogů využívá svých znalostí českého jazyka a používá příležitostně českých slovíček v běžné mluvě. Všichni respondenti zároveň uvedli, že dbají při komunikaci se sekvenčně bilingvními dětmi na svou výslovnost a intonaci. Přizpůsobí těmto dětem komplexně způsob komunikace.

Mezi nejdůležitější principy v interkulturní komunikaci pokládají oslovení pedagogové následující:

- Znat problematiku dvojjazyčnosti, včetně všech komplikací, které s sebou proces raného osvojování dalšího jazyka přináší. Vyměňovat si informace o dvojjazyčných dětech. Vzdělání v tomto oboru je žádoucí.
- Individuální přístup k těmto dětem. Nezbytná je velká dávka empatie a tolerance.
- Hodnotit dítě přiměřeně jeho věku a znalostem osvojevaného jazyka. Kognitivní znalosti hodnotit s ohledem na stupeň osvojení němčiny alespoň první rok pobytu dítěte ve škole. V hlavním předmětu „německý jazyk“ je třeba tolerance po celou dobu pobytu dítěte v *Grundschule*.

- Vytvořit emočně podnětné a bezpečné prostředí.
- Pokud to jazyková výbava pedagoga dovolí, vypomáhat si češtinou, když dítě opravdu nerozumí a všechny ostatní prostředky komunikace selhaly.
- Hovořit s dětmi o jejich konfliktech, které mohou vznikat v rámci interkulturní komunikace. Pomoci dětem v jejich řešení.
- Zapojovat nonverbální složku komunikace a vědomě řídit své promluvy, jelikož je pedagog pro dítě zároveň jedinečný řečový vzor.
- Motivovat a povzbuzovat děti ve vzájemné samostatné komunikaci.
- Tématizovat rozdíly mezi oběma kulturami. Otevřeně s dětmi hovořit o odlišných zvycích, svátcích apod. Respektovat mateřštinu těchto dětí, která je zároveň součástí běžné každodenní výuky.

Za společné psycholingvistické jevy pedagogové pokládají oboustranné míchání jazyků v rámci *Sprachmischung* a *Interferenz* výrazněji na začátku jejich pobytu v německé škole u více než poloviny všech českých dětí se sekvenčním bilingvismem. Příkladem je věta: „Já za to nic nemůžu.“ – „Ich kann nichts dafür.“ „Půjdeme frühstückovat.“ „Umím ukochnout čaj.“ „Gib mir bitte die Federtaštičku.“ České děti vytvářejí různé nesprávné tvary slov v obou jazycích. Např. „tělocvič“ – „Sportunterricht“, „Schnurbindle“ - „tkaničky“. U psané formy německého jazyka mají děti tendence zapojovat českou psanou formu. Jako příklad uvádí např.: „šůle“, „čechiš“. Pro pedagogy bylo obtížné shodnout se na prvních slovech, která děti začínají používat. 46% uvedlo části nejčastěji slýchaných frází v rámci denních rituálů. 27% se domnívá, že se jedná o individuální záležitost. 27% neuvedlo nic. První slova děti užívají v kontaktu se svými vrstevníky v rámci školní spolupráce nebo hry. Před třídním kolektivem a s dospělými začínají české děti hovořit až později.

V případě všech dětí, které mají odlišnou mateřštinu, jak uvedlo 100% pedagogů, probíhala jejich adaptační fáze stejně jako u německých dětí. To může být dáno jednak věkem dětí, kdy vzrůstá schopnost adaptability oproti předškolnímu věku a také jejich předchozí zkušeností z předškolního zařízení, kdy byly již zvyklé bez rodičů pobývat delší dobu. Ve škole je navíc méně času na hraní a volnočasové aktivity. Maximum času dítě stráví ve školní lavici, kdy nekomunikuje s ostatními, ale soustředí se na výuku a porozumění sdělovaných informací. Nemusí tudíž tolik čelit osamocení. Svou roli jistě sehrávají i tzv. *Pate* – přiřazení starší spolužáci, kteří pomáhají dětem v komunikaci a orientaci ve škole.

100% dotázaných pedagogů hodnotí přítomnost českých dětí v německém kolektivu jako velmi dobrou. Stejně jako pedagogové předškolních zařízení spatřuje většina pedagogů největší přínos ve zprostředkování řečového vzoru a hodnotí jejich přítomnost kladně z důvodu možnosti interkulturně komunikovat pro obě skupiny dětí. Nevýhodou je, v případě většího počtu dětí s odlišným mateřským jazykem (v rámci sekvenčního i simultánního bilingvismu), vytvoření skupinek, které mají tendence izolovat se od ostatních. K tomuto dochází pouze v době pauzy. Ve výuce je dítě motivováno k samostatnosti, soustředí se na výuku a je vedeno k aktivní komunikaci a spolupráci s německými dětmi. Situace se formálním stylem výuky výrazně odlišuje od předškolního zařízení. Tím, že je dítě nuceno komunikovat, nedochází k tomu, že by měly tyto děti kamarády jen mezi českými dětmi.

Způsob osvojování si dalšího jazyka v rámci návštěvy popsaných školních zařízení lze definovat jako *úplnou imerzi*. K osvojování již nedochází v raném věku, úplná znamená, že výuka probíhá výlučně ve většinovém jazyce. Výuka češtiny, které se děti účastní, je realizována jako výuka cizího jazyka - *Fremdsprachenunterricht*. V poslední době pedagogové přistupují k doplňkové výuce němčiny u prvňáčků, jelikož cítí potřebu děti více podpořit především v osvojení psané formy němčiny.

9.3 Jednotlivé kazuistiky

Rodičům sekvenčně dvojjazyčných dětí v rané fázi jsem kladla otázky uvedené v přílohách č. 5 a 6. Odpovědi jsem opět shrnula v oddílech *Rodinná* a *Osobní anamnéza*.

9.3.1 Případová studie č. 6 – Kryštof

Rodinná anamnéza

Kryštof vyrůstá v úplné monolingvní rodině v malém českém městě na hranici s Německem. Spolu s ním vyrůstá v rodině jeho malý bratr Toník, kterému jsou 2 roky. Kryšťůfek je můj syn z prvního vztahu. Jeho otec s námi již osm a půl roku nežije, ale Kryštof se s ním často vídá. Já jsem v současné době na mateřské dovolené. Po ukončení mateřské dovolené nastupuji na pozici *Teamleiterin* – vedoucí týmu - prvního stupně *Schkoly Oberland*, kde již deset let působím jako pedagog prvního stupně a koordinátorka spolupráce této školy s partnerskou základní školou v Čechách. Pracuji částečně také jako překladatelka a tlumočnice z německého jazyka. Kryštofova otec je simultánně bilingvní. Za svoji mateřštinu pokládá češtinu, německy hovoří téměř na úrovni mateřského jazyka. Hovoří také anglicky

v mezích běžné konverzace. Pracuje jako hudebník a manažer kulturního střediska. Na Kryštofa hovoří česky, německy jen výjimečně. Kryštof s ním komunikuje v současné době v obou jazycích. Před nástupem do *Schkoly Oberland* Kryštof v rámci styku s otcem slyšel němčinu od babičky a prababičky. Jednalo se pouze o sporadické návštěvy, otec na něj německy hovořil vždy jen příležitostně. Kryštůfek před zahájením povinné školní docházky německy nerozuměl. Rodina, ve které vyrůstá, hovoří výhradně česky. *Umgebungssprache* je také čeština. Můj manžel hovoří plyně anglicky, německy v intencích běžné konverzace. Pracuje jako IT specialista v jedné švýcarské firmě se sídlem v ČR. Kryštof navštěvoval mateřskou školu v Čechách. Pro německou základní školu jsme se rozhodli jednak z důvodu výskytu němčiny v rodině ze strany otce, a také proto, že jsem byla ve Schkole Oberland zaměstnaná jako třídní učitelka jedné ze tříd prvního stupně. Bilingvismus považujeme za velmi přínosný z důvodu větší komunikační kompetence dvoj- a vícejazyčných osob. O cizojazyčné základní škole jsme začali uvažovat od mého nástupu do *Schkoly*, kdy byl Kryštůfkovi jeden rok. Vzhledem k mému zaměstnání v tomto školském zařízení nebyl vstup do základní školy administrativně náročný. Ve vybrané české základní škole, která je partnerskou školou *Schkoly Oberland*, jsme uzavřeli studijní smlouvu a docházeli na přezkoušení českého jazyka dvakrát ročně. S radnicí německého města, kde se Schkola Oberland nachází, se podařilo vyjednat uhrazení poplatku za návštěvu družiny, jako by se jednalo o německého státního příslušníka. Nejužší rodina i přátelé reagovali na naše rozhodnutí kladně. Z širšího okolí jsme slýchávali obavy, že Kryštůfek nebude Čech, ale Němec, když se neučí ve škole češtinu jako mateřštinu a je obklopen německými dětmi a učiteli. Svého rozhodnutí jsme částečně litovali až v momentě, kdy se Kryštůfek začal cítit ve škole nešťastný. Pro jeho jazykový vývoj měl jeho pobyt v německé základní škole, kde setrval dva roky, jednoznačně pozitivní přínos.

Osobní anamnéza

Kryštof se narodil donošený, porod proběhl bez komplikací. Psychomotorický vývoj je až doposud zcela v normě. Seděl bez opory v půl roce, intenzivně a obratně lezl, chodit samostatně začal ve 14-ti měsících. Řečový vývoj probíhal v pořádku, až na zhruba dvouletou fázi lehké koktavosti, která pozvolna vymizela bez zásahu logopeda ve čtyřech letech. Kryštof navštěvoval českou mateřskou školu. O německé předškolní zařízení jsme usilovali, nebylo nám to ovšem z finančních důvodů umožněno. Rady města, ve kterých se vybrané školky

nacházejí, nevyhověly našemu požadavku na uhrazení regulérního poplatku za dítě, který vyplácí za německé státní občany. Návštěva školky by se tak velmi prodražila. S německým jazykem začal být intenzivně v kontaktu až zahájením povinné školní docházky. Na počátku první třídy se zvládl německy představit: „Ich bin Kryštof. Ich bin sechs Jahre alt. Ich wohne in Rumburk.“ Tyto fráze měl naučené ode mě, stejně jako pozdrav „Hallo.“ Kryšťůfka jsem neměla u sebe ve třídě z pedagogických důvodů i s ohledem na nutnost kvalitního řečového vzoru rodilého mluvčího, kterým nejsem. První slova, která začal aktivně užívat, byla: „Lass das.“, „Bitte wenig.“, „Bitte viel.“ Ve vyučování to byly fráze: „Ich finde den Tag heute schön.“, „Ich habe den Tages-/Wochenplan geschafft.“ Tyto fráze, které slyšel na konci každého dne a rozuměl jim, vyslovoval jako jeden celek, aniž by byl schopen analyzovat jednotlivá slova. Ve třídě, kterou navštěvoval, byl jediný, kdo hovořil česky. Třídní učitelka česky rozumí jen velmi omezeně, aktivně nehovoří vůbec. Jako *Pate* mu byl přidělen chlapec z druhé třídy. S ním si ovšem Kryštof nenalezl „společnou řeč“. Vybral si spolužačku taktéž z prvního ročníku, která mu ochotně popisovala okolní svět a pomáhala s komunikací. Trpělivě mu předříkávala slova, která Kryštof opakoval. Během prvních týdnů si našel tři další kamarády, žáčky prvního ročníku. S nimi se stýkal i mimo školu. Třídní učitelka při pohovoru s rodiči po prvním měsíci ve škole popisovala Kryštofa jako velmi komunikativního, kamarádského chlapce, který ruší výuku svým verbálním projevem. V komunikaci s dospělými a před celou třídou hovořil Kryštof celé dva roky nápadně tichým hlasem a působil nesebevědomě. V hovoru s kamarády se vyjadřoval přiměřeně hlasitě. Po půl roce pobytu ve škole tvořil souřadná souvětí. Na půlročním vysvědčení stojí:

Lieber Kryštof, schnell hast du dich in unsere Karo-Klasse eingelebt und einen festen Platz gefunden. Mit deinen Mitschülern verstängigst du dich zunehmend sicher. Deine Wünsche und Bedürfnisse kannst du äußern und kleine Konflikte selbstständig lösen. Deine Aufgaben beginnst du meist nur zögerlich. Du bist in der Lage, sie selbstständig zu lösen. Das meiste, was man dir sagt, verstehst du. Manchmal erzählst du uns etwas in unseren Kreisen. (Halbjahresinformation der Schkola Oberland, Februar 2010)

Z mého pozorování i z rozhovoru s třídní učitelkou vyplynulo, že se Kryštof velmi rychle adaptoval v novém prostředí a svůj jazykový deficit rychle překonal. Během první třídy působil šťastně a vyrovnaně, i přes evidentní poruchu pozornosti. Konflikty, které řešil s kamarády, byly běžné potyčky vyskytující se u dětí mladšího školního věku. Na konci první třídy tento stav potvrdilo i slovní hodnocení.

Lieber Kryštof, interessiert verfolgst du unsere Lernkreise. Neue Lerninhalte kannst du teilweise selbstständig in den folgenden Übungen anwenden. Frage immer gleich, wenn du etwas nicht verstanden hast. Beginne stets zügig mit neuen Aufgaben und arbeite konzentriert bis zum Ende daran. In deiner Freiarbeitszeit gestaltest du gern mit einem Partner Plakate. Bei Gruppenarbeiten bringst du deine Ideen ein. (Schulbericht der Schkola Oberland, Juni 2010)

V průběhu druhé třídy nastal pozvolný pokles školního výkonu i spokojenosti Kryšťůfka ve škole. Jazykově se vyvíjel rychle dál. Jeho výslovnost byla bez jakýchkoliv známek vlivu češtiny. Když hovořil německy, měl jinou nejen melodii vět, intonaci a tón hlasu, ale i ténbr - barvu hlasu - než v češtině. Pro pobavení předváděl, jak hravě dokáže číst český text s německou artikulační bází. Gramaticky se vyjadřoval téměř na úrovni stejně starých německých dětí. Z pozorování pedagogů Schkoly vyplynulo, že dělá tytéž gramatické chyby jako ostatní děti. Nesprávně tvořil např. perfektum některých sloves, préteritum méně používaných sloves a slovosled podřadných souvětí. Slovní zásoba se mu rozšiřovala v rámci výuky a komunikace ve škole. Během první i druhé třídy se neúčastnil formální výuky češtiny ve škole. V době, kdy měli spolužáci češtinu, trénoval psanou podobu českých písmen v písance. Češtinu jsem ho doučovala po celou dobu doma. Při školní výuce ve druhé třídě se stále obtížněji soustředil, nezvládal týdenní plán učiva. Konflikty, které vznikaly s pedagogy, vysvětloval slovy: „Já jsem hloupej, já vím.“ V noci špatně spal, měl vážné problémy s usínáním. V Německu ve škole i mimo školu odmítal mluvit česky, i jinak dávat najevo, že není Němec. Začal se stydět, že je Čech. Mnohokrát se doma ptal, zda je vůbec Čech, nebo Němec. Ve škole působil velmi nejistě, nešťastně. Spokojený byl pouze v komunikaci s kamarády, jejichž okruh se značně rozšířil. Při rozhovoru v poslední třetině školního roku jsme se dozvěděli o možném opakování druhého ročníku z důvodu neprospěchu v matematice. Úroveň zvládnutí německého jazyka byla přirovnána k mateřštině. Vzniklé obtíže se školním výkonem a kulturní identitou nás dovedly na konci školního roku do pedagogicko-psychologické poradny. Z šetření vyplynulo následující:

Kryštof hovoří německy na úrovni rodného jazyka, plynule, bez akcentu. Aktuální mentální úroveň chlapce se pohybuje v pásmu vyššího průměru, přičemž verbální část intelektu dosahuje hranice vysokého pásma. Neverbální se nachází v pásmu běžného průměru, a to především pro snížené pracovní tempo a schopnost percepčního uchopení zaznamenávaných znaků při subtestu kódování – včetně snížené schopnosti soustředit se právě při tomto úkolu. Jeho slovní zásoba je v češtině nadprůměrná a také vyjadřovací schopnosti. Čte plynule v nadprůměrném tempu, reprodukce je výstižná a samostatná. Gramatiku zvládá i v psané formě. [...] vzhledem ke všem

zjištěním se usuzuje na projevy ADHD. (Závěrečná zpráva o výsledku pedagogicko-psychologického šetření, červen 2011)

Psycholožka konstatovala mimo jiné i projevy nižšího sebevědomí a velké nejistoty při zpracovávání jednotlivých úloh. Důvody pro stávající situaci přičítala nálezu ADHD ve spojení s poruchou koncentrace a nevhodnému školnímu prostředí pro kognitivní a emoční vývoj Kryštofa. Fakt, že nezvládal výuku matematiky, souvisel s celkovou školní situací, nikoliv s inteligenčním potenciálem dítěte a stupněm jeho kognitivního zrání. Odlišnost jeho mateřského jazyka od jazyka komunikace a výuky ve škole se podílela na celkové situaci nikoliv jako bariéra způsobující nepochopení, ale jako překážka v rámci kulturního aspektu jazyka. Kryštof se ocitl ve fázi krize identity. Způsob výuky ve škole a přístup třídní učitelky se navíc neslučoval s jeho poruchou pozornosti. Z pohledu rodiny se na celé situaci podílel i fakt, že jsem odešla z důvodu mateřské dovolené ze školy a Kryštof tam zůstal sám. Sílící nespokojenost a nechuť učit se vedla ke změně základní školy. Kryštof nastoupil do třetího ročníku do Čech. V nové třídě se adaptoval velmi rychle. Nové kamarády si našel bez problémů. Obtíže mu činila pouze nezvyklá odlišná organizace práce ve výuce, než na jakou byl zvyklý ve *Schkole Oberland*. Empatický přístup třídní učitelky i ostatních pedagogů přispěl k překonání počátečních obtíží. Po celou dobu se účastnil formální výuky německého jazyka. Učitelka jej využívá jako řečový vzor, i při nácviku dialogů. Kryštof opět získal ztracené sebevědomí a cítí se ve škole šťastný, i když jeho potíže s koncentrací jsou stále přítomny. Na konci třetí třídy měl na vysvědčení samé jedničky. Změna prostředí měla na školní úspěch a jeho emoční vyladění jednoznačně pozitivní vliv. Nyní je Kryštof ve čtvrté třídě. Příležitostně udržuje kontakt s německými kamarády ze školy. Sleduje německou televizi, čte německé knížky. Úroveň jeho řečového projevu nicméně prudce klesla. Když se nesoustředí, hovoří s českým akcentem. Dělá chyby v gramatice, nedostává se mu slovní zásoba. Osvojené vědomosti v německém jazyce, například slovní zásobu v rámci *Prvouky*, rychle zapomíná. V příštím roce bude proto navštěvovat zájmový kroužek ve *Schkole Oberland*, aby si udržel aktivní kontakt s jazykem i svými přáteli. Do budoucna bychom si přáli, aby Kryštof své jazykové znalosti dále prohluboval. O druhém stupni v Německu neuvažujeme.

Zpětný vliv německého jazyka na češtinu jsem nepozorovala v žádné fázi sekvenčního osvojování němčiny. Kryštof užíval *Sprachmischung* výhradně v češtině jazykovou výpůjčkou

z němčiny, pokud popisoval například dění ve škole a nenacházel v češtině adekvátní ekvivalent.

„Mami, dnes jsme si o *Morgenkreis* povídali o vesmíru.“ „Jsem *Pate* pro malou Anne-Marii.“ „O *Frühstückspause* se mi nechtělo ven.“ „Některé děti dojíždí do školy *mit dem Bus*.“ „Půjdeme dnes do *Freibadu schwimmen lernen*?“

K interferencím docházelo jen zpočátku v rámci gramatiky a sporadicky. *Sprachmischung* používal doma a v hovoru lidmi, kteří hovoří oběma jazyky. Překládal a doposud překládá nerad a s narůstajícím časovým odstupem od odchodu z německy mluvícího prostředí mu to činí i značné obtíže.

Za velmi pozitivní přínos jeho pobytu v německé škole pokládám vedení žáků k toleranci. Kryštof vnímá postižené, či jinak odlišné osoby, přirozeně a otevřeně. Stejně jako velká část bilingvistů si všímá více jazyka, jazykových zvláštností a zajímají ho i jiné jazyky. I když se nikdy neúčastnil formální výuky angličtiny, zná spoustu slov i v písemné formě a ovládá několik frází. Negativním aspektem jeho návštěvy německé základní školy byla krize kulturní identity, kterou jsme při svém rozhodnutí, včlenit syna do cizojazyčného prostředí, nezohlednili. Jejím projevy jsme byli překvapeni a zároveň jsme se jako rodina cítili bezmocní, mu v jejím překonání při případném delším setrvání v německé škole, pomoci.

9.3.2 Případová studie – Samuel

Rodinná anamnéza

Rodina Samuela bydlí v současné době ve větším německém městě, kam se před rokem a půl přestěhovali z českého pohraničí. Samuel má mladšího bratra. Maminka je Češka, německy hovoří plyně. Otec je také Čech, s rodinou však nežije. *Familiensprache* je čeština, v současné době je *Umgebungssprache* němčina. Do Německa se přestěhovali z důvodu místa bydliště matčina současného partnera, který je Němec. S rodinou dohromady nežije. Bližší informace k rodinné anamnéze ani chlapcově vývoji do nástupu do Schkoly Hartau mi nebyly poskytnuty.

Osobní anamnéza

Samuelovi je v současné době 10,5 roku. V Čechách navštěvoval mateřskou školu a první tři roky základní školy. Docházku v německé Schkole Hartau zahájil po přestěhování rodiny do Německa. Z důvodu neznalosti německého jazyka rozhodla ředitelka školy v souladu s matkou, že bude Samuel opakovat poslední rok školní docházky a nastoupil znovu do třetího ročníku. V době zahájení jeho docházky ve Schkole, byl jediný dítětem, které hovořilo česky. V současné době je žákem čtvrtého ročníku této školy. S německým jazykem přišel do kontaktu již v rámci formální výuky v české základní škole na prvním stupni. Sám popisuje počáteční fázi ve Schkole jako nenáročnou dobu, kdy se velmi rychle sžil s cizojazyčnou skupinou. Zprvu se snažil porozumět a převážně mlčel. Zhruba po jednom měsíci začal komunikovat na úrovni podstatných jmen. Během půl roku hovořil, byť ne vždy gramaticky správně, v ucelených větách. Ve výslovnosti němčiny je nyní znatelný lehký český akcent, který spočívá především v odlišné napjatosti mluvidel v češtině a v němčině. V oblasti gramatiky má občas potíže se členy a tvary minulého času některých sloves. Na úrovni syntaxe tvoří souřadná i podřadná souvětí. Slovosled mu nečiní vážnější obtíže, které by extrémně překračovaly stupeň osvojení němčiny u rodilých mluvčích v jeho věku. Jeho slovní zásoba není orientovaná jen na školní prostředí, jelikož se účastní výuky německého jazyka a *Sachunterricht* – Prvouky, kde dochází k rozvoji slovní zásoby v mnoha oblastech života a komunikace. V češtině vyslovuje německy hlásku /l/. Z pohledu gramatiky hovoří zcela správně. Německá škola mu připadá lehčí a lepší než česká, protože lépe chápe například matematiku a vyniká v ní. Rád a ochotně překládá při setkávacích dnech. Zpočátku překládal doslovně, zdrhával se, když nemohl nalézt vhodný ekvivalent. Postupem času se naučil překládat obratněji. Svou dvojjazyčnost vnímá jednoznačně jako přednost do budoucna. Podle jeho slov má šanci se lépe vyznat ve světě a má lepší možnost pracovního uplatnění. Ve třetí třídě se začal učit i anglicky. Angličtina ho baví, líbí se mu, má pocit, že již hodně rozumí a chce pokračovat v jejím učení i nadále. Za mateřský jazyk pokládá češtinu. Je to jeho silný jazyk, i když ho příbuzní začínají upozorňovat, že začíná hovořit česky nesouvisle, zdrhává v řeči, na jeho výslovnosti je znát německý akcent. V rozhovoru se mnou použil například místo pochopit – pochopovat. Pedagogové ze Schkoly Hartau jej hodnotí jako žáka komunikativního, nadaného na jazyky, obdivují rychlost a úroveň osvojení němčiny, které dosáhl prakticky během jednoho a půl roku.

Vzhledem k nízkému počtu oslovených rodin s dětmi, které si začaly osvojovat další jazyk až na základní škole, jsem nepředkládala těmto rodinám dotazník kvůli procentuálnímu zhodnocení výsledků. Při závěrečném ověřování třetí hypotézy budu mimo jiné používat výsledků uvedených v jednotlivých kazuistikách.

Shrnutí

V závěrečném shrnutí získaných poznatků o simultánním a sekvenčním osvojování cizího jazyka v rané fázi formuluji odpovědi na v úvodu stanovené hypotézy. První hypotéza si kladla za cíl verifikovat či vyvrátit tvrzení mnohých rodičů, čím dříve vystaví své dítě cizímu jazyku, tím jednoznačně lépe. Druhá hypotéza se vztahovala k sekvenčnímu osvojování dalšího jazyka v rámci cizojazyčné předškolní výchovně-vzdělávací instituce. Mým úkolem bylo zjistit, jak probíhá raná fáze osvojování cizího jazyka a vyvodit metodické principy pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem v kontextu předškolního zařízení. Třetí hypotéza byla analogií k hypotéze druhé, zaměřovala se ovšem na období mladšího školního věku a prostředí prvního stupně základní školy.

1.Hypotéza č. 1

Čím dříve dochází k osvojování cizího jazyka, tím lépe.

Kdy je vhodné začít s osvojováním cizího jazyka mimo přirozené bilingvní prostředí rodiny?

V naší společnosti zakořeněný názor, čím dříve se s osvojováním dalšího jazyka začne, tím lépe, vede mladé rodiče, kteří nevytváří přirozené bilingvní prostředí v rámci rodiny, k ambicióznímu plánu vystavovat své dítě co nejdříve cizímu jazyku a očekávat od něj projevy aktivní řečové dovednosti. V kapitole *Role věku při osvojování cizího jazyka* jsem konstatovala, že toto tvrzení je, z hlediska verifikovatelnosti, velmi nejednoznačné.

Z neurobiologického hlediska, kterému jsou věnovány kapitoly *Vývoj řeči z pohledu neurolingvistiky a Fyziologické procesy probíhající v mozku související s bilingvismem* vyplývá, že zrání mozku a jeho funkční diferenciaci probíhají podle určitého časového harmonogramu. Ke zrání a diferenciaci funkcí obou hemisfér dochází v podstatě již v prenatálním období a pokračuje po porodu dále. Zpočátku po narození dominuje při vnímání řeči pravá hemisféra, brzy přejímá dominanci v řečové oblasti u většiny lidí hemisféra levá. V mozku se otvírají ještě před narozením tzv. okna pro učení a vznikají první neuronální spoje. Po porodu následuje reorganizace těchto spojení a jejich další tvorba.

Vznik nových spojů a neuronálních struktur má obrovský vliv na vývoj kognitivních funkcí. Pro jedince relevantní spoje se s postupujícím věkem stabilizují, nepotřebné ovšem zanikají. Odpojení těchto spojů je definitivní. Důležitým momentem je včasné vyslání podnětu, aby mohlo dojít k aktivaci příslušných funkcí. Čím více zkušeností děti během prvních let věku nasbírají, tím větší bude jejich schopnost osvojit si jazyk. Jinak vyjádřeno – čím více podnětů, které oslovují obě hemisféry, tím lépe. V průběhu vývoje jazykových schopností jsou kritická období, kdy dochází k prudkému rozvoji určité dílčí kompetence. Prvních osm měsíců je například považováno za kritické období pro rozvoj schopnosti rozlišovat a tvořit fonémy. Příkladem je fakt, že jestliže něčí mateřština neobsahuje určité fonémy, ani v dospělosti nebude rodilý mluvčí téměř schopen rozeznat tyto fonémy v jiném jazyce. Hustota synapsí, a tím i rychlost učení, dosahuje v dětském věku svého maxima. Konkrétně se hovoří o věku dvou let jako o období vrcholu. Toto období je velmi významné i z hlediska vývoje řeči. Značný úbytek nastupuje zhruba po šestém roku věku. Funkční specializace jednotlivých strukturálních a funkčních systémů se své definitivní podobě začíná přibližovat teprve kolem osmého roku a dosáhne jí až v adolescenci. V souvislosti s plasticitou mozku zůstává stále otázkou, jak dlouho je lidský mozek schopen vytvářet nové spoje a neuronální sítě. Předpokládá se, že tato schopnost přetrvává zhruba do 18. roku 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. V procesu osvojování v pozdějším věku hrají totiž velmi důležitou roli i metody a metodické postupy, jakými k osvojování dochází. V každém věku jsou pak vhodné a aplikovatelné jiné metody osvojení. Dle mnoha lingvistů záleží tedy spíše na způsobu, jakým probíhá osvojování. Jinak probíhá osvojování dalšího jazyka souběžně s osvojováním mateřštiny a jiné procesy probíhají, pokud se jedná o sekvenční osvojování, či formální výuku cizího jazyka.

Na jazyk je navíc třeba nahlížet z úhlů všech jeho součástí – foneticko-fonologické, morfologické, syntaktické, lexikální, sémantické, prozodické i nonverbální. Lachout konstatuje, že

...věkové rozmezí 6-10-ti lety je nejlépe predestinováno pro fonologickou oblast – výslovnost, intonaci a prozódii, morfologicko-syntaktické fenomény jsou nejlépe osvojovány v prepubertálním

období, naproti tomu osvojování jazyka za pomoci objasňujících pravidel je možné pouze poté, co byl systém mateřského jazyka zpracován a pevně uložen v mozku učícího se a ten je zároveň dostatečně motivovaný k tomu, aby pravidlům rozuměl a chtěl si je zapamatovat. (Lachout 2011, s. 22)

Z pohledu psychologie a pedagogiky podává odpověď na otázku smysluplnosti výuky cizího jazyka do třech let věku dítěte mimo přirozené bilingvní prostředí rodiny dle mého názoru výstižným a zároveň laskavým způsobem Šulová ve svém článku nazvaném *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika a výhody*. Ve svých příspěvcích věnovaných bilingvními dětem detailně popisuje průběh řečového vývoje dětí, které vyrůstají ve dvojjazyčném prostředí, i s možnými pozitivy a riziky. Je z nich patrné, že se jedná o větší zátěž na řečový vývoj bilingvními děti a ne všechny jsou tuto zátěž schopny přijmout. Řečový vývoj je v bilingvními rodinách téměř vždy opožděn, někdy až o dva roky. „Psychologové věnují skupinám bilingvními děti značnou pozornost i v zemích, kde je bilingvismus letitým fenoménem (Belgie, Švýcarsko, Kanada) a já skutečně nevidím důvod, proč českým dětem připravovat toto více méně zátěžové prostředí do tří let věku uměle.“ Důvodem pro toto tvrzení uvádí fakt, že se během prvních let života musí dítě vyrovnat s velmi zásadními vývojovými úkoly. Musí nabýt pocitu jistoty v sebe a v osoby, které o něj pečují. Získává tím pocit stability zázemí, které ho obklopuje, pocit „čitelnosti“ blízkých lidí a pocit, že je aktivní součástí tohoto systému. Značně se vyvíjí jeho jemná i hrubá motorika. Učí se být samostatné v oblasti samoobsluhy. Formuje se jeho vlastní já, jeho vlastní identita. Prochází obdobím negativismu, jehož úkolem je vymezit se vůči okolí. Procesem prvotní konfrontace dítěte s normami společnosti začíná pozvolné zvnitřňování těchto norem, které v dalších vývojových etapách napomáhají k vytvoření svědomí. Dítě se učí vnímat a chápat i etické normy společnosti, což má vliv na jeho morální vývoj. Hlavní roli hraje v tomto období bezesporu rodina, ve které dítě vidí a zažívá modely chování osob, které mu jsou blízké a ke kterým je citově připoutáno. Jedním z klíčových úkolů je i osvojení mateřštiny. Šulová považuje za nepřiměřenou zátěž a zbytečné předbírání ve vývoji, pokud se po dítěti požaduje orientace v jiném jazyce než mateřském, pokud není rodina přirozeně bilingvní, či k tomu není jiný vážný důvod, jakým je například migrace rodiny.

Období předškolního věku s sebou přináší nové možnosti a výzvy. Tato etapa bývá označována jako období her, fantazie a pohádek. Dítě takzvaně vyrůstá z rámce rodiny. V jeho životě začínají hrát důležitou roli jeho vrstevníci. Hlavním momentem tohoto období je

iniciativa a aktivita, která se projevuje při hrách a komunikaci s okolím. Vytvíjí se i nadále jemná a hrubá motorika. Dítě kognitivně zraje, i když jeho myšlení ještě nerespektuje zcela zákonitosti logiky. Svět vidí předškolní dítě egocentricky, vychází z momentální situace teď a tady. Jeho fantazie má harmonizující význam a pomáhá mu vytvořit citovou a rozumovou rovnováhu. Celkový vývoj se promítá do jeho řečového vývoje. Již na počátku tohoto období má dítě fyziologicky vyvinutá mluvidla pro správnou artikulaci. Souběžně s kognitivním zráním vzrůstá kapacita mechanické paměti dítěte a jeho zvědavost. S rozvojem jazykových schopností souvisí především vývoj epizodické paměti. Dítě verbalizuje své zážitky, a tím podporuje jejich uchování v paměti. Paměť se pomalu mění od bezděčného zapamatování k paměti záměrné. Z hlediska emočního vývoje a aktuální fáze socializace dítě prochází stádii další konfrontace s normami společnosti, jejich pozvolnou internalizací a vytvořením svědomí. V souvislosti s větším okruhem lidí, se kterými je v kontaktu, se učí sociální reaktivitě a osvojuje si modely chování různých sociálních rolí. Narůstá schopnost empatie a dítě se pozvolna učí vyznat se v emočně vypjatých i mnohdy nejednoznačných situacích. Co se týče řečového vývoje, po období gramatizace (3.-4. rok věku) a zahájením etapy intelektualizace (po 5. roku života) jsou komplexně položeny základní kameny jeho mateřštiny. V předškolním období jsou již naplňovány všechny složky řeči – expresivní, kognitivní a regulační. Expresivní složka znamená schopnost jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity či prožitky. Kognitivní složka představuje fakt, že s rozvojem řeči souvisí přímo rozvoj poznatků a zkušeností, které nemusí být už bezprostředně vázány na vlastní zkušenost, ale na zkušenosti zprostředkované vyprávěním, četbou apod. Regulační složkou se rozumí, že je dítě ve svých aktivitách často řízeno různými instrukcemi dospělých, které převádí do své tzv. „vnitřní řeči“.

Pokud nedochází k osvojování si cizího jazyka v rámci simultánního bilingvismu např. v rodině, které je považováno za optimální z hlediska kvality osvojení, je možné a přínosné v předškolním věku hravou formou zprostředkovat dítěti kontakt s dalším jazykem a vytvořit tak kvalitní bázi pro skutečnou výuku daného jazyka v pozdějším věku. Autoři jako Felix (1982), Kielhöfer a Jonekeit (1983) Wode (1993), Doye (2009), Friederici (2011) došli ve svých výzkumech ke stejnému výsledku: „Das Fremdsprachenlernen setzt in unserem Erziehungssystem zu spät ein. Kostbare Zeit in der Entwicklung der Kinder wird verschenkt, wenn man die günstigen Voraussetzungen nicht nutzt, die sie in jungen Jahren für die

Aneignung mehrerer Sprachen mitbringen. (Doye, s. 3, 2013) Zastávají tím snahu o etablování výuky cizího jazyka do kurikulárních dokumentů předškolní výchovy a výuky. Nejedná se samozřejmě o učení, srovnatelné se systematickou, strukturovanou a cílenou výukou, která začíná na prvním stupni základní školy. V rámci předškolních zařízení je třeba zvolit jiné metody a maximálně respektovat specifika věku dítěte, stupeň jeho kognitivního vývoje. Hlavním důvodem, proč začít s dalším jazykem v předškolním věku, je využití neurobiologického potenciálu dítěte v tomto věku. „In diesem Falle ist der Lernprozess spontan, erfolgt in natürlichen Situationen. Es ist noch kein Lernen im engeren Sinne, sondern eine sprachliche Aneignung ohne den Umweg über die Muttersprache.“ (Dalgalian 2005,129) Všichni zmínění autoři přitom nemají na mysli výuku cizího jazyka v předškolních zařízeních např. v podobě dobrovolně volitelného předmětu nabízeného předškolákům, který je vyučován jednou týdně. Jejich výzkumy ukazují spíše na způsob výuky, který je blízký programům bilingválních předškolních zařízení.⁴⁰ Klíčovým bodem je, dle mého názoru, nejen vhodně zvolená metodika, ale i jazyková výbava pedagogů, kteří výuku realizují. V optimálním případě se jedná o rodilé mluvčí, kteří zprostředkují dětem adekvátní řečový vzor, nebo bilingvní osoby, jejichž jazyková a komunikační kompetence je ve vyučováném jazyce na úrovni rodilých mluvčích a v jazyce, který je mateřštinou dětí. Jsou schopni se s dětmi v rámci běžné komunikace dorozumět. Též považuji za důležité příslušné vzdělání pedagogů v oboru předškolní pedagogiky a didaktiky cizích jazyků v rámci předškolního vzdělávání.

Druhou možností osvojení dalšího jazyka v tomto věku, která se v příhraničních oblastech naskýtá, je včlenění dítěte do cizojazyčného předškolního zařízení. V následující kapitole shrnuji jevy, které provázejí rané osvojování cizího jazyka v cizojazyčném prostředí v tomto věku, a následně předkládám metodická doporučení pro práci s předškolními dětmi, které hovoří odlišnou mateřštinou a ocitají se v rané fázi sekvenčního osvojení cizího jazyka. Tímto odpovím na druhou stanovenou hypotézu.

⁴⁰ Byť je otázka metod výuky cizího jazyka v předškolním věku velmi zajímavá a v kontextu osvojování cizího jazyka zásadní, překračuje již rámec tématu této práce. Více k této problematice lze nalézt u výše zmíněných autorů, kteří plně respektují současné pojetí a cíle předškolního vzdělávání.

2.Hypotéza č. 2

Osvojení si cizího jazyka v předškolním věku v rámci sekvenčního bilingvismu začleněním dítěte do cizojazyčného prostředí, je optimální možnost, jak se v tomto věku naučit cizí jazyk.

Jak již bylo v předchozím oddíle vysvětleno, předškolní věk je díky svým typickým znakům a zvláštnostem velmi vhodný pro zahájení osvojování si dalšího jazyka, pokud k tomu nedošlo do této doby souběžně s mateřštinou. Částečně vzhledem k tomuto faktu, který je v současné době všeobecně znám, a částečně intuitivně, pozorováním vývoje vlastních dětí a snahou umožnit jim optimální podmínky pro jejich rozvoj, řada rodičů zvažuje, umístit své dítě do cizojazyčného předškolního zařízení, aniž by měla rodina jiný významnější vztah k dané zemi nebo jejím obyvatelům.⁴¹ Důvody, jak vyplynulo z mého výzkumu i ze studia odborné literatury, jsou v zásadě tyto:

- Lepší profesní uplatnění dítěte v dospělém věku vlivem vysokého stupně osvojení němčiny.
- Dosažení vyšší míry tolerance k odlišným kulturám a jazykům jako důsledek interkulturní komunikace v raném věku.
- Lepší orientace dítěte při seznámení s cizí zemí v rámci cestování.
- V Čechách není v současné době dostatek míst v mateřských školách pro děti ve věku 3-5 let.
- Koncepce daného předškolního zařízení, která nemá na české straně hranice své zastoupení.

Z rozhovorů s takto motivovanými rodiči bohužel velmi zřídka vyplývá být i minimální starost o to, co prakticky každodenní kontakt s cizojazyčným prostředím a lidmi v rané fázi pro dítě v předškolním věku znamená. Mám tím na mysli komplexně jeho psychiku, zejména pak jeho kognitivní, emoční, sociální vývoj, vývoj jeho kulturní identity a řečový vývoj. Tuto problematiku uzavírají rodiče často větou: „Děti se učí v tomto věku rychle a rády novým

⁴¹ Vycházím výhradně ze situace, kdy rodina bydlí v jiné zemi, než se nachází dané předškolní zařízení. Situace, která vznikla na základě migrace rodiny, bude spjata jistě i s jinými důvody pro umístění dítěte do tohoto zařízení. Výsledná koncepce práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem se i přes rozdílné důvody pro umístění však neliší.

věcem. To už nějak zvládnou.“ Cílem této práce je mimo jiné podat přehled nejčastějších jevů, které ranou fází osvojování si dalšího jazyka v předškolním zařízení provází.

Nejčastěji diskutovanou problematikou jsou logopedické obtíže. Důvodem je fakt, že tyto obtíže jsou nejnáze pozorovatelné a z pohledu okolí nejmarkantnější. Z oblasti logopedie se jedná v první řadě o obtíže v řečovém projevu na úrovni výslovnosti jednotlivých hlásek, opoždění v řečovém vývoji a koktavost. U velkého počtu dvojjazyčných dětí se opravdu obtíže logopedického rázu vyskytují. Nelze ovšem jednoznačně tvrdit, že jde o vliv dalšího jazyka v životě dítěte. X% dětí, které se podrobily mému výzkumu, vykazovalo logopedické obtíže ještě před zahájením návštěvy cizojazyčného předškolního zařízení. Např. koktavost je jev, jehož etiologie je velmi širokospektrá. Jednu z příčin může představovat skutečně dvojjazyčnost v rané fázi v souvislosti s nadměrným přetížením nervové soustavy vlivem vzniklého stresu. Řeč jakožto vývojově nejmladší funkce je zároveň nejzranitelnější a případné obtíže se projeví právě v této oblasti. Pokud dochází ke konfrontaci s dalším jazykem ve věku kolem tří let, může další jazyk vygradovat vývojovou fázi, kdy dítě dosahuje v kognitivním vývoji druhosignální úrovně a koktavost v tomto věku je fyziologicky daná a postihuje až jednu třetinu všech dětí. V souvislosti s pozorováním mluvy dvojjazyčných dětí je třeba zmínit rozdíl mezi koktavostí a zadrháváním. Kielhöfer a Jonekeit uvádějí, že většina lidí, kteří pozorují mluvu bilingvistů, zaměňují *Stottern* – koktavost v pravém slova smyslu – se zakoktaváním a dalšími projevy řečové nejistoty jako „...Verzögerungen, längere Pause, hm-Signale, Fehlstarts etc...“, které se běžně v užívání *slabšího jazyka* vyskytují. Jako velké množství logopedických obtíží i koktavost v souvislosti s dvojjazyčností v rané fázi má tendenci s přibývajícím věkem, stupněm osvojení dalšího jazyka i kognitivním zráním mizet. Vhodná logopedická intervence je v každém případě žádoucí. Dítěti pomůže nácvikem různých strategií překonávat tuto fázi, rodiče uklidní a mnohdy i usměrní v jejich obavách, zda bylo jejich rozhodnutí o začlenění dítěte do cizojazyčného prostředí správné. V případě skutečně patologického stavu může být logoped tím, kdo bude nejlépe schopen odhadnout vývoj situace do budoucna a v krajním případě navrhnout účinnou změnu. Co se týče obtíží ve výslovnosti některých hlásek, je třeba uvést, že v období předškolního věku je dětská výslovnost obecně ještě nedokonalá – viz případové studie v empirické části této práce. Pediatr, popř. logoped zváží, zda je nutná logopedická péče, nebo jde o vývojově typické projevy. V souvislosti s bilingvismem je třeba počítat s interferencí obou jazyků i v rámci

artikulační báze. Při diagnostice těchto obtíží je nejlepší vycházet ze srovnání obou jazyků a výčtu nejčastějších výslovnostních chyb, kterých se mluvčí při učení cizího jazyka dopouští. Z hlediska opoždění v řečovém vývoji nejsou na teoretické úrovni odborníci ve svých názorech jednotní. Výzkum dvojjazyčných respondentů však ukazuje, že opoždění ve vývoji řeči jsou častým jevem provázejícím zejména simultánní dvojjazyčnost v rané fázi. Do oboru logopedie patří komplexně obtíže, které postihují komunikaci. V souvislosti s dvojjazyčností je třeba uvést právě komunikační obtíže, které s tímto jevem v rané fázi souvisí. Dítě, které nerozumí jazyku, kterým k němu jeho komunikační partner promlouvá, pokud nepomohou signály nonverbální komunikace, či názornost, zpravidla nerozumí ani situaci a nepochopí komunikační záměr mluvčího. Na základě neporozumění si děti vyvíjí nejrůznější strategie, jak situaci řešit. V této souvislosti se hovoří o dvou typech strategií – strategie kompenzační *Kompensationsstrategien* a strategie vyhýbání se problému *Vermeidungsstrategien*. V rámci kompenzační strategie se dítě snaží porozumět situaci jinými informačními kanály, napodobuje, co dělají ostatní děti. Kompenzační strategie představují tu adekvátnější variantu, jak se se situací vypořádat. Strategie vyhnutí se problému se projeví v podobě „Ano-odpovědí“ na jakoukoliv otázku, pokládáním tzv. pseudootázek, kdy je hlavním účelem zaměstnat druhého, aby se pozornost odvrátila od dítěte, které nerozumí, či překotnou mluvou. Děti mohou reagovat na situace, kterým nerozumí, uzavíráním se do svého světa, neklidem, nesoustředěností, v mezích od drobného zmatku po akutní úzkost. Z konfliktů vzniklých na základě neúspěšné komunikace v cizojazyčném prostředí může vzniknout velká nejistota, která se přenesení z dané konkrétní situace na cizojazyčnou komunikaci jako celek, resp. má za následek pocity méněcennosti a nízké sebevědomí dítěte.

V rovině psycholingvistiky se vyskytují u sekvenčně bilingvních dětí v rané fázi společné jevy, které mohou při komunikaci s těmito dětmi působit zvláště, až rušivě pro člověka, který oběma jazyky nehovoří. Jedná se o míchání jazyků ve formě *Sprachmischung*, *Interferenz* a *Mischsprache* - viz kap. Psycholingvistické jevy provázející dvojjazyčnost v rané fázi. Tyto jevy jsou více či méně nedílnou a přirozenou součástí celého procesu osvojování dalšího jazyka. Je třeba s nimi počítat. Jak vyplývá i z mého výzkumu, vyskytují se u všech dětí v rané fázi osvojování dalšího jazyka. Jevy, vyhodnocené jako nežádoucí, je třeba systematicky nácvikem v emočně vyváženém prostředí odstraňovat.

Další oblastí, kde se mohou vyskytnout těžkosti, je sociální vývoj dítěte. Dítě prochází v období předškolního věku důležitou fází socializace – viz předchozí oddíl. Pro děti předškolního věku je typické navazování kontaktů mimo rámec rodiny. Pokud dítě nerozumí svým vrstevníkům na úrovni jazyka, zpravidla si rychle porozumí při společné hře. Děti, které mají potíže s navazováním kontaktů s dalšími dětmi, jsou uzavřenější, potřebují ke komunikaci a hrám především jazyk, se mohou cítit zprvu velmi nešťastné v cizojazyčné společnosti. Stejně tak děti, které jsou v předškolním zařízení samy, kdo hovoří jiným jazykem. Tuto situaci popisují v rámci případových studií. Trpí nedostatkem kamarádů, nemožností být rovnocenným členem dětské herní skupiny. Prvotní fáze přivyknutí si na nové prostředí může trvat i půl roku, což je pro jejich rodiče zdrojem frustrace a obav ze správnosti jejich rozhodnutí umístit své dítě do cizojazyčného prostředí. Dítě zpravidla v dalším jazyce nemluví, může reagovat na návštěvu školky pláčem, agresí vůči rodičům, působí úzkostně, nespokojeně, mohou se vyskytnout i obtíže psychosomatického rázu. Útěchou rodičům může být ovšem fakt, že tyto děti se nápadně rychleji naučí komunikovat v dalším jazyce, jelikož mají vysokou motivaci. Prvotní fáze vhodným a laskavým přístupem pedagogů v předškolním zařízení, u kterých dítě intuitivně hledá oporu a bezpečí, odezní. Dítě začne komunikovat i na úrovni verbální, naváže kontakty s vrstevníky a začne se cítit aktivní součástí celku. Zajímavou otázkou výzkumu zůstává vliv této dramatické adaptační fáze na celkové psychické a emoční ladění osobnosti člověka do budoucna. V případě většího výskytu dětí s odlišným mateřským jazykem v jednom předškolním zařízení lze konstatovat podstatně lehčí průběh adaptace. Dítě se necítí tak osamoceně a má si s kým hrát. Byť přirozeným, nicméně negativně hodnoceným jevem, který tuto situaci provází, je izolování dětí s odlišným mateřským jazykem od ostatních dětí při společných hrách. K separaci dochází přirozeně, ze strany dětí. Zpravidla funguje v této skupině jedno dítě jako komunikační prostředník. Ostatní děti spoléhají na toto dítě, nejsou nuceny, namáhat se porozumět a samostatně komunikovat s ostatními dětmi, ani pedagogy. Dochází k opoždění osvojování si dalšího jazyka. Pro pedagogy to znamená, co nejvíce motivovat děti k samostatné komunikaci, oslovovat je zvlášť a snažit se, aby jim děti porozuměly. V této souvislosti je třeba přizpůsobit mluvu i chování při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Zapojit nonverbální složku jazyka a cíleně volit aktivity, jež oslovují obě hemisféry.

Empatický a individuální přístup jsou nutností. Totéž samozřejmě platí i pro komunikaci s dětmi, které jsou v zařízení jedinými mluvčími své mateřštiny.

Již od narození si dítě buduje svou kulturní identitu. Díky intenzivní dlouhodobé konfrontaci s jiným prostředím, než je vlastní domácí kultura, může dojít k jejímu oslabení, či nést s sebou pocity vykořenění. Bilingvní dítě si všímá odlišností jiné kultury ve zvýšené míře, jelikož se jej to osobně týká. Některé děti vnímají odlišné zvyky, svátky a rituály jako automatickou součást jiné kultury a jiného jazyka a příliš tyto rozdíly ve svých úvahách ani s ostatními dětmi neřeší. Existují ovšem i děti, které se stydí v jiném prostředí za svou vlastní kulturu, nehlásí se k ní či mají tendenci ji zavrhnout pod tlakem okolí, což vede k vnitřnímu napětí a stresu jako důsledek rozporu jejich vnitřního postoje a vnějšího chování. Zásadním principem je vést děti k toleranci jinakosti. Vyšší míra tolerance k druhým dovolí dítěti i větší otevřenost při projevu svých vlastních postojů a jistotě, že je to tak správně a mohou být přijaty okolní společností, i když jsem jiný.

Samostatnou kapitolu tvoří obtíže plynoucí z charakteru interkulturní komunikace. Nevhodným přístupem lze snadno vytvořit u dětí předsudky vůči odlišné kultuře, které se hluboko zakoření a ovlivní tak jejich chování i jednání. Ztroskotání komunikace vede, jak bylo již popsáno, k řadě negativních důsledků psychického rázu. Považuji za důležité, aby byli pedagogové vzděláni i v oblasti interkulturní komunikace a mohli tak lépe čelit, či pomoci předcházet mnoha konfliktům.

Sociální prestiž jazyka je jedním z faktorů, který ovlivňuje kvalitu osvojení dalšího jazyka. V praxi se může stát, že do předškolního zařízení přijde jedinec, jehož mateřský jazyk má oproti většinovému jazyku nízký sociální status. Dětská skupina může mít tendence zprvu tohoto jedince odmítat či negativně hodnotit. Naštěstí k tomu dochází u většiny dětí pouze do doby, než se poznají blíže a „porozumí si“ při společné hře. Pokud tento emočně negativní stav přetrvává, může to být spouštěcím mechanismem krize. „Abschätzige Urteile der Umgebung über diese Menschen lösen bei zweisprachigen Kindern meist eine Sprachkrise aus.“ (Kielhöfer a Jonekeit 2002, s. 25) V pedagogickém kontextu ze strany pedagogů je vhodné otevřeně respektovat mateřštinu těchto dětí. Pokud to jazyková výbava pedagogů dovolí, zapojovat ji do denních rituálů a mluvy alespoň na samém počátku osvojování si dalšího jazyka – viz imerzní programy.

Tento výčet možných obtíží, provázejících ranou fází sekvenčního bilingvismu u dětí předškolního věku, jež jsou bez nároku na úplnost podrobně rozpracované v teoretické části této práce, může pomoci rodičům v jejich rozhodnutí, zda umístit své dítě do cizojazyčného prostředí. Pokud jsou rodiče již plně rozhodnutí, může jim znalost možných obtíží pomoci lépe pochopit vzniklou situaci a alespoň částečně zmírnit obavy o správnosti jejich kroku, které jsou poměrně častým jevem v první fázi adaptace dítěte na nové prostředí. Z hlediska neurobiologického je zdravé a normálně vyvíjející se dítě plně predisponováno pro osvojení si dalšího jazyka formou návštěvy cizojazyčného předškolního zařízení. Možné obtíže souvisí s konkrétní situací a celkovým psychickým a emočním laděním dítěte. Je nutné s nimi počítat a dítěti v jejich překonání láskyplně pomáhat. Rodina je pro dítě v předškolním věku přístavem bezpečí a hlavním pilířem jistoty.

Metodická doporučení pro práci s dětmi předškolního věku, které si osvojují cizí jazyk v rámci návštěvy cizojazyčného předškolního zařízení

Z teoretických poznatků o bilingvismu, specifik věkové skupiny předškolních dětí a závěrů výzkumu dětí se sekvenční dvojjazyčností v rané fázi vyplývají následující strategie přístupu k těmto dětem v kontextu pedagogické činnosti. Za nejdůležitější principy pokládám:

1. Zohlednění způsobu osvojování cizího jazyka v případě sekvenčního bilingvismu v rané fázi se všemi jeho zvláštnostmi. Je nutné, respektovat mateřštinu dítěte se všemi aspekty a atributy jazyka. Ovládnutí výchozího jazyka je výhodou, ne však podmínkou. Klíčová je spíše znalost možných psycholingvistických jevů, komunikačních obtíží a role sociokulturní složky jazyka, které rané osvojování mohou provázet. Vzdělání v oblasti interkulturní komunikace je žádoucí.
2. I přes nestandardní situaci dítěte s odlišným mateřským jazykem v cizojazyčném prostředí je zároveň nutné respektovat jak všeobecně daná specifika předškolního věku, tak zároveň individuální zvláštnosti konkrétního dítěte. Předškolní věk s sebou přináší nejrůznější obtíže logopedického rázu.

Ne všechny negativní jevy souvisí jednoznačně s dvojjazyčností. Každé dítě může být při vstupu do mateřské školy, kdy disponuje pouze svojí mateřštinou, na trochu jiném stupni řečového vývoje. To je třeba mít na paměti.

3. Děti jsou v předškolním věku velmi motivované objevovat něco nového, učit se novým věcem a s přibývajícím věkem a stupněm kognitivního zrání se i lépe soustředí a profilují své zájmy. Pedagog by měl empaticky přistupovat ke každému individuálním způsobem, pokud mu to možnosti školky dovolí, a podpořit svým citlivým přístupem dítě v jeho cestě za osvojením dalšího jazyka. Důležité je nebrat dětem jejich přirozenou motivaci odměňováním dítěte za každý úspěch sladkostmi apod. Největší odměnou je jim získaná dovednost, kterou už v tomto věku dokáží projevit emoční stabilitou. Důkazem je v opačném případě pocit frustrace z nezdařené komunikace. Důležité je děti přiměřeně chválit, aby pochvala byla jednoznačným potvrzením a podporou úspěchu, nikoliv hlavní motivací.

Konkrétní strategie, jak s předškolními dětmi s odlišným mateřským jazykem interkulturně komunikovat:

1. Začít teď a tady v konkrétní situaci. Vzhledem k počáteční dominanci pravé hemisféry je důležité spojení významu slov s jednáním, resp. konkrétními předměty. Osvojení jazyka všemi smysly, pokud to je možné, napomáhá lepšímu kódování jazyka v mozku. Osvojování jazyka má být vázané na situaci. Izolovaný nácvik slov bez kontextu je v tomto věku bezúčelné.
2. Nevycházíme z toho, něco dítě naučit – konkrétně a prvoplánově jazyk jako v kurzu cizích jazyků, ale společně s ním tvořit a plánovat, hrát si, ne izolovaně dbát na slovíčka, popř. gramatické jevy, ale myslet na komplexní proces výchovy a výuky ve školce. U předškoláků je jejich hlavní činností hra a komunikace ve hře. Cílem je zprostředkovat si navzájem naše představy, které jsou obrazem našeho uvažování o okolním světě i o nás samých. Klíčová je komunikace – verbální i nonverbální.

3. Pozor na strategie dětí, které vám nerozumí – velmi šikovně nechají mluvit nás, aby se „vyvlékly“ ze situace. Řešením může být, nemluvit příliš mnoho a často. Lepší je soustředit se na jasné pokyny a komentáře, pokud možno omezit svůj projev. Pokud vidím, že mi dítě nerozumí, zkusím názorně ukázat, o co mi jde, co mu chci sdělit, až pak se uchýlím k tomu, pokyn přeložit, pokud mi to má jazyková výbava dovolit. Opět zde dochází k oslovení obou hemisfér. Nonverbální složka jazyka se stává v první etapě osvojování hlavním vzájemným informačním prostředkem komunikace. Je proto třeba klást zvýšený požadavek na její přiměřenost, nikoliv však extrémní nadužívání, které působí nepřírozně. Děti se učí především metodou imitace. Např. nevhodná gestikulace by mohla vést vlivem nápodoby k osvojení nežádoucích projevů a automatizaci těchto pohybů, které působí v celkovém dojmu rušivě a jen obtížně se odnaučují. Druhým úskalím zvýšeného podílu nonverbálních projevů je tendence dítěte komunikovat vlivem imitace převážně neverbálně, a tak dojde k opoždění v oblasti aktivní řečové dovednosti.
4. Neporozumění jazyku v komunikaci vede často k různým konfliktům. Z oblasti čistě jazykové se potíže odráží ve sféře pocitů a vlastní sebereflexe. Dítě hodnotí svou roli ve společnosti vrstevníků apod. Je potřeba o těchto konfliktech mluvit, rozebrat je s dítětem i skupinou, aby se dítě naučilo vidět příčinu možných nesnází v jazyce a ne jiné vlastní nedostatečnosti. Zamezíme tak alespoň částečně frustraci, či pocitu méněcennosti vyvolaného nemožností se vyjádřit, komentovat situaci atd. Je důležité zaměřit jazykovou přípravu i na vyjádření pocitů hrou – ne jen se soustředit na předmět výuky, ale pomoci vyjádřit dítěti, jak se cítí.
5. Mluvte sami pro sebe, komentujte, co právě děláte, jak se cítíte. Děti vás obzvlášť v první fázi bedlivě poslouchají. Vzhledem k faktu, že si předškoláci pro sebe hovoří běžně (viz. kap. *Myšlenkový podklad řeči – vnitřní řeč*), nebude jim to připadat zvláštní a mnohé se od Vás mohou naučit.
6. Dítě potřebuje v tomto věku řád, pevnou strukturu a jistotu. Podpoří se tím jeho emoční stabilita a pocit bezpečí. V pedagogické praxi lze vytvořit dítěti v tomto smyslu adekvátní prostředí, zavedením pevných rituálů, zpíváním písniček,

přednesem básniček atd. Pokud zapojíte do tohoto kontextu, byť i v minimální míře jeho mateřštinu, přenesete tím dítěti do školky i kousek domova.

7. Již v předškolním věku je nutné vést děti k toleranci odlišnosti. Vyšší míra tolerance k druhým dovolí dítěti i větší otevřenost při projevu svých vlastních postojů a jistotě, že je to tak správně a mohu být přijat okolní společností, i když jsem jiný.
8. Při komunikaci s dítětem je zapotřebí udržovat oční kontakt, u menších dětí je v případě potřeby i možné držet je za ruku, nebo pohladit. Ujistíme se vždy, že nás dítě vnímá, když mu chceme něco sdělit.
9. V interkulturní komunikaci je třeba dbát na všechny složky jazyka. V rámci verbálního projevu poskytuje pedagog dítěti jedinečný řečový vzor. V komunikaci s malými dětmi dospělý člověk obecně dbá na pomalou mluvu, pečlivou výslovnost, adekvátní tón hlasu a přiměřenou nonverbální složku projevu. U dětí, které si cizí jazyk teprve osvojují, není třeba přehánět výslovnost a zjednodušovat projev na úkor přirozenosti a vyváženosti. Stačí se držet obecných principů komunikace s předškoláky a v případě potřeby si vypomoci nonverbálním projevem.
10. Psycholingvistické jevy je třeba brát tolerantně. Projevy negativní interference je třeba důsledným nácvikem odstraňovat.
11. „Mějte je hodně dlouho rádi, nechte je brzy odejít.“- Svůj výčet strategií zakončím citátem Roberta Fulghuma, který je třeba chápat v kontextu vztahu pedagoga a jeho svěřence. Nechte děti samostatně hovořit. Nedoříkávejte za ně jejich věty. Buďte trpěliví, empatičtí a vedte je v komunikaci s druhými k samostatnosti.

3.Hypotéza č. 3

Osvojení si cizího jazyka v období mladšího školního věku v rámci bilingvismu začleněním dítěte do cizojazyčného prostředí, je optimální možnost, jak se v tomto věku naučit cizí jazyk.

Mladší školní věk je obdobím, které je započato zahájením povinné školní docházky návštěvou základní školy. Jedná se důležitý životní milník jak u dětí monolingvních, tak bilingvních. Škola přináší již na počátku dítěti nové výzvy, úkoly, klade na něj postupně zvyšující se nároky, a rozvíjí tím jeho osobnost v mnoha aspektech. Dítě přijímá svou novou sociální roli školáka a jeho hlavním úkolem zpočátku je adaptovat se na nově vzniklou situaci a najít si své místo mezi vrstevníky v kolektivu. Jak z rozhovoru s pedagogy, tak i z obou kauzistik vyplývá, že tato adaptační fáze probíhá u dětí s odlišným mateřským jazykem v podstatě stejně jako u ostatních dětí. Dítě kognitivně zraje, zlepšuje se jeho adaptabilita i celkové chápání situace. Jak je uvedeno ve shrnutí dotazníků předložených pedagogům ve školách, odlišuje se výrazně i organizační struktura a cíle školního vzdělávání oproti předškolnímu. Ve škole je na prvním místě formální výuka. Dítě se soustředí na vyučování, pracuje více samostatně, je cíleně motivováno ke spolupráci s ostatními dětmi, a není tak nuceno většinu času čelit nedostatku kamarádů a případnému osamocení. To může nastat ve chvílích přestávek mezi vyučovacími hodinami. Tím, jak jsou děti vedeny k aktivní spolupráci s vrstevníky, naleznou snáze k sobě cestu. Přátelství s vrstevníky nabývá v tomto věku na důležitosti. Přijetí dětskou skupinou je pro dítě mladšího školního věku klíčové pro jeho pocit spokojenosti a emoční stabilitu. Případné nepřijetí dítěte novým kolektivem bude mít vliv nejen na jeho celkové ladění, ale i na školní úspěch, který je formálně hodnocen. Proto je třeba v hodnocení dětí s odlišným mateřským jazykem zohlednit jejich celkovou situaci a stupeň osvojení dalšího jazyka.

Na obou školách, které jsem zahrnula do svého výzkumu, je navíc vyučován mateřský jazyk těchto dětí a těší se velkému respektu. Sociální prestiž obou jazyků je stavěna na stejnou pozici. To velmi napomáhá úspěšné adaptaci českých dětí do německého prostředí. Na jiných základních školách může ovšem nastat zcela odlišná situace. Je na osobnosti a

přístupu pedagoga, jak dětem, které pochází z jiné země a hovoří jiným jazykem, jejich pozici ulehčí. Jejich odlišnost může prezentovat jako přednost a systematicky vést celý dětský kolektiv k toleranci. Prakticky lze například seznamovat děti s kulturou odlišné země, odkud dítě pochází, pokud je to možné, objevovat krásy dané země a alespoň v minimální míře si osvojit základní fráze z jeho jazyka.

Školáci touží chápat svět, jaký je „doopravdy“. Mají zálibu v experimentech a prozkoumávání světa vlastní zkušeností. Totéž platí i v jazykové oblasti. Děti si jsou v tomto věku plně vědomy své dvojjazyčnosti v rané fázi. Ke *Sprachmischung* a *Interferenzen*, ke kterým nevědomě dochází, přistupují následně vědomě. Na úrovni slov jsou schopné vysledovat souvislosti mezi oběma jazyky i vytvářet různé neexistující tvary záměrně. Můj syn byl například schopen český text číst s německou výslovností a intonací a naopak. Jazykové hry děti v tomto věku baví a jejich zájem o jazyky stoupá. Ve své dvojjazyčnosti dokáží zejména v pozdějším období mladšího školního věku vidět svou přednost. Jakmile dospějí do určité fáze osvojení dalšího jazyka, jsou schopné překládat, resp. tlumočit. Nejprve se snaží tlumočit doslova, později dokáží abstrahovat smysl promluvy a převyprávět svými slovy slyšené sdělení. Obliba v předkládání (tlumočení) závisí individuálně na každém dítěti. Zavádějící tvrzení, že bilingvní osoby nejsou, nebo naopak jsou dobrými překladateli, je vysvětleno v kap. 8.4 *Překládání jazyků*.

Z hlediska neurobiologického je období mladšího školního věku ještě dobře predisponováno pro osvojení dalšího jazyka na úrovni mateřštiny. Blíže je o tom pojednáno v kapitolách *Osvojování jazyků u bilingvistů* a Fyziologické procesy probíhající v mozku související s bilingvismem.

Z pohledu logopedie a nutné intervence v rámci mladšího školního věku, se situace velmi odlišuje od období předškolního věku. V době, kdy dítě zahajuje školní docházku, je většina výslovnostních obtíží již vyřešena, nebo se aktuálně řeší. Výslovnostní normu mateřštiny, stejně jako gramatické struktury si dítě již osvojilo. Pokračuje tzv. fáze intelektualizace řeči. Nicméně může docházet ke zpětnému ovlivnění mateřštiny osvojovaným jazykem na všech úrovních jednotlivých složek jazyka. Příčinou je intenzivní kontakt s dalším jazykem. Dítě tráví ve školním prostředí převážnou část dne, hojně komunikuje s rodilými mluvčími, je realizována formální výuka daného jazyka a pro dítě se

tento jazyk stává hlavním prostředkem komunikace se svým okolím mimo rodiny. Je samozřejmé, že v rané fázi osvojování dalšího jazyka silně ovlivňuje artikulační báze mateřštiny výslovnost osvojovaného jazyka. Se zvyšujícím se stupněm osvojení se výslovnost v obou jazycích precizuje a odděluje. Koktavost, která by vnikla až v tomto období v souvislosti s dvojjazyčností, se téměř nevyskytuje. Jedná se spíše zadržávání – viz předchozí oddíl.

Na prvním stupni základní školy je vyučován osvojovaný cizí jazyk jako hlavní předmět. Formální výuka tohoto hlavního předmětu rozvíjí již všechny čtyři řečové dovednosti – aktivní (psaní, mluvení) a pasivní (čtení a poslech). Aby k tomuto docházelo i v mateřském jazyce, je třeba systematické výuky v rámci domácí přípravy buď rodiči, nebo je možné oslovit pedagoga, který je kompetentní individuálně výuku realizovat. Z vlastní zkušenosti pokládám za důležité vést dítě od počátku k četbě, neboť se tím nejen cvičí dovednost čtení, rozšiřuje slovní zásoba, ale také vhodnou volbou literatury zprostředkovává česká kultura. Právě v této oblasti, společně s dějepisnými a zeměpisnými znalostmi, se dětem s odlišným mateřským jazykem v cizojazyčném školním zařízení nebude dostávat dostatečných informací vztahujících se k jejich rodné zemi a jazyku. Pokud zde probíhá formální výuka jejich mateřštiny, považuji spolu s pedagogy těchto zařízení za vhodné, aby tyto děti výuku také navštěvovaly. Zdánlivě zbytečná účast dětí na výuce jejich mateřštiny vede k lepšímu osvojení spisovné češtiny, kterou téměř jinde neslyší a alespoň částečně se seznámí s kulturou, dějinami i geografickými specifiky své rodné země. Tento fakt spolu s vedením všech dětí k toleranci odlišnosti může zmírnit případné obtíže a projevy, které jsou spjaty s možnou krizí identity, kterou mohou děti v tomto věku procházet. Podrobně je tento jev popsán v předchozím oddíle a stejnojmenné kapitole v teoretické části této práce.

Interkulturní komunikace a obtíže, které ji provází a jsou podrobně shrnuty v předchozím oddíle v rámci druhé hypotézy. Dají se beze zbytku vztáhnout i na děti mladšího školního věku. Totéž platí i pro strategie, které děti používají, když neporozumí svému komunikačnímu protějšku nebo situaci.

Osvojování dalšího jazyka v rámci návštěvy cizojazyčného školního zařízení je pro zdravé a normálně se vyvíjející děti vhodnou formou, jak si velmi efektivně, na vysokém stupni osvojit další jazyk. Dítě získá navíc i kompetenci v interkulturní komunikaci. Je třeba

ovšem předvídat i možné obtíže, které mohou tento proces provázet, včetně krize identity, která je daná intenzivní konfrontací dítěte s jinou kulturou. V prvé řadě si musí být rodiče vědomi důsledků svého kroku. Formální výukou jiného jazyka, než je mateřština jejich dítěte, v rámci hlavního předmětu na prvním stupni základní školy, položí z hlediska osvojení znalostí gramatických pravidel pevné základy právě tohoto jazyka. Aby dítě dosáhlo v mateřštině stejné kompetence, byla by nutná po celou dobu pobytu dítěte na základní škole paralelní výuka mateřštiny v rámci individuálního vyučování. Pro dítě může být tento fakt v praxi časově i psychicky náročný. Je také důležité uvědomit si, kam dítě půjde po absolvování základní školy. Pokud je plánovaný návrat do Čech, je individuální výuka češtiny nutností. Pokud by tomu tak nebylo, mělo by dítě podstatně složitější situaci např. při skládání maturity z českého jazyka. Jistý deficit nastane, jak již bylo řečeno, v oblasti kultury, dějepisných a zeměpisných znalostí. Ten je třeba adekvátně nahradit, pokud chceme dítěti udržet jeho mateřštinu se všemi aspekty jazyka. Dítě bude čelit určitému pocitu sociálního vykořenění ze svého domácího prostředí možnou ztrátou, či nedostatkem přátel na české straně hranice. Tento stav se však vyrovná získáním nových sociálních vazeb na druhé straně hranice. Pokud jeho rodina zaujímá kladný postoj k této zemi a jejím obyvatelům a hostitelská škola poskytne dítěti emočně vyrovnané a vstřícné prostředí, nic nebrání dítěti, aby se v tomto novém prostředí cítilo šťastné. V následujícím oddíle navrhnu metodická doporučení k práci s těmito dětmi, která mají podpořit jejich adekvátní začlenění do nového prostředí a celý proces vzdělávání. Předložím způsob interkulturní komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem, aby mohly být optimálním způsobem realizovány všechny výchovně-vzdělávací cíle výuky dětí na prvním stupni základní školy.

Metodická doporučení pro práci s dětmi mladšího školního věku, které si osvojují cizí jazyk v rámci návštěvy cizojazyčného předškolního zařízení

Hlavní principy interkulturní komunikace s dětmi na prvním stupni základní školy jsou v zásadě stejné, jako tomu bylo u dětí předškolního věku.

1. Je nezbytné zohlednit situaci sekvenčně bilingvních dětí v rané fázi se všemi jejími specifiky. Interkulturní komunikace má své typické rysy a zvláštnosti, které je dobré znát.
2. I přes nestandardní povahu situace je třeba zaujmout k dětem vysoce individuální přístup s ohledem na jejich věk a vytvořit jim emočně příznivé a bezpečné prostředí.
3. Poskytnout dětem maximální podporu na jejich cestě. Povzbuzovat je v jejich přirozené motivaci chválou. Vést je k otevřené diskusi o případných konfliktech a pomáhat jim je řešit. Být dětem vzorem v interkulturní komunikaci.

Konkrétní strategie, jak s dětmi s odlišným mateřským jazykem komunikovat

1. Vázat osvojování dalšího jazyka na aktuální situaci. Vzhledem k počáteční dominanci pravé hemisféry je důležité spojení významu slov s jednáním, resp. konkrétními předměty. Osvojení jazyka všemi smysly, pokud to je možné, napomáhá lepšímu kódování jazyka v mozku. Nejlépe odpovídá tomuto principu tzv. interhemisférní výuka.
2. Immerze není výukou cizího jazyka v pravém slova smyslu. Vycházíme z toho, že dítě potřebujeme naučit novým věcem v pro něj neznámém jazyce. Abychom naplnili všechny výchovně-vzdělávací cíle, je třeba vnímat situaci komplexně a dítě adekvátně tomu hodnotit s velkou dávkou tolerance, alespoň na samém počátku.
3. Pozor na strategie dětí, které vám nerozumí – velmi šikovně nechají mluvit nás, aby se „vyvlékly“ ze situace. Řešením může být, nemluvit příliš mnoho a často. Lepší je soustředit se na jasné pokyny a komentáře, pokud možno omezit svůj projev. Pokud vidím, že mi dítě nerozumí, zkusím názorně ukázat, o co mi jde, co mu chci sdělit, až pak se uchýlím k tomu, pokyn přeložit, pokud mi to má jazyková výbava dovolí. Opět zde dochází k oslovení obou hemisfér. Nonverbální složka jazyka se stává v první etapě osvojování hlavním vzájemným informačním prostředkem komunikace. Je proto třeba klást zvýšený požadavek na její přiměřenost, nikoliv však extrémní nadužívání, které působí nepřírozeně. Děti se učí především metodou imitace. Např. nevhodná gestikulace by mohla vést vlivem nápodoby k osvojení nežádoucích projevů a automatizaci těchto pohybů,

kteřé působí v celkovém dojmu rušivě a jen obtížně se odnaučují. Druhým úskalím zvýšeného podílu nonverbálních projevů je tendence dítěte komunikovat vlivem imitace převážně neverbálně, a tak dojde k opoždění v oblasti aktivní řečové dovednosti.

4. Neporozumění jazyku v komunikaci vede často k různým konfliktům. Z oblasti čistě jazykové se potíže odráží ve sféře pocitů a vlastní sebereflexe, dítě hodnotí svou roli ve společnosti vrstevníků apod. Je potřeba o těchto konfliktech mluvit, rozebrat je s dítětem i skupinou, aby se dítě naučilo vidět příčinu možných nesnází v jazyce a ne jiné vlastní nedostatečnosti. Zamezíme tak alespoň částečně frustraci, či pocitu méněcennosti vyvolaného nemožností se vyjádřit, komentovat situaci atd. Je důležité, zaměřit jazykovou přípravu i na vyjádření pocitů hrou – ne jen se soustředit na předmět výuky, ale pomoci vyjádřit dítěti, jak se cítí.
5. Dítě potřebuje v tomto věku řád, pevnou strukturu a jistotu. Podpoří se tím jeho emoční stabilita a pocit bezpečí. V pedagogické praxi jednou z možností, jak vytvořit dítěti v tomto smyslu adekvátní prostředí, je zavést pevné rituály, zpívat společně písničky, říkat si básničky. Pokud zapojíte do tohoto kontextu, byť i v minimální míře jeho mateřštinu, přenesete tím dítěti do školy i kousek domova a ukážete dětem respekt k tomuto jazyku i kultuře.
6. Je nutné vést děti k toleranci odlišnosti. Vyšší míra tolerance k druhým dovolí dítěti i větší otevřenost při projevu svých vlastních postojů a jistotě, že je to tak správně a mohu být přijat okolní společností, i když jsem jiný.
7. Při komunikaci s dítětem je zapotřebí udržovat oční kontakt. Ujistíme se vždy, že nás dítě vnímá. Když mu chceme něco sdělit, oslovíme jej zvláště jeho jménem.
8. V interkulturní komunikaci je třeba dbát na všechny složky jazyka. V rámci verbálního projevu poskytuje pedagog dítěti jedinečný řečový vzor. V komunikaci s dětmi mladšího školního věku pedagog obecně dbá na přiměřenou rychlost řeči a volbu slovní zásoby, pečlivou výslovnost, adekvátní tón hlasu a vhodnou nonverbální složku projevu. U dětí, které si cizí jazyk teprve osvojují, není třeba přehánět výslovnost a zjednodušovat projev na úkor přirozenosti a vyváženosti.

Na druhé straně je nutné přizpůsobit jim svůj styl mluvy, abychom jim umožnili lepší analýzu řečového projevu a jeho imitaci.

9. Psycholingvistické jevy je třeba brát tolerantně. Projevy negativní interference je třeba důsledným nácvikem odstraňovat v mluvené i psané formě jazyka.
10. Tvořme s dětmi, objevujme a budme jim na blízku, když nás jako pedagogy i jako kamarády potřebují. Poslední a zároveň i pravidlo číslo 1 zní: Zachovejme si životní i pedagogický nadhled, neberme situaci příliš vážně. Děti na prvním stupni milují legraci a „Der Humor nimmt die Welt hin, wie sie ist, sucht sie nicht zu verbessern und zu belehren, sondern mit Weisheit zu ertragen.“ (Charles Dickens)⁴²

⁴² Dostupné na <http://www.aphorismen.de/zitat/13856>.

Závěr

Cílem mé rigorózní práce bylo popsat simultánní a sekvenční osvojování dalšího jazyka v rané fázi v kontextu českého a německého jazyka. Věkovou skupinou, na kterou jsem zaměřila své zkoumání, byly děti předškolního a mladšího školního věku. V úvodu této práce jsem postulovala tři hypotézy, které bylo mým cílem potvrdit, či vyvrátit. Formulace všech hypotéz vycházela z aktuální potřeby podat rodičům dětí zmíněných věkových skupin odpověď na otázku, kdy a jakým způsobem je nejvhodnější začít s osvojováním dalšího jazyka u svého dítěte, aby byla dosažena co největší komunikační kompetence jak v mateřštině, tak i v dalším jazyce. První hypotéza zní: *Čím dříve dochází k osvojování cizího jazyka, tím lépe.* Druhá hypotéza je formulována takto: *Osvojení si cizího jazyka v předškolním věku v rámci sekvenčního bilingvismu začleněním dítěte do cizojazyčného prostředí je optimální možnost, jak se v tomto věku naučit cizí jazyk.* Třetí hypotéza je analogií druhé hypotézy, rozdíl je ve věku, kdy k osvojování dochází. *Osvojení si cizího jazyka v období mladšího školního věku v rámci bilingvismu začleněním dítěte do cizojazyčného prostředí je optimální možnost, jak se v tomto věku naučit cizí jazyk.*

V teoretické části této práce jsem v první kapitole definovala základní pojmy *jazyk*, *řeč* a *mateřský jazyk*. Ve druhé kapitole jsem uvedla možné způsoby, jak specifikovat dvojjazyčnost a jaké její formy se vyskytují v praxi. Třetí kapitola je věnována charakteristice obou období dětství – předškolního a mladšího školního věku – se zaměřením na řečový vývoj. Nezbytnou součástí bylo dále vysvětlit, jak probíhá osvojování dalšího jazyka simultánním způsobem v porovnání se sekvenčním osvojováním. Na tomto podkladě jsem objasnila otázku, jakou roli hraje v tomto procesu věk dítěte. Pátá kapitola nahlíží na simultánní a sekvenční způsob osvojování dalšího jazyka z pohledu neurobiologie. Následující tři kapitoly jsou věnované obtížím, které může raná fáze tohoto procesu osvojování přinést. Jedná se o vliv a roli sociálního prostředí, logopedické obtíže a psycholingvistické jevy provázející tento proces.

Empirická část se blíže zaměřuje na sekvenční způsob osvojování dalšího jazyka v rané fázi. Oslovenými respondenty byli rodiče a pedagogové dětí předškolního a mladšího školního věku. V této části mé práce je popsán výzkum dětí, které se nachází, nebo právě prošly ranou fází sekvenčního osvojování si dalšího jazyka v rámci návštěvy výchovně-

vzdělávacího zařízení. Metodou zkoumání byla anketa s rodiči těchto dětí, rozhovor s pedagogy, kteří se podílí na výchovně-vzdělávacím procesu těchto dětí a popis prostředí, kde k osvojování dochází. Ke konkretizaci a přehlednosti výsledků jsem použila i dotazníkovou metodu. Na základě tohoto jsou vypracovány jednotlivé detailní kazuistiky dětí. Východiskem je navržení metodických doporučení, která se týkají rané fáze osvojování dalšího jazyka v pedagogickém kontextu v období předškolního a mladšího školního věku. Východiskem teoretického i empirického zkoumání je zhodnocení všech tří hypotéz, které následuje v závěrečném shrnutí.

První hypotéza se ukazuje ve světle vědeckého zkoumání jako nejednoznačná. Na věku, kdy k osvojování dalšího jazyka dochází, velmi záleží, důležité jsou ovšem i další faktory, jako je metoda a metodické postupy osvojování. Na jazyk je navíc třeba nahlížet z úhlu všech jeho složek – foneticko-fonologické, morfologické, syntaktické, lexikální a sémantické, ale i nonverbální a sociokulturní. Každé období ve vývoji jedince je predisponováno pro jinou složku jazyka. V kontextu druhé hypotézy se jeví osvojování dalšího jazyka v předškolním věku v rámci návštěvy cizojazyčného zařízení, jako efektivní. Podstatným momentem je ovšem spíše interkulturní komunikace. Při osvojování si dalšího jazyka je třeba mít na paměti, že jazyk není jen systém znaků sloužící k dorozumívání, ale má svou sociokulturní složku. Tento aspekt jazyka je třeba zohlednit, stejně jako psycholingvistické jevy, jež celý proces provázejí. Třetí hypotéza odráží plně závěry plynoucí z ověřování hypotézy druhé. V rámci osvojování si dalšího jazyka návštěvou cizojazyčné základní školy je nadto třeba zohlednit ještě formální výuku většinového jazyka jako hlavního předmětu v kurikulárních dokumentech školy. Do celého procesu vstupuje i psaná forma jazyka. Mateřský jazyk je v tomto smyslu třeba vyučovat individuálně.

Hlavním přínosem této práce je, dle mého názoru, konkretizace obtíží, které mohou v rané fázi osvojování dalšího jazyka v prostředí cizojazyčného předškolního či školního zařízení nastat. Mnoho pedagogů i rodičů přistupuje ke dvojjazyčným dětem v rané fázi víceméně intuitivně, s velkou dávkou pozitivní motivace a nadšením. Domnívám se, že k adekvátní výchově a výuce bilingvních dětí v rané fázi je třeba víc, než pozitivní přístup. Je nutné znát specifika interkulturní komunikace, stejně jako možná úskalí, která mohou ranou fázi provázet. Mezi problémové oblasti jsem zařadila logopedické obtíže, sociokulturní

zvláštnosti spjaté s dvojjazyčností, psycholingvistické jevy provázejí osvojování dalšího jazyka v rané fázi.

V souvislosti s bilingvismem se nabízejí následující oblasti výzkumu:

- Jaký vliv má adaptační fáze v rámci začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do cizojazyčného předškolního a školního prostředí na formování psychiky dítěte do budoucna?
- Jaký je konkrétní procentuální výskyt logopedických obtíží v předškolním věku, které jsou přímo vázány na dvojjazyčnost dítěte a jak vypadá logopedická intervence?
- Jak dlouho musí trvat osvojování dalšího jazyka sekvenčním způsobem, aby dítě dosáhlo v tomto jazyce úrovně mateřštiny?
- Jaké je legislativní zázemí imerzního způsobu vyučování v obou zemích – ČR – SRN?
- Jaké možnosti se nabízejí v oblasti financování návštěvy cizojazyčného předškolního zařízení v sousední zemi pro občany obou zemí – ČR – SRN?
- Jaký je postoj a připravenost základních škol vůči imerzímu způsobu výuky v obou zemích – ČR - SRN?
- Pokud dítě absolvuje první stupeň základní školy v cizí zemi, jak probíhá jeho začlenění na druhém stupni základní školy v jeho rodné zemi?

Použitá a citovaná literatura

APELTAUER, Ernst. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Kassel; München; Tübingen : Langenscheidt, 1997. ISBN 978-3-468-4961-5.

BAUMGARTNER, Bogumila. *Gelebte Zweisprachigkeit. Wie erziehe ich mein Kind zweisprachig?* Berlin : RabenStück Verlag, 2010. ISBN 978-3-935607-41-4.

BAUSCH, K.R. Zwei- und Mehrsprachigkeit. In BAUSCH, K.R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen : Francke Verlag, 1995.

BAUSCH, K.R.; KÖNIGS, F.G.; KRUMM, H.J. (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr Verlag, 2004. ISBN 978-3-8233-6104.

BOECKMANN, Klaus-Börge. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft*. Kassel; München : Langenscheidt, 2010. ISBN 978-3-468-49617-2.

BUTZKAMM, Wolfgang. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. ver. und erw. Auflage. Tübingen : Francke Verlag, 1993. ISBN 3-8252-1505-9.

CALVIN, William H.; OJEMANN, George A. *Einsicht ins Gehirn. Wie Denken und Sprache entstehen*. München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. ISBN 3-423-33060-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Doplněk, 2004. ISBN 8072390600.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČUKOVSKIJ, Korněj. *Od dvou do pěti*. 3. vyd. Praha : Albatros, 1975.

DE SAUSSURE, Ferdinand. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha : Academia Praha, 1996.

ISBN 80-200-0560-9.

DOYÉ, Peter. *Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung*. Tübingen : Narr Verlag, 2009.

ISBN 3-8233-6459-7.

- ELS, Oskaar. *Spracherwerb im Vorschulalter: Einf. In d. Pädolinguistik*. Stuttgart : Kohlhammer, 1977. ISBN 3-17-004471-0.
- FRANCESCHINI, Rita. Das Gehirn als Kulturinskription. In MÜLLER-LANCÉ, J.; RIEHL, C. M. (ed.). *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen : Shaker Verlag, 2002. ISBN 9783832205782.
- FRIEDERICI, Angela D. *Gehirn und Sprache: Neurobiologische Grundlagen der Sprachverarbeitung*. In *Geist – Gehirn – künstliche Intelligenz: zeitgenosische Modelle des Denkens; Ringvorlesung an der Freien Universität Berlin*/hrsg. von Sybille Krämer. Berlin; New York: de Gruyter, 1994. ISBN 3-11-012991-4.
- GROSJEAN, Francois. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge; Massachusetts; London : Harvard University Press England, 1982. ISBN 0-674-53092-6.
- HARDING-ESCH, Edith; RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Praha : Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303.
- HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4.
- HÖHLE, Barbara. *Psycholinguistik*. 2. Auflage. Berlin : Akademie Verlag, 2012. ISBN 978-3-05-005920-4.
- HRDLIČKA, Michal; KURIC, Julián; BLATNÝ, Marek. *Krize středního věku*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-168-9.
- KASTOVÁ, Verena. *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-718-365-X.
- KIELHÖFER, Bernd; JONEKEIT, Sylvie. *Zweisprachige Kindererziehung*. 11. Aufl. Tübingen : Stauffenburg Verlag, 2002. ISBN 978-3-923721-05-4.
- KLEIN, Wolfgang. *Zweitspracherwerb*. 3. Aufl. Frankfurt am Main : Hain, 1992. ISBN 3-445-03058-8.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika a fonologie*. Brno : Masarykova Univerzita, 2009.

ISSN 1802-128X.

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

KULIŠŤÁK, Petr. *Neuropsychologie*. 2. akt. a přepr. vyd. Praha : Portál, 2011.

ISBN 978-80-7367-891-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. akt. a dopl. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.

LACHOUT, Martin. *Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům*. In JANÍKOVÁ, Věra a kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008.

ISBN 978- 80-7367-433- 5.

MAROUŠKOVÁ, Marie; Schmidt, Marek. *Jak správně vyslovovat němčinu. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2005. ISBN 8070446714.*

MARŠÍKOVÁ, Hana; PETRUSEK, Miloslav; VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

MC LAUGHLIN, Barry. *Second-language Acquisition in Childhood: Preschool Children*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

MONTANARI, Elke. *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München : Kösel, 2002. ISBN 978-3466305964.

MORGENSTERNOVÁ, Monika; Šulová, Lenka; Scholl, Lucie. *Biligvismus a interkulturní komunikace*. Praha : Wolters Kluwer, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

NOVÝ, Ivan; SCHROLL-MACHL, Sylvia. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha : Management Press, 2005. ISBN 8072611216.

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha : Academia, 1970. ISBN 80-7178-309-9.

PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Clevedon : Multilingual Matters, 1981. ISBN 0-905028-18-X.

ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. 146 s. ISBN 80-88880-41-6.

ŠULOVÁ, Lenka. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 9788024618203.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVERMOVÁ, Dagmar; NEČASOVÁ, Pavla. *Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků*. Praha : Karolinum, 2011. ISBN 978-80-7290-540-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 2. vyd. Praha : SPN, 1976.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. Psychologie myšlení a řeči. Praha : Portál, 2004.

ISBN 80-7178-943-7.

WATZLAWICK, Paul. *Pragmatika lidské komunikace – Interakční vzorce, patologie, paradoxy*. 2. vyd. Praha : Newton books, 2011. ISBN 978-80-87325-00-1.

WIELACHER, Alois; BOGNER, Andrea. Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart : Metzler, 2003. ISBN 3-476-01955-1.

WEINREICH, Uriel. *Sprachen in Kontakt : Ergebnisse u. Probleme d. Zweisprachigkeitsforschung*. München : Beck, 1977. ISBN 3-406-06462-0.

WODE, Henning. *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. München : Max Hueber Verlag, 1993. ISBN 978-3190066193.

WODE, Henning. *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. München : Westermann, 2009. ISBN 978-3-14-165001-3.

ZOLLINGER, Barbara. *Sprachverständnis. Entwicklungsverzögerungen*. München : Deutsches Jugendinstitut, 2010. ISBN 978-3-935701-79-2.

INTERNETOVÉ ZDROJE

BARNA, Laray M. *Stumbling Blocks in intercultural communication*. [online] [cit. 7. 9. 2012]
Dostupné z: [http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+\(1994\).pdf](http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+(1994).pdf)

BARSA, Pavel: *Řeč jako to, co si přinášíme do života*. [online] Vesmír 80, 2001, str. 555 [cit. 15. 10. 2012] Dostupné z: <http://www.vesmir.cz/clanek/lidska-rec>

Bilingvismus in Wikipedie. [cit. 21. 11. 2013] Dostupné z:
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>

FRIEDERICI, Angela D. *Der Lauscher im Kopf*. In Gehirn und Geist. [online] 2003 [cit. 15. 11. 2013]

Dostupné z: <http://www.gehirn-und-geist.de/alias/pdf/gug-03-02-s043-pdf/835447>

KALVACH, Pavel; Blažková, Dana: *Lidská řeč. Kde vzniká a jak souvisí s myšlením?* [online].
Vesmír 80, 2001, str. 552-555 [cit. 12.10. 2012] Dostupné z:

<http://www.vesmir.cz/clanek/lidska-rec>

MACNAMARA, John. *The bilingual's linguistic Performance. A psychological overview.* In
Journal of Social Issues. [online] 1967, vol.3, no. 2, p. 58-77. [cit. 14. 1. 2013]

Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x/abstract>

MAROUŠKOVÁ, Marie. *Nesnesitelná lehkost výuky mateřštiny v cizině.* In: Usta ad Albim
BOHEMICA. [online] UJEP Ústí nad Labem, 2009, ročník IX, č. 1, str. 151 – 156, ISSN 1802-
825X. [cit. 14. 3. 2013] Dostupné z: http://pf.ujep.cz/files/data/KBO_casopis2009-1.pdf

MATHIEU, Susanne. *Sprachverständnis im Kleinkind- und Vorschulalter.* [online] SAL Bulletin
Nr. 129. 2008. [cit. 21. 3. 2013] Dostupné z:

http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/129_Sprachverstndnis%20im%20Kleinkind-%20und%20Vorschulalter_Mathieu.pdf

OPITZ, Bertram. *Wie wir lernen und erinnern – Spurensuchen im Gehirn.* [online] Magazin
Forschung. Universität des Saarlandes, 2004 [cit. 6. 10. 2012]

Dostupné z:

http://www.unisaarland.de/fileadmin/user_upload/Campus/Forschung/forschungsmagazin/2004/1/Opitz.pdf

Preamble Rámcové dohody Euroregion Neisse-Nisa-Nysa. [online] [cit. 5. 2. 2013]

Dostupné z:

<http://www.neisse-nisa-nysa.org/fileadmin/documents/intern/rahmenvereinbarung.pdf>

SPRENGER, Reinhard in SVOBODA, Martin. *Citáty slavných osobností.* 2007-2013

[cit. 19. 8. 2013] Dostupné z: <http://citaty.net/autori/reinhard-k-sprenger/>

ŠULOVÁ, Lenka. *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* [online] E-
psychologie, 2007, roč. 1, č. 1 [cit. 18. 2. 2013]

Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

ŠULOVÁ, Lenka. *Řečový vývoj dítěte v bilingvní rodině*. In *Řízení školy*. [online] 2012/5. [cit. 3.
1. 2013] Dostupné z:

http://www.skolaklas.cz/pool/skolaklas/upload/bilingvn_v_chova.pdf

PŘÍLOHA

Obsah

| | |
|-------------------|-------|
| Příloha č. 1..... | I |
| Příloha č. 2..... | II |
| Příloha č. 3..... | III |
| Příloha č. 4..... | IV |
| Příloha č. 5..... | V |
| Příloha č. 6..... | VI |
| Příloha č. 7..... | VII |
| Příloha č. 8..... | XII |
| Příloha č. 9..... | XVIII |

Příloha č. 1

Otázky směřované na pedagogy předškolních zařízení:

1. Jak se liší práce s cizojazyčnými dětmi v rané fázi od výuky dětí s němčinou jako mateřským jazykem?
2. Jak probíhá komunikace s cizojazyčnými dětmi v rané fázi?
3. Dají se vysledovat podobné znaky, které obecně provází řečový vývoj v rané fázi osvojování si cizího jazyka?
4. Co považujete za zásadní principy komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem?
5. Jak probíhá komunikace s rodiči?
6. Mají pedagogové speciální vzdělání v oblasti interkulturní komunikace?
7. Jak celkově hodnotí začlenění českých dětí v předškolním věku do německy mluvící komunity?

Otázky, které se vztahují ke konkrétním dětem:

1. Jak probíhala u tohoto dítěte „die Eingewöhnungsphase“?
2. Jak u něj/ní probíhalo/probíhá osvojování němčiny?
3. Jak dalece podle Vás rozumí dítě nyní německému jazyku?
4. Jakým způsobem dítě komunikuje v současné době?

Příloha č. 2

Otázky orientované na rodiče dětí v předškolním zařízení:

1. Jak byste v krátkosti popsali Vaší rodinu? (rodinný stav, poloha bydliště, sourozenci, zaměstnání rodičů, jazykové vzdělání rodičů, v jakém jazyce probíhá komunikace v rodině a s nejbližším okolím)
2. Jaké má Vaše rodina vazby k Německu? (přátelé, profesní kontakty, kulturní zájmy apod.)
3. Co Vás vedlo k rozhodnutí, dát dítě do cizojazyčné MŠ?
4. Jak dlouho jste se rozhodovali?
5. Jak reagovala Vaše rodina na rozhodnutí, dát dítě do mateřské školy v sousední zemi?
6. Jak reagovalo okolí na toto Vaše rozhodnutí?
7. Proč jste se rozhodli právě pro tuto MŠ?
8. Kam plánujete dát Vaše dítě do ZŠ?
9. Co vše předcházelo nástupu do MŠ? – administrativa, komunikace s vedením obce, popř. města, s MŠMT apod.
10. V čem spatřujete největší přínos dvojjazyčnosti u Vašeho dítěte do budoucnosti?
11. Byl okamžik, kdy jste litovali svého rozhodnutí?

Příloha č. 3

Otázky vztahující se k vývoji dítěte v předškolním zařízení:

1. Jak probíhal porod a psychomotorický vývoj - zejména řečový vývoj, v prvních letech života Vašeho dítěte?
2. Jaký je mateřský jazyk Vašeho dítěte, popř. jakou roli hrají další jazyky v životě dítěte?
3. Kdy bylo dítě poprvé konfrontováno s dalším jazykem?
4. Jaká byla první slova, které si Vaše dítě osvojilo v němčině?
5. Vyskytly se na začátku, či v průběhu osvojování dalšího jazyka nějaké logopedické obtíže?
6. Jaký byl/je výskyt psycholingvistických jevů - *Interferenz* – *Sprachmischung* – *Mischsprache*?
7. Vyskytuje se dvojjazyčnost ve Vaší rodině, se kterou je dítě konfrontováno?
8. V jakém jazyce si dítě povídá pro sebe?
9. Mluví Vaše dítě i doma německy?
10. S kým dítě mluví německy?
11. Máte pocit, že rozlišuje mezi oběma jazyky?
12. Uvědomuje si, že hovoří jiným jazykem než děti ve školce?
13. Hovoříte doma o dění ve školce?
14. Jaká byste jmenovali pozitiva a negativa bilingvismu v rané fázi.
15. Má zpětně vliv němčina na mateřský jazyk?
16. Cítí se Vaše dítě podle Vás ve školce šťastné?
17. Má ve školce kamarády?
18. Pokud ano, stýká se s kamarády ze školky i mimo školku?
19. Má Vaše dítě tendenci, ptát se na kulturní rozdíly mezi SRN a ČR?
20. Jakou spatřujete jazykovou perspektivu do budoucna u Vašeho dítěte?

Příloha č. 4

Otázky směřované na pedagogy škol Schkola Oberland a Schkola Hartau:

- Jak se liší práce s cizojazyčnými dětmi v rané fázi od výuky dětí s němčinou jako mateřským jazykem?
- Jak probíhá komunikace s cizojazyčnými dětmi v rané fázi?
- Dají se vysledovat podobné znaky, které provází řečový vývoj v rané fázi osvojování si cizího jazyka?
- Co považujete za zásadní principy komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem?
- Jak probíhá komunikace s rodiči?
- Mají pedagogové speciální vzdělání v oblasti interkulturní komunikace?
- Jak celkově hodnotí začlenění českých dětí v mladším školním věku do německy mluvící komunity?

Příloha č. 5

Otázky orientované na rodiče dětí, které navštěvují základní školu:

1. Jak byste v krátkosti popsali Vaší rodinu? (rodinný stav, poloha bydliště, sourozenci, zaměstnání rodičů, jazykové vzdělání rodičů, v jakém jazyce probíhá komunikace v rodině a s nejbližším okolím)
2. Co Vás vedlo k rozhodnutí, dát dítě do cizojazyčné ZŠ?
3. V jaké zemi navštěvovalo Vaše dítě mateřskou školu?
4. Jak dlouho jste se rozhodovali, dát dítě do německé ZŠ?
5. Jak reagovala Vaše rodina na rozhodnutí, dát dítě do základní školy v sousední zemi?
6. Jak reagovalo okolí na toto Vaše rozhodnutí?
7. Proč jste se rozhodli právě pro tuto ZŠ?
8. Kam plánujete dát Vaše dítě na druhý stupeň ZŠ, popř. střední školu?
9. Co vše předcházelo nástupu do ZŠ? – administrativa, komunikace s vedením obce, popř. města, s MŠMT apod.
10. V čem spatřujete největší přínos dvojjazyčnosti u Vašeho dítěte do budoucnosti?
11. Byl okamžik, kdy jste litovali svého rozhodnutí?

Příloha č. 6

Otázky vztahující se k vývoji dítěte, které je v současné době na základní škole:

1. Jak probíhal porod a psychomotorický vývoj - zejména řečový vývoj, v prvních letech života Vašeho dítěte až do nástupu povinné školní docházky?
2. Jaký je mateřský jazyk Vašeho dítěte, popř. jakou roli hrají další jazyky v životě dítěte?
3. Kdy bylo dítě poprvé konfrontováno s dalším jazykem?
4. Jaká byla první slova, které si Vaše dítě osvojilo v němčině?
5. Vyskytly se na začátku, či v průběhu osvojování dalšího jazyka nějaké logopedické obtíže, popř. v rámci řečového vývoje před nástupem do školy?
6. Jaký byl/je výskyt psycholingvistických jevů - *Interferenz* – *Sprachmischung* – *Mischsprache*?
7. Vyskytuje se dvojjazyčnost ve Vaší rodině, se kterou je dítě konfrontováno?
8. Mluví Vaše dítě i doma německy?
9. S kým dítě mluví německy?
10. Hovoříte doma o dění ve škole?
11. Jaká byste jmenovali pozitiva a negativa bilingvismu v rané fázi.
12. Má zpětně vliv němčina na mateřský jazyk?
13. Cítí se Vaše dítě podle Vás ve škole šťastné?
14. Má ve škole kamarády?
15. Pokud ano, stýká se s kamarády ze školy i mimo školu?
16. Má Vaše dítě tendenci, ptát se na kulturní rozdíly mezi SRN a ČR?
17. Jakou spatřujete jazykovou perspektivu do budoucna u Vašeho dítěte?
18. Máte pocit, že Vaše dítě tematizuje své postoje vůči české i německé kultuře?
19. Za jakých podmínek vstupovalo Vaše dítě do německé základní školy?

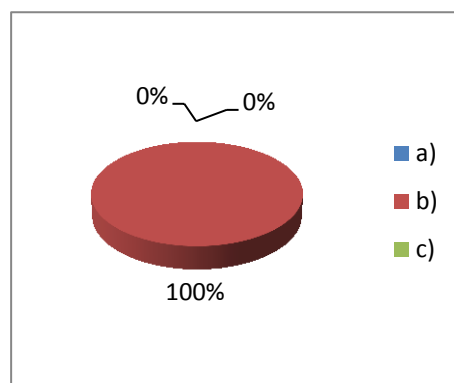
Příloha č. 7

Umfrage - Pädagogen einer vorschulischen Einrichtung

Sehr geehrte Pädagogen, im Rahmen meiner Doktorarbeit mit dem Titel – *Simultane und sukzessive Aneignung einer anderen Sprache in der frühen Phase (deutsche Sprache)* auf dem Lehrstuhl Germanistik an der Karls Universität in Prag wende ich mich an Sie mit diesem Fragebogen. Beziehen Sie bitte alle Fragen auf Ihre Arbeit mit den tschechischen Kindern in ihrer Einrichtung. Kreuzen Sie bitte die passende Antwort an. In der Frage Nr.5 sind ggfls. mehrere Antworten möglich. In den Fragen Nr. 7, 9, 11 antworten Sie bitte mit eigenen Worten.

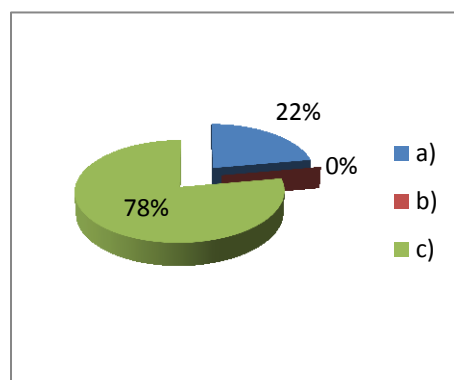
1. Haben Sie eine spezielle Ausbildung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation?

- a) Ja.
- b) Nein.
- c) Ich bilde mich gerade aus.



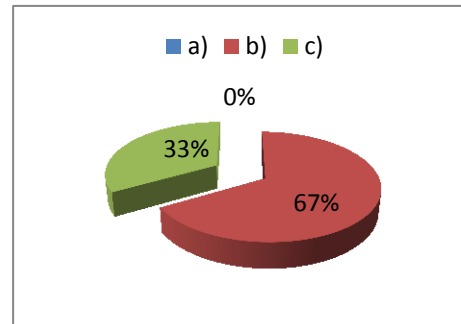
2. Möchten Sie sich in der Richtung der interkulturellen Kommunikation weiterbilden?

- a) Ja, ich finde es für meine Arbeit wichtig.
- b) Nein, ich finde es für meine Arbeit nicht nötig.
- c) Nein, ich finde besser einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch mit anderen Pädagogen.



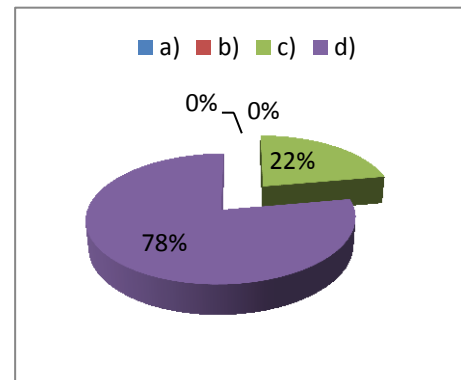
3. Benötigen Sie einen Dolmetscher in der Kommunikation mit den Eltern der tschechischen Kinder?

- a) Ja.
- b) Nein.
- c) Nur gelegentlich.



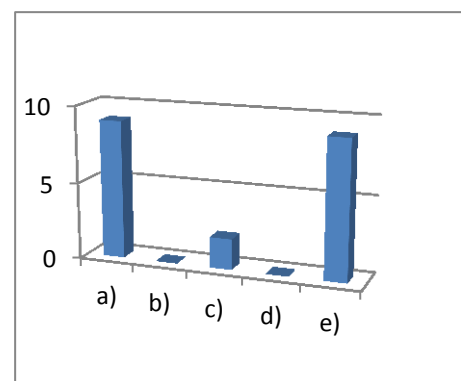
4. Können Sie sich in der tschechischen Sprache verständigen?

- a) Ich spreche aktiv.
- b) Ich verstehe einfache Texte und kann meistens antworten, wenn auch mit Fehlern.
- c) Ich verstehe sehr wenig.
- d) Ich verstehe Tschechisch nicht.



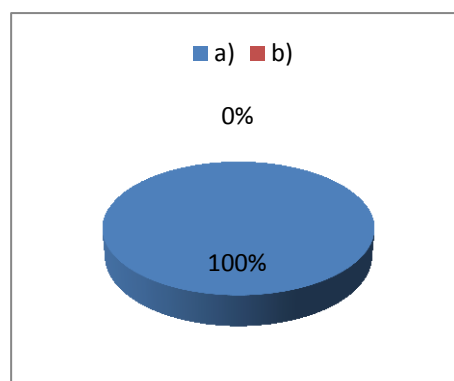
5. Wie verständigen Sie sich mit den tschechischen Kindern am Anfang?

- a) Mit Hilfe der nonverbalen Mitteln der Kommunikation.
- b) Ich nutze aktiv einen Dolmetscher.
- c) Ich versuche ab und zu tschechisch mit den Kindern zu sprechen.
- d) Wie mit den deutschen Kindern.
- e) Ich achte mehr auf die Aussprache und passende Intonation.



6. Finden Sie es notwendig, Ihre Art und Weise, wie man mit den Kindern spricht, den Bedürfnissen der tschechischen Kinder anzupassen?

- a) Ja.
- b) Nein.

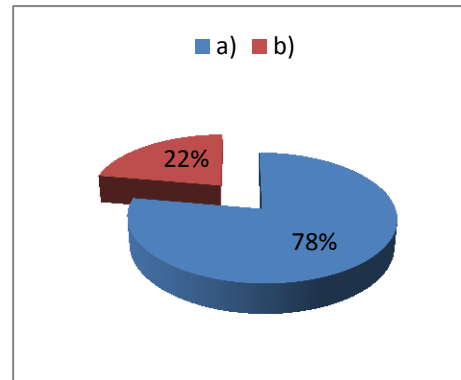


7. Welche sind, Ihrer Meinung nach, die wichtigsten Prinzipien der interkulturellen Kommunikation mit den tschechischen Kindern in der frühen Phase der Aneignung der deutschen Sprache?

- Znat problematiku dvojjazyčnosti, včetně všech komplikací, které s sebou proces raného osvojování dalšího jazyka přináší. Vyměňovat si informace o dvojjazyčných dětech.
- V rámci možností daného předškolního zařízení zaujmout skutečně individuální přístup k těmto dětem. Nezbytná je velká dávka empatie a tolerance.
- V prvních dnech, týdnech a měsících, kdy si dítě zvyká na nové prostředí, mu být oporou a snažit se s ním navázat pozitivní emoční vztah.
- Pokud to jazyková výbava pedagoga dovolí vypomáhat si češtinou, když dítě opravdu nerozumí a všechny ostatní prostředky komunikace selhaly.
- Zapojovat nonverbální složku komunikace a vědomě řídit své promluvy, jelikož je pedagog pro dítě zároveň jedinečný řečový vzor.
- Motivovat a povzbuzovat děti ve vzájemné samostatné komunikaci při hrách i jiných společných aktivitách.

8. Lassen sich einige gemeinsame psycholinguistische Erscheinungen in der frühen Phase der Aneignung einer anderen Sprache bei tschechischen Kindern in Ihrer Einrichtung feststellen?

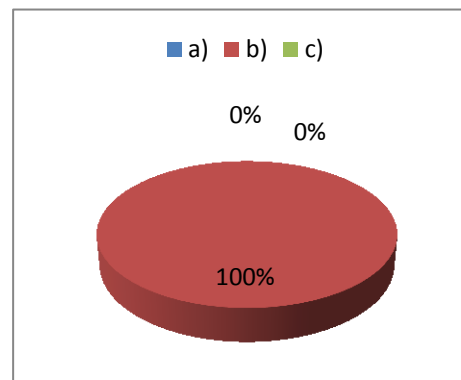
- a) Ja.
- b) Nein, es ist individuell abhängig.



9. Falls ja, welche? – nápadně tichý projev dětí, míchání jazyků, vnitřní řeč v němčině

10. Wie viel Prozent der Kinder mischen die beiden Sprachen zusammen?

- a) 50%
- b) Mehr als 50%
- c) Weniger als 50%

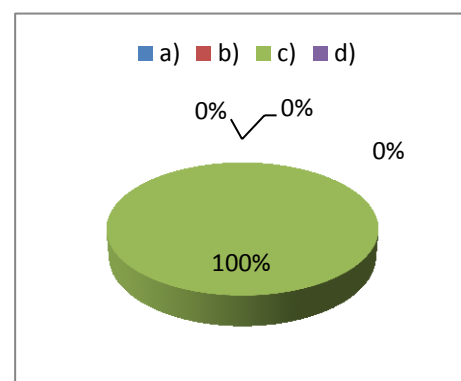


11. Wie sind die ersten Wörter, die die tschechischen Kinder in Deutsch aktiv benutzen?

- Pozdravy, slovní zásoba a fráze z kontextu společného stolování, písničky

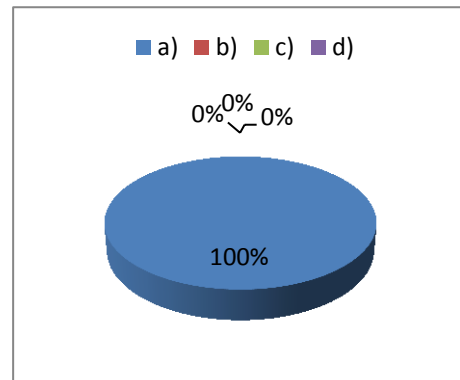
12. Wie lange dauert die Eingewöhnungsphase bei den tschechischen Kindern?

- a) Das ist individuell unterschiedlich.
- b) Wie bei den anderen Kindern.
- c) Länger als bei den deutschen Kindern.
- d) Kürzer als bei den deutschen Kindern.



13. Wie sehen Sie die Zweisprachigkeit in Ihrer Einrichtung?

- a) Ich finde es sehr gut.
- b) Ich finde es im Grunde in Ordnung.
- c) Ich sehe es als schlecht.
- d) Das ist individuell abhängig.



14. Welche Vorteile, bzw. Nachteile hat die Anwesenheit der tschechischen Kinder in Ihrer Einrichtung?

Das finde ich vorteilhaft:

- České děti zprostředkují německým dětem řečový vzor.

Das finde ich ungünstig:

- Při větším počtu českých dětí ve školce se tvoří skupinky, které se izolují a téměř nekomunikují s ostatními německými dětmi.

Vielen Dank für Ihre Zeit!

Mit freundlichen Grüßen

Mgr. et Bc. Jana Ramešová

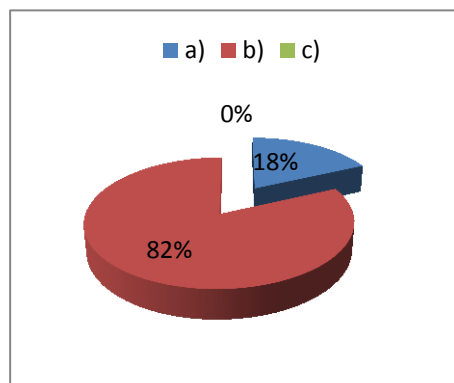
Příloha č. 8

Umfrage - Pädagogen einer schulischen Einrichtung

Sehr geehrte Pädagogen, im Rahmen meiner Doktorarbeit mit dem Titel – *Simultane und sukzessive Aneignung einer anderen Sprache in der frühen Phase (deutsche Sprache)* auf dem Lehrstuhl Germanistik an der Karls Universität in Prag wende ich mich an Sie mit diesem Fragebogen. Beziehen Sie bitte alle Fragen auf Ihre Arbeit mit den tschechischen Kindern in ihrer Einrichtung. Kreuzen Sie bitte die passende Antwort an. In der Frage Nr.5 sind ggfls. mehrere Antworten möglich. In den Fragen Nr. 7, 9, 11 antworten Sie bitte mit eigenen Worten.

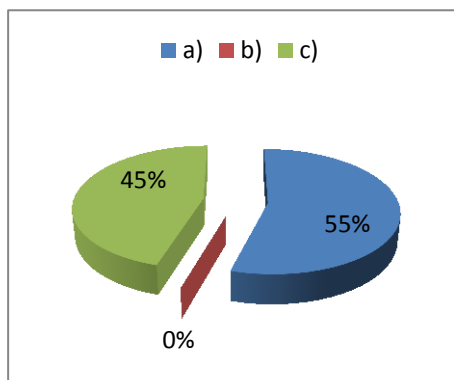
1. Haben Sie eine spezielle Ausbildung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation?

- a) Ja.
- b) Nein.
- c) Ich bilde mich gerade aus.



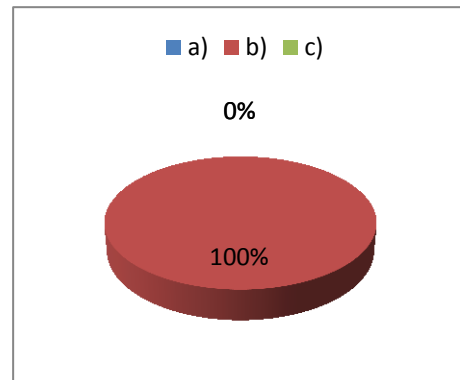
2. Möchten Sie sich in der Richtung der interkulturellen Kommunikation weiterbilden?

- a) Ja, ich finde es für meine Arbeit wichtig.
- b) Nein, ich finde es für meine Arbeit nicht nötig.
- c) Nein, ich finde besser einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch mit anderen Pädagogen.



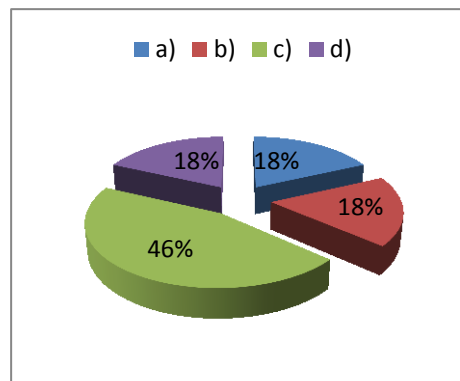
3. Benötigen Sie einen Dolmetscher in der Kommunikation mit den Eltern der tschechischen Kinder?

- a) Ja.
- b) Nein.
- c) Nur gelegentlich.



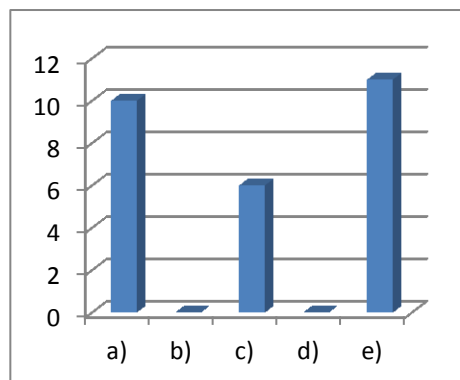
4. Können Sie sich in der tschechischen Sprache verständigen?

- a) Ich spreche aktiv.
- b) Ich verstehe einfache Texte und kann meistens antworten, wenn auch mit Fehlern.
- c) Ich verstehe sehr wenig.
- d) Ich verstehe Tschechisch nicht.



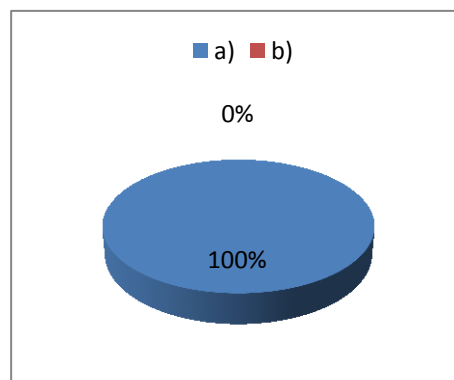
5. Wie verständigen Sie sich mit den tschechischen Kindern am Anfang?

- a) Mit Hilfe der nonverbalen Mitteln der Kommunikation.
- b) Ich nutze aktiv einen Dolmetscher.
- c) Ich versuche ab und zu tschechisch mit den Kindern zu sprechen.
- d) Wie mit den deutschen Kindern.
- e) Ich achte mehr auf die Aussprache und passende Intonation.



6. Finden Sie es notwendig, Ihre Art und Weise, wie man mit den Kindern spricht, den Bedürfnissen der tschechischen Kinder anzupassen?

- a) Ja.
- b) Nein.



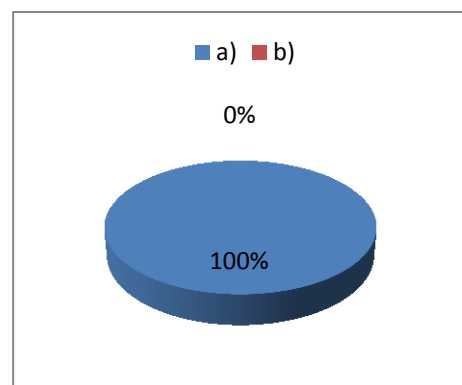
7. Welche sind, Ihrer Meinung nach, die wichtigsten Prinzipien der interkulturellen Kommunikation mit den tschechischen Kindern in der frühen Phase der Aneignung der deutschen Sprache?

- Znáť problematiku dvojjazyčnosti, včetně všech komplikací, které s sebou proces raného osvojování dalšího jazyka přináší. Vyměňovat si informace o dvojjazyčných dětech. Vzdělání v tomto oboru je žádoucí.
- Individuální přístup k těmto dětem. Nezbytná je velká dávka empatie a tolerance.
- Hodnotit dítě přiměřeně jeho věku a znalostem osvojovaného jazyka. Kognitivní znalosti hodnotit s ohledem na stupeň osvojení němčiny alespoň první rok pobytu dítěte ve škole. V hlavním předmětu „německý jazyk“ je třeba tolerance po celou dobu pobytu dítěte v *Grundschule*.
- Vytvořit emočně podnětné a bezpečné prostředí.
- Pokud to jazyková výbava pedagoga dovolí, vypomáhat si češtinou, když dítě opravdu nerozumí a všechny ostatní prostředky komunikace selhaly.
- Hovořit s dětmi o jejich konfliktech, které mohou vznikat v rámci interkulturní komunikace. Pomoci dětem v jejich řešení.
- Zapojovat nonverbální složku komunikace a vědomě řídit své promluvy, jelikož je pedagog pro dítě zároveň jedinečný řečový vzor.

- Motivovat a povzbuzovat děti ve vzájemné samostatné komunikaci.
- Tématizovat rozdíly mezi oběma kulturami. Otevřeně s dětmi hovořit o odlišných zvycích, svátcích apod. Respektovat mateřštinu těchto dětí, která je zároveň součástí běžné každodenní výuky.
-

8. Lassen sich einige gemeinsame psycholinguistische Erscheinungen in der frühen Pfase der Aneignung einer anderen Sprache bei tschechischen Kindern in Ihrer Einrichtung feststellen?

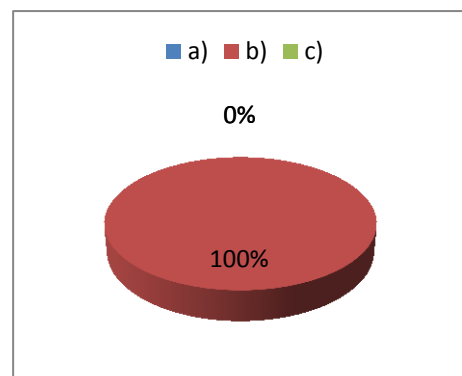
- a) Ja.
b) Nein.



9. Falls ja, welche? míchání jazyků, u psané formy interference z českého jazyka – např. šůle, čechiš

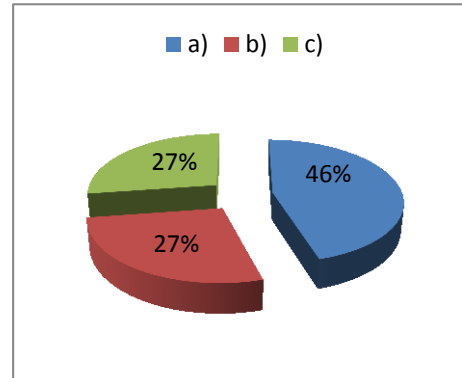
10. Wie viel Prozent der Kinder mischen die beiden Sprachen zusammen?

- a) 50%
b) Mehr als 50%
c) Weniger als 50%



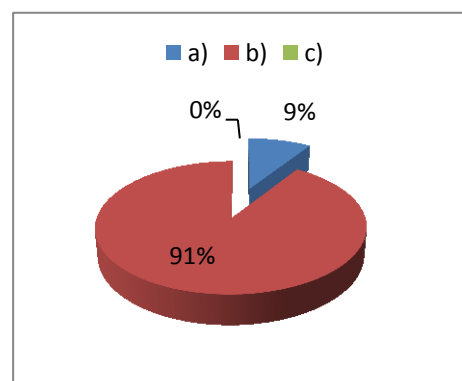
11. Wie sind die ersten Wörter, die die tschechischen Kinder in Deutsch aktiv benutzen?

- a) fráze z kontextu školního prostředí
- b) jedná se individuální záležitost každého dítěte
- c) nemohu si na žádná vzpomenout



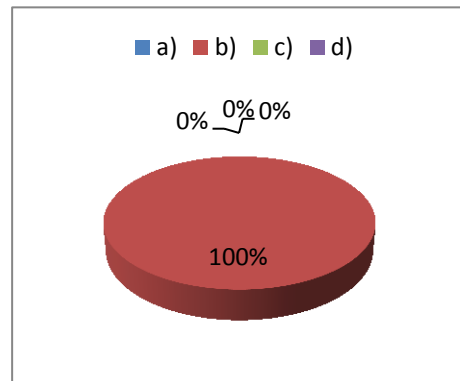
12. Ist die Aneignung der schriftlichen Form der deutschen Sprache für die tschechischen Kinder schwieriger als für die deutschen Kinder?

- a) Das ist individuell unterschiedlich.
- b) Ja, die tschechischen Kinder mischen die schriftlichen Formen der beiden Sprachen zusammen. Sie übertragen die grammatischen Regeln der tschechischen Sprache auf die deutsche Sprache und umgekehrt.
- c) Nein, die Aneignung der schriftlichen Form der Sprache verläuft sehr ähnlich.



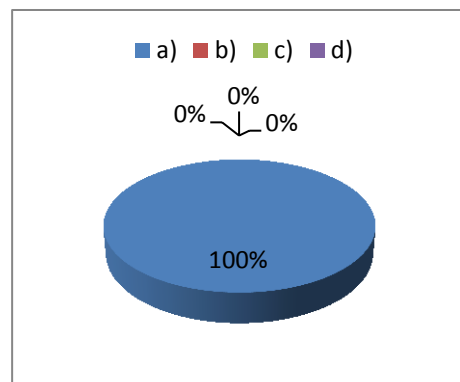
13. Wie lange dauert die Eingewöhnungsphase bei den tschechischen Kindern?

- a) Das ist individuell unterschiedlich.
- b) Wie bei den anderen Kindern.
- c) Länger als bei den deutschen Kindern.
- d) Kürzer als bei den deutschen Kindern.



14. Wie sehen Sie die Zweisprachigkeit in Ihrer Einrichtung?

- a) Ich finde es sehr gut.
- b) Ich finde es im Grunde in Ordnung.
- c) Ich sehe es als schlecht.
- d) Das ist individuell abhängig.



15. Welche Vorteile, bzw. Nachteile hat die Anwesenheit der tschechischen Kinder in Ihrer Einrichtung?

Das finde ich vorteilhaft:

- České děti zprostředkují německým dětem řečový vzor.
- Možnost interkulturní komunikace pro všechny děti.

Das finde ich ungünstig:

- Při větším počtu českých dětí ve školce se tvoří skupinky, které se izolují a téměř nekomunikují s ostatními německými dětmi.

Vielen Dank für Ihre Zeit!

Mit freundlichen Grüßen

Mgr. et Bc. Jana Ramešová

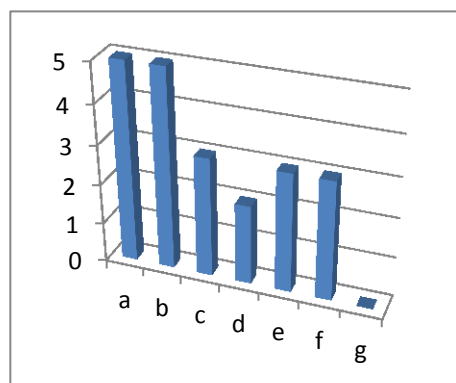
Příloha č. 9

Dotazník pro rodiče sekvenčně bilingvních dětí předškolního věku v rané fázi

Vážení, obracím se na Vás v rámci mé rigorózní práce *Simultánní a sekvenční osvojování dalšího jazyka v rané fázi (německý jazyk)* s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Tento dotazník je anonymní, získané informace budou použity pouze k výzkumu rané fáze osvojování si německého jazyka, které probíhá následně po osvojení mateřštiny. Zakroužkujte prosím vždy jednu z uvedených odpovědí, která nejlépe odpovídá Vašemu postoji. Pouze v otázce č. 1 je možné zakroužkovat více odpovědí. Prvních sedm otázek je určených rodičům, následujících jedenáct otázek je zaměřeno na každé dítě zvlášť. Otázky 1-7 jste proto obdrželi pouze jednou, druhou část – otázky 8-18 – máte před sebou podle počtu dětí ve Vaší rodině, které si osvojují, nebo osvojily němčinu v rámci předškolního zařízení.

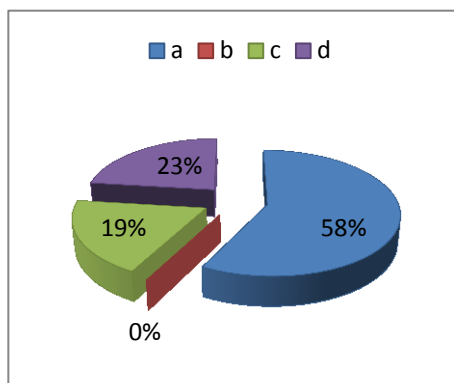
1) Co Vás vedlo k rozhodnutí, umístit Vaše dítě do německého předškolního zařízení?

- a. Lepší profesní uplatnění dítěte v dospělém věku vlivem vysokého stupně osvojení němčiny.
- b. Vyšší míra tolerance k odlišným kulturám a jazykům.
- c. Je to pro nás geograficky blíž, než česká mateřská škola.
- d. Lepší orientace dítěte při seznámení s cizí zemí v rámci cestování.
- e. V Čechách jsme nezískali v mateřské škole místo.
- f. Velmi se nám líbila koncepce daného předškolního zařízení. Mateřská škola podobného typu není na české straně v blízkosti našeho bydliště k dosažení.
- g. Jiné



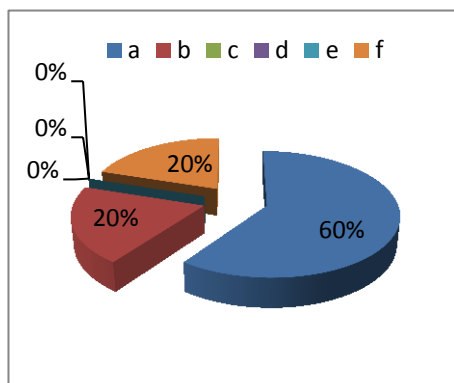
2) Kdy jste se rozhodli, umístit Vaše dítě do německého předškolního zařízení?

- a. Rozhodli jsme se až po zjištění, že nám není k dispozici česká mateřská škola?
- b. O české mateřské škole jsme vůbec neuvažovali, byli jsme rozhodnutí prakticky od narození dítěte.
- c. Spontánně na základě referencí, popřípadě po návštěvě daného předškolního zařízení.
- d. Jedná se o výsledek dlouhodobých rodinných diskuzí.



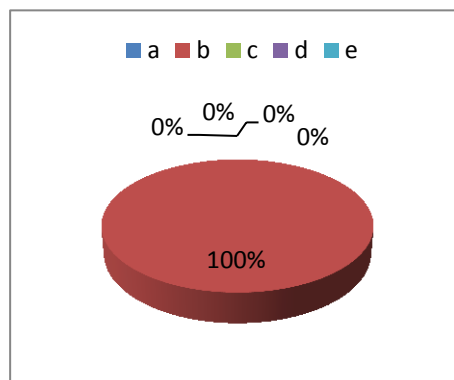
3) Jaká byla reakce Vaší rodiny na Vaše rozhodnutí?

- a. Kladná.
- b. Převážně kladná.
- c. Lhostejná.
- d. Převážně negativní.
- e. Negativní.
- f. Polovina rodiny reagovala kladně, polovina záporně.



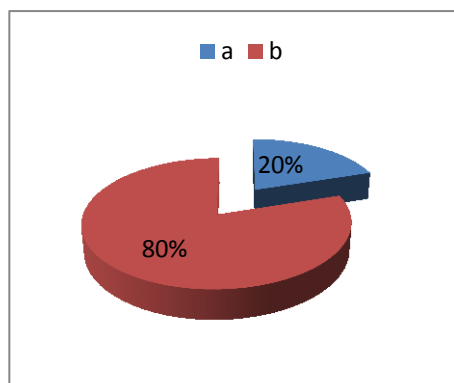
4) Jak reagovalo Vaše okolí?

- a. Kladně.
- b. Převážně kladně.
- c. Lhostejně.
- d. Převážně negativně.
- e. Negativně.



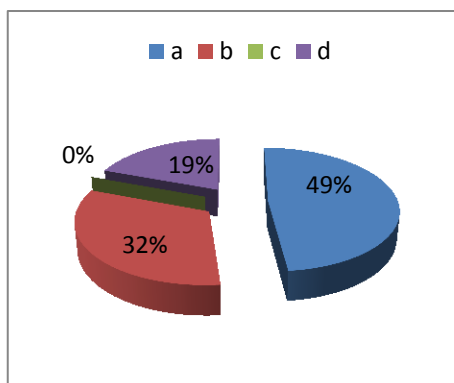
5) Máte ještě nějakou jinou vazbu k Německu, či jeho obyvatelům, kromě kontaktů v rámci návštěvy německého předškolního zařízení?

- a. Ano.
- b. Ne.



6) Dokážete se německy jako rodina (matka, otec) domluvit?

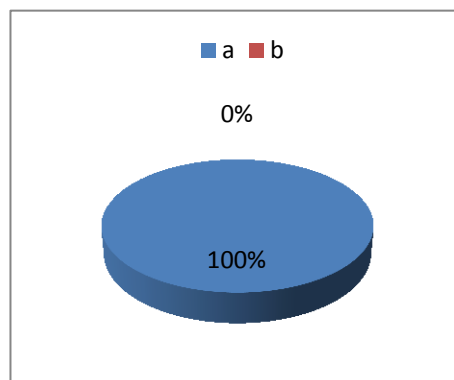
- a. Ano, alespoň jeden z rodičů hovoří plyně německy.
- b. Rozumíme jednoduchým textům, zvládneme většinou odpovědět, i když s chybami.
- c. Rozumíme velmi málo a většinou neumíme odpovědět.
- d. Německy vůbec nerozumíme.



7) V jakém jazyce probíhá komunikace s pedagogy z předškolního zařízení?

a. V německém jazyce.

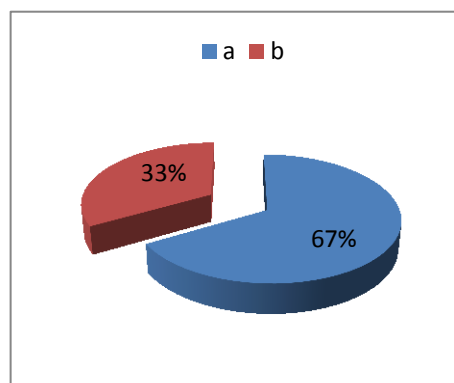
b. V českém jazyce.



8) Vyskytly se logopedické obtíže u Vašeho dítěte ještě před zahájením návštěvy předškolního zařízení?

a. Ano.

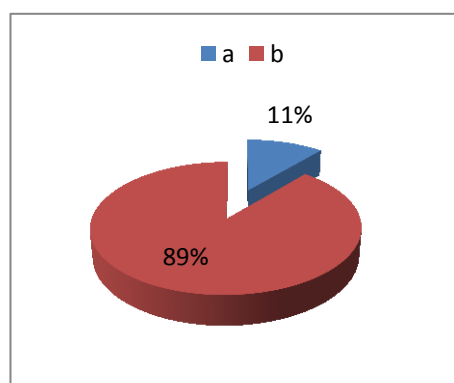
b. Ne.



9) Vyskytly se u Vašeho dítěte (případně další) logopedické obtíže v průběhu rané fáze osvojování si německého jazyka?

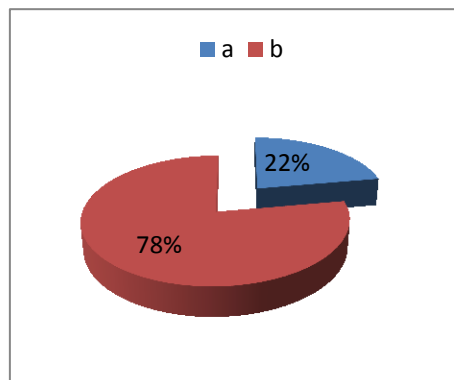
a. Ano.

b. Ne.



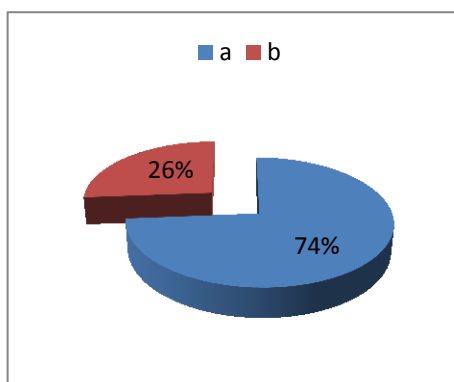
10) Pozorovali jste někdy zpětný vliv němčiny na češtinu?

- a. Ano.
- b. Ne.



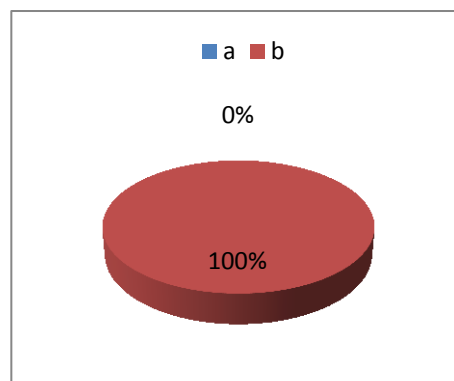
11) Míchá vaše dítě oba jazyky dohromady?

- a. Ano.
- b. Ne.



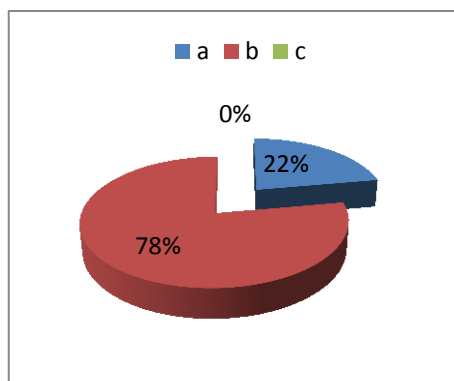
12) Má Vaše dítě tendenci s Vámi mluvit německy i doma?

- a. Ano.
- b. Ne.,



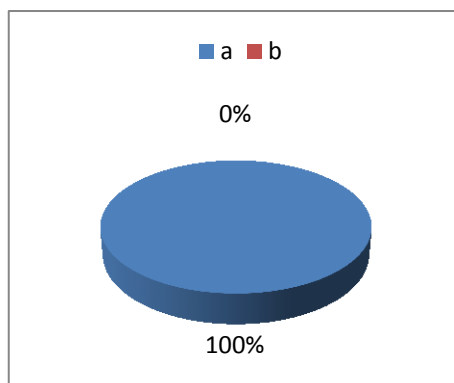
13) Jak dlouho trvala adaptace Vašeho dítěte na prostředí německého předškolního zařízení?

- a. Přiměřeně dlouho.
- b. Déle, než jsme čekali.
- c. Kratší dobu, než jsme čekali.



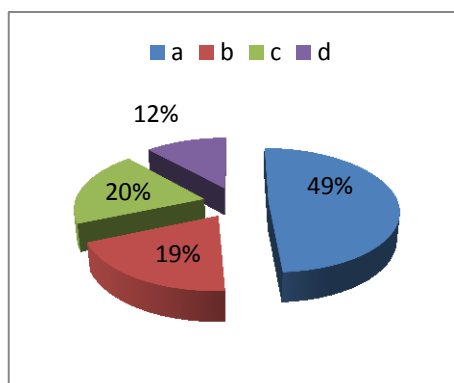
14) Cítí se podle Vás Vaše dítě ve stávajícím předškolním zařízení šťastné?

- a. Ano.
- b. Ne.



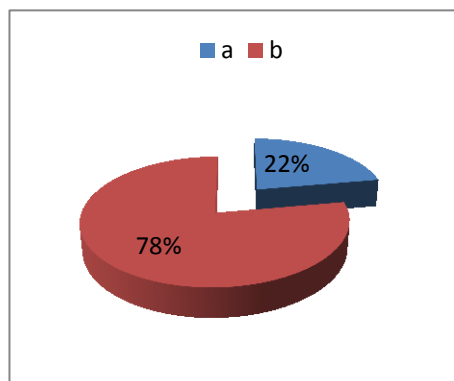
15) Má Vaše dítě v tomto předškolním zařízení kamarády?

- a. Ano, převážně české děti.
- b. Ano, české i německé děti.
- c. Ano, převážně německé děti.
- d. Ne.



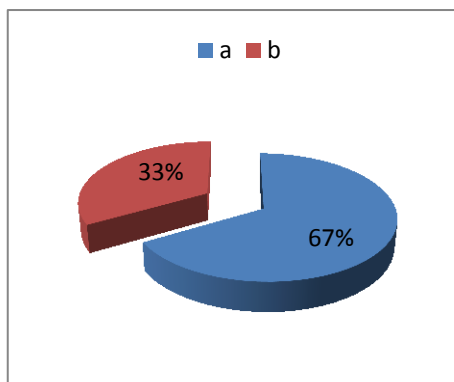
16) Pokud ano, stýká se s nimi i mimo prostředí předškolního zařízení?

- a. Ano.
- b. Ne.



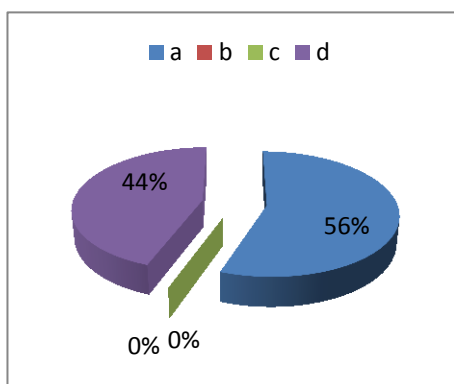
17) Všímá si Vaše dítě odlišností mezi oběma zeměmi? (ČR-SRN)

- a. Ano.
- b. Ne.



18) Plánujete dát Vaše dítě do německé základní školy?

- a. Ano.
- b. Ne.
- c. Ještě jsme o tom nepřemýšleli.
- d. Je to stále předmětem rodinné diskuze.



Moc Vám děkuji za ochotu, upřímnost a Váš čas strávený nad tímto dotazníkem!

Mgr. et Bc. Jana Ramešová