

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce

Jana Vrbacká

Vliv bilingvismu na výuku cizích jazyků

Influence of Bilingualism over Studying Foreign
Languages

Vedoucí práce:

Praha, 2010

PhDr. Monika Morgensternová

Poděkování

Chtěla bych na tomto místě v první řadě poděkovat vedoucí diplomové práce, PhDr. Monice Morgensternové za její ochotu a především trpělivost a Mgr. Michale Škrábové za pomoc při zpracování dat. Můj dík patří také mým přátelům za podporu a pomoc, kterou mi během příprav poskytli.

Prohlášení:

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

V Praze dne 20.7.2010

.....

Jana Vrbacká

OBSAH

1.	ÚVOD	6
2.	BILINGVISMUS.....	8
2.1.	Jazyk a vývoj jazykové schopnosti u člověka	8
2.2.	Vymezení pojmu bilingvismus	11
2.3.	Druhy bilingvismu	13
2.4.	Zvláštnosti bilingvismu a multilingvismu	16
2.5.	Výhody a nevýhody bilingvismu	19
2.6.	Vnější a vnitřní vlivy působící na bilingvismus	23
2.7.	Historie studií bilingvismu	27
3.	UČENÍ	31
3.1.	Vymezení pojmu učení	31
3.2.	Vnější a vnitřní vlivy	33
3.3.	Učení cizího jazyka.....	38
3.4.	Styly učení.....	42
3.5.	Diagnostika stylu učení	46
4.	VÝZKUM	49
4.1.	Teoretická východiska	49
4.2.	Hypotézy	51
4.3.	Testová metoda – dotazník LSI	52
4.4.	Výzkumný vzorek.....	57
4.5.	Zadání a administrace testu	60
4.6.	Analýza dat.....	60
4.7.	Ověření hypotéz.....	63

4.8.	Diskuze.....	65
5.	ZÁVĚR	69
6.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70

1. ÚVOD

V dnešní době je téměř nemožné, aby se člověk nesetkal s cizími jazyky. Mladí lidé se je učí nejen kvůli svým zálibám (aby mohli cestovat, komunikovat po internetu s jinými lidmi apod.), ale zejména pak z pracovních důvodů. Ovládat angličtinu je dnes snad již samozřejmostí a být schopen komunikovat i dvěma či třemi světovými jazyky (jako jsou vedle angličtiny např. němčina, francouzština či španělština) není již nic neobvyklého.

Jako lektorka angličtiny jsem v každodenním styku s lidmi různého věku a různého povolání, kteří se snaží naučit či se zdokonalit v angličtině právě z některého již zmiňovaných důvodů. Tito lidé se liší nejen svými zaměstnáními, věkem, způsobem života nebo osobností, ale mají rovněž velmi různé důvody a přístupy ke svému studiu jazyka. Někteří studují z donucení („nařízení šéfa“), zatímco jiní z vlastní vůle. Někteří si i přes své pracovní a soukromé povinnosti vždy najdou čas na angličtinu i mimo výuku (která většinou probíhá jedenkrát týdně), zatímco jiní se setkávají s cizím jazykem pouze při výuce. Někteří se „poctivě drtí“ slovíčka a gramatická pravidla, zatímco jiným „jakoby to šlo samo“, kolikrát i bez pravidelného domácího učení, stačí jim mnohdy získat jen vhled do cizího jazyka. Přes všechny tyto rozdíly jsem ale při své práci pozorovala i další, který mě velmi zaujal.

Při každém zahájení výuky se nových studentů ptám, jaký jiný cizí jazyk ovládají. Tato informace mi dříve primárně sloužila k identifikaci možných chyb (při učení cizího jazyka dochází často k interferenci, o které bude později v této práci také řeč) a připodobnění k již známému. Posléze jsem si však začala všimnout ještě jedné roviny této skutečnosti. Několik mých studentů je od narození bilingvních a několik jich získalo bilingvismus v raném dětství. Tito studenti pak většinou přistupují k angličtině zcela rozdílným způsobem než tzv. monolingvisté, zjednodušeně řečeno, lidé ovládající od narození pouze jeden jazyk.

Bilingvisté, které vyučují angličtině, si často osvojují jazyk přirozeným způsobem, chápou ho spíše jakoby „automaticky“, celistvě a nemají takovou potřebu vysvětlení jednotlivých jazykových jevů, jako monolingvisté. Zdá se, že se jim další cizí jazyk učí „snáze“. Také sama na sobě jsem mohla pozorovat, že další jazyk (vedle angličtiny, kterou velmi dobře ovládám, jsem se začala učit francouzsky) se mi učil již mnohem snáze, lépe a rychleji jsem dovedla pochopit různé souvislosti mezi gramatickými jevy a i některá slova mi nepřipadala tak cizí a lépe se mi učila.

Zajímalo mne, zda je tento fenomén pouze mou osobní zkušeností nebo je to obecně platný jev. Nejdříve jsem celou problematiku prodiskutovala s přáteli a posléze s několika svými studenty. Nakonec jsem se pustila i do studia literatury a objevila jsem, že jakkoliv je tento jev obecně přijímán za platný, nebyl u nás nikdy na toto téma proveden (nebo alespoň veřejně publikován) žádný výzkum. Jelikož tento obecně přijímaný fakt tedy nebyl u nás nijak doložen, rozhodla jsem se této oblasti více věnovat.

2. BILINGVISMUS

2.1. Jazyk a vývoj jazykové schopnosti u člověka

Na zemi je zhruba 7 miliard lidí, kteří se mezi sebou musí a chtějí vzájemně domluvit. K tomu lidé, čímž se právě liší od ostatních živočichů, používají řeč. Odhaduje se, že na světě existuje asi 7 tisíc živých jazyků, přičemž velká část z nich má mluvenou i psanou formu. Jazyk můžeme definovat jako systém znaků, pomocí kterého se popisují věci, činnosti, myšlenky a stavy a který nám pomáhá při komunikaci a myšlení.

Jazyk využíváme již od narození k budování vztahů s okolními lidmi, vzájemné výměně informací, ke hře, učení i práci. Jazyk je naším nejdůležitějším komunikačním prostředkem a také velmi důležitým faktorem myšlení. Už americký lingvistický antropolog Edward Sapir, který žil na přelomu 19. a 20. století stanovil hypotézu, „podle které jazyk vystupuje jako aktivní činitel při utváření našeho obrazu světa“ (Soukup, 2004, s.566), což je v antropologii nazýváno teorií lingvistického relativismu.

Všichni lidé, ať již jsou od narození monolingvní či bilingvní, prochází od narození téměř identickými etapami jazykového vývoje. Přibližně ve stejném věku probíhají nejrůznější změny týkající se rozvoje jazykové schopnosti a člověk si postupně osvojuje řeč či řeči, které jsou používané v jeho bezprostřední blízkosti.

Již v 5. či 6. měsíci těhotenství může matka pozorovat, že plod v jejím těle reaguje na různé zvukové podněty. Sluch, jeden z předpokladů rozvoje řeči, tedy funguje již v prenatálním období. Nedlouho poté začíná dítě rozlišovat i zvuk lidského hlasu od ostatních zvuků ve svém okolí a před narozením je zřejmě již schopno rozlišit nejen hlas své matky od ostatních hlasů, ale vnímá také různé emocionální odstíny, které hlas jeho matky má.

Neprodleně po narození se dítě hlasově projevuje. Zpočátku je to jen pláč, křik, který se ale matka a nejbližší lidé postupně naučí rozeznávat. Jiný druh pláče používá dítě např. má-li hlad, jiný pokud je s něčím nespokojeno a jiný vyžaduje-li pozornost, blízkost matky. Již tehdy začíná dítě používat zvuky ke komunikaci se svým okolím.

Novorozené dítě má také vcelku velký sluchový rozsah, přestože sluchového rozsahu dospělého člověka dosud zcela nedosahuje. Dítě upřednostňuje především vysoké tóny a zejména pak zvuk lidského hlasu. Poslouchání lidské řeči je pro jeho další řečový vývoj velmi důležité. Česká psycholožka M.Vágnerová (2000) dokonce považuje poslech mluvené lidské řeči již od narození za podstatný pro rozvoj schopnosti rozlišovat specifické zvuky jazyka, tzv. fonémy. „Předpokládá se, že existuje genetická dispozice vnímat jejich rozdíly.“ (Vágnerová, 2000, s.54) Tato schopnost však později s věkem upadá.

Zhruba od 3. až 4. měsíce pak dítě začíná produkovat první hlásky, broukat. Dítě je zaujato nejen okolními zvuky, ale i vlastním hlasem a je schopno dlouho opakovat určitý zvuk, pokud jej nějakým způsobem zaujal.

Zhruba v 6. až 8. měsíci se dítě posouvá do další fáze v rozvoji řeči, a to do fáze žvatlání. V této etapě vyslovuje slabiky zpočátku jednotlivě a později duplikovaně. Ke konci 8. měsíce je již dítě schopno rozumět některým jednoduchým verbálním výrazům, což je zřejmé z reakcí dětí na tyto výrazy. První slova, většinou velmi obecná, vytvořená na základě pozorování okolního světa a často srozumitelná pouze pro blízké osoby, však dítě samo začíná vyslovovat většinou až ke konci prvního roku. Dříve než slova, okolo 10. měsíce, si však dítě osvojuje schopnost intonace, která je svým způsobem pro každý jazyk charakteristická. Dítě pak „mezi 10. a 11. měsícem začíná pronášet krátké větičky, které nemají dosud sice žádný konkrétní význam, ale mají zcela jednoznačnou formu sdělení, otázky či rozkazu (rytmem

a melodií řeči“ (Langmeier, Krejčířová, 1999, s.72). V tomto období také, jak ukazují experimenty, dítě ztrácí svoji vrozenou schopnost registrovat fonologické rozdíly všech existujících jazyků a ponechává si pouze ty fonologické rozdíly, které jsou platné pro jeho vlastní jazyk či jazyky (Průcha, 2009, s.348).

V batolecím věku je řeč oblíbenou hrou. Dítě si s jazykem pohrává a tak si ho nevědomě procvičuje. Na počátku 2. roku dítě většinou ovládá okolo 6 slov, na konci je to však až 200-300 slov. (Langmeier, Krejčířová, 1999) Postupně si nápodobou dítě osvojuje nejen slovní zásobu daného jazyka, ale i určitá gramatická pravidla, kterými se jazyk řídí. Tato pravidla se pak učí i používat. Přibližně od 4 let začínají děti používat delší věty a posléze souvětí. Stále se přitom dopouští určitých nepřesností a gramatických chyb, jsou-li však správně vedeny, naučí se přirozenou cestou většinu základních gramatických pravidel a velmi dobrému užívání jazyka ještě před nástupem do školy.

Dobré sluchové vnímání, stejně tak jako věku odpovídající jazyková vybavenost (aktivní i pasivní), znalost jazyka a schopnost se v daném jazyce vyjadřovat, jsou jedněmi z mnoha faktorů, které umožňují bezproblémový vstup dítěte do školy i širší společnosti vůbec.

Ve školním věku se poté dozvídáme mnoho teorie o našem jazyku a postupně si rozšiřujeme svoji slovní zásobu. Ta se pak časem specializuje, podle našeho pracovního i zájmového zaměření. V dospělosti býváme pak již plně vybaveni schopností užívat náš jazyk „správným“ způsobem.

Otázkou však zůstává, kdy je tedy nejvhodnější začít s výukou druhého jazyka. Tzv. hypotéza kritického období nám říká, že lidé jsou „naprogramováni k osvojení jazyka od narození do puberty. Po pubertě ztrácí mozek svou plasticitu a naše schopnost osvojit si jazyk „přirozenou cestou“ odpovídajícím způsobem klesá“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.91). Je tedy vhodnější začít s druhým jazykem v raném dětství, protože v dospělosti se nám

cizí jazyk, jak pozorují i na svých studentech, učí hůře. Věk však není to zcela nejdůležitější, jak si později ukážeme, velký vliv zde hraje motivace, postoj, příležitost a socio-kulturní prostředí jedince.

2.2. Vymezení pojmu bilingvismus

Bilingvismus neboli dvojjazyčnost, jak ho lze nejstručněji definovat, pochází z latinského slova *bilinguis*, což v doslovném překladu znamená dvojjazyčný (Universum, 2000, s.555). Přičemž americký lingvista E.Haugen tvrdil, že bilingvismus „začíná tam, kde mluvčí jednoho jazyka je schopen utvářet smysluplné promluvy v jiném jazyce“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.50). Dříve se bilingvismus také jednoduše definoval jako např. „stejně zvládnutí, volba a užívání dvou jazyků“ (Mackey, 2002, s.329). W.F.Mackey ho zase definoval jako „střídavé používání dvou či více jazyků stejným člověkem“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.51).

Protože kontext, ve kterém se děti stávají bilingvními je různý, definuje Ch.Hélot (2005, s.187) ze štrasburské univerzity jako bilingvní každé dítě, které si osvojuje 2 jazyky v dětství doma nebo které se učí ve škole skrze jiný jazyk než kterým mluví doma. Tato definice je ovšem velmi obecná, a ačkoliv je zde zmíněna znalost dvou jazyků, není upřesněno, v jaké míře by se měla daná znalost vyskytovat. Podle tohoto vymezení by mohl být bilingvní každý člověk, který se kdy ve škole setkal s cizím jazykem, a zároveň by byli vyloučeni ti, kteří se nikdy neučili cizí jazyk ve škole, ale díky vlastním zkušenostem nebo různým metodickým pomůckám ho velmi dobře ovládají.

Velmi typickou definicí je pojetí bilingvismu amerického lingvisty L.Bloomfielda z roku 1933, kdy bilingvismus popsal jako schopnost ovládat dva jazyky dokonale, „na úrovni rodilého mluvčího . . . Nelze však samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.40). Tato

definice, a to zejména její první část, se zřejmě nejlépe blíží obecnému povědomí o bilingvistu jako takovém. Nastává zde ale již vyslovený problém – jak dobře musí člověk ovládat druhý jazyk, aby byl považován za bilingvistu?

Každý z nás si osvojil mateřský jazyk svým způsobem a v míře, kterou pro život potřebuje. V době školní docházky umíme pravidla jistě lépe než potom později v životě, kdy je však zase máme lépe zažitě a zautomatizované. Slovní zásoba se odvíjí od našich zájmů a povolání. Technický typ se jen stěží vyzná v psychologické terminologii a naopak. Každý z nás měl zřejmě někdy problém porozumět doktorovi, který začne mluvit odborně. Pokud tedy neovládáme dokonale svůj mateřský jazyk, jak můžeme dokonale ovládat další, cizí jazyk?

Aspekt míry dokonalosti ovládnutí jazyka velmi dobře vyřešili lingvisté M.Siguán a W.F.Mackey, když popsali bilingvistu jako osobu, která vedle svého prvního jazyka má podobnou schopnost i v jiném jazyce, a která je způsobilá použít jeden nebo druhý jazyk ve všech situacích s podobným účinkem (Siguán, Mackey, 1986, s.11). Bilingvismus můžeme tedy definovat jako schopnost člověka komunikovat dvěma (a v případě multilingvistu i více) jazyky ve všech situacích na přibližně stejné úrovni. Vývoj schopnosti osvojit si druhý jazyk je totiž limitován vývojem dosaženým v prvním jazyce (Siguán, Mackey, 1986, s.88).

Pro úplnost musíme dodat, že bilingvní může být nejen samotný člověk, ale i celá společnost, což však již dále nebude předmětem našeho zájmu. Všeobecná encyklopedie je si, jako jedna z mála, vědoma i tohoto faktu a proto definuje bilingvismus jako „rovnocenné užívání dvou jazyků v jazykové praxi jedince nebo společenství. Bilingvismus je častý v oblastech jazykově smíšených a u národnostních menšin“ (Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích, 1999, s.395). Z této definice je tedy zřejmé, že v dnešní společnosti,

kdy se denně střetávají lidé z různých zemí a kultur (a tedy i jazykových skupin) je bilingvismus vcelku častým jevem.

Bilingvismus je objekt zájmu nejen mnoha lidí, ale i mnoha oborů. Vedle lingvistiky a psychologie se o něj zajímá např. i sociologie, etnologie a antropologie, jak si později ukážeme. Pro pedagogika je pak bilingvismus důležitý zejména v oblastech, kde se využívají oba jazyky současně, a kde se tudíž oba jazyky vyučují ve školách, jako je např. typický německo-francouzský bilingvismus ve Švýcarsku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.25).

2.3. Druhy bilingvismu

Bilingvismus můžeme rozdělit podle několika hledisek. V předcházející kapitole jsem již zmínila, že bilingvismus můžeme rozdělit na *bilingvismus lidí a společností*. Rozlišujeme, je-li jedinec „sám“ bilingvní (převzal bilingvismus od rodičů, kteří jsou např. z jiných zemí, získal ho po přestěhování do jiné země apod.) nebo společnost sama se pod tlakem okolí či přirozeným vývojem (změnou hranic států, kolonizací, střetáváním různých kulturních a jazykových skupin, migrací obyvatel, rozšířením internetu aj.). Nás v této práci bude již dále zajímat pouze bilingvismus jednotlivých lidí.

Tosi ve svém výzkumu (Mother-tongue teaching for the children of migrants, 1982) rozděлил bilingvismus na *elitářský a lidový*. Definoval elitářský jako jakési „privilegium vzdělaných lidí ze střední třídy většiny společnosti“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.42). Tento druh bilingvismu se objevoval např. v Rusku, když se lidé z vyšší společnosti učili již od dětství vedle svého rodného jazyka, ruštiny i francouzštinu. Lidový bilingvismus je naopak „výsledkem podmínek, v nichž žijí etnické skupiny v rámci jedné země, jejichž bilingvismus je nedobrovolný a pro přežití nezbytný“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.42). Tento druh bilingvismu je u nás typický

např. pro romské rodiny, kde až do školního věku někdy děti vyrůstají ve zcela kulturně i jazykově odlišném prostředí než je jazyk a kultura většinové společnosti a zejména pak jazyk a kultura výchovně-vzdělávacích institucí, s kterými záhy přijdou do úzkého kontaktu.

Můžeme rozdělit bilingvismus také podle věku, kdy vznikl. *Simultánní bilingvismus* vzniká od počátku života dítěte a bývá nejspěšnější formou bilingvismus. Od narození, a vlastně už i před ním, je dítě vystaveno působení obou jazyků. Tento druh bilingvismu se také nazývá *dětský* a vzniká obvykle v situacích, kdy rodiče dítěte mají jiný mateřský jazyk a oba se snaží tento jazyk dítěti předat a již od počátku jím na dítě mluví. V tomto případě mívá dítě větší příležitost k rozvoji rodnému jazyku té osoby, která s ním tráví více času. Může tak dojít k bilingvismu i v případě, že rodiče mluví stejným rodným jazykem, ale např. chůva dítěte, která s ním tráví velkou část dne, mluví odlišným jazykem.

Sukcesivní (postupný) bilingvismus vzniká osvojením si druhého jazyka o něco málo později, ale stále v období dětství, někdy zhruba ve 3 letech, kdy je základ mateřského jazyka již alespoň částečně zafixován.

Pozdní bilingvismus vzniká osvojováním si druhého jazyka až v období, kdy je první jazyk již pevně zakotven. Při učení druhého jazyka v tomto období si již jedinec většinou ponechává přízvuk z mateřského jazyka, na rozdíl od osvojování si jazyka v časnějších fázích života. Pozdní bilingvismu můžeme ještě dále rozdělit na *dospívající*, vznikající v adolescentním období, a *dospělý*, vznikající po 20. roku života.

Vedle doby vzniku můžeme bilingvismus rozlišit i podle místa jeho vzniku. Český psycholog Pavel Hartl (1996) rozděluje bilingvismus na *snížený*, kdy „oba jazyky byly osvojeny v témže prostředí, nejčastěji v rodině, kde se rovnocenně užívá obou jazyků“, a *souřadný*, při kterém

„každý z obou jazyků byl osvojen v jiném prostředí, např. jeden doma a druhý ve škole“ (Hartl, 1996, s.25).

M.Siguán a W.F.Mackey (1986) rozlišují *bilingvismus koordinovaný*, kdy jedinec disponuje dvěma na sobě zcela rovnocennými nezávislými lingvistickými systémy. Jedinec je schopný komunikovat v obou jazycích rovnocenně. Při *složeném bilingvistu* má jedinec k dispozici také dva lingvistické systémy, ale jeden z nich je převažující a je používán k překladu z a do druhého jazyka. Osvojil-li si jedinec např. vedle převažující češtiny i angličtinu, v komunikaci může navenek používat pouze angličtinu, ale ve své mysli si vše slyšené bude překládat do češtiny a v češtině si vytvoří odpověď, kterou následně přeloží do angličtiny a vysloví nahlas.

Podobně rozlišují anglicko-francouzští lingvisté E.Harding-Esch a P.Riley *bilingvismus koordinovaný*, který užívají pro „lidi s dvěma funkčně nezávislými systémy“, *složený* pro „lidi se dvěma lingvistickými znaky“ a *subordinovaný* „pro osoby s jedním dominantním jazykem, kteří mají dva lingvistické znaky, ale pouze jeden význam, který náleží k dominantnímu jazyku“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.58).

Stejní autoři (Harding-Esch, Riley, 2008) navíc upozorňují, že vedle symetrického bilingvismu, kdy jsou oba jazyky v rovnováze, existuje tzv. *asymetrický a receptivní bilingvismus*. Při asymetrickém bilingvistu má jedinec větší schopnost druhým jazykem mluvit než mu rozumět, zatímco při receptivním bilingvistu je tomu naopak, člověk rozumí druhému jazyku dobře, ale není schopen nebo ochoten tento jazyk aktivně používat.

2.4. Zvláštnosti bilingvismu a multilingvismu

Jak jsem se již zmínila, každý z nás má v sobě geneticky zakódovaný vývoj jazyka, který je u všech lidí téměř stejný. Nezáleží na jazyku, který se člověk učí, ale spíše na jiných vnitřních a vnějších faktorech, jako jsou např. inteligence, osobnostní vlastnosti, postoj k jazyku, motivace aj. I bilingvisté prochází od narození stejnými fázemi jazykového vývoje, jako všechny děti.

Je-li dítě již od narození vystaveno oběma (či více) jazykům, považuje tuto skutečnost za zcela samozřejmou a ani si neumí představit, že by tomu bylo jinak. „Moc o tom nepřemýšlím, je to zvyk.“, komentuje tuto skutečnost čtrnáctiletý bilingvní chlapec a jiný bilingvní dospělý k tomu dodává: „Nemyslím, že mluvit dvěma jazyky je tak výjimečné, ale na druhé straně mluvit jen jedním musí být divné jako vidět jen jedním okem: člověku chybí hloubka a perspektiva“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.214).

Mluvit dvěma jazyky je pro tyto lidi přirozené, jako jíst nebo spát. Jejich jazykový vývoj je tedy téměř identický s vývojem monolingvních dětí. Snad jen s tou výjimkou, že se musí navíc naučit rozlišovat mezi dvěma jazyky. Jazykový vývoj dětí bilingvních od narození popisuje třífázový model V. Volterra a T. Taeschnera (1978), který rozlišuje období kdy (1) dítě má pouze jeden lexikální systém, který obsahuje slova z obou jazyků. Zatím mezi jazyky nerozlišuje; (2) dítě rozlišuje slovní zásobu daných jazyků, ale v obou jazycích používá stejná syntaktická pravidla; (3) dítě má dva lingvistické kódy, odlišené jak slovní zásobou, tak i syntaktickými pravidly. Oba jazyky tedy již existují zcela odděleně. Teprve v této fázi je, podle autorů, dítě skutečně bilingvní. Délka jednotlivých fází je u dětí různá, záleží na mnoha faktorech, jako např. délka a četnost kontaktu s jednotlivými jazyky nebo postoj rodičů k bilingvní výchově.

U lidí, kteří se učí druhý jazyk později, k těmto fázím nedochází. První, mateřský jazyk bývá již většinou pevně zakotven a oba jazyky tudíž nejsou takto promíchány. Přesto vlivem znalosti dvou či více jazyků dochází k jejich vzájemnému ovlivnění, jevu, jenž se nazývá interference a kterým se budeme zabývat v další kapitole.

Při osvojování si dvou či více jazyků, ať již v jakémkoliv věku člověka, však většinou vždy dochází k jejich míchání. Dříve se odborníci domnívali, že jde o jev velmi škodlivý a považovali ho za projev zmatenosti. Proto se někteří rodiče rozhodli vychovávat monolingvní dítě, přestože jejich mateřské jazyky byly např. odlišné a bilingvnost by byla přirozeným řešením této situace. Dnes však již víme, že míchání jazyků je zcela přirozenou vývojovou fází a nijak člověku ani osvojování jazyků neubližuje.

Ke komunikaci neodmyslitelně patří i její nonverbální složka, jako jsou např. gesta, mimika, postoj či tzv. řeč těla. A ačkoliv to není zcela pravidlem, „není těžké najít bilingvní dítě se dvěma zcela jasně odlišitelnými způsoby neverbálního chování. Ke každému jazyku patří kupříkladu určitá míra gestikulace, znatelná např. při porovnání mezi typickým Angličanem a Italem.

Bilingvní lidé mají při znalosti dvou jazyků větší možnost domluvit se s druhými lidmi. Je to jedna z výhod plynoucí z tohoto jevu. A tak, pokud se setkají s cizincem hovořícím druhým jazykem, dokážou automaticky přepnout z jednoho jazyka do druhého, aniž by si to třeba i uvědomili. Volí jazyk podle toho, jak je právě potřeba a jak se jim to hodí. Ať již z toho důvodu, aby jim třetí přítomná osoba porozuměla nebo naopak nerozuměla. Dítě vyrůstající jako jedináček s českými rodiči, a doma mluví tudíž česky, na území Francie, kde navštěvuje mateřskou školku a s dětmi tedy mluví francouzsky, může mít zafixováno toto přepínání v kombinaci dospělí-čeština a naopak děti-francouzština. Přijede-li ale na prázdniny k prarodičům do Čech,

může být zmateno, že i jiné děti hovoří česky, protože i při změně prostředí dojde při setkání s dětmi k aktivaci kódu děti-francouzština.

Toto přepínání jazykových kódů, jak je tento jev nazván, může být tedy částečně nevědomé, ale v dospělosti je již míváme většinou pod vědomou kontrolou. Podle E.Harding-Esche a P.Rileyho může k přepnutí kódu dojít pěti spouštěcími mechanismy: (1) slovem, které je v obou jazycích podobné; (2) citací jiné osoby v druhém jazyce; (3) ve snaze vyloučit nějakou osobu z konverzace; (4) snahou o posílení argumentu a o výhru sporu a (5) nemůže-li jedinec nalézt určité slovo v jednom jazyce, vypomůže si stejným slovem z druhého jazyka, které si v tu chvíli dokáže vybavit. Může si vypomoci i tzv. jazykovou výpůjčkou, kdy použije slovo z jednoho jazyka ve druhém, avšak změní jeho tvar, formu pod vlivem pravidel užívaných druhým jazykem. To vše může být spouštěčem, kterým jedince přiměje v plynulém pokračování rozhovoru v druhém jazyce (Harding-Esch, Riley, 2008, s.84-86).

S bilingvismem se nezbytně pojí i termín bikulturalismus. Jazyk je, jako lidský výtvar, součástí širšího, antropologického pojetí kultury. Proto se zdá být logické, že bilingvista v sobě nosí dvě kultury. Mezi kulturou a jazykem však neexistuje přímé rovnítko. V rámci jedné kultury může existovat několik jazyků (např. ve Švýcarsku se hovoří nejčastěji němčinou, ale naleznete tu i francouzštinu, italštinu a rétorománštinu) a zároveň jeden jazyk může být nositelem několika kultur (např. angličtina je jazykem mnoha národů a kultur – Britové, Irové, Indové aj.).

2.5. Výhody a nevýhody bilingvismu

Dříve se věřilo, že bilingvismus má negativní vliv nejen na *inteligenci*, ale i identitu a osobnost člověka vůbec. Zpočátku zájmu o bilingvismus jako takový se vyskytovali především studie věnující se škodlivosti raného dětského bilingvismu, zejména pak na inteligenci dítěte. Studie však fakt negativního vlivu na inteligenci dítěte nepotvrdily. Někteří odborníci jsou však přesvědčeni, že dětský bilingvismus by mohl mít značný vliv na intelektový vývoj jedince, protože ve výzkumech zaznamenali „nepatrné rozdíly svědčící o kognitivní výhodě“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.98). Pokud tedy některé z dřívějších výzkumů naznačovaly negativní vliv bilingvismu na inteligenci jedince, můžeme se ptát, na kom byly výzkumy dělány.

V roce 1928 pořádala Kancelář mezinárodního vzdělávání konferenci, kde odborníci prokázali, že děti hovořící galskými jazyky navštěvující anglické školy, vykazují horší výsledky nejen ve škole, ale i v testech inteligence. Vyvodili z toho tedy závěr, že vzdělání v jiném jazyce než je jazyk mateřský je na škodu intelektovému vývoji. K podobným závěrům, v neprospěch pro bilingvismus a bilingvní výchovu, dospěly i výzkumy ve Spojených státech, které byly prováděny na dětech v rodinách přistěhovalců (Siguán, Mackey, 1986, s.79).

Nebyly však výsledky těchto studií ovlivněny výběrem výzkumného vzorku? M.Siguán a W.F.Mackey poukazují na to, že velký vliv na výsledky těchto a podobných studií mívá socio-kulturní status zkoumaných osob a jejich rodin, který byl u rodin s bilingvními dětmi často mnohem nižší než status monolingvických rodin, jež byly zahrnuty do výzkumu přistěhovalců (Siguán, Mackey, 1986, s.80).

Je sice pravda, že některé děti mohou přicházet do školy se znalostí jazyka, který je odlišný od jazyka, který se používá ve škole a ve většinové

společnosti, a to může výrazně ovlivnit jejich proces učení, to však nevyovídá nic o jejich intelektových aj. schopnostech.

Budeme-li se blíže zajímat o měření inteligence, narazíme také na fakt, že velká část testových metod je alespoň částečně založena na slovním základě. Vedle názorových, perforačních úkolů se tu totiž objevují úkoly spojené s jazykem, ať jde o porozumění, paměť či vybavení. Proto se v případě mezikulturních srovnání při zjišťování inteligence využívají spíše testy založené pouze na neverbální složce inteligence, např. Ravenovy progresivní matice či Cattellův Culture Fair Intelligence Test.

Zájem o spojení mezi bilingvismem a inteligencí není ale dávnou minulostí a ani v současnosti nebývá něčím neobvyklým. Naopak, podle norské lingvistky E.Lanza (2007, s.54) patří dokonce mezi čtyři nejčastější témata ve spojení s jazykem v populární literatuře a médiích. Dalšími třemi tématy jsou jazykové zpoždění, zmatení jazyka a materiály užívané k výuce jazyka. Je však nutné podotknout, že mezi populární literaturou, médii i míněním rodičů bilingvních dětí a výsledky výzkumů bývají někdy značné rozdíly. Proto i dnes se můžete setkat s názorem, že učit malé dítě dvěma či více jazykům v brzkém věku je pro jeho další vývoj velmi nebezpečné.

Pro někoho velmi nepříjemným jevem, který doprovází vícejazyčnost je tzv. *mixování kódů* neboli *interference*, kterou původem polský lingvista U.Weinreich definoval jako „odchylky od norem kteréhokoliv z jazyků, které se objevují v řeči bilingvistů v důsledku jejich znalosti více než jednoho jazyka. K interferenci může dojít v jakékoliv rovině struktury či funkce jazyka.“ Může se tak odehrát v rovině fonetiky, např. v podobě cizího přízvuku, v rovině slovní zásoby i v gramatické struktuře (Harding-Esch, Riley, 2008, s.52).

Nizozemský lingvista P.Muysken popsal mixování kódů jako způsob komunikace, který poukazuje na značné množství morfo-syntaktického a/nebo lexikálního materiálu, sémantiky, struktury fonologie z alespoň dvou různých jazyků. Dále rozlišuje celkem 11 typů interference, např. výpůjčka, slang a žargon, vkládání, alternativní mixování nebo přeuspořádání (Muysken, 2007, s.315-316).

V základě však můžeme vymezit dva základní druhy interference: (1) interference mezi cizími jazyky, což lze popsat jako matení dvou či více stejně slabě naučených jazykových kódů, a nebo (2) interference z mateřského jazyka, kdy dochází k proniknutí silněji zakořeněného mateřského jazyka do slabšího a nestabilního cizího jazyka (Pickett, 1978, s.90).

Při své práci často zaznamenávám případ lexikální interference, kdy si studenti v případě, že si nemohou vzpomenout na určité slovo v angličtině, vysloví slovo se stejným významem, ovšem z jiného cizího jazyka, např. němčiny. Mnohdy se tak děje zcela nevědomě a teprve po mém upozornění si tento jev uvědomí a někdy se i bez potíží sami ihned opraví. To je ukázka prvního typu interference. Interferenci z mateřského jazyka dochází zejména v gramatické oblasti, kdy studenti např. tvoří anglické věty a dodržují slovosled podle českých pravidel.

Obavy také panují z vlivu bilingvismu na *osobnost* jedince, a to především v kontextu s bikulturalismem. Hovoří-li člověk dvěma jazyky a patří zároveň do dvou více či méně odlišných skupin, může v někom vyvolávat obavy ze zmatení, vykořenění či dokonce psychických poruch. Domnívám se však, že tyto problémy mohou nastat spíše vlivem prostředí, ve kterém se jedinec nachází a zejména ve kterém vyrůstá, vlivem jeho socio-ekonomického statusu a zejména genetické výbavy, pravděpodobněji než faktem jeho bilingvismu.

Lze také říci, že ačkoliv všechny jazyky mají určitá daná pravidla, kterými se musíme při jejich užívání řídit, každý z nás má svůj osobitý styl, a to nejen v oblékání, kreslení, tanci, ale i ve způsobu vyjadřování. Nejedná se zde pouze o volbu slov, ale mnohdy i volbu či uzpůsobení gramatických jevů a např. i přízvuk, který si často ponechává člověk, který se učil druhému jazyku až v pozdějších letech, ať mluví v jakémkoliv jazyce.

Co se týká faktu, že biculturalismus může vést k potížím z důvodu náležitosti k různým skupinám, je toto názor zcela mylný. Opět zde hraje velkou roli zázemí a rodina jedince. Avšak skutečnost, že člověk náleží do více skupin, není nijak neobvyklá, spíše naopak, je zcela běžná a žádoucí. Vždyť každý z nás je členem nejen určité domácnosti, ale i jisté pracovní či studijní skupiny, většinou nějaké zájmové skupiny apod. Každý z nás je členem hned několika skupin a přitom jen málokomu z nás činí tento fakt vážnější potíže.

Bilingvismus býval dříve sledován s obavami a strachem, ale lidé mají jakousi přirozenou tendenci se bát věcí neznámých a neprozkoumaných. A tak si postupem času, jak se bilingvismus stával známějším a hlavně rozšířenějším společenským jevem, si lidé začali uvědomovat zejména jeho pozitivní stránky a uvědomovat si, že bilingvismus pro ně může být nejen cenným pomocníkem v komunikaci, ale také zdrojem inspirace a může rozšířit jejich obzory. S pomocí znalosti více jazyků se domluvíme s více lidmi, dozvíme se více věcí, můžeme vidět svět z různých perspektiv a skrze získání náhledu do jiných jazyků a světů jsme schopni vidět lépe nejen svůj rodný jazyk, ale i sami sebe.

2.6. Vnější a vnitřní vlivy působící na bilingvismus

Jeden z největších vlivů na bilingvismus má *globalizace* a vývoj společnosti obecně. Naše společnost se dlouhodobě mění z jednotlivých tradičních skupin na velké mobilní industriální celky, ve kterých žijí lidé různého vyznání, kultur i jazyků. A právě tato skutečnost přiměla mnoho osob ke studiu cizích jazyků a bilingvistice vůbec.

Ale nejen větší snahy o vytvoření celosvětové společnosti, ale také větší *otevřenost společnosti* působí na tento jev nemalou měrou. Lidé se dnes většinou více snaží skrze jazyk o porozumění kultuře, kterou při svých pracovních či soukromých cestách navštíví a také o kladnější odezvu od místních obyvatel. Pokusíme-li se na ně promluvit jejich vlastním jazykem, je nám jejich přívětivá reakce odměnou i motivací za naši snahu.

Dalším neméně podstatným vnějším faktorem jsou *sociokulturní a ekonomické podmínky* života jedince. Je důležité nejen to, v čem člověk vyrůstá, ale také v jakém prostředí žije v dospělosti. Ekonomická situace bilingvní rodiny může hrát pro dítě podstatnou roli při volbě školy či zájmových kroužků spojených s jinými jazyky. Může však být i hlavním důvodem přestěhování se za prací do země hovořící jiným jazykem, kdy si dítě i přes dětství v monolingvní rodině při kontaktu s okolním světem osvojuje druhý či třetí jazyk.

Společenské postavení lidí může pro bilingvismus sehrát roli jak u vyšších, tak i nižších vrstev. Ve vyšší společnosti může být měřítkem úspěchu to, kolik a jakých jazyků člověk ovládá, stejně jako v nižších, zejména emigrantských vrstvách může být bilingvismus nezbytným předpokladem přežití.

Problémy, které jsou často přisuzovány bilingvistu, jako jejich příčině, mohou mít původ právě v sociálních, ekonomických či politických podmínkách, ve kterých bilingvistika vzniká, a ne v bilingvistice samotné. Bilingvista musí někdy čelit nejen předsudkům společnosti vůči jednomu ze svých jazyků, ale také potížím se svou identitou. Lidé se obávají, že bilingvistika sebou nese osamělost, kdy člověk nepatří ani do jedné, ani do druhé skupiny lidí, jejichž jazyky mluví (Wei, Dewaelec, Housen, 2002, s.4). Je to však většinou společnost a lidé v ní, kteří tyto obtíže bilingvistům působí, nežli jejich dvojjazyčnost.

Motivace člověka osvojit si další jazyk může být rozhodujícím činitelem při utváření bilingvistiky. M.Siguán a W.F.Mackey (1986) rozlišují dva typy motivace. Prvním je motiv využitelnosti, kdy se jedinec učí jazyk k praktickému účelu, aby se domluvil. Druhým důvodem je snaha či přání stát se členem skupiny, která daným jazykem hovoří. Tato snaha může být skutečná a uskutečnitelná, nebo se může jednat o pouhý ideál, přání (Siguán, Mackey, 1986, s.77-79).

Při nejrůznějších typech střetu kultur, ať již např. při cestování nebo stěhování za prací, se však může u člověka dostavit tzv. *kulturní šok*, „psychický i sociální otřes způsobený konfrontací jednotlivce nebo sociální skupiny s cizí, neznámou a dosud neinteriorizovanou kulturou“ (Soukup, 2004, s.643). Při střetu s jinou kulturou může jedinec pocítit „úzkost ze ztráty všech známých znaků a symbolů společenského kontaktu . . . z toho, že (přišel) o veškerou podporu“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.65) a může následovat frustrace a depresivní stavy. Na tuto situaci reagují lidé různými způsoby. Mnozí se pokouší tuto krizovou situaci překonat, ale ne všichni bývají úspěšní. Může se stát, že jedinec zavrhne vše, co tento nepříjemný stav vyvolává, kulturu, zemi, lidi i samotný jazyk. Za této situace jsou všechny snahy o osvojení si cizího jazyka marné a bezvýsledné.

S kulturním šokem souvisí i další významný jev podílející se na utváření bilingvismu, a tím je *postoj jedince*. Je důležité, jaký má postoj k danému jazyku, který si má osvojit. Zda se mu např. líbí, zajímá ho, a tudíž jsou jeho perspektivy na jeho osvojení pozitivnější, než v případě, že s ním má spojeny negativní vzpomínky a zkušenosti a jeho osvojení je tedy přinejmenším komplikované, ne-li nemožné. U dětí pak záleží na postoji rodičů k jednotlivým jazykům, ať již se jedná o jejich vlastní mateřský jazyk, jazyk partnera či partnerky nebo jazyk společnosti, ve které žijí.

Vedle postoje člověka k jazyku si však musíme všimnout i jeho přístupu ke kultuře, společnosti či skupině, která je nositelem daného jazyka. Přestože se tyto dva jevy většinou vzájemně doplňují, mohou být v některých případech i výrazně odlišné. Můžeme si například oblíbit americkou angličtinu, jakkoliv se nám mlže zdát americká kultura nevyhovující, popřípadě se zamilovat do japonské kultury, jakkoliv se nám její jazyk bude zdát nepochopitelný.

Jak jsem se již zmínila, výzkumy nenaznačují, že by bilingvismus měl negativní vliv na *inteligenci* člověka, objevily se náznaky, že vliv bilingvismu by mohl být pozitivní. Jak je to ale v opačném případě? Má inteligence nějaký vliv na bilingvismus a osvojování jazyka? Odpověď je nasnadě, ano má.

Existuje mnoho definic inteligence a jednou z nich je i tzv. operacionální definice, která nám pomůže pochopit vliv inteligence na bilingvismus. Tato definice říká, že „inteligence je to, co měří testy inteligence“. Co tedy testy inteligence zjišťují?

Stejně jako definic inteligence i testů inteligence je mnoho. Uvedu zde ale jen jeden, který považuji pro náš účel za nejdůležitější. WAIS-III si všimá především verbálního porozumění, percepčního uspořádání, aktuální paměti a rychlosti zpracování (Svoboda, 2010, s.72). Je tedy zřejmé, že při nízkém skóru v tomto testu a tedy nižší schopnosti vnímání, paměti

a motorického tempa, můžeme předpokládat, že jedinec bude mít obtíže osvojit si a užívat jazyk, spíše než člověk, který v tomto testu skóruje vysoko.

Vliv na bilingvismus má ovšem vliv také „soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností“ (Hartl, 1996, s.116), které nazýváme *nadání*, konkrétněji pak nadání jedince pro jazyk. Nadání bývá vrozené a předurčuje naši schopnost naučit se nejen cizí jazyky, ale i náš mateřský jazyk či jazyky. Je to „shluk charakteristik, jejichž různou mírou lze u jednotlivých lidí prokázat. K ústředním rysům patří schopnost rozlišovat různé zvuky jazyků, schopnost vytvářet spojitosti mezi zvuky a jejich symbolickou reprezentací, cit pro gramatiku nebo schopnost intuitivně vyvozovat gramatický vztah z lingvistických dat a schopnost pamatovat si slovní materiál“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.199).

Samotný *výběr jazyka* působí hned na několika úrovních. Při osvojování dvou jazyků „používáme v obou případech podobné techniky a procházíme podobnými stadii“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.92), nezáleží tedy na tom, jaký jazyk si ke studiu zvolíme. Obecně lze říci, že obtížnost jazyka nezáleží na objektivní kvalitě samotného jazyka, ale na různých okolnostech. Záleží zejména na kontextu a na našich dosavadních znalostech.

Společnost některé jazyky, stejně jako jejich nositele, přijímá lépe a některé hůře. Některé jazyky jsou tak na rozdíl od jiných upřednostňovány, mají určitou prestiž a tedy i atraktivitu. Vliv společnosti je dobře patrný i v souvislosti s utvářením jednotné Evropy. Evropská unie například rozděluje jazyky, kterými se v rámci Evropské unie hovoří, na většinové národní (jako jsou dánština, francouzština, němčina aj.), jazyky menší důležitosti (např. baskytština, katalánština, irština či velština) a menšinové jazyky (jako jsou korničtina, galština nebo siciliánčina). Většinové jazyky jsou Evropskou unií vysoce podporovány, zatímco menšinové jsou mimo její pozornost (Wei, Dewaelec, Housen, 2002, s.3-5).

Důležité jsou i pořadí osvojovaných jazyků a podobnost s již osvojeným jazykem. Obtížněji se učí nový jazyk, který je ze stejné skupiny jako jazyk, který již ovládáme, například francouzština a italština. Jazyky jsou si podobné a dochází k silné interferenci. Jednodušší je, jsou-li jazyky z různých jazykových skupin, jako např. němčina a španělština. Velmi obtížné je ale opět, jsou-li jazyky ze dvou zcela odlišných oblastí, jako jsou např. francouzština a japonština. A záleží také na pořadí, v jakém jsou jazyky osvojovány (Pickett, 1978, s.55-56).

Toto jsou podstatné vlivy, které působí na bilingvismus, bilingvisty a osvojování jazyků tak, jak ho všichni známe i ze své vlastní zkušenosti.

2.7. Historie studií bilingvismu

Zpočátku se lidé věnovali spíše jen studiu samotných jazyků, jejich zvládnutí, původu a osvojování. Již roku 1752, kdy Pierre-Louis Moreau de Maupertuis, prezident berlínské Královské akademie věd a kultury, napsal Dopis o pokroku vědy (Lettre sur le progres des science), který byl určen pruskému králi Bedřichu II., který z části tuto akademii financoval.

V tomto dopise se mimo jiné zmiňuje o studiu jazyků. Na stranách 375-431 píše: „Obecně chápeme, jak formovat rozdílné jazyky . . . Avšak měli bychom považovat ohromné rozdíly, které zjišťujeme mezi dnešními jazyky, za výsledek modifikací jediné společné řeči, zavedené rodovými vůdci, nebo existovaly rozdílné řeči od počátku?“ Dále Moreau navrhuje experiment, který by mohl toto dilema vyřešit. Požadoval oddělit od útlého dětství 2-3 děti od komunikace s jinými lidmi a sledovat jejich řečový vývoj. Výsledky z tohoto experimentu by potom porovnal z pozorování kontrolních skupin, dětí z různých jazykových rodin. Chtěl tímto způsobem získat informace nejen o původu jazyků, ale také původu myšlenek, zejména pak základních pojmů. Tento typ experimentu se nám v dnešní době zdá eticky zcela nepřipustný,

ale v té době to Moreau považoval za nezbytné. „Abychom posunuli poznání vpřed, musíme využít prameny nových a neobvyklých přístupů“ (Hoskovec, 1992, s.39-40).

O více než sto let později, v roce 1875 napsal švýcarský filozof a někdejší děkan Filozofické fakulty v Praze Anton Marty knihu Původ jazyka. Navrhuje v ní, že je nutno studovat jazyk nejen gramaticky, ale také z pohledu logiky a psychologie. On sám pak zkoumal zejména psychický obsah jazyka, který se u dané osoby vytváří. Zajímal ho tzv. etymon, vnitřní forma jazyka, původní základ slova, ve kterém se spojuje vnější znak s jeho významem. Marty je považován za jednoho z prvních badatelů v oboru psychologie jazyka, psycholingvistiky (Hoskovec, Hoskovcová, 2000, s.59-60).

Studie samotného bilingvismu se však datují až na přelom 19. a 20. století, kdy si začali lidé více všímat odlišností mezi mono- a bilingvními lidmi, a to zejména z důvodu většího nárůstu přistěhovalců i snahám o samostatnost, nezávislost, nebo alespoň veřejnému uznání mnoha menšin. Někdy se však výzkumníci střetávali při svých pokusech o výzkum bilingvismu na nepřekonatelné problémy. Ve 40. letech 20. století musel např. ředitel oddělení Komparativní filologie na Harvardské univerzitě zrušit svůj výzkum z důvodu nedostatku bilingvních osob (Mackey, 2002, s.329).

Velký zájem byl především o zkoumání vztahu bilingvismu a inteligence dětí. Již jsme zmiňovali konferenci v Lucemburku věnovanou mezinárodnímu vzdělávání v roce 1928, nebo výzkumy prováděné v galských zemích a ve Spojených státech, jejichž výsledky o negativním vlivu bilingvismu na inteligenci dětí byly následně po druhé světové válce a v 60. letech zpochybněny. V 70. letech prokázaly výzkumy prováděné ve Francii a v Ženevě naopak pozitivní vztah mezi bilingvismem a inteligencí dětí. (Siguán, Mackey, 1986, s.79).

Výzkumy bilingvismu však vesměs naráží na fakt, že tento jev většinou nelze studovat přímo, ale pouze prostřednictvím subjektu, „studijní materiál je uvnitř mysli“ (Pickett, 1978, s.6).

Již před první světovou válkou zpracoval Izhaac Epstein introspektivní data od 23 multilingvních osob a své závěry shrnul v eseji *Myšlení a polyglosie: psychologická a didaktická esej* (vydáno v Lausanne v roce 1915). Na něj navázal Veroboj Vildomec, v jehož knize *Multilingvismus* (Leyden, 1963) jsou závěry ze studia introspektivních dat získaných z dotazníků, které autor v roce 1952 rozeslal mezi své přátele a jiné osoby v západní Evropě (Pickett, 1978, s.8).

Další v této řadě introspektivních studií bych chtěla jmenovat dlouholetý projekt Univerzity v Essexu, který byl zahájen v 70. letech minulého století. Studenti magisterského studia kurzu *Aplikované lingvistiky* si v rámci tohoto kurzu zvolili jednoleté studium v jednoho z nabízených jazyků (obvykle ruština, portugalština a čínština), který byl pro ně zcela nový. Výuka probíhala v malých skupinách, zhruba 5-6 studentů a vyučujícím býval rodilý mluvčí zvoleného jazyka. V průběhu studia zaznamenávali studenti své postřehy a v polovině 70. let měli výzkumníci k dispozici již okolo 40-50 těchto zpráv, které postupně analyzovali (Pickett, 1978, s.143-146).

Jedním z posledních velkých výzkumů tohoto typu byl kanadský projekt G.D.Picketta (1978), který v roce 1975 rozeslal svým 30 multilingvním přátelům a kolegům dopis s žádostí o introspekci a shrnutí svých dosavadních několikaletých zkušeností s osvojováním cizích jazyků. Zaměřil se na následujících 5 oblastí – kinestetické a fyzické faktory, postojoyvě-emoční a osobnostní faktory, jazyk a kontext učení, používání jazyka a osobnostní strategie učení.

Zejména v 80. letech (mezi lety 1978 a 1985) byl v Kanadě, Quebecu a Montrealu, realizován výzkum zaměřený hlavně na děti, jejichž školní výuka probíhá ve školách ve francouzském či hebrejském jazyce, a v jejichž rodinách je komunikačním jazykem angličtina. Výzkum se zaměřil zejména na (1) efekt dvojího ponoření, (2) vliv výuky druhého jazyka na první jazyk, (3) vliv redukce prvního jazyka a instrukcí v prvním jazyce na druhý jazyk a (4) vliv podávání instrukcí v prvním jazyce (Genesee, 1998).

Jedním z velkých témat výzkumů týkající se bilingvismu je v posledních letech efektivnost multilingvních programů. Tyto programy jsou součástí nejen evropských snah o sjednocení, ale mají v bilingvních společnostech často dlouholetou podporu státu.

V Lucembursku, kde je dokonce podporována tříjazyčná populace, není tento jev ničím novým. Vedle lucemburštiny, je oficiální jazykem také němčina a francouzština. Předškolní výchova (která je zde povinně dvouletá) se odehrává v lucemburštině. To je výhoda zejména pro děti z přistěhovaleckých rodin, jejichž mateřský jazyk je zcela odlišný od oficiálních jazyků v Lucembursku. Po nástupu do školy probíhá výuka pouze v lucemburštině, postupně je ale zahájena i výuka v němčině a v zhruba v polovině prvního stupně (který probíhá mezi 6/7 až 11/12 lety) se přidává i francouzština, která se stává po 12. roce dítěte hlavním výukovým jazykem (Hoffmann, 1998).

3. UČENÍ

3.1. Vymezení pojmu učení

Učení je vedle hry a práce jednou ze tří základních činností člověka. V nejširším pojetí můžeme říct, že učení je proces, který probíhá po celý život jedince, od narození až do jeho smrti. Je to jeden z nejučinnějších prostředků rozvoje osobnosti v dětství a zpomalení stárnutí v pozdějším věku. "Učení je schopnost, kterou lze rozvíjet až do nejvyššího stáří. Lidé, kteří se učí, žijí déle" (Hartl, 1996, s.218).

Učení tedy není pouhé sezení ve školních lavicích, poslouchání výkladu a biflování se slovíček, jak si to zřejmě většina lidí představuje. Pedagogická psychologie vnímá učení především v kontextu školy, ovšem nejedná se jen o pasivní naslouchání a memorování učiva. Učení je interaktivní proces, kde žák je aktivním činitelem podílejícím se na svém učení, stejně jako celém vyučovacím procesu.

Pedagogika a psychologie však nejsou jedinými vědami, které se o proces učení zajímají. Profesor Václav Kulič ve své práci Psychologie řízeného chování (1992) shromáždil 14 různých definic učení podle oboru, který se učením zabývá. Uvádí např. neurofyziologickou definici B.R.Brugelského. Podle něho je učení „proces, kdy se na základě simultánních aktivit konstituujících nervových elementů vytváří relativně setrvávající nervový vodivý oblouk s tím, že s postupujícími změnami buněčných struktur může dojít k rychlejší aktivaci celého oblouku, je-li jediný z neutrálních elementů aktivován, podrážděn“ (Kulič, 1992, s.21).

Behaviorista R.Hilgard popisuje učení z pohledu stimul – reakce jako „změnu chování na základě zkušeností, vytvářením nových spojů mezi podnětem a reakcí“. Podle E.C.Tolmana, který do rovnice stimul - reakce přidává i činitele osobnosti (stimul-osobnost-reakce) je učení „změnou chování

a vnitřního prostředí (= vmezežené vnitřní proměnné), na základě zkušenosti, tj. výsledků předchozích aktivit“ (Kulič, 1992, s.21).

Odlišnou definici podává současná kognitivní psychologie (P.Langley, H.A.Simon, J.G.Greeno, H.Stevenson), pro kterou je učení „proces, který modifikuje určitý systém tak, že je s to více či méně nezvratně zdokonalit následující provádění téhož úkolu nebo úkolů patřících do téže populace problémů...spočívá spíše v osvojování znalostí a znalostních struktur, než chování sama o sobě...člověk se učí znalostem, chování musí být spíše výsledkem učení než tím, čemu se učíme“ (Kulič, 1992, s.21).

Vymezení učení z pohledu informačního psychologa H.Frankla zase říká, že jde o proces „přejímání, ukládání, zpracování, uchovávání a vybavování informací“ (Kulič, 1992, s.21).

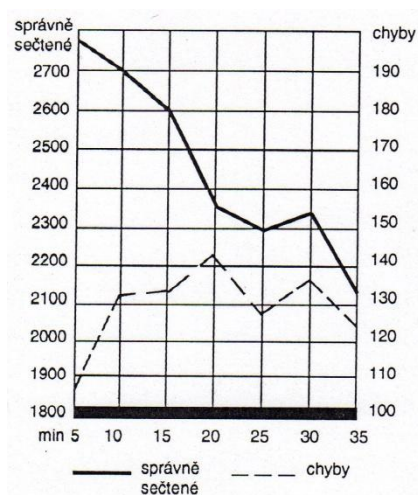
Všechny prostudované definice Kulič shrnul do několika základních bodů. Učení je podle něj tedy velmi „mnohotvárný, dynamický, proměnný a integrovaný psychický jev, probíhající nadto v interfunkčním propojení s celým psychickým jevištěm učícího se a poznávacího subjektu“ (Kulič, 1992, s.32).

Sám Kulič také vypracoval svou vlastní pracovní definici učení jako procesu, „v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K těmto změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské“ (Kulič, 1992, s.32).

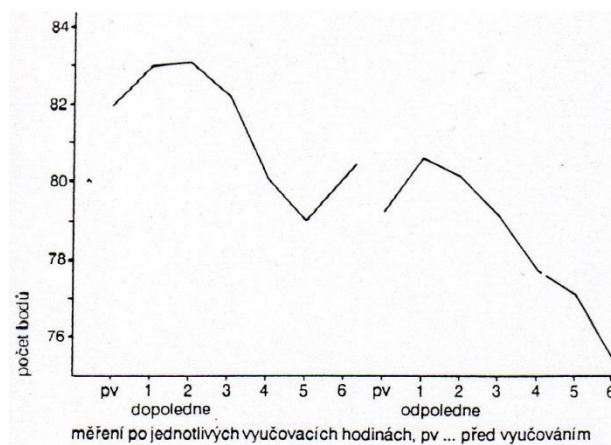
3.2. Vnější a vnitřní vlivy

Na učení působí mnoho činitelů, ať již na straně samotného žáka nebo jeho okolí. Přední český pedagog Jan Čáp (1993) rozdělil tyto činitele na 5 hlavních skupin: (1) žáci, (2) učitelé, (3) pedagogické požadavky a podmínky, (4) prostředí a (5) vzájemné působení uvedených činitelů a jejich změn v průběhu času (Čáp, 1993, s.172). My se teď na tyto faktory podíváme podrobněji.

Nejvíce vlivů na učení pochází zřejmě od samotného subjektu učení, *žáka*. Jako první nás jistě zaujme jeho momentální stav. Zajímá nás, jaká je úroveň pozornosti a únavy žáka. Tento faktor je vysoce individuální v závislosti na osobnosti, návycích, zdravotním i psychickém stavu jedince. Můžeme ale vysledovat jisté obecnější zákonitosti. Každý učitel ví, že pozornost žáka v průběhu vyučovací hodiny převážně klesá. Lze ji však povzbudit střídáním činností (poslouchání, diskuse, psaní, hra aj.), nebo motivací. Pozornost žáka je však rozdílná i v průběhu dne, týdne a celého školního roku. Na začátku týdne či školního roku, stejně tak jako na jejich konci, bývá pozornost studentů často zaměřena více na mimoškolní aktivity, které proběhly nebo budou probíhat ve volném čase, o víkendu či o prázdninách.



Graf 1 - změny výkonu v průběhu vyučovací hodiny (Čáp, 1993, s.174).



Graf 2 - změny výkonu v průběhu dne (Čáp, 1993, s.175).

K rychlejšímu nástupu únavy mohou přispět i mikroklima třídy (teplo, hluk, nedostatek vlhkosti vzduchu), snížená motivace, handicap, slabší typ vyšší nervové soustavy, nižší odolnost k zátěži, tréma, strach ze zkoušení anebo dlouhotrvající setrvávání v jedné činnosti či poloze, nejčastěji sezení. „Přibližně po 20 minutovém sezení narůstá pohybový neklid, žáci mění polohu těla, čímž se organismus brání“ (Čáp, 1993, s.177). Je tedy nemyslitelné nutit žáky setrvat ve zcela klidné poloze po celou dobu vyučování, mírný pohybový neklid je zcela přirozený.

Faktoru únavy, snížení pozornosti lze v určité míře čelit výchovou, pravidelným režimem, dostatkem pasivního i aktivního odpočinku a spánku. Lze využít i přirozených stimulátorů, jako je např. pohyb a studená voda, nebo umělých stimulátorů, z nichž nejčastějšími jsou zřejmě kofein a různé bylinné přípravky v podobě tablet či čajů.

Rysy osobnosti žáka, obzvláště v některých kombinacích, mohou mít na proces učení nepříznivý vliv. Obecně však platí, že žádný rys osobnosti není sám o sobě při učení výhodou či nevýhodou. Vždy záleží, v jaké míře je u člověka zastoupen a v jaké kombinaci s ostatními rysy a složkami osobnosti se nachází. Je-li člověk kupříkladu velmi úzkostlivý, neklidný a impulzivní, můžeme předpokládat, že bude mít výukové problémy. Je-li však

dostatečná kompenzace ze strany rodiny i školy, nemusí se žádné obtíže objevit, popř. mohou být zvládnuty bez většího negativního dopadu.

Dalším důležitým činitelem ze strany žáka jsou biologické faktory, zejména pak celková zralost dítěte. Vstup do školy je podmíněn zralostí psychomotorické soustavy, ale také emoční a sociální zralostí jedince. Při dodržení těchto podmínek bychom ve školách neměli u zdravých dětí narazit na větší problémy. Existuje však několik dalších faktorů z této skupiny, které mohou proces učení narušit. Jedná se zejména o nemoc, dlouhodobou i krátkodobou, a různé typy poruch - smyslové vady, vady řeči, specifické poruchy učení, poruchy pozornosti, hypoaktivita či naopak hyperaktivita, lehké mozkové dysfunkce, poruchy psychomotoriky a vnímání aj.

Některé z pro učení nepříznivých biologických faktorů jsou odstraněny v procesu zrání organismu, jiné lze léčit a některé z nich kompenzovat různými speciálními pomůckami. Všechny jsou však podmíněny také sociálními podmínkami rodiny i celé společnosti. Záleží na společnosti, jak na jednotlivé nedostatky pohlíží a jak se s nimi vypořádává. Zda bude např. hyperaktivitu dítěte považovat za nevychovanost nebo obtíž, s kterou lze dítěti pomoci.

Velmi silným činitelem při učení je motivace žáka. Na počátku bývá motivace žáka silná, udržet ji však bývá těžké. Vnitřní motivací bývá potřeba poznání, činnosti a úspěchu, ale také pocit uspokojení ze společné činnosti nebo naučení se nové znalosti či dovednosti. Pokud je vnitřní motivace nízká, např. vlivem neúspěchu, kritiky nebo vysoké obtížnosti, lze ji podpořit vnější motivací, jako je známka, pochvala, vítězství v soutěži, odměna či naopak strach z prohry, pokárání nebo špatné známky. Na motivaci má vliv také samotný předmět studia, jeho novost, pozitivní sociální hodnocení, souvislost s dosud nabytými znalostmi a dovednostmi nebo vztah k osobnímu pohledu na svět a zájmům jedince.

Patrná je souvislost učení s poznávacími a jinými schopnostmi. Dosažená úroveň mentálních schopností jedince z části předurčuje jeho možnosti v procesu učení. Případná mentální retardace tyto možnosti limituje, sama o sobě však není jistotou nemožnosti učení se. Vliv zde mohou mít jiné, v tomto případě kompenzační faktory, jako je např. sociální a emoční klima a motivace k učení.

Jakékoliv dosud osvojené dovednosti i znalosti zasahují do procesu učení tzv. přenosem. V případě transferu, tedy kladného přenosu, kdy již naučené napomáhá procesu učení např. možností přirovnání, je tento vliv pozitivní. Může však docházet k tzv. interferenci, zápornému přenosu, kdy dosud osvojené vědomosti a dovednosti mají negativní vliv na proces učení, jsou např. matoucí. Doporučuje se tedy začít s osvojováním nového až ve chvíli, kdy byla předcházející dovednost dostatečně naučena. Neustále by však přitom mělo docházet k porovnání nového s již osvojeným, hledáním shod a rozdílů.

Také osobnost *učitele* je nezanedbatelným činitelem vyučování a učení jako takového. Záleží na jeho charakteru, temperamentu, jeho interakci se žáky i způsobu přístupu k nim, tedy jeho postojích a hodnotách, které žákům předává.

Mezi *pedagogické požadavky a podmínky* můžeme zařadit nejen celkové prostředí a vybavení školy či konkrétní třídy, ale také např. učební předměty. Stejně tak, jak může být matematika pro jednoho žáka zajímavá, podnětná a motivující k dalšímu studiu, může být pro jiného zcela „nezáživná“, nudná či nepochopitelná. Vždy tedy záleží na tom, o jaký předmět se jedná. Podstatný je rovněž rozsah učiva, v jakém si ho člověk osvojuje, nesmí být přehlucující, stejně tak jako povrchní a nedostačující úrovni studenta. Použité vyučovací metody se mění nejen s předmětem studia, ale i se změnou vyučujícího. Každý učitel má svůj vlastní styl výuky, který však nemusí

být vždy vyhovující potřebám žáků. Je tedy důležité se vždy ptát, zda v danou chvíli styl výuky vyhovuje i studentům daného předmětu a v případě záporné odpovědi se pokusit tento styl změnit.

A nezanedbatelný vliv má i celkové emoční klima školy a zejména třídy. Emoční klima může mimo jiné určit, zda se žák cítí při výuce jistě, spokojeně a bezpečně nebo má-li naopak strach, je nervózní a nejistý. To může zapůsobit na jeho pozornost, motivaci i snahu se učit.

Prostředí, ve kterém se žák učí, je posledním z podstatných činitelů. Může jít o třídu ve škole, kde se odehrává samotná výuka, nebo pokoj doma, kde probíhá domácí příprava. Podstatnými jsou zejména hluk, teplo a vlhkost místnosti. Každý z nás vnímá tyto faktory individuálně, ne lze tedy určit, jaké podmínky jsou ideální. Můžeme však vymezit některé škodlivé elementy, kterým bychom se měli při učení vyvarovat. Přílišný hluk odvádí pozornost studenta stejně jako přílišné teplo ho unavuje a jeho psychomotorické tempo se snižuje. Ovšem i naopak, i velká zima může být pro studenta rušivým faktorem. Intenzitu světla si volíme také podle vlastních potřeb, někomu může vyhovovat jen malé světlo lampičky, jiný potřebuje při učení prosvětlený pokoj. Příliš slabá intenzita světla však zvětšuje námahu očí a organismus, který musí takto vydávat větší množství energie, se rychleji unaví. Při skupinové výuce volíme tedy raději teplotu místnosti přibližně okolo 20-25 stupňů, dobře větranou místnost s dostatkem přirozeného i umělého osvětlení. Pokud jsou podmínky studia nevhodné, má to vliv na psychofyzický stav žáků i učitelů, jejich pozornost, únavu i jejich celkové emoční naladění.

Vedle těchto faktorů nesmíme zapomenout na vliv přátel a rodiny, v dětství jde zejména o rodiče a v dospělosti i partnery, popř. děti. Nám blízcí lidé ovlivňují naše vidění světa, naše názory a postoje. Pomáhají nám rozhodovat se, zda něco studovat či nikoliv, zda se učit jednu věc nebo

jinou. Motivují nás ke studiu nebo nás naopak odrazují. Pomáhají nám nebo nám učení stěžují. Jejich vliv může být, zejména pak v dětství, rozhodující.

Rozhodující pro učení není jen prostředí rodiny a školy, ale i širší společnost daného města či celé země, ve které člověk žije. Rozdílný přístup zemí ke vzdělání a výuce dětí i dospělých je způsoben jejich momentální ekonomickou situací, kulturními podmínkami, všeobecným míněním a také tradicemi, které jsou někdy nekriticky předávány z generace na generaci.

Na člověka však v daný moment nikdy nepůsobí pouze jeden faktor. Všechny tyto faktory působící na jedince a jeho učení se proto vzájemně ovlivňují. Mohou jít ve shodě, a tak může nastat jejich sumace či řetězová reakce, kdy jeden z činitelů vyvolá další, a v konečné fázi mají podstatný důsledek. Tito činitelé však mohou působit i protichůdně, navzájem se střetávají. Tímto mechanismem lze vysvětlit i systém kompenzace, kdy v případě negativního vlivu jednoho faktoru, jež nelze odstranit, může dojít k jeho oslabení působením jiného faktoru. Nejeví-li např. žák o daný předmět studia zájem, můžeme ho motivovat získáním známky či jiné odměny nebo zvolit pro žáka zajímavější a podnětnější styl výuky.

3.3. Učení cizího jazyka

Všechny již zmíněné faktory, které se podílí na procesu učení obecně, mají vliv i na učení jazyků. Záleží na osobnosti žáka, učitele, prostředí výuky a socioekonomické zázemí, stejně jako na předmětu studia, konkrétním zvoleném jazyku.

Jak jsme si již řekli, dítě vnímá jazyk již od počátku svého života. Odborníci si ale neustále kladou otázku, kdy začít s cílenou výukou druhého jazyka. Názory na toto téma se liší. Platí zde tedy pravidlo „čím dřív učení začne, tím lepší jsou výsledky“ (Siguán, Mackey, 1986, s.81)? Pro toto tvrzení vypovídá několik faktů. Jak jsem již uvedla (viz. kapitola

2.1. Jazyk a vývoj jazykové schopnosti u člověka), dítě má od narození zřejmě schopnost rozlišovat tzv. fonémy. Tato schopnost se však postupem času vytrácí a rozlišení jazyků pak bývá obtížnější. Okolo 10. měsíce života si dítě osvojuje určitou intonaci, která je charakteristická pro ten daný jazyk. Pozdější osvojení druhého jazyka se proto vyznačuje většími obtížemi (Siguán, Mackey, 1986, s.80), mezi které patří i nedokonalá výslovnost.

Při učení však dochází k interferencím a proto se může zdát logické začít s učením druhého jazyka až v momentě, kdy je první pevně zakotven. To nastává okolo 3. roku života a později. Zcela osvojen procesu bývá jazyk až v mnohem pozdějším období, ale ve 3 letech již dítě ovládá základy jazyka.

Jednotnější názor panuje v odpovědi na otázku, zda a proč se vedle mateřského jazyka učit další jazyk. Důvodů k osvojování cizích jazyků je mnoho. Až na nemnohé výjimky se každý z nás setkal nebo setká s potřebou rozumět či být schopen komunikovat v jiném jazyce než je jeho rodný jazyk. Jedeme-li na dovolenou do ciziny, bez cizího jazyku se téměř neobejdeme, nechceme-li být zcela závislí na průvodci. V práci se lidé setkávají s cizinci při jednáních osobně nebo zprostředkovaně při videokonferencích a ne vždy je dobré se zcela spoléhat na tlumočníka. Čteme zprávy na internetu, abychom se dozvěděli novinky co nejdříve. Čteme cizojazyčné knihy, které nebyly v našem jazyce dosud vydány. Díváme se na cizojazyčné filmy, posloucháme zahraniční hudbu...příležitostí ke kontaktu s cizím jazykem i cizí kulturou je mnoho.

Je zde však také ještě jeden důvod k osvojování cizích jazyků. Skrze cizí jazyk se nedozvídáme novinky pouze o jiných jazycích, kulturách, pro nás třeba do té doby neznámých světech, dozvídáme se také něco nového sami o sobě. Při studiu dalšího jazyka jsme přinuceni dívat se na vlastní jazyk „zvenčí“, uvědomovat si jevy, které nám do té doby připadaly „zcela samozřejmé“, ale kterým se náhle nepřestáváme divit. Prostřednictvím cizího

jazyka si můžeme lépe uvědomit podstatu svého jazyka a tedy i kultury a nás samých.

Osvojování jazyka není stejné jako učení se jakýmkoliv jiným znalostem. Navzdory obecnosti procesu učení má svoje nepopíratelná specifika. Velký vliv zde má společnost, která se při osvojování jiných předmětů např. matematiky, projevuje jen okrajově. Při učení jazyka je však důležité jazykové prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jaký jazyk od narození slyší, jaký jazyk je doma a ve škole nuceno používat, jaké mínění má společnost o osvojovaném jazyku nebo jakou příležitost má člověk ke kontaktu s kulturou, jejíž jazyk si chce osvojit. To je jen ukázka toho, jak velký vliv může mít společnost na výběr a proces učení jazyka.

Efekt transferu a zejména interference bývá při osvojování nového jazyka silný. Již osvojený jazyk či jazyky nám mohou napomoci např. v případě podobnosti slov. Můžeme však naopak narazit na záludnost v podobě zvukové podoby slov a současně zcela odlišného významu. Anglické slovo „artist“ se nápadně podobá českému slovu „artista“. Tato slova však neznamenají to stejné, anglické „artist“ značí umělce v obecném slova smyslu, zahrnuje tedy nejen artistu, ale i spisovatele, malíře, herce, zpěváky aj.

Důležitou roli zde hraje i roli míra osvojení předcházejících jazyků. Je-li jazyk dobře zvládnut, máme jistě menší tendenci mísit ho s nově osvojovaným jazykem a naopak je větší pravděpodobnost možnosti transferu, kdy nám připodobnění k již známému pomůže k lepšímu pochopení a snadnějšímu zapamatování. Jeden z účastníků výzkumu multilingvismu napsal, že obecně je jednodušší naučit se každý nový jazyk než ten předcházející, ačkoliv se stoupajícím věkem se to stává obtížnější (Pickett, 1978, s.53).

Při učení jazyka existují v zásadě tři velké problémy. Zaprvé jde o přechod od teorie k praktickému využití jazyka či naopak. Druhým

problémem je mateřský jazyk. Zde je ovlivňující nejen proces přenosu, ale je zdůrazňován i vliv mateřského jazyka jako zprostředkovatel při snaze o pochopení významu nových slov a slovních spojení. Tomuto se lze částečně vyhnout při výukové metodě „ponoření“ (viz. dále v této kapitole). Posledním závažným problémem je posloupnost jednotlivých procvičovaných jazykových dovedností (poslouchání, hovoření, čtení a psaní) a jejich časové rozložení během studia (Jankowski, 1979, s.167-168).

Učit se jazyk je vždy celoživotní proces a k jeho dobrému osvojení můžeme dospět mnoha metodami. Můžeme se učit nazpaměť slovní zásobu a gramatická pravidla. Můžeme si vytvořit mnemotechnické a jiné pomůcky k lepšímu zapamatování. Můžeme každý detail jazyka podrobně rozebírat, připodobňovat ho k již známému anebo ho naopak odlišovat. Můžeme se učit globální metodou a osvojovat si celé části textů bez podrobnějšího rozboru. Můžeme se učit z učebnic, slovníků, knih, filmů či písní. Můžeme si osvojovat jazyk ve škole i v běžném životě. Můžeme se učit od kantorů i rodilých mluvčích. Metod je spousta a žádná z nich není sama o sobě lepší či horší. Záleží na každém z nás, která z nich je mu bližší a lépe mu vyhovuje.

Nejideálnější k osvojení si jazyka se ale jeví metoda tzv. ponoření, kdy je jedinec intenzivně vystaven působení jazyka. Tato metoda byla poprvé použita ve frankofonní části Kanady, ve škole Saint Lambert, k vytvoření bilingvního systému vzdělání. Žáci z anglicky hovořících rodin zde od prvního okamžiku podstupovali veškeré vzdělání ve francouzském jazyce. Kritici však podotýkají, že ačkoliv vzdělání bylo poskytováno pouze ve francouzštině, žáci mezi sebou i nadále hovořili anglicky, a tak navrhuji spíše termín „zaplavení“ (Siguán, Mackey, 1986, s.82-83).

Doporučuje se tedy nechat se co nejvíce daným jazykem „zaplavit“, být s ním v co nejčastějším kontaktu bez používání již dříve osvojených jazyků jako prostředníka. Výuka a studium by měly probíhat zcela v novém jazyce

za použití všech možných dostupných prostředků z reálného života, jako např. televize, rádia, nahrávek, časopisů a knih.

Jako ideální metoda studia se tedy jeví „zaplavení“. Jaký je ale ideální student cizího jazyka? H.H.Stern vytvořil desatero dobrého studenta jazyka, jako člověka, který (1) má vlastní učební strategii a zajímá se o další pozitivní učební strategie, (2) má aktivní přístup k učení, (3) má tolerantní, otevřený přístup a empatii s komunitou hovořící cizím jazykem, (4) má technické know-how chápání jazyka, (5) má schopnost systematizovat nový jazyk a postupně, jak se dozvídá více, je schopen svůj systém progresivně revidovat, (6) neustále hledá význam, (7) chce procvičovat, (8) chce používat jazyk v reálné komunikaci, (9) umí sám sebe citlivě vnímat a kritizovat a (10) umí rozvinout nový jazyk jako zcela oddělený referenční systém a myslet v něm (Pickett, 1978, s.130).

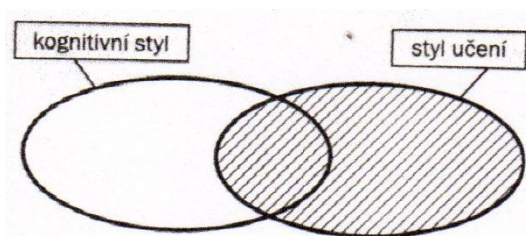
3.4. Styly učení

Řecké slovo stylos znamenalo rydlo. V antickém Římě se ale již setkáváme se slovem styl, které znamená „svěbytný způsob básnického vyjadřování nebo řečnického projevu“. Tento pojem se již velmi blíží našemu chápání tohoto slova. V dnešní době chápeme styl jako „individuálně odlišný a vnitřně jednotný způsob výběru a kombinování dílčích prvků i postupů. Ten vtiskuje výslednému dílu specifický a pro vnějšího pozorovatele identifikovatelný a definovatelný svěbytný charakter“ (Mareš, 1998, s.48).

Z psychologického pohledu popsal český odborník na pedagogickou psychologii Jirí Mareš styl jako „pravidelnosti ve způsobu nebo formě lidské aktivity, které jsou autokonzistentní (pro daného jedince ucelené), transversální (prostupující mnoha úrovněmi psychiky) a integrující (spojující mnoho úrovní lidské psychiky)“ (Mareš, 1998, s.49).

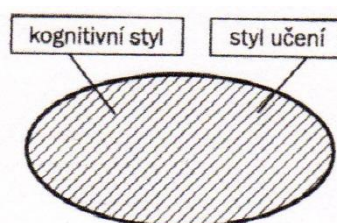
Ke stylům učení mají určitý vztah tzv. kognitivní styly, neboli „charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se“ (Mareš, 1998, s.50). Tento vztah bývá odborníky chápán různě. J.Mareš (1998, s.52-57) ho shrnul do 5 základních pojetí: (1) oba pojmy jsou téměř zcela odlišné. Tuto variantu však J.Mareš následně vylučuje;

(2) „oba pojmy se částečně překrývají...tedy, že mají cosi společného a cosi rozdílného“. Autoři tohoto pojetí však dále nespécifikují, v čem se tyto pojmy shodují a v čem se odlišují. Příznivci tohoto tvrzení jsou např. N.J.Entwistle, H.Taitová a S.Messick.



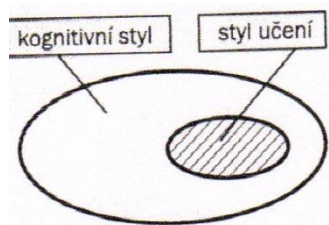
Obrázek 1 – vztah kognitivních stylů a stylů učení (částečné překrývání) (Mareš, 1998, s.52)

(3) oba pojmy jsou totožné a můžeme je považovat za synonyma, což je ale již zastaralé pojetí těchto pojmů, protože v současnosti bývají do stylů učení zahrnuty i non-kognitivní složky, jako např. motivace, osobnost či sociální složka či prostředí. Jeho zastánci jsou však např. N.Katzová, J.Hayes, P.Guild nebo I.Cheemanová.



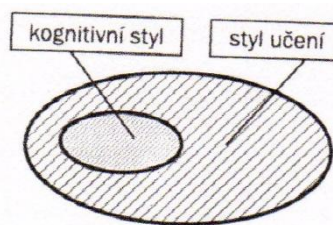
Obrázek 2 – vztah kognitivních stylů a stylů učení (ztotožňování) (Mareš, 1998, s.52)

(4) styl učení je pouze speciální, dílčí pojem kognitivního stylu. Jeho zastánci T.C.De Bello, S.Claxon či Y.Ralston považují kognitivní styl za původní termín, z něhož se pojem styl učení posléze vydělil.



Obrázek 3 – vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost kognitivních stylů) (Mareš, 1998, s.52)

(5) kognitivní styl je pouze jedna ze složek stylu učení, který je mnohem širší a bohatší než je rámec kognice. K tomu to názoru se vedle mnoha autorů (L.Curryové, J.W.Keefa, R.Dunnové, Hayesové aj.) přiklání i sám Mareš. Kognitivní styl je zde tedy chápán jako speciální složka učebního stylu, která je převážně vrozená a jen obtížně ovlivnitelná.



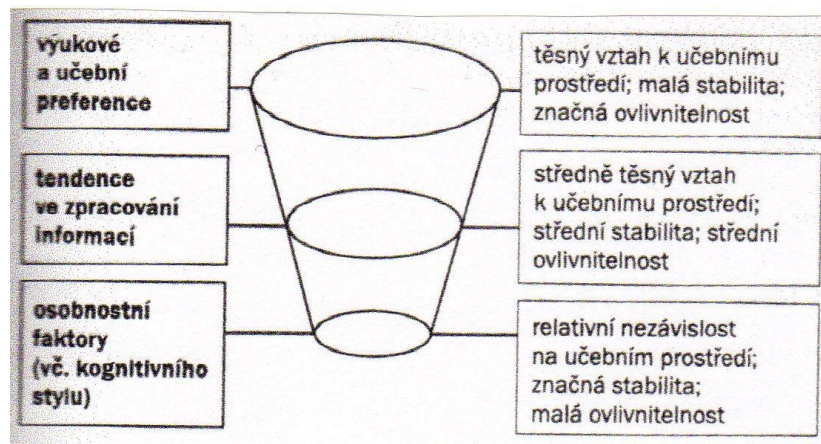
Obrázek 4 – vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost stylů učení) (Mareš, 1998, s.52)

Styl učení člověka se vyvíjí a mění v průběhu celého jeho života. Zpočátku bývá spontánní, později ho však člověk většinou dokáže vědomě ovlivnit. Jsou to „postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, poslušností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou“. Každý člověk

má svůj styl učení, který používá v pedagogických situacích a který není závislý na obsahu učení (Mareš, 1998, s.75).

Styl učení je velmi individuální záležitostí každého jedince. Žáci se liší nejen svými nejen předpoklady k učení, ale i k jeho průběhu. Mají rozdílné vlohy, pochází z různého sociokulturního prostředí, mají odlišnou úroveň dosavadních znalostí, různý učební potenciál, liší se potřebami, aspirací, motivací k učení i svými představami o učení. Do jejich stylu učení se promítají nejen kognitivní strategie, které žák používá, ale i jeho osobnostní zvláštnosti a faktory prostředí (Čáp, Mareš, 2001, s.387). Lidé mají tendenci svůj styl učení považovat za samozřejmý a pro ně nejlépe vyhovující. Samotný pojem styl učení ovšem neznamená, že jde o strategii, která vede k těm nejlepším výsledkům učení. Je to pouze jedincem zvolený styl, který používá a jež ho vede někdy k lepším, ovšem někdy i k horším, výsledkům než je jeho reálný potenciál.

Kanaďanka L.Curryová rozlišila tři složky stylu učení: osobnostní deskriptory, tendence ve zpracování informací a výukové preference. Vytvořila „model cibule“, kde nejhluběji je osobnostní vrstva a nejsvrchnější je vrstva výukové preference. Tohoto rozlišení dále rozpracoval Američan J.C.Marshall a vytvořil strukturní model stylů učení (viz. obrázek 5). Ke všem třem jednotlivým složkám přiřadil dvě významné charakteristiky: vztah k učebnímu prostředí a míru stability. Nejhlubší vrstva osobnostních faktorů je podle něj relativně nezávislá na učebním prostředí, je velmi stabilní a jen těžko ovlivnitelná. Střední vrstva, zahrnující tendence ve zpracování informací, má již těsnější vztah k učebnímu prostředí, je vcelku stabilní, ale již se dá cíleným působením jedince i okolí změnit. Svrchní vrstva, která je tvořena výukovými a učebními strategiemi, má velmi těsný vztah k učebnímu prostředí, je málo stabilní a snadno ovlivnitelná (Mareš, 1998, s.67).



Obrázek 5 – strukturální model stylů učení podle Marshalla (Mareš, 1998, s.67)

Styl učení je určitá metastrategie, která zahrnuje učební strategie, učební taktiky a učební operace. „Tato metastrategie je monitoruje, vyhodnocuje, orientuje určitým směrem, reguluje s ohledem na podmínky učení, na vlastní průběh učení, na dosahované výsledky učení a na sociální kontext učení.“ Lze je identifikovat a často, i když obtížně, měnit. Můžeme např. zvolit odlišnou vyučovací nebo autoinstrukční metodu, vhodnější podmínky, prostředky a prostředí učení (Mareš, 1998, s.75-76).

3.5. Diagnostika stylu učení

Diagnostikovat styl učení, který žák používá je prospěšné nejen z vědeckého, výzkumného hlediska, ale může z něj mít prospěch i sám žák. Může mu pomoci přesněji určit jeho vlastní styl, který může být rozebrán a lze poté určit nakolik je pro daného jedince prospěšný a pokud ne, tak zda, popř. jak by se dal změnit.

K určení stylu učení můžeme použít přímých nebo nepřímých metod. K přímým metodám patří zejména *pozorování* žáka. Může se tak dít jak v jeho přirozeném prostředí, tak v uměle navozené (např. laboratorní) situaci. Při pozorování můžeme získat spoustu důležitých informací o chování žáka

a prostředí, které mu ke studiu vyhovuje. Méně se již ale dovídáme o jeho vnitřních faktorech, jako je motivace, kognitivní strategie aj. Je zde tedy otázka pozorovatelnosti daného jevu. Je tu ale i několik dalších úskalí. Na pozorování má vliv celkový kontext situace, ve které se v daný okamžik žák nachází, stejně jako jeho vědomí o pozorování. Postava pozorovatele, jeho postoje, názory, přesnosti vnímání a jiné, nemalou měrou ovlivňují výsledky pozorování.

Jinou přímou metodou jsou *počítačové programy*. Tyto programy se „snaží studenta nebo žáka naučit, jak má řešit dobře definovanou problémovou situaci. Řízení studentova učení má dvě úrovně – jednu tvoří postupné vybudování nezbytného souboru studentových poznatků (tzv. znalostní báze), druhou postupy, jichž student při učení používá (tzv. strategie učení)“ (Mareš, 1998, s.78). Tyto programy tak lze využít nejen k diagnostice stylu učení, ale i k jeho následnému ovlivnění.

Nepřímými metodami, které zde můžeme využít, jsou zejména analýza produktů, rozhovor, projektivní grafové techniky a dotazníky. Při *analýze produktů* se můžeme zaměřit na rozbor nejrůznějších náčrtků řešení a konceptů, osnov postupu, výpisků z literatury, poznámky a glosy vztahující se ke studovanému textu, podtrhávání, značky, zkratky aj. Můžeme poté tyto údaje kvantifikovat i provést jejich kvalitativní analýzu.

Použití *rozhovoru* má několik variant. Můžeme zvolit metodu volných asociací, nestrukturované interview, polostrukturované interview a strukturované interview, podle stupně kontroly a organizace rozhovoru. Záleží především na charakteristice dat, které chceme získat. Při rozhovoru je ale žák ovlivňován nejen svým vztahem k tazateli, ale k celé situaci rozhovoru. Přitom údaje, které zjistíme, jsou ve své podstatě pouze žakovými interpretacemi jeho stylu učení. Může se, pod vlivem hodnot, norem a kritérií společnosti, vlastní rodiny či školy, vědomě či nevědomě stylizovat do určité

pozice, která je spíš ideálním konstruktem, výtvořem společnosti než obrazem jeho samého.

Další nepřímou metodou získávání dat o stylu učení jsou *projektivní grafové techniky*. Tato technika je obzvlášť výhodná u menších dětí, které se ještě nedokážou přesně vyjádřit slovy. Můžeme jim i formou hry zadat nakreslit, co se děje při vyučování, jak to vypadá, když se učí, jak si představují ideální vyučování apod. Analýzu kresby by mělo doplnit pozorování při kresbě a popř. i rozhovor o namalovaném.

Vedle ústní formy rozhovoru lze využít i jeho písemnou podobu, méně strukturované *volné písemné odpovědi* nebo strukturovanou formu interview, *dotazník*. „Koncem osmdesátých let počet dotazníků měřící styly a strategie učení (především anglosaského původu) překročil hranici sto“ (Mareš 1998, s.97). Vytvářejí se však stále nové dotazníky a starší se přepracovávají a aktualizují, takže v dnešní době jich bude již o něco mnohem více. Patří sem dotazníky SPQ (Study Process Questionnaire) či LPQ (Learning Process Questionnaire) J.B.Biggs, dotazníky LSI (Learning Style Inventory) od D.A.Kolba nebo skupiny autorů R.Dunové, K.Dunna a G.E.Price, dotazník ILS (Inventory of Learning Styles) od J.D.Vermunta a E. van Rijswijka aj. (Mareš, 1998, s.198-204).

Dotazníky jsou výhodné zejména ke kvantitativnímu zpracování většího počtu dat. Jeho výhodou je menší časová a finanční náročnost a možnost zachovat anonymitu, což umožňuje otevřenost respondentů, která by byla v přímém rozhovoru tváří v tvář ohrožena. Nevýhodou však bývá nízká pružnost otázek a obtížnost formulace otázek, tak aby byly srozumitelné všem.

4. VÝZKUM

4.1. Teoretická východiska

V teoretické části jsem se zabývala dvěma hlavními tématy, bilingvismem a učením. Jak spolu ale tyto dva pojmy mohou souviset? V úvodu jsem již naznačila, že mě k mé úvaze vedly zpočátku zejména pouze vlastní pozorování a zkušenosti s učením z pohledu lektora i studenta. Moje primární úvaha byla, že bilingvismus je jedním z důležitých faktorů při výuce dalších jazyků. Obecně se mi jeví, že tento vliv je velmi pozitivní, proces učení znatelně usnadňuje.

Jistě nikoho nepřekvapí fakt, že „bilingvisté mají k učení se jazykům pozitivní a sebejistý postoj...skutečnost, že zvládli dva jazyky, jim dodává pocit že není důvod, aby se nebyli schopni naučit třetí nebo čtvrtý jazyk“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.170). Nebojí se dělat chyby. Jsou si lépe vědomi, že chyby nejsou sami o sobě ničím špatným, že jsou pouze nástrojem učení a k pochopení jazyka. Jejich komunikace v cizím jazyce bývá pohotovější, jistější a přirozenější.

„Dvojjazyčnost posiluje zájem dětí o jazyk obecně, čímž získávají náskok, když začnou zdolávat nový jazyk. Bilingvní dítě také podvědomě ví o jazycích spoustu věcí, které činí monolingvistům problémy. Nejdůležitější z nich je, že jazyky se od sebe liší, a proto nemá pokaždé smysl ptát se „proč“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.170). „Bilingvní děti jsou schopny mnohem dříve oddělit slova od toho, co reprezentují“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.199). Jejich povědomí o jazyku není strnulé a neměnné, nemají vnitřně zakotvenu pouze jednu variantu toho, jak lze něco pojmenovat, něco říct a vylovit.

V literatuře jsem poté narazila na několik dalších důležitých faktů, které úvahu o odlišnosti učení u monolingvních a bylingvních lidí podpořily. Ačkoliv proces učení, jak jsem již uvedla, probíhá u všech lidí podobně, ukázala jsem také, že každý z nás má svůj osobitý styl učení, který je individuální a pro každého člověka charakteristickým rysem jeho učení.

Na učení mají vliv všechny naše dosud nabyté znalosti, tedy i znalost mateřského jazyka či jazyků. Dochází zde k silnému přenosu, ať již formou transferu či interference, ale ten „postupně slábne s tím, jak všechny prvky přenesené z prvního jazyka postupně nahrazujeme prvky druhého jazyka“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.92). Zejména však v počáteční fázi učení nového jazyka má náš mateřský jazyk velký vliv.

Přenos může mít příznivý vliv v případě podobnosti slovní zásoby, gramatických a fonetických pravidel u obou jazyků. Člověk si tak neosvojuje zcela nový prvek, ale pouze si rozšiřuje své poznání o jazyce. Opačný účinek však může mít např. zdánlivě stejné slovo, které má však v obou jazycích odlišný význam. Potom je již existující znalost matoucí a ztěžuje proces učení.

Obecně je však uznáváno, že „každý nový jazyk je jednodušší se naučit než ten předchozí, ačkoliv se stoupajícím věkem se to stává obtížnější“ (Pickett, 1978, s.53).

Při všech těchto faktech, studie zabývající se bilingvismem bývají zaměřeny zejména na programy bilingvní výuky, vlivu bilingvismu na člověka nebo působení okolních vlivů na bilingvismus, avšak nesetkala jsem se se studií porovnávací přímo styl učení u bilingvních a monolingvních lidí. Proto jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat v druhé části této práce.

4.2. Hypotézy

Pokud bychom tedy zastávali názor, že u všech lidí probíhá proces učení bez výjimek stejně, neshledali bychom žádné signifikantní rozdíly při porovnání dvou zvolených skupin, skupiny monolingvních a bilingvních lidí. K ověření této pracovní hypotézy jsem si zvolila dotazník LSI, který zjišťuje preferenci studentů při učení v 21 oblastech (hladina hluku, světlo, teplo, denní doba, nábytek, vnitřní a vnější motivace, vytrvalost, odpovědnost, strukturování úkolů, učení sám nebo s kamarády, přítomnost autority, konzumace potravin a auditivní, vizuální, taktilní, zážitkové a kinestetické učení).

Zejména vzhledem k již uvedeným faktům v teoretické části této práce se domnívám, že rozdíly mezi skupinou monolingvních a bilingvních studentů se prokážou v následujících faktorech a to uvedeným způsobem:

- 1) Vnitřní motivace jakékoliv činnosti je u každého člověka různá a v různé intenzitě. Bilingvismus má však za následek posílení zájmu o jazyk obecně (Harding-Esch, Riley, 2008, s.170) a tím i vnitřní motivace člověka ke studiu dalších cizích jazyků. První hypotéza tedy zní:

H₁: U faktoru „Vnitřní motivace“ bude nalezen signifikantní rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních osob.

H₀: U faktoru „Vnitřní motivace“ nebude nalezen žádný rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních osob.

- 2) Při výzkumu studia jazyka u bilingvistů G.D.Picketta (z roku 1975) bylo zjištěno, že velká část respondentů upřednostňovala učitele cizího jazyka spíše jen jako informanta a ne člověka, který by rozhodoval o učení a pevně nad nimi dohlížel (Pickett, 1978, s.74-79).

H₂: U faktoru „Autorita dospělých“ bude nalezen signifikantní rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních osob.

H₀: U faktoru „Autorita dospělých“ nebude nalezen žádný rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních osob.

3) Podle nálezů výše zmíněného výzkumu G.D.Picketta, nehraje při učení jazyka denní čas žádnou roli (Pickett, 1978, s.22). Předpokládám tedy, že bilingvismus v tomto případě nemá vliv na denní dobu, kdy se studentovi lépe jazyk učí.

H₃: U faktorů „Ranní / večerní učení“ a „Dopolední učení“ bude nalezen signifikantní rozdíl mezi skupinami monolingvních a bilingvních osob.

H₀: U faktorů „Ranní / večerní učení“ a „Dopolední učení“ nebude žádný rozdíl mezi skupinami monolingvních a bilingvních osob.

4.3. Testová metoda – dotazník LSI

Při volbě metody svého výzkumu jsem se rozhodla pro Dotazník, přesněji přeloženo jako Inventář či Seznam, stylu učení (LSI - Learning Style Inventory, příloha 1) amerických autorů Rity Dunnové, Kennetha Dunna a Gary E.Price. Tento dotazník mi byl nejdostupnější a z hlediska pokrytí škál, které měří i k mému účelu nejvhodnější.

Původní verze dotazníku pochází z roku 1967, kdy Dr.Dunnová a Dr.Dunn vytvořili Dotazník stylu učení (LSQ - Learning Style Questionnaire). Tento dotazník byl několikrát přepracován a upraven, až se roku 1974 o něj začal blíže zajímat jejich tehdejší kolega Dr.Price. O rok později (1975) tak vznikl již dotazník LSI, který byl vytvořen vybráním nejdůležitějších z původních 223 položek dotazníku, a to za pomoci rozsáhlého

výzkumu a faktorové analýzy. V roce 1978 byl pak dotazník dostatečně výzkumně ověřen.

Postupně bylo během let provedeno několik změn a revizí dotazníku, včetně počítačové verze z roku 1986. Poslední verze LSI vznikla v roce 1989. To byly však již jen vylepšení verze dotazníku, který byl v roce 1987 „ohodnocen jako jediný, dobrou nebo velmi dobrou reliabilitu a validitu...je snadno administrovatelný a interpretovatelný“ (Dunnová, Dunn, Price, 2004, s.22). Jiný z odborníků v této problematice a autor dotazníku LSP (Learning Style Profile) J.W.Keefe uvedl, že dotazník LSI je „nejpoužívanější diagnostický nástroj na základních a středních školách“ (Dunnová, Dunn, Price, 2004, s.22).

Česká verze dotazníku, která vznikla z překladů americké verze doc.I.Pýchové, doc.H.Kantorkové a doc.J.Mareše, byla po provedení výzkumu na žácích základních a středních škol, podrobena faktorové a statistické analýze, která určila výsledných 21 faktorů s dostatečnou reliabilitou (medián koeficientu Crombachova alfa pro celý dotazník je 0,73), přičemž 22.faktor (negativní vnitřní motivace) musel být z důvodu nedostatečné reliability (alfa = 0,39) vypuštěn (Dunnová, Dunn, Price, 2004, s.40-41).

Dotazník LSI je důležitým nástrojem k „identifikaci podmínek, za kterých se jedinec pravděpodobně učí, zapamatovává si učivo a je schopen podávat dobré výkony...analýza údajů získaných pomocí dotazníku LSI od žáka určí ty složky, které jsou rozhodující pro jedincův styl učení“ (Dunnová, Dunn, Price, 2004, s.10). Protože je mnoho otázek subjektivních a relativních, napomáhají k pochopení odlišnosti jedince a jeho stylu učení od ostatních lidí.

Dotazník se skládá ze 71 tvrzení, u kterých má student na pětibodové škále zaškrtnout, nakolik dané tvrzení vystihuje jeho způsob učení. Škála

se pohybuje v rozmezí „nesouhlasím – souhlasím“ se střední hodnotou 3 (těžko rozhodnout):

s tvrzením:	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
bod	1	2	3	4	5

Zmíněných 71 tvrzení tvoří následujících 21 faktorů:

1. *Preferování ticha* – při vyšším skóre dávají probandi při učení přednost tichým prostorám.
2. *Hluk při učení nevadí* – při vyšším skóre upřednostňují probandi určitou hladinu hluku před tichem, např. hudbu.
3. *Potřeba světla při učení* - při vyšším skóre preferuje proband při učení větší intenzitu světla.
4. *Potřeba tepla při učení* – při vyšším skóre probandovi při učení vadí chlad a průvan, upřednostňuje teplé prostředí.
5. *Nábytek* – při vyšším skóre je pro probanda vhodnější klasické formální prostředí pro studium (např. dřevěné židle a stůl), naopak při nižším skóru upřednostňuje prostředí neformální, např. pohodlné židle či křesla nebo pohovku.
6. *Vnitřní motivace* - při vyšším skóre je pro probandy při učení vhodnější, mohou-li si sami stanovovat cíle, rozhodovat o svých postupech a sami sebe hodnotit, při nižším skóru vyžadují probandi při výuce spíše krátké a nepřilíš obtížné úkoly za současné kontroly a podpory učitelem.
7. *Vytrvalost* - vyšší skóre ukazuje na větší vytrvalost a probandi tudíž preferují dlouhodobé úkoly bez větší kontroly, probandi s nižším skórem v tomto faktoru dávají přednost kratším a méně náročnějším úkolům, časté kontrole a dohledu ze strany učitele.

8. *Odpovědnost* - vyšší skórování svědčí pro vyšší odpovědnost a tedy nižší potřebu dohledu a kontroly učitele.
9. *Strukturování úkolů* - při vyšším skóre mají probandi větší potřebu pevné struktury a definice všech požadavků, jasné a jednoduše formulované cíle a postupy bez možnosti volby.
10. *Učit se sám* - při vyšším skóre je pro probandy výhodnější učit se sám bez přítomnosti jakýchkoliv druhých osob.
11. *Učit se s kamarády* - při vyšším skóre preferují probandi při učení přítomnost kamarádů a spolužáků, se kterými rádi spolupracují.
12. *Autorita dospělých* - při vyšším skóre probandi upřednostňují kontrolu a dohled autority učitele aj.
13. *Auditivní / vizuální učení* - při vyšším skóre je proband více auditivní typ (lépe se učí při poslouchání, komunikaci) a při nižším skóre je proband více vizuální typ (raději se učí čtením než povídáním o učivu).
14. *Taktilní učení* - při vyšším skóre dává proband během učení přednost možnosti dotyku (např. trojrozměrným pomůckám a experimentům při výuce), při nižším skóre dává přednost spíše audiovizuálnímu aj. stylům učení.
15. *Zážitkové učení* - při vyšším skóre preferuje proband učení, kde je možnost získání reálných aktivních zkušeností, něco zažít.
16. *Konzumování jídla, pití při učení* - při vyšším skóre se probandovi učí lépe, může-li zároveň nebo alespoň častěji konzumovat nejrůznější potraviny. Při nižším skóre proband nemá v tomto směru žádné zvláštní požadavky.

17. *Ranní / večerní učení* - při vyšším skóre proband upřednostňuje učení se brzy ráno, při nižším skóru preferuje učení večer.
18. *Dopolední učení* - při vyšším skóre probandi preferují k učení dopolední hodiny, kdy je jejich výkonnostní křivka na vrcholu.
19. *Změna místa při učení* – vyšší skóre naznačuje, že proband se lépe učí, má-li možnost pohybu, může měnit polohu a pohybovat se v prostoru. Při nižším skóre proband upřednostňuje spíše setrvání na jednom místě.
20. *Vnější motivace – rodiče* – probandi s vyšším skóre vyžadují dohled a kontrolu rodičovské autority, při nižším skóre je úloha rodičů při učení nepodstatná, učí se spíše sami, mají vyšší vnitřní motivaci.
21. *Vnější motivace – učitel* - při vyšším skóre vyžaduje proband dohled a kontrolu autority učitele, při nižším skóre se lépe učí sám nebo se spolužáky.

Počet tvrzení patřících k jednomu faktoru se pohybuje mezi 2-6, přičemž některé hodnoty tvrzení (v rozmezí škály 1-5) se sčítají a jiné odčítají, podle daného klíče (Dunnová, Dunn, Price, 2004, s.76). Zjištěné výsledky jsou poté podrobeny rozboru a měly by být prokonzultovány se studentem.

Před provedením výzkumu však bylo potřeba udělat v dotazníku několik menších změn. Původní dotazník je určen pro žáky základních a středních škol a tomu odpovídají i některá tvrzení v dotazníku, která jsem musela pro účely tohoto výzkumu (kde byli probandy dospělé osoby) mírně upravit. Úpravy se však týkaly pouze formální stránky a nikoliv obsahové.

Také průvodní instrukce, jež se v původní verzi vztahovaly k písemné formě dotazníku, byly drobně upraveny, vzhledem k tomu, že dotazník

byl zadáván v internetové formě, kterou jsem vytvořila. (Upravená verze dotazníku i s průvodními instrukcemi je uvedena v příloze 2.)

4.4. Výzkumný vzorek

Pro tento výzkum jsem zvolila jako probandy dospělé osoby, které jsem vybírala podle následujících kritérií:

- věk zkoumaných osob byl mezi 18 a 40 lety, tedy v produktivním životním období člověka;
- všechny osoby byly v době výzkumu studenty kurzu anglického jazyka, přičemž výzkum se vztahoval přímo ke stylu učení tohoto jazyka;
- všechny osoby měly češtinu jako mateřský jazyk
- osoby byly rozděleny do dvou skupin:
 1. monolingvní, tj. od narození hovořící pouze česky, znalosti z dalších cizích jazyků nebyly žádné, popř. jen okrajové, většinou ze školních let;
 2. bilingvní, tj. osoby, které od narození vyrůstaly v dvojjazyčném prostředí (každý z jejich rodičů měl jiný mateřský jazyk, s kterým při komunikaci s dítětem využíval).

Osloveno bylo přímo 35 osob z monolingvní a 12 osob z bilingvní skupiny. Jednalo se o mé studenty angličtiny a přátele, popř. jejich děti. Těmto osobám byly vysvětleny požadavky a souhlasily s vyplněním dotazníku a jeho rozesláním dále mezi vhodné kandidáty splňující dané podmínky.

Nakonec se mi povedlo získat výzkumný vzorek čítající dohromady 111 osob, z toho 59 bylo monolingvních a 52 bilingvních. Při pozdější analýze dat jsem však objevila jednoho monolingvního respondenta (muž, 19 let), jehož odpovědi nebyly validní (na všechny otázky dotazníku odpověděl střední

hodnotou, 3). Proto byly jeho údaje vyřazeny a jeho odpovědi nebyly již dále zpracovávány.

Do výzkumu tedy byla zpracována data od celkem 110 osob, které splňovaly výše uvedené požadavky. Průměrný věk všech osob byl 27,81 let (se střední hodnotou 29 let). Ve vzorku bylo přítomno dohromady 36 mužů a 64 žen.



Graf 3 – rozvržení všech respondentů podle pohlaví

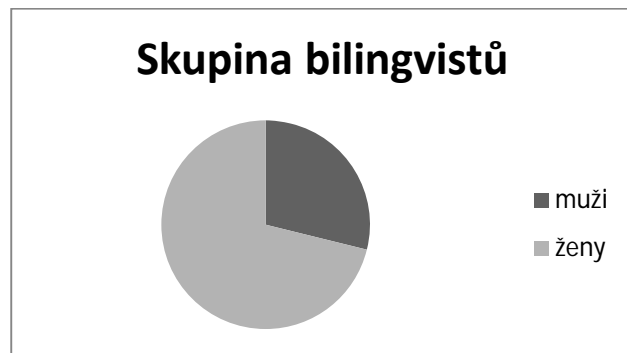
Výzkumu se účastnily osoby z různých oblastí České republiky, nejvíce však z Prahy (70 osob). Dalších 6 osob bylo z Nymburka, 4 osoby byly z Olomouce a 4 ze Semil a 3 osoby z Brna. Po dvou osobách bylo z Berouna, Českých Budějovic, Havlíčkova Brodu, Tachova a po 1 osobě z Jablonce nad Nisou, Jičína, Karlových Varů, Kolína, Liberce, Lomnice nad Popelkou, Milovic, Mostu, Písku, Poděbrad, Rakovníka, Sedlčan, Sokolova, Třebíče a Úval.

Skupinu 59 monolingvních osob původně tvořilo 22 mužů a 37 žen. Věkový průměr konečné skupiny 58 osob monolingvistů (21 mužů a 37 žen) byl 28,12 let v rozmezí 18 až 40 let (se střední hodnotou 19,5 roku).



Graf 4 – rozvržení skupiny monolingvistů podle pohlaví

Bilingvní skupina se skládala z 15 mužů a 37 žen, dohromady tedy 52 osob. Věkový průměr skupiny byl 27,46 let a věkové rozmezí bylo 18-39 let se střední hodnotou 28 let).



Graf 5 – rozvržení skupiny bilingvistů podle pohlaví

Pro větší přehlednost jsem uvedená data vložila do následující tabulky:

	celý vzorek respondentů	monolingvní skupina	bilingvní skupina
počet respondentů	110	58	52
počet mužů	36	21	15
počet žen	64	37	37
průměrný věk	27, 81	28, 12	27, 46
věkové rozmezí	18 – 40	18 – 40	18 – 39

4.5. Zadání a administrace testu

Dotazník LSI jsem přepsala do internetové podoby na stránkách www.google.cz (příloha 2) a odkaz na dotazník spolu s průvodním dopisem (příloha 3) rozeslala svým studentům a známým (35 monolingvních a 12 bilingvních osob) prostřednictvím emailové komunikace. Ti poté tento email rozeslali dále lidem, kteří splňovali dané požadavky.

Průvodní dopis v sobě zahrnoval dva internetové odkazy (na stejný dotazník) podle toho, zda byl dotyčný člověk monolingvní či bilingvní. Vyplněné dotazníky byly poté odesílány přímo ke zpracování do hromadné tabulky bez bližší charakteristiky respondenta, čímž byla zajištěna anonymita výzkumu. Výzkum probíhal v průběhu července 2010. Data byla sebrána v rozmezí mezi 7.7. a 20.7.2010.

4.6. Analýza dat

Získaná data byla dále vyhodnocena, analyzována a poté zpracována počítačovým programem SPSS. K dispozici jsem tedy měla výsledky dvou skupin osob, monolingvních a bilingvních (příloha 4 a 5).

Podle stanoveného klíče (Dunnová, Dunn, Price, 2004, s.76) jsem určila výsledky v 21 faktorech pro jednotlivé respondenty (příloha 6 a 7), které jsem poté v zjednodušené formě shrnula pro obě skupiny. Výsledky výpočtu faktorů LSI znázorňuje následující tabulka:

<i>faktor</i>	<i>teoretické hodnoty</i>			<i>monolingvisté</i>			<i>bilingvisté</i>		
	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>průměr</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>průměr</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>průměr</i>
1.	3	15	9	5	15	11,1	5	15	12
2.	2	10	6	2	10	6,3	2	10	7,2
3.	-3	11	4	-1	9	4,3	-1	9	4,7
4.	-3	11	4	-3	9	3,9	-1	9	4,2
5.	-3	11	4	-3	9	3,9	-3	9	3,1
6.	-13	7	-3	-13	6	-5,8	-13	1	-7,3
7.	2	10	6	2	10	5,3	2	8	3,9
8.	-6	18	6	-6	13	2,6	-6	10	0,6
9.	4	20	12	4	20	11,8	4	20	11,3
10.	2	10	6	2	10	8	7	10	9,2
11.	3	15	9	3	15	7,4	3	15	5,3
12.	3	15	9	3	14	6,4	3	11	5,2
13.	-6	18	6	-2	17	8,1	-1	15	7,8
14.	4	20	12	6	20	12,5	5	19	12,2
15.	4	20	12	7	20	14,7	4	20	14,6
16.	3	15	9	3	15	7,8	3	15	6,1
17.	-7	13	3	-7	13	2,1	-7	13	2,8
18.	2	10	6	2	10	5,6	2	10	5,8
19.	-3	9	4	-3	9	3,5	-3	9	2,1
20.	-3	9	4	-3	9	6,1	3	9	7,5
21.	2	10	6	2	10	7,6	4	10	8

Zpracováním dat jsem poté získala hladinu statistické významnosti při porovnání výsledků u obou skupin, což ukazuje následující tabulka:

<i>faktor</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Wilcoxon W</i>	<i>Z</i>	<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>
1.	1245	2956	-1,588419914	0,112191416
2.	1112,5	2823,5	-2,396781683	0,016539775
3.	1374,5	3085,5	-0,803725064	0,421555787
4.	1424	3135	-0,506372929	0,612594903
5.	1337	2715	-1,02825	0,30383
6.	1117	2495	-2,350848675	0,01873065
7.	900	2278	-3,685428	0,0002283
8.	1142	2520	-2,197817564	0,027962109
9.	1363,5	2741,5	-0,86794591	0,385423958
10.	1100	2811	-2,5928023	0,0095197
11.	942	2320	-3,426064014	0,000612396
12.	1133,5	2511,5	-2,27743268	0,022760401
13.	1455,5	2833,5	-0,315298587	0,752534986
14.	1418	2796	-0,54107058	0,588458955
15.	1491,5	2869,5	-0,099356055	0,920855582
16.	271,5	1982,5	-7,420077324	1,17052E-13
17.	1439	3150	-0,41430223	0,678652763
18.	1489	3200	-0,114919491	0,908508956
19.	1097,5	2475,5	-2,468410492	0,013571459
20.	1073	2784	-2,654799938	0,007935545
21.	1290	3001	-1,327949882	0,184194669

Při porovnání skupiny monolingvních a bilingvních osob se tedy projevila statistická významnost (hodnota nižší než 0,05) v těchto specifických faktorech:

- 2. Hluk při učení nevadí ($p = 0,016539775$)
- 6. Vnitřní motivace ($p = 0,01873065$)
- 7. Vytrvalost ($p = 0,0002283$)
- 8. Odpovědnost ($p = 0,027962109$)
- 10. Učit se sám ($p = 0,0095197$)
- 11. Učit se s kamarády ($p = 0,000612396$)
- 12. Autorita dospělých ($p = 0,022760401$)
- 19. Změna místa při učení ($p = 0,013571459$)
- 20. Vnější motivace – rodiče ($p = 0,007935545$)

4.7. Ověření hypotéz

Hypotéza č. 1 zněla: „U faktoru „Vnitřní motivace“ bude nalezen signifikantní rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních osob.“

U faktoru „Vnitřní motivace“ se při porovnání výsledků obou skupin a jejich analýzou pomocí Wilcoxonova testu (na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$) projevila signifikantní rozdíl. Průměrná hodnota faktoru byla u bilingvních osob nižší než u monolingvních:

	monolingvisté	bilingvisté
průměr dosažený ve faktoru „Vnitřní motivace“	-5,8	-7,3
signifikance	0,01873065	

Nulová hypotéza tedy byla zamítnuta, hypotéza č. 1 tedy byla prokázána za platnou. Bilingvisté mají značně nižší vnitřní motivaci při učení anglického jazyka, než je tomu u monolingvistů.

Hypotéza č. 2 zněla: „U faktoru „Autorita dospělých“ bude nalezen signifikantní rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních osob.“

Při porovnání dat u obou skupin ve faktoru autority byl analýzou zjištěn signifikantní rozdíl při porovnání obou skupin. Průměrná hodnota faktoru byla u bilingvních osob nižší než u monolingvních:

	monolingvisté	bilingvisté
průměr dosažený ve faktoru „Autorita dospělých“	6,4	5,2
signifikance	0,022760401	

Nulová hypotéza tedy byla zamítnuta, hypotéza č. 2 tedy byla prokázána za platnou. Mezi monolingvními a bilingvními osobami existuje signifikantní rozdíl v potřebě autority při učení cizího jazyka. Tato potřeba je výrazně vyšší u monolingvních osob.

Hypotéza č. 3 zněla: „U faktorů „Ranní / večerní učení“ a „Dopolední učení“ bude nalezen signifikantní rozdíl mezi skupinami monolingvních a bilingvních osob.“

Porovnáním dat a jejich statistickou analýzou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ se ani u faktoru „Ranní / večerní učení“, ani u faktoru „Dopolední učení“ neprokázal žádný statisticky významný rozdíl mezi monolingvisty a bilingvisty:

	monolingvisté	bilingvisté
průměr dosažený ve faktoru „Ranní / večerní učení“	2,1	2,8
signifikance	0,678652763	

	monolingvisté	bilingvisté
průměr dosažený ve faktoru „Dopolední učení“	5,6	5,8
signifikance	0,908508956	

Nulová hypotéza u třetí hypotézy byla prokázána za platnou.

4.8. Diskuze

Než budu blíže interpretovat získaná data, pokusím se vymezit hlavní limity tohoto výzkumu. Otázkou je především reprezentativnost výzkumného vzorku, kdy jsem pro výběr osob zvolila tzv. lavinový výběr neboli techniku sněhové koule (snow-ball technique). Tato technika nezaručuje vysokou reprezentativnost vzorku a je časově náročná, ale je neocenitelným pomocníkem v případě obtížného přístupu ke vzorku z nejrůznějších důvodů.

V tomto případě zapříčinila obtížnou dostupnost k osobám vhodným pro výzkum neochota jazykových agentur k přístupu ke studentům a tendence lidí bagatelizovat svoje učení angličtiny (a cizího jazyka vůbec). Proto se technika sněhové koule ukázala být nejvhodnější k výběru výzkumného vzorku.

Také forma výzkumu se může zdát nezvyklá. Internetovou verzi dotazníku jsem zvolila ze dvou důvodů. Především se tak zajistila anonymita výzkumu, kdy se po vyplnění dotazníku odesílaly výsledky k hromadnému zpracování. Tento fakt byl také zmíněn v průvodním dopise. Respondenti tedy měli možnost se zcela upřímně vyjádřit bez obav z prozrazení.

Tato verze dotazníku měla také výhodu v jednoduchosti a menší časové náročnosti na vyplnění. A jak jsem byla předem upozorněna některými potencionálními respondenty, tato verze měla větší šanci na získání dostatečného počtu respondentů. Papírová nebo i počítačová verze v programu Word by nebyla dostatečně akceptována.

Dalším úskalím výzkumu může být jeho subjektivnost. Při vyplňování dotazníku dochází k sebehodnocení a zhodnocení situace probandem. Neposkytuje nám žádné objektivní údaje, s kterými bych mohla výsledky výzkumu porovnat. Bylo by tedy možné zvolit zopakování výzkumu se stejným dotazníkem (k zajištění validity testu) nebo jinou metodu určení stylu učení. Při zajištěné anonymitě výzkumu však nelze výzkum zopakovat

se stejným vzorkem osob. Popř. by bylo možné porovnat výsledky dotazníku s pozorováním či rozhovorem.

Původní výzkumný záměr počítal i s několika rozhovory k porovnání získaných dat. Vzhledem k časové náročnosti a malé ochotě potenciálních respondentů se takového výzkumu účastnit, jsem musela od rozhovorů upustit.

Výsledky výzkumu mohl také ovlivnit fakt, že velká část respondentů pocházela, podle zpětných ohlasů, z Česko – Slovenských rodin. Jejich dva rodné jazyky byly tedy velmi příbuzné a část dospělé populace u nás by mohla říct, že tudíž nejde o pravé bilingvisty.

Domnívám se však, což dokládá i fakt, že pro dospívající generaci bývá slovenský jazyk na první poslech nesrozumitelný a zcela cizí, že povědomí o podobnosti jazyků způsobila pravděpodobně naše dlouholetá spřízněnost.

Přistupme tedy k analýze výše uvedených dat. Na základě zamítnutí či potvrzení stanovených hypotéz jsem dospěla k následujícím závěrům:

Hypotéz č. 1, která uvádí, že bude signifikantní rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních osob u faktoru „Vnitřní motivace“, byla prokázána. Po analýze získaných údajů byl u této položky nalezen signifikantně nižší skóre u této položky u bilingvních osob. To značí, že bilingvní osoby mají nižší míru vnitřní motivace než osoby monolingvní, a potřebují tak jasnější strukturu učení a dostatek podpory a vedení zvenčí.

Hypotéza č. 2 zaměřující se na autoritu dospělých („U faktoru „Autorita dospělých“ bude nalezen signifikantní rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních osob.“) byla také prokázána. Tento faktor se vykytoval v menší míře u bilingvních osob, a tak prokazuje jejich nižší potřebu vedení, kontroly dohledu autorit.

Mohlo by se tedy jevit, že si výsledky obou hypotéz jsou vzájemně protikladné. Domnívám se však, že toto není jednoznačné a lze najít vysvětlení

těchto nálezů. Faktor „Vnitřní motivace“ zřejmě poukazuje na vyšší potřebu vnější motivace, ať jde o motivaci danou snahou o dosažení lepšího výkonu, určitého hodnocení anebo pochvaly kolegů. Bilingvisté jsou tedy více „hnáni“ stimuly zvenčí. Faktor „Autority dospělých“ poté naznačuje, že bilingvní osoby mají menší potřebu vnější autority, dohledu a strukturováním svého učení jazyka. Dávají přednost možnosti sami se rozhodnout, co a jak se budou učit.

Hypotéza č. 3 („U faktorů „Ranní / večerní učení“ a „Dopolední učení“ bude nalezen signifikantní rozdíl mezi skupinami monolingvních a bilingvních osob.“) byla zamítnuta. Mezi monolingvisty a bilingvisty není prokazatelný rozdíl v jejich volbě času k učení jazyka.

Vedle ověření hypotéz jsem vyvodila i další podstatné informace týkající se vlivu bilingvismu na učení jazyka. Signifikantní rozdíly se při analýze získaných dat projevily např. u faktoru hluku ($p = 0,016539775$), kdy bilingvním osobám hluk při učení vadí mnohem méně než osobám monolingvním.

Pro mne překvapivým výsledkem byl rozdíl ve vytrvalosti ($p = 0,0002283$) a odpovědnosti ($p = 0,027962109$) při studiu jazyků, přičemž oba faktory jsou výraznější u monolingvistů. Monolingvní osoby tedy při svém učení jazyků projevují více vytrvalosti, menší potřebu pochvaly a více odpovědnosti a píle.

Při srovnání preference faktorů „Učit se sám“ ($p = 0,0095197$) a „Učit se s kamarády“ ($p = 0,000612396$) jsem došla k závěru, že bilingvisté dávají přednost samostatnému učení, zatímco monolingvisté se raději učí ve skupině přátel a kolegů než osamotě.

Monolingvisté také projevili vyšší oblibu pohybu, změny místa při učení ($p = 0,013571459$) než bilingvisté. Lépe se tedy dokážou soustředit

a naučit se jazyk, nejsou-li nuceni setrvávat delší dobu v jedné pozici a na jednom místě.

Posledním signifikantním faktorem dotazníku LSI byla potřeba bilingvistů vnější motivace, konkrétněji rodičů ($p = 0,007935545$). Ta koresponduje s výsledky ověření hypotézy č. 2, že bilingvisté potřebují více vnější podpory ze strany druhých osob.

5. ZÁVĚR

Účelem této práce bylo najít a lépe pochopit alespoň některé z rozdílů, které se vyskytují při studiu jazyka u monolingvistů a bilingvistů. Po shrnutí teoretického základu pojmů „bilingvismus“ a „učení“ jsem se věnovala výzkumu učebních stylů při porovnání obou skupin lidí za pomoci dotazníku LSI, který byl zadán dospělým studentům anglického jazyka. Výsledky výzkumu ukázali, v kterých z 21 uvedených faktorů a do jaké míry se liší anebo naopak shoduje učební styl monolingvistů a bilingvistů.

Bilingvismus je v dnešní době stále běžnějším jevem a i přes snahu o udržení a ochranu kulturního i jazykového dědictví každého národa, nelze nijak zabránit globalizačním snahám. Je zřejmé, že celosvětové úsilí o vzájemnou pomoc a sdružování se ve větší celky vede k osvojování cizích jazyků, které se stávají komunikačními prostředky společnými většině národů. Tyto snahy poté vyústí ve změny ve vzdělávacích systémech v jednotlivých zemích.

Bilingvismus je tedy jevem, s nímž se budeme v našem životě setkávat čím dál častěji, a tak je nezbytné o něm vědět co nejvíce. Tato práce se tak snažila přispět k obecnému povědomí o této problematice a jejímu možnému úskalí, jihož si v běžném životě nemusíme být vědomi.

Říká se, že teprve srovnáním lépe danou věc poznáme. Skrze druhý jazyk tak také poznáváme lépe i svůj vlastní a sebe samotné. Tato práce přinesla nejen několik zajímavých podnětů pro studium jazyků a informací o bilingvismu, ale také o monolingvistech a jejich zvláštностech v přístupu ke studiu cizího jazyka.

6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÁP, Jan (1993). Psychologie výchovy a vyučování. Vyd.1. Praha: Karolinum. 416s. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří (2001). Psychologie pro učitele. Vyd.1. Praha:Portál. 656s. ISBN 80-7178-463-X.

DUNNOVÁ, Rita, DUNN, Kenneth, PRICE, Gary E. (2004). Dotazník stylu učení (Learning Style Inventory – LSI). Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 78s.

GENESEE, Fred (1998). A Case Study of Multilingual Education in Canada (s.243-258). In Jasone Cenoz, Fred Genesee (ed.). Beyond Bilingualism: multilingualism and multilingual education. Clevedon: Multilingual Matters. 269s. ISBN 1-85359-421-0

HARDING-ESCH, Edith, RILEY, Philip (2008). Bilingvní rodina. Vyd.1. Praha: Portál. 223s. ISBN 978-80-7367-358-1 (brož.).

HARTL, Pavel (1996). Psychologický slovník. Vyd.3., Praha: nakl.Budka. 297s. ISBN 80-90 15 49-9-5.

HÉLOT, Christine (2005). Bilingual langure socialization in the family: What teachers should know (s.185-194). In Xoán Paulo RODRÍGUEZ-YÁNEZ, Anxo M.LORENZO SUÁREZ, Fernando F.RAMALLO, (ed.). Bilingualism and education : from the family to the school. Muenchen: LINCOM Europa. 467s. ISBN 3-89586-735-7 (brož.).

HOFFMANN, CHARLOTTE (1998). Luxemburg and the European Schools (143-174). In Jasone Cenoz, Fred Genesee (ed.). Beyond Bilingualism: multilingualism and multilingual education. Clevedon: Multilingual Matters. 269s. ISBN 1-85359-421-0

HOSKOVEC, Jiří (1992). Tajemství experimentální psychologie. Vyd.1., Praha: Academia. 168s. ISBN 80-200-0359-2.

HOSKOVEC, Jiří, HOSKOVCOVÁ, Simona (2000). Malé dějiny české a středoevropské psychologie. Vyd.1., Praha: Portál. 255s. ISBN 80-7178-311-0.

JANKOWSKI, B.A. (1979). Študium cudzieho jazyka očami psychologa. Vyd.1., Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství. 232s.

KULIČ, Václav (1992). Psychologie řízeného učení. Praha: Academia. 188s. ISBN 80-200-0447-5 (brož.).

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana (1998). Vývojová. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd.1. Praha: Grada Publishing. 343s. ISBN 80-7169-195-X.

LANZA, Elizabeth (2007). Multilingualism and the family (s.45-68). In Peter Auer, Li Wei (ed.) Handbook of multilingualism and multilingual communication. Berlin: Mouton de Gruyter. 586s. ISBN 978-3-11-018216-3 (váz.).

MACKEY, William F. (2002). Changing paradigms in the study of bilingualism (s.329-344). In. Li Wei, Jean-Marc Dewaele, Alex Housen, Opportunities and challenges of bilingualism. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. 346s. ISBN 3-11-017305-0.

MAREŠ, Jiří (1998). Styly učení žáků a studentů. Vyd.1., Praha: Portál. 239s. ISBN 80-7178-246-7.

MUYSKEN, Pieter (2007). Mixed codes (s.315-339). In Peter Auer, Li Wei (ed.) Handbook of multilingualism and multilingual communication. Berlin: Mouton de Gruyter. 586s. ISBN 978-3-11-018216-3 (váz.).

PICKETT, G.D. (1978). The foreign language learning process. London: The British Council. 181s. ISBN 0-900229-42-X (brož.).

PRŮCHA, Jan (ed.) (2009). Pedagogická encyklopedie. Vyd.1. Praha: Portál. 936s. ISBN 978-80-7367-546-2 (váz.).

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2003). Pedagogický slovník. Vyd.4.aktualiz. Praha: Portál. 322s. ISBN 80-7178-772-8.

SIGUÁN, M., MACKEY, W.F. (1986). Education et bilingvisme. Sciences de l'éducation. Paris: l'Organisation des Nations Unies. 147s. ISBN 92-3-202340-7 (brož.).

SOUKUP, Václav (2004). Dějiny antropologie. Vyd.1. Praha: Karolinum. 670s. ISBN 80-246-0337-3.

SVOBODA, Mojmír (2010). Psychologická diagnostika dospělých. Vyd.4., Praha: Portál. 344s. ISBN 978-80-7367-706-0 (váz.).

UNIVERSUM. VŠEOBECNÁ ENCYKLOPEDIE. 1.díl/A-B (2000). Vyd.1. Praha: Euromedia Group,k.s.-Odeon. 738s. ISBN 80-207-1061-2 (1.díl).

VÁGNEROVÁ, Marie (2000). Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Vyd.1., Praha: Portál. 522s. ISBN 80-7178-308-0.

VŠEOBECNÁ ENCYKLOPEDIÉ V OSMI SVAZCÍCH (a/b), Vyd.1. (1999).
Praha: DIDEROT. 518s. ISBN 80-902555-3-1 (1.svazek).

VOLTERRA, V., TAESCHNER, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, Cambridge University Press, s.311-326. Dostupné z <http://journals.cambridge.org/action/login> (citováno 5.7.2010).

WEI, Li, DEWAELE, Jean-Marc, HOUSEN, Alex (2002). Introduction: Opportunities and challenges of bilingualism (s.1-12). In Li Wei, Jean-Marc Dewaele, Alex Housen, *Opportunities and challenges of bilingualism*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. 346s. ISBN 3-11-017305-0.