

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Ústav etnologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zuzana Hrivíková

**Bilingvní výchova česko/slovensko-nemeckých dětí
v České republice a nemecky-hovoriacich krajinách**

Bilingual education of Czech/Slovak - German children
in the Czech republic and German-speaking countries

Prehlasujem, že som túto diplomovú prácu vypracovala samostatne a výhradne s použitím citovaných prameňov, literatúry a ďalších odborných zdrojov.

V Prahe dňa

Pod'akovanie

Touto cestou by som sa chcela poďakovať vedúcemu svojej diplomovej práce, Prof. PhDr. Leošovi Šatavovi CSc., za odborné konzultácie, cenné rady a usmerňovanie pri písaní diplomovej práce. Ďalej by som sa chcela poďakovať konzultujúcemu profesorovi Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolfovi de Cillii z Inštitútu lingvistiky Viedenskej Univerzity za jeho pomoc v priebehu výskumu. V neposlednej rade ďakujem všetkým respondentom za ochotu a spoluprácu.

ANOTÁCIA

Témou predloženej diplomovej práce je bilingvná výchova česko/slovensko - nemeckých detí v Českej republike, na Slovensku a v nemecky-hovoriacich krajinách. Východiskovým predpokladom je, že interkultúrna výchova zdôrazňuje dôležitosť role materinského, ako aj druhého jazyka a podporuje tak dvojjazyčné vzdelávanie. Cieľom práce bolo prevedenie vlastného výskumu v oblasti uvedenej problematiky, ktorá má v dobe postupujúcej globalizácie a voľného pohybu osôb v rámci EÚ rastúci potenciál v praktickom využití. Úvodné štúdie, ktoré vychádzajú z informácií dostupných v cudzojazyčnej literatúre, majú za cieľ priblížiť faktory prispievajúce k získaniu znalosti jazyka a vplývajúce na psychosociálny a kognitívny rozvoj detí. V kvalitatívnom a kvantitatívnom výskume sme sa pokúsili poukázať aspekty bilingvného vývoja jazyka u detí vychovávaných alebo vzdelávaných v dvojjazyčnom česko/slovensko - nemeckom prostredí.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

dvojjazyčnosť, česko/slovensko - nemecké detí, dvojjazyčná výchova, dvojjazyčné vzdelávanie

ABSTRACT

This MA thesis deals with the issue of bilingual education of Czech/Slovak - German children in the Czech Republic, Slovakia, and German-speaking countries. The initial assumption is that intercultural education stresses the importance of the role mother and second language and supports bilingual education. The goal of this MA thesis is to conduct research on the issue, which at the time of globalization and free movement of persons within the EU has growing practical potential. Preliminary studies based on information available in foreign-language literature intend to analyse factors contributing to language acquisition / learning and those influencing psychosocial and cognitive development of children. In the qualitative and quantitative research we tried to highlight some aspects of bilingual language development of children being brought up and educated in bilingual Czech/Slovak - German environment.

KEY WORDS

Bilingualism, Czech/Slovak - German children, bilingual upbringing, bilingual education

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. DEFINÍCIE POJMOV.....	10
1.1 Jazyk.....	10
1.1.1 Monolingvizmus.....	11
1.1.2 Biligvizmus a Multilingvizmus.....	12
1.1.3 Druhy biligvizmu a multiligvizmu.....	13
1.2 Bilingvizmus.....	13
1.2.1 Kategórie bilingvizmu.....	14
1.2.2 Cumminsov model dvojitého ľadovca.....	15
1.3 Nadobúdanie jazykových kompetencií.....	17
1.3.1 Sprachlernen a Spracherwerb.....	17
1.3.2 Materinský jazyk vs. prvý jazyk.....	17
1.3.3 Prvý jazyk vs. druhý (cudzí) jazyk.....	18
1.3.4 Silný vs. slabý jazyk.....	18
1.3.5 Umgebungssprache vs. Nichtumgebungssprache	19
1.4 Kognitívny vývoj a bilingvizmus.....	20
1.4.1 Interference a Code-Switching.....	20
1.4.2 Kognitívny vývoj.....	20
1.5 Bilingvná rodina.....	21
1.6 Imerzia.....	21
2 KVANTITATÍVNY VÝSKUM.....	22
2.1 Metódy a techniky kvantitatívneho výskumu.....	22
2.1.1 Výskumná otázka a hypotéza.....	22
2.1.2 Východiská kvantitatívneho výskumu.....	23
2.1.3 Výskumný postup a štruktúra kvantitatívneho výskumu.....	23

2.1.4	Popis priebehu kvantitatívneho výskumu.....	24
2.2	Spracovanie otázok prvej časti dotazníkov (A2).....	24
2.2.1	Analýza štatistických výsledkov.....	24
2.2.2	Zhodnotenie a zhrnutie štatistických výsledkov.....	29
2.3	Spracovanie otázok druhej časti dotazníkov (B2).....	31
2.3.1	Analýza otvorených otázok.....	31
2.3.2	Zhodnotenie a zhrnutie štatistických výsledkov.....	32
3	KVALITATÍVNY VÝSKUM.....	34
3.1	Metódy a techniky kvalitatívneho výskumu.....	34
3.1.1	Výskumná otázka a hypotéza.....	34
3.1.1	Východiská kvalitatívneho výskumu.....	34
3.1.3	Výskumný postup a štruktúra kvalitatívneho výskumu	35
3.1.4	Popis priebehu kvalitatívneho výskumu.....	35
3.2	Spracovanie otázok prvej časti rozhovorov (A1).....	36
3.3	Spracovanie otázok druhej časti rozhovorov (B1)	37
3.3.1	Analýza otvorených otázok.....	38
3.3.2	Zhrnutie a zhodnotenie kvalitatívneho výskumu.....	39
4	TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ DVOJJAZYČNEJ VÝCHOVY DETÍ.....	41
4.1	Štádia vývoja jazyka u detí.....	43
4.1.1	Rané názory na vývoj dvojjazyčných detí.....	44
4.1.2	Dnešné pohľady o vplyve dvojjazyčnosti u detí.....	44
4.2	Výhody.....	45
4.2.1	Získané myslenie v dvoch jazykoch.....	45
4.2.2	Interkulturalita.....	47
4.3	Nevýhody.....	47
4.4	Aspekty jazykového vývoja	49
4.4.1	Harmonické zázemie.....	50

4.4.2	Strávený čas rodičov s deťmi.....	50
4.4.3	Súrodenci.....	50
4.4.4	Kontakt s ďalšími užívateľmi jazyka okrem rodiny.....	51
4.4.5	Možnosti cestovania.....	51
4.4.6	Motivácia.....	52
4.5	Dvojjazyčná výchova v praxi.....	52
4.5.1	Jednotlivé jazyky používať oddelene.....	53
4.5.2	Grammontov princíp: Jedna osoba – jeden jazyk.....	53
4.5.3	Jedno prostredie – jeden jazyk.....	54
4.5.4	Prvá veta platí.....	54
4.5.5	Jedna doba dňa/týždňa – jeden jazyk	54
4.5.6	Jeden jazyk pre familiárne záležitosti, druhý pre prácu a školu.....	55
4.5.7	Dôvody na uprednostnenie jedného jazyka.....	55
4.5.8	Podpora jazyka, ktorým nehovorí okolie.....	56
4.6	Vlastnosti dvojjazyčnosti.....	57
	Sprachmischungen	57
5	DVOJJAZYČNÁ VÝCHOVA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ.....	59
5.1	Viacjazyčnosť a podpora menšinového jazyka v EU	60
5.1.1.	Rola materinského jazyka v rámci školskej výučby.....	61
5.2	Imerzná metóda osvojovania si jazykových kompetencií u detí.....	62
5.2.1	Postoj respondentiek k inštitúciám v rámci bilingvného vyučovania	64
	ZÁVER.....	66
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	68
	PRÍLOHY	72

ÚVOD

Predmetom diplomovej práce je bilingvná¹ výchova česko/slovensko-nemeckých detí. Jedná sa o problematiku interdisciplinárnej povahy, ktorá zasahuje do lingvistickej antropológie, sociolingvistiky a psychológie. K získaniu odpovedí na dané lingvistické otázky by bolo často krát vhodné spolupracovať aj so susednými odbormi, ako je psychológia, filozofia, pedagogika, sociológia a antropológia. Pokúsili sme sa bližšie analyzovať česko-nemeckú dvojjazyčnosť z rôznych pohľadov, zamerali sme sa na aspekty bilingvného vývoja jazyka u detí vychovávaných v dvojjazyčnom česko-nemeckom prostredí. Skúmali sme, aké faktory prispievajú k získaniu znalosti jazyka a rešpektujú psychosociálny a kognitívny rozvoj detí. V tejto práci ponúkame interdisciplinárnu štúdiu o postojoch a vplyvoch dvojjazyčného vzdelávania. Vopred je potrebné poznamenať, že daná diplomová práca si stanovuje za cieľ zhrnúť vybrané teoretické poznatky o dvojjazyčnej výchove. Nárok na pravdivosť záverov formulovaných na základe zistených skutočností kladieme len do miery obmedzenej skutočnosťou vzhľadom na počet informátorov a respondentov výskumu. Z tohto dôvodu sa v praktickej časti danej práce nejedná o rozsiahlu výskumnú štúdiu. Na dôležitosť prístupu rodičov v otázke dvojjazyčného vzdelávania detí poukazujú početné štúdie, v ktorých sa stretávame s rôznymi pohľadmi k tejto problematike. V kontexte tejto práce a jej východísk je potrebné spomenúť najmä rozsiahlu štúdiu V. Triarchi-Herrmanna o bilingvnosti detí², a diplomovú prácu P. Kumpukari³, ktorá sa sústreďuje predovšetkým na výhody a nevýhody plynúce z dvojjazyčnej výchovy detí. V danej práci sa budeme zaoberať otázkou, do akej miery ovplyvňujú dvojjazyčnosť detí rodinné, ako aj mimorodinné okolnosti. Taktiež sa pokúsime zodpovedať na otázku aké faktory vplývajú na vývoj jazykových kompetencií u detí v používaní konkrétneho jazyka? Odpovede na ňu budeme následne porovnávať s dostupnými závermi v odbornej literatúre týkajúcej sa danej problematiky. Následne sa pokúsime konfrontovať stanovenú hypotézu pomocou dát získaných kvantitatívnym ako aj kvalitatívnym výskumom.

Diplomová práca je rozdelená do piatich častí. Nasledujúcu štruktúru diplomovej práce sme zvolili až po vyhodnotení nazbieraných dát v kvantitatívnom a kvalitatívnom výskume, aby sme sa vyhli zbytočnej duplicite popisovania poznatkov získaných v odbornej

¹ Pojmy bilingvný, bilinvnosť používame v tejto práci ako synonymá pre pojmy dvojjazyčný, dvojjazyčnosť.

² Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006.

³ Viz. KUMUKARI, P.: *Einstellungen in bilingualer Erziehung, 4 diskursanalytische Fallstudien mit finnisch-österreichischen Ehepaaren*, Wien 1995.

literatúre. V prvej kapitole teoretickej časti práce sa pokúsime o vymedzenie a definovanie základných lingvistických pojmov, s ktorými budeme v druhej časti v praktickej, ako aj teoretickej časti práce pracovať. Ďalej nadväzuje druhá časť diplomovej práce, ktorá sa zaoberá spracovaním a následným vyhodnotením štatistických dát nazbieraných počas kvantitatívneho výskumu. V tejto kapitole budeme analyzovať vzťah medzi dvojjazyčnosťou a školou, a pokúsime sa tak objasniť vplyv rodinného a školského prostredia na výučbu jazykov. Spracované poznatky k danej problematike porovnáme s výpoveďami respondentov navštevujúcich bilingválne gymnázium. Táto kapitola ponúka odpovede na hlavnú výskumnú otázku danej práce. Tretia kapitola prezentuje a spracováva nazbierané dáta kvalitatívneho výskumu: zhodnotenie výpovedí respondentiek pri výchove ich detí. Štvrtá kapitola pojednáva o teoretických aspektoch dvojjazyčnej výchovy u detí. Je spracovaná ako na základe dostupných poznatkov odbornej literatúry, tak aj na základe výpovedí respondentiek (matiek, ktoré vychovávajú svoje deti dvojjazyčne). Podobne ako v druhej kapitole práce, spracované poznatky k danej problematike sme konfrontovali konfrontovali s výpoveďami respondentov. V piatej kapitole sa zaoberáme aspektmi dvojjazyčnosti v rámci školského vyučovania a predstavujeme súčasné názory na bilingvné vzdelávanie z pohľadu odborníkov, ako aj samotných respondentiek. V závere sa pokúsime zhrnúť, akú úlohu a do akej miery zohráva rodina a prostredie (v ktorom dieťa vyrastá), ale taktiež aj výučba jazykov v rámci školského vyučovania vo vývoji jazyka u detí.⁴

⁴Autorka počas svojho štúdia na slovensko-nemeckom bilingválnom gymnáziu *Dominika Tatarku* v Poprade a taktiež počas pedagogickej praxe viedla výučbu študentov na *Gymnázium medzinárodných a verejných vzťahů* v Prahe, ktorí boli vychovávaní v česko-nemeckom prostredí. Všimla si ich jazykové schopnosti vyjadrovať sa na veľmi dobrej úrovni v nemčine, češtine a ako aj v slovenčine. Na základe týchto podnetov sa rozhodla na česko/slovensko-nemeckom bilingválnom gymnáziu vo Viedni uskutočniť výskum v oblasti dvojjazyčného vzdelávania a výchovy detí.

1. DEFINÍCIE POJMOV

V prvej časti práce uvádzame nasledovný prehľad termínov a ich definícií, ktoré sú dôležité a relevantné pre dobré porozumenie tejto práce: *jazyk a reč*, *multiligvizmus a jeho kategórie*⁵, *bilingvizmus a jeho kategórie (simultánny vs. postupný bilingvizmus, prírodný vs. kultúrny vs. intencný bilingvizmus)*, *popis Cumminsového modelu dvojitého ľadovca, prirodzené osvojovanie si jazykových znalostí vs. nadobúdanie jazykových kompetencií učením*⁶, *prvý jazyk (materinský jazyk)*, *druhý osvojený jazyk (druhý jazyk / cudzí jazyk)*, *bilingvná rodina*, *vzájomné premiešavanie jazykov vs. striedanie kódov*, *kognícia*, *bilingvná rodina a imerzia*.

1.1 Jazyk

Tento pojem sa dodnes považuje za ťažko uchopiteľný, čo vysvetľuje nespočetné množstvo definícií. Pri definovaní pojmu *jazyk (Sprache)*⁷ sa stretávame s problematikou rôznych definícií. V jazykovede sa často vyskytuje všeobecne používaná definícia pre pojem *jazyk*: „A language is a system of signs (indices, icons, symbols) for encoding and decoding information.“⁸ V diplomovej práci nám ale postačí definícia, ktorú považujeme za relevantnú pre definovanie ďalších pojmov ako je viacjazyčnosť, dvojjazyčnosť (bilingvizmus). *Jazyk (reč)* teda môžeme zovšeobecnene považovať za ľudskú schopnosť, ktorá tým, ktorí ju používajú, slúži na dosiahnutie rôznych cieľov (aj napriek tomu, že užívatelia nie sú si vždy vedomí komplexného a konkrétneho pôsobenia jazyka a reči). Z toho vyplýva, že sa jedná o inštrumentálnu funkciu jazyka, o inštrumentálne poňatie jazyka.⁹ Za jednu z dôležitých úloh jazyka považuje A. Leist Villis sociálnu interakciu, tzn. schopnosť pochopiť druhých ľudí a sám byť schopný s ostatnými komunikovať.

⁵ Pojem *dvojjazyčnosť* a *bilingvizmus* sú v danej diplomovej práci používané ako synonymá. Taktiež sú do značnej miery zameniteľné s pojmom *viacjazyčnosť*, pretože dvojjazyčnosť je v súčasnosti najčastejšia forma iacjazyčnosti.

⁶ Tieto termíny do slovenčiny voľne prekladáme ako *učenie jazykových schopností (Sprachlernen)* a *osvojovanie si jazykových znalostí (Spracherwerb)*.

⁷ Tento termín do slovenčiny voľne prekladáme ako *jazyk (reč)*.

⁸ Preklad z anglického originálu: „Jazyk je systém znakov (indexov, ikon, symbolov) ktoré slúžia na kódovanie a dekódovanie informácií.“ In: <http://en.wikipedia.org/wiki/Language>

⁹ Viz. GLATZ, P.: *Bilinguales Fremdsprachenlernen der Englischunterricht deutschsprachiger SchülerInnen in bi- und monolingualen Grundschulen*, Wien 1998, S. 12.

Reč

Pod týmto pojmom rozumie K. Horňáková realizovanú formu jazyka v komunikácií. Konkrétne si pod tým predstavujeme zvuky (hlásky), slová, vety a prehovory, ktoré hovoriaci odovzdáva počúvajúcemu.¹⁰

Komunikácia

Termín komunikácia vnímame ako spôsob dorozumievania sa medzi ľuďmi, pri ktorom dochádza k výmene informácií. Môže prebiehať pomocou slov, viet, ale aj prostredníctvom výrazu tváre, reči tela, gest, pohľadov, a taktiež aj pomocou posunkov a v písomnej forme.¹¹

Jazykové kompetencie

A. Leist Villis definuje jazykovú kompetenciu¹² ako schopnosť produkcie a pochopenia jazyka (reči), čiže ako schopnosť dorozumieť sa, pričom pochopenie určitej reči sa vyvíja ešte pred samotou schopnosťou človeka daný jazyk produkovať.¹³

1.1.1 Monolingvizmus

Pod pojmom monolingvizmus rozumieme ovládanie jedného jazyka - materinskej reči. Bližšie popisujeme jednojazyčnosť v súvislosti s materinským jazykom.¹⁴

¹⁰ Viz. HORŇÁKOVÁ, K.: *Bilingvizmus- dvojjazyčná výchova* [online]. [cit 2010-07-09]. Dostupné na www: <http://www.detskarec.sk/files/Bilingvizmus2.pdf>

¹¹ Ibid.

¹² Pojem *jazykové kompetencie* je synonymum pre pojem *jazykové znalosti*.

¹³ Viz. LEIST-VILLIS, A.: *Etlernratgeber, Zweisprachigkeit, Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*, Tübingen 2008, op.cit., S. 19.

¹⁴ Viz. podkapitola 1.3.2 *Materinský jazyk vs. prvý jazyk* s.17.

1.1.2 *Bilingvizmus a Multilingvizmus*

Termín dvoj- alebo viacjazyčnosti je možné definovať z viacerých hľadísk. Za relevantnú definíciu pre danú prácu považujeme U. Weinreichovu definíciu, ktorý vychádza z funkčnej definície dvoj alebo viacjazyčnosti. U. Weinreich považuje osobu za viacjazyčnú, pokiaľ prežíva svoj každodenný život vo viac ako jednom jazyku. Používanie dvoch, poprípade viacerých jazykov závisí na konkrétnej situácii a prostredí, v ktorom sa osoba ocitá. U. Weinreich nepovažuje úroveň znalosti jazyka za určujúcu, oveľa dôležitejší aspekt pre neho zohráva úloha jazyka v živote človeka. Pojem viacjazyčnej výchovy a vzdelávania detí je chápaný v rámci denného používania viacerých jazykov v prostredí, v ktorom dieťa vyrastá. Za viacjazyčnú môžeme považovať osobu, ktorá žije v dennodennom kontakte s inými osobami, ktoré hovoria v rôznych jazykoch (zároveň aj sama dané jazyky používa).¹⁵ Podobný názor zastáva aj E. Oksaar, ktorý tvrdí, že pojem viacjazyčnosti možno definovať na základe kvantitatívnych a kvalitatívnych kritérií ovládania daného jazyka. E. Oksaar taktiež vychádza z funkčnosti používania jazyka. Jazyk by mal človek používať predovšetkým ako komunikačný nástroj. Viacjazyčnosť pre neho znamená schopnosť jedinca používať tu a teraz dva alebo viac jazykov a ľahko prejsť z jedného jazyka do druhého v závislosti od danej situácie.¹⁶

Akú jazykovú úroveň by mal človek dosiahnuť, aby sme ho mohli označiť za bilingvného? A aký vzťah vzniká medzi konkrétnymi jazykmi - sú v tesnom kontakte alebo sú úplne oddelené? Tieto otázky je relatívne náročné zodpovedať.

Podľa A. Leist Villis, niektorí označujú osobu za bilingvnú v prípade, že daným jazykom v zásade celkom dobre rozumie, pre iných je dôležité, aby dosahoval perfektnú úroveň v daných jazykoch. Problém predstavuje samotná definícia výrazu *perfektná jazyková úroveň*, pretože aj u monolingvných ľudí nachádzame rôznorodú škálu jazykových znalostí. Základným kritériom by napriek tomu pre dvojajazyčnosť mala byť schopnosť produkovať zmysluplné, bezchybné výpovede v oboch jazykoch.¹⁷

¹⁵ Viz. NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen.*, Bern 2003, S. 13–15.

¹⁶ Viz. OKSAAR, E.: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Verständigung.* Stuttgart 2003, S. 31.

¹⁷ Viz. LEIST-VILLIS, A.: *Etlernratgeber, Zweisprachigkeit, Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*, Tübingen 2008, op.cit., S. 33–34.

1.1.3 Druhy bilingvizmu a multilingvizmu

Podľa C..M. Riehl¹⁸ sa viacjazyčnosť môže prejavovať odlišným spôsobom a v rôznych situáciách:

- 1) dennodenné používanie dvoch alebo viacerých jazykov v rozličných situáciách – buď v jednojazyčnom alebo viacjazyčnom prostredí, s ohľadom na prestíž jazyka alebo nie
- 2) v prípade, s ktorým sa stretávame u mládeže, ktorá používa jeden jazyk medzi sebou a iný v komunikácii s dospelými
- 3) keď sa jedná o reč používanú počas víkendov a reč, v ktorej sa komunikuje v priebehu pracovného týždňa a spĺňa potreby komunikácie bežného pracovného dňa
- 4) používanie jedného jazyka v hovorenej a druhého v písomnej forme
- 5) v prípade, keď človek používa len jeden jazyk, ale vďaka svojim výborným jazykovým znalostiam je schopný v určitých bežných situáciách komunikovať v druhom jazyku (napr. v práci, cez prázdniny, atď.)

1.2 Bilingvizmus

Podľa K. Horňákovej predstavuje bilingvizmus schopnosť používania 2 (resp. 2 variet toho istého jazyka - 2 dialektov) v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa komunikácia uskutočňuje.¹⁹

Existuje viacero spôsobov, ako môžeme získať jazykové znalosti v dvoch- a viacerých jazykoch.²⁰ Z tohto hľadiska môžeme dvojjazyčnosť rozdeliť do nasledujúcich kategórií: *aktívny* (produktívny) a *pasívny* (receptívny), *simultánnny* (súčasny) vs. *sukcesívny* (postupný) *bilingvizmus* a *prirodzený, kultúrny* (sekundárny) a *intenčný* (umelý) *bilingvizmus*.

¹⁸ Viz. RIEHL, C..M.: *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit*, Tübingen 2001, op.cit., S.49.

¹⁹ Viz. HORŇÁKOVÁ, K.: *Biligvizmus- dvojjazyčná výchova* [online]. [cit 2010-07-09].

Dostupné na www: <http://www.detskarec.sk/files/Bilingvizmus2.pdf>

²⁰ V danej práci sa zameriame avšak len na dvojjazyčnosť.

1.2.1 Kategórie bilingvizmu

Aktívny (produktívny) **bilingvizmus** je podľa Horňákovej²¹ druh bilingvizmu, pri ktorom jednotliviec rozumie dvom jazykom, a taktiež je schopný ich aktívne používať ako v hovorenej, tak aj v písomnej forme. Oproti tomu definuje **pasívny bilingvizmus** ako druh bilingvizmu, pri ktorom jednotliviec rozumie hovorenej alebo písomnej forme druhého jazyka, ale sám nie je schopný rozprávať ani písať v danom jazyku (napr. to môže byť človek, ktorému nerobí problém čítať zahraničnú literatúru, ale na druhej strane nevie v tomto jazyku komunikovať). Taktiež sa môže jednať aj o situáciu, kedy je osoba v (pravidelnom) styku s druhým jazykom, ale ním nehovorí resp. nechce hovoriť.

Simultánný vs. postupný bilingvizmus

Rozlišujeme **simultánný** (súčasný) a **postupný** (následný) **bilingvizmus**. O simultánnu dvojjazyčnosť, ktorú označujeme aj ako pravý bilingvizmus sa jedná v prípade, ak dieťa od narodenia zároveň získava znalosti dvoch jazykov. Postupnú dvojjazyčnosť získa dieťa vo chvíli, keď už používa jeden jazyk a druhý získa najmä vďaka formálnym učebným procesom, napr. v škole.²²

Prirodzený vs. kultúrny (sekundárny) vs. intenčný (umelý) bilingvizmus

Pri **prirodzenom bilingvizme** je druhý jazyk získavaný každodenným stykom s rodenými hovoriacimi²³ v ich prirodzenom prostredí. Daný jazyk získavame dodatočne k materinskému jazyku.²⁴ K. Horňáková²⁵ poukazuje na situáciu, v ktorej jeden z rodičov hovorí s dieťaťom materinským jazykom alebo v prípade, že je dieťa vystavené prostrediu, v ktorom sa používa druhý jazyk prirodzene, napr. ak rodina žije na národnostne a jazykovo zmiešanom území alebo každý rodič má ako dominantný iný jazyk, ako je to napríklad v zmiešaných manželstvách (Slovenka s Nemcom).

²¹ Ibid.

²² Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, S. 21–22.

²³ Tento termín prekladáme z anglického originálu *native speakers*. K. Horňáková definuje *rodeného hovoriaceho* ako osobu, ktorá má určitý jazyk ako svoj prvý alebo materinský jazyk. In: HORŇÁKOVÁ, K. *Bilingvizmus- dvojjazyčná výchova* [online]. [cit 2010-07-12].

Dostupné na www: <http://www.detskarec.sk/files/Bilingvizmus2.pdf>

²⁴ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, S. 21–22.

²⁵ Viz. HORŇÁKOVÁ, K.: *Bilingvizmus- dvojjazyčná výchova* [online]. [cit 2010-07-09].

Dostupné na www: <http://www.detskarec.sk/files/Bilingvizmus2.pdf>

O kultúrnom bilingvisme naproti tomu hovorí V. Triarchi-Hermann vtedy, keď osvojovanie jazyka prebieha prostredníctvom nejakej vzdelávacej inštitúcie.²⁶

Intenčný (umelý) **bilingvizmus** vzniká podľa K. Horňákovvej²⁷ v prípade, ak sa jeden z rodičov (alebo obaja) rozpráva s dieťaťom jazykom, ktorý nie je jeho materinským jazykom. Napr. keď sa matka Slovenka rozhodne, že sa bude s dieťaťom od narodenia zhovárať po nemecky. V minulosti sa takýto druh bilingvizmu označoval ako umelý, ale toto označenie je považované za nesprávne, nakoľko slovo umelý vyjadruje, že by sa mohlo jednať o niečo nevhodné. Preto sa od tohto označenia upúšťa a nahrádza sa slovom *intenčný*. Možno predpokladať, že jazykový vzor dieťaťa nebude v tomto prípade dokonalý, pretože sa rodič, ako aj dieťa môže dopúšťať množstva chýb napr. vo výslovnosti, gramatike alebo vo vetnej skladbe. Napriek tomu je v mnohých prípadoch dosiahnutá jazyková úroveň dieťaťa porovnateľná s dosiahnutou jazykovou úrovňou ako pri prirodzenom bilingvisme.

1.2.2 *Cumminsov model dvojitého ľadovca*

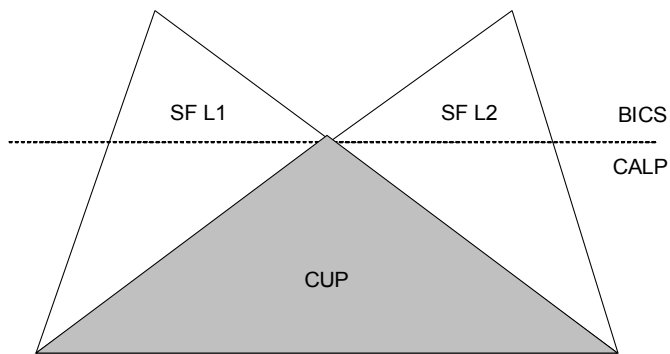
Tento model²⁸ ponúka teoretické vysvetlenie pre empirické poznatky o dvojjazyčnosti a dvojjazyčnom procese osvojenia si jazyka. Vychádza z predpokladu, že existuje základná spoločná schopnosť pre obidva jazyky (CUP), tzn. dvojjazyčná osoba sa snaží jednotný systém používania jazyka. Oba jazyky sa do pamäte ukladajú oddelene. Diferenciáciu jazykov znázorňuje v *obr. č. 1* skratka (SF L1) pre jeden jazyk a (SF L2) pre druhý jazyk. Hranica prirovnaná k vodnej hladine v modeli ľadovca oddeľuje kognitívne jazykové znalosti (CALP) od interpersonálnych komunikačných schopností (BISC), tzn. pri skúmaní jazykových kompetencií bilingvnych osôb môžeme rozlíšiť úroveň ich nadobudnutých jazykových znalostí od úrovne spôsobilosti samotného jazykového prejavu.

²⁶ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, S. 23–24.

²⁷ Viz. HORŇÁKOVÁ, K.: *Bilingvizmus- dvojjazyčná výchova* [online]. [cit 2010-07-09].
Dostupné na www: <http://www.detskarec.sk/files/Bilingvizmus2.pdf>

²⁸ Viz. Obr.č. 1 Model dvojitého ľadovca dvojjazyčných jazykových schopností

Cumminsov model je vhodný pre vysvetlenie, prečo u simultánneho spôsobu osvojovania si dvoch jazykových kompetencií dochádza k prenosu jazykových schopností z jedného jazyka do druhého.²⁹



Obr. č. 1 Model dvojitého Padovca dvojjazyčných jazykových schopností³⁰

²⁹ Viz. CUMMINS, J.: *Bilingualism and Special Education; Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon 1984, p. 142–144.

³⁰ Ibid., p.143.

1.3 Nadobúdanie jazykových kompetencií

1.3.1 *Sprachlernen a Spracherwerb*

V lingvistike je nesmierne dôležité rozlišovať 2 rôzne termíny: *Sprachlernen* a *Spracherwerb*³¹. Pojem *Sprachlernen* (learning) predstavuje riadené, explicitné, vedomé učenie. Je považované za premyslený proces, v ktorom sú jazykové znalosti získavané učením sa daného jazyka. Tento proces môžeme názorne sledovať pri tradičnej výučbe gramatiky. Pojem *Spracherwerb* (acquisition) predstavuje prirodzené, implicitné a nevedomé učenie, kde vývoj jazykových znalostí prebieha intuitívne, zvyčajne nevedome a naďalej sa rozvíja prostredníctvom sociálnych kontaktov.³² V kvantitatívnom výskume našej práce sme sa zamerali na oba pojmy. Všeobecne pod pojmom *ovládanie jazyka* chápeme ovládanie nasledujúcich štyroch schopností: počúvanie, hovorenie, pochopenie písaného textu (čítanie) a písanie. Čítaniu a písaniu sa však v tejto štúdií nevenujeme, zameriavame sa na počúvanie a produkovanie reči.

1.3.2 *Materinský jazyk vs. prvý jazyk*

Prvý jazyk, ktorý si dieťa osvojí, pomenováваме ako *prvý jazyk*, prípadne *materinský jazyk*.³³ Neznamená to avšak, ako by sa mohlo na prvý pohľad javiť, že sa jedná o jazyk matky. Podľa L. Spadinger³⁴ vnímame materinskú reč ako jazyk, ktorý používame najdlhšie, ktorý sme sa naučili ako prvý, najlepšie ho ovládame a najčastejšie používame. Keďže sa diplomová práca zaoberá bilingvizmom, uprednostňujeme používanie termínov *prvý jazyk* a *druhý jazyk*, *silný* (dominatný) a *slabý jazyk*. Táto terminológia nám umožňuje lepšie popísať problematiku javov, ktorými sme sa zaoberali v kvantitatívnom a kvalitatívnom výskume.

³¹ Tieto termíny do slovenčiny voľne prekladáme ako *učenie jazykových schopností (Sprachlernen)* a *osvojovanie si jazykových znalostí (Spracherwerb)*.

³² Viz. GLATZ, P.: *Bilinguales Fremdsprachenlernen der Englischunterricht deutschsprachiger SchülerInnen in bi- und monolingualen Grundschulen*, Wien 1998, S. 10.

³³ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, S. 29–30.

³⁴ Viz. SPANDIGER, L.: *Zweisprachigkeit in finnisch-österreichischen Familien*, Wien 2007, S. 7–8.

1.3.3 Prvý jazyk vs. druhý (cudzí) jazyk

Metzler Lexikon Sprache definuje *prvý jazyk* ako: „prvý jazyk, ktorý dieťa začne používať“³⁵ a *druhý jazyk* ako „jazyk, ktorý sa človek učí potom, čo sa začal učiť materinský resp. prvý jazyk“.³⁶ Vo chvíli, keď si dieťa osvojí v detskom veku so zreteľným časovým rozdielom dva jazyky, rozlišujeme terminologicky medzi *osvojením si prvého jazyka* a *osvojením si druhého jazyka*.³⁷ Táto práca sa však venuje predovšetkým prípadom, kde sa dieťa od narodenia učí dva jazyky – osvojuje si teda súčasne dva *prvé jazyky*.³⁸

1.3.4 Silný vs. slabý jazyk

Ak sú stimuly z oboch jazykov kvantitatívne a kvalitatívne rovnaké, môže dieťa vyvinúť vyváženú dvojjazyčnosť – oba jazyky ovláda rovnako dobre. V opačnom prípade ide o dominantnú dvojjazyčnosť.³⁹ Väčšina bilingvnych detí však nedosiahne v oboch jazykoch úroveň, ktorá zodpovedá užívateľovi jedného jazyka. Dominantným jazykom sa tak stáva jazyk okolia, ako dominantná reč sa vyvinie tá, s ktorou dieťa denne prichádza do kontaktu.⁴⁰

Téza o silnom a slabom jazyku bola avšak relativizovaná E. Burkhardt Montanari. Uvádza, že dieťa nedisponuje silným a slabým jazykom v tomto význame, údajne vynikajú v jednom jazyku v jednej oblasti, v druhom v inej. Hovorí teda skôr o slabinách a silných stránkach v jednotlivých jazykoch. Napriek pohľadu E. Burkhardt Montanari, ktorý je určite regulárnou námietkou voči užívaniu termínov silný a slabý jazyk, v tejto práci operujeme s týmito pojmami.⁴¹ Možno totiž konštatovať, že jeden jazyk býva z celkového pohľadu viac vyvinutý ako ten druhý. Napriek námietke E. Burkhardt Montanari budeme v práci tieto pojmy používať, pretože to považujeme za dostatočné vymedzenie daných pojmov. Na druhej strane A. Leist Villis vo svojej práci pracuje s danými výrazmi a dokonca zastáva názor, že sa nestáva až tak často, aby sa obidva jazyky u detí vyvinuli tým istým spôsobom. Väčšinou je

³⁵ Viz. METZLER, H.G. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart; Weimar 1993, S. 171.*

³⁶ *Ibid.*, S. 709.

³⁷ Viz. SIEBERT-OTT, G.: *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten.* Tübingen 2006, op. cit., S. 6.

³⁸ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern,* München 2006, S. 29–30.

³⁹ *Ibid.* S. 96.

⁴⁰ *Ibid.* S. 32–33.

⁴¹ Viz. BURKHART-MONTANARI, E.: *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber.* Frankfurt am Main 2000, op. cit., S. 121.

ľahšie vyjadrovať sa v jednom jazyku, pretože slovná zásoba je rozšírenejšia a reč je dominantnejšia. To môže závisieť od nasledujúcich faktorov⁴²:

- 1) *vek osoby*: obidva jazyky sa vyvíjajú u vyrastajúcich detí rozdielnym tempom. Je možné, že dieťa už v útlom veku sa dorozumie oboma jazykmi, ale aktívne používa len jeden - ten sa u neho stáva dominantným.
- 2) *rozdelenie používania jazykov v rámci rodiny*: V prvom roku života dieťaťa závisí diferenciácia slabého a silného jazyka od rozdelenia jazykov v rodine: akým jazykom hovorí otec a matka s dieťaťom, kto s ním trávi viac času, akým jazykom komunikuje so súrodencami.
- 3) *krajina, v ktorej osoba vyrastá*: často krát je *Umgebungssprache* (jazyk okolie) u dieťaťa vybudovaná lepšie ako *Nichtumgebungssprache* (jazyk, ktorý sa používa mimo okolia).
- 4) *súčasné sociálne kontakty*: sociálne kontakty, ktoré si dvojjazyčná osoba vo svojom okolí v určitej reči sama vytvára, môžu mať veľký vplyv na vývoj jazykových kompetencií v danej reči. Dôležitú úlohu nezohráva len počet vytvorených kontaktov s osobami, ktoré používajú jeden z jazykov bilingvného dieťaťa, ale taktiež aký silný vzťah má dieťa k danej osobe.

Relevantnosť týchto termínov a faktory ovplyvňujúce voľbu a používanie jazyka sme preskúmali v prevedenom kvantitatívnom výskume.

1.3.5 *Umgebungssprache vs. Nichtumgebungssprache*⁴³

V rámci tejto štúdie vysvetlíme kvôli názornosti pojmy ako je *Umgebungssprache* (jazyk, ktorým rozpráva jeden rodič a okolie) a *Nichtumgebungssprache* (jazyk, ktorý používa druhý rodič).

⁴² Viz. LEIST-VILLIS, A.: *Etlernratgeber, Zweisprachigkeit, Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*, Tübingen 2008, op.cit., S. 35–37.

⁴³ Tieto termíny do slovenčiny voľne prekladáme ako *jazyk okolia dieťaťa* (*Umgebungssprache*) a *jazyk mimo okolia dieťaťa* (*Nichtumgebungssprache*).

1.4 Kognitívny vývoj a bilingvismus

Vo svojej diachrónej štúdií v oblasti vývoja javov ako je „Sprachmischung“⁴⁴, *Languages in Contact*, poukazuje U. Weinreich na to, ako ťažko sú dané pojmy uchopiteľné. Weinreichova teória predpokladá, že žiadny systém nemôže prijať cudzí element bez toho, aby sa tým sám nepreorganizoval. Tento proces nazývame „rearrangement of patterns“⁴⁵. U. Weinreich zavádza nový výraz prebraný z fyzikálnej terminológie pre popísanie procesu premiešavania jazykov: interferencia.⁴⁶

1.4.1 *Interference*⁴⁷ a *Code-Switching*⁴⁸

V jazyku dvojjazyčných ľudí sa často stretávame s javmi, ktoré v lingvistike označujú pojmy ako *interference* a *code-switching*. Pod interferenciou rozumie V. Triarchi-Herrmann situácie, v ktorých dvojjazyčná osoba použije prvky jazyka z jednej reči, pričom v tej chvíli hovorí práve tým druhým jazykom.⁴⁹ Podobne E. Oksaar definuje lingvistické interferencie ako „odchýlky od fonetických a fonemických, lexikálnych a sémantických konvencií jedného jazyka, dialektu alebo sociolektu pod vplyvom nejakého iného.“⁵⁰ Podľa U. Weinreicha neexistuje jednoznačne vymedzená hranica medzi danými javmi ako je *interference* a *code-switching*. Termín *code-switching* vymedzujeme pre tie javy premiešavania jazykov, ktoré v značnej miere ovplyvňujú priebeh hovoru alebo textu.⁵¹

1.4.2 *Kognitívny vývoj*

Ďalším dôležitým pojmom pre túto prácu je *kognícia*. Ide o ústredný pojem psychológie a zahŕňa duševné schopnosti človeka: „Pod súhrnným názvom *kognícia* chápeme všetky psychologické procesy, ktoré budujú poznanie: vnímanie, predstavy, spomienky,

⁴⁴ Daný termín do slovenčiny voľne prekladáme ako *premiešavanie jazykov*.

⁴⁵ Daný pojem do slovenčiny voľne prekladáme ako preskúpanie vzorcov (modelov).

⁴⁶ Viz. GLATZ, P.: *Zweitsprachigkeit*, Wien 1998, op. cit., S. 53.

⁴⁷ Daný pojem do slovenčiny voľne prekladáme ako *interferencia* (prelínanie, vzájomné rušenie sa dvoch jazykov), tzn. prenos prvkov z jedného jazyka do druhého na rôznych úrovniach (vrátane fonologickej, gramatickej, lexikálne-pravopisnej).

⁴⁸ Tento termín do slovenčiny voľne prekladáme ako *striedanie kódov*. Rozumieme pod ním striedavé užívanie dvoch alebo viacerých jazykových kódov pre jednu konverzačnú udalosť.

⁴⁹ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, op. cit., S. 34.

⁵⁰ Viz. OKSAAR, E.: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Verständigung*. Stuttgart 2003, op. cit., S. 134.

⁵¹ Viz. GLATZ, P.: *Zweitsprachigkeit*, Wien 1998, op. cit., S. 53.

učenie sa, myslenie a sebavedomie.⁵² Predmetom skúmania náuky o *kognícii* sú percepčné a komunikatívne procesy ako vnímanie, myslenie, riešenie problémov, pamäť a jazyk.⁵³

1.5 Bilingvná rodina

Existencia bilingvnej rodiny prebieha za rôznych podmienok pôsobiacich na dieťa, ktoré sa do danej rodiny narodilo.

Rozlišujeme rôzne prípady a situácie, ktoré nastávajú v rámci pojmu bilingvná rodina:

- 1) V najrozsiahlejšej miere sa jedná o zmiešané manželstvá, kde jeden z manželov sa prisťahuje do krajiny toho druhého partnera. V tomto prípade jazyk jedného rodiča (zhodný s jazykom prostredia) vytvára väčší tlak na jazyk dieťaťa. Je pravdepodobné, že sa jazyk tohto rodiča stane dominantnejším jazykom dieťaťa a to z toho dôvodu, že na jazyk dieťaťa pôsobí ako rodina, tak aj prostredie.⁵⁴
- 2) V dnešnej dobe stále častejšie nastáva situácia, keď obaja rodičia hovoria rovnakým jazykom a presťahujú sa do krajiny, kde ich jazyk nie je materinským jazykom žiadneho z nich.

1.6 Imerzia⁵⁵

Metzler Lexikon Sprache⁵⁶ definuje imerziu ako osvojovanie si jazykových kompetencií prostredníctvom kontrolovanej jazykovej výučby. Tento termín sa používa v lingvistike a didaktike predovšetkým preto, aby sme mohli odlíšiť cielene vyvolanú výučbu jazykov od osvojovania si jazykových kompetencií prostredníctvom kontaktu s rodenými hovoriacimi daných jazykov. Typickým charakteristickým znakom imerzie je, že osoby sa sami učia vedome kontrolovať jazykové znalosti v didakticko-metodologicky plánovanom vzdelávacom prostredí ako je napr. škola, jazykový kurz. Tieto osoby v rámci výučby nefigurujú ako predmet vyučovacieho procesu, ale ako samotný prostriedok.

⁵² Viz. OKSAAR, E.: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Verständigung*. Stuttgart 2003, S. 65–66.

⁵³ Ibid. S. 66.

⁵⁴ Viz. CHAROUSKOVÁ, Z.: *Dvojjazyčná výchova v predškolskom období a mladšom školskom veku*, Praha 1999, s. 17

⁵⁵ Tento termín prekladáme z nemeckého originálu *Immersion*. Jedná sa o *gesteuerter Spracherwerb*, čiže o kontrolované osvojovanie si jazyka.

⁵⁶ Viz. METZLER, H.G.(Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart; Weimar 1993, S. 223.

2 KVANTITATÍVNY VÝSKUM

Nasledujúca kapitola spracováva a vyhodnocuje nazbierané dáta, ktoré sme získali v rámci kvantitatívneho výskumu na bilingválnom gymnáziu. V rámci mesačného OeAD-štipendia (01.03. – 31. 3 2010) pod vedením Rudolfa de Cillii nám bolo umožnené realizovať tento výskum. V podkapitolách porovnávame teoretické poznatky a tvrdenia so spracovanými výsledkami. Taktiež sme konfrontovali stanovenú hypotézu diplomovej práce s nazbieranými dátami.

2.1 Metódy a techniky kvantitatívneho výskumu

Teoretické východiská pre tento výskum sme získali štúdiom dostupnej cudzojazyčnej literatúry. Pri spracovaní kvantitatívneho výskumu sme sa metodologicky inšpirovali výskumom L. Šatavy⁵⁷, aby sme danú problematiku načrtli v rámci školskej výučby.

2.1.1 Výskumná otázka a hypotéza

Cieľom kvantitatívneho výskumu diplomovej práce bolo zmapovať faktory, ktoré ovplyvňujú výchovu česko/slovensko-nemeckých bilingvných detí a ako takáto výchova prebieha v praxi. Výskum sa taktiež zameril na zmapovanie aspektov dvojjazyčnosti v rámci vzdelávania detí na školách. Preto sme si ako hlavnú hypotézu a výskumnú otázku stanovili: Dvojjazyčnosť detí ovplyvňujú rodinné ako aj mimorodinné okolnosti. V akej miere? Aké faktory vplývajú na vývoj jazykových kompetencií u detí v používaní konkrétneho jazyka? Ako možno najlepšie dosiahnuť dvojjazyčnosť v rámci daných možností? Pojem *rodinné okolnosti* zahŕňa vzdelanie, vôľu a etnickú tradíciu rodičov. Pod pojmom „*mimorodinné*“ okolnosti rozumieme vplyv vonkajšieho prostredia, v ktorom rodina žije: spoločenské faktory - ekonomicko-politické hľadisko alebo prestíž dvojjazyčnej školy/škôlky. Aby sme získali ucelenejšiu predstavu o danej problematike, zvolili sme širší okruh otázok v dotazníkoch.

⁵⁷ Viz. ŠATAVA, L. Etnická identita, jazykové postoje a recepcie kultury u žáků lužickosrbských škol, In: *Český lid* 93. 2006, s. 337–348.

2.1.2 Výhodiská kvantitatívneho výskumu

Výskum si kladie za cieľ zmapovať, aký vplyv má „mimorodinné“ prostredie na vývoj bilingvnych jazykových znalostí respondentov. Na jar roku 2010 nám bolo umožnené realizovať dotazníkový prieskum na bilingválnom gymnázium *Komensky Schule*⁵⁸ vo Viedni. Kontaktovali sme riaditeľku gymnázia H. Huber, ktorá bola ochotná podieľať sa na spolupráci. Na realizáciu výskumu bolo taktiež potrebné požiadať o súhlas zriaďovateľa školy K. Hanzla. Výskum bol zameraný na žiakov dvojazyčnej česko-nemeckej školy. Výskumu sa zúčastnilo 56 žiakov prvého, druhého a tretieho ročníka (dvadsaťdeväť dievčat a dvadsaťsedem chlapcov).

2.1.3 Výskumný postup a štruktúra kvantitatívneho výskumu

Na základe teoretických znalostí a po konzultácii s R. de Cilliom sme zvolili formu dotazníka. V rámci tejto kvantitatívnej techniky zhromažďovania informácií sme požadované dáta získali sprostredkované. Dotazník, ktorý sme na základe teoretických poznatkov vytvorili, obsahoval dva typy otázok: **zatvorené** (časť A2)⁵⁹ a **otvorené** (časť B2)⁶⁰. Dotazníky sme taktiež pripravili v českom a nemeckom jazyku, aby si sami žiaci zvolili formu, ktorá je pre nich prístupnejšia, vychádzajúc z predpokladu možnej rozdielnej úrovne zvládnutia jazykových kompetencií.⁶¹ Štruktúra poznávacieho mechanizmu vytvárala snahu o analogickú štruktúru rozhovoru, s tým rozdielom, že pri dotazníku nedochádzalo k priamej interakcii medzi nami a respondentmi. Takáto forma sa nám javí ako najvhodnejšia pre zachovanie nestrannosti, nezaujatosti a objektivity. Pri kvantitatívnom výskume je logický postup deduktívny. V prípade dostatočne veľkej vzorky respondentov môžeme výsledky zovšeobecniť. Cieľom kvantitatívneho výskumu je predovšetkým testovanie hypotéz. Za hlavnú prednosť výskumu formou dotazníku považujeme schopnosť kvantifikovať skúmané dáta. Prostredníctvom dotazníku môžeme v pomerne krátkom časovom období spracovať obširnejšie množstvo formačne porovnateľných informácií od respondentov predstavujúcich reprezentatívnu vzorku - dvojazyčne vychovávané a vzdelávané deti. Nevýhodu danej formy výskumu môže na druhej strane predstavovať uzavretosť otázok.

⁵⁸ Viz. webové stránky Komensky Schule: <http://www.orgkomensky.at/>

⁵⁹ Viz. Príloha č. 3 (Originálna verzia dotazníku v češtine- časť A2), s. 75.

⁶⁰ Viz. Príloha č. 3 (Originálna verzia dotazníku v češtine- časť B2), s. 76.

⁶¹ Viz. Príloha č. 3 a 4. 75–77.

Hlavnými kritériami pre výber respondentov boli:

1. **vek:** 14 –19 rokov
2. **socio-profesné zaradenie:** žiaci česko/slovensko-nemeckého bilingválneho gymnázia
3. **lokalita:** Viedeň, Rakúsko

Vďaka daným kritériám nebudeme musieť pri vyhodnocovaní dotazníkov zohľadniť premenné - vek, škola a lokalita. Ak by sme ich vzali v úvahu, museli by sme pre spracovanie výsledkov danej práce použiť rozsiahlejšie a komplikovanejšie metódy.

2.1.4 Popis priebehu kvantitatívneho výskumu

Výskum prebehol 22. marca 2010 medzi žiakmi⁶² prvej – tretej triedy gymnázia. Na realizáciu nám bol poskytnutý len jeden deň, aby sme naším výskumom nenarušovali prebiehajúcu výučbu. Naš výskum si kladie za cieľ zoskupiť dostatočné množstvo dát, ktoré nám pomôžu vysvetliť vopred stanovené hypotézy. Predpokladali sme, že respondenti majú dostatočné inteligenčné dispozície, schopnosť kritickosti, či schopnosť analýzy vlastných vedomostí a zážitkov, názorov. Na druhej strane respondenti ocenili možnosť písomného vyjadrenia ako aj zaručenie anonymity, aby predané informácie neboli zneužit.

2.2 Spracovanie otázok prvej časti dotazníkov (A2)

Odpovede na zatvorené otázky sme sa pokúsili spracovať štatisticky, aby sme mohli zhromaždené informácie prehľadne zobrazit'. Hlavnou nevýhodou dotazníkovej formy pre relevantný kvantitatívny výskum bol obmedzený počet respondentov.

2.2.1 Analýza štatistických výsledkov

Dotazník sme realizovali v rámci 1–3 triedy⁶³ na bilingválnom gymnázium v školskom roku 2009–2010 s počtom 56 respondentov. Pomer zvolených jazykových verzií dotazníku

⁶²V danej práci je používame len mužské pravopisné formy k popisu ženských a mužských jedincov. Dôvodom pre používanie daných pravopisných foriem nie je gendrová otázka. Rozdelenie respondentov na žiačky a žiakov nie je z hľadiska výskumného zámeru relevantné.

⁶³ Pre prvú, druhú a tretiu triedu na danom gymnázium používajú označenie 5ORG, 6 ORG a 7 ORG.

zobrazených v *grafe č. 1*⁶⁴ sme zistili tým, že sme dané dotazníky rozdelili v nemeckom a českom jazyku, aby si sami žiaci zvolili formu, ktorá je pre nich prístupnejšia. 43 % respondentov si zvolilo českú verziu dotazníka, 57 % nemeckú verziu dotazníka. Počet respondentov vo veku od 14–16 rokov bol len o 2 % nižší ako u respondentov vo veku 17–19 rokov, čo následne môžeme sledovať v *grafe č. 2*.⁶⁵ Podiel respondentov mužského a ženského pohlavia bol približne rovnaký. Výsledky prezentujeme v *grafe č. 3*.⁶⁶

V tejto práci sme spracovávali výsledky nemeckej a českej verzie dotazníkov oddelene. Respondenti, ktorí odpovedali v nemčine pochádzali v 19 prípadoch z Rakúska, v 9 prípadoch z Českej republiky, v 2 prípadoch zo Slovenska a 2 prípadoch uviedli inú krajinu pôvodu. Názorne to môžeme vidieť v *grafe č. 4*.⁶⁷ Žiaci, ktorí si zvolili češtinu, uviedli ako krajinu pôvodu v 13 prípadoch Českú republiku, v 11 prípadoch Slovensko. Výsledky prehľadne spracovávame v *grafe č. 5*.⁶⁸ V nemeckej verzii dotazníka, 56 % respondentov žije vo Viedni od narodenia, 31 % viac ako 7 rokov a 13 % menej ako 7 rokov. *Graf č. 6*⁶⁹ prezentuje dané spracované informácie. V českej verzii dotazníka 79% žije vo Viedni menej ako 7 rokov, 17% viac ako 7 rokov a 4% od narodenia. *Graf č. 7*⁷⁰ prehľadne sumarizuje spracované výsledky.

Na otázku č. 6 „Ako dlho ste sa učili česky/slovensky?“ odpovedali respondenti v nemeckej verzii dotazníka následovne: 22 respondentov od narodenia, 8 respondentov menej ako 10 rokov, 1 respondent menej ako 5 rokov a 1 respondent menej ako 2 roky. V *grafe č. 8* môžeme vidieť zistené dáta.⁷¹ Všetci respondenti, ktorí odpovedali v češtine/slovenčine sa učia česky/slovensky od narodenia. *Graf č. 9*⁷² ukazuje zistené dáta.

Odpovede na otázku č. 7 „Ako dlho ste sa učili nemecky?“ vyplnili respondenti v nemeckej verzii dotazníka následovne: 30 respondentov od narodenia, 1 respondent menej ako 10 rokov a 1 respondent menej ako 2 roky. *Graf č. 10*⁷³ zhrňuje zistené dáta. Odpovede na danú otázku českej verzie dotazníka sú nasledovné: 2 respondenti od narodenia, 9

⁶⁴ Viz. Príloha č. 5 *Grafická príloha spracovania otázok prvej časti dotazníkov* s. 79.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Ibid., s. 80.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid., s. 81.

⁷¹ Ibid.

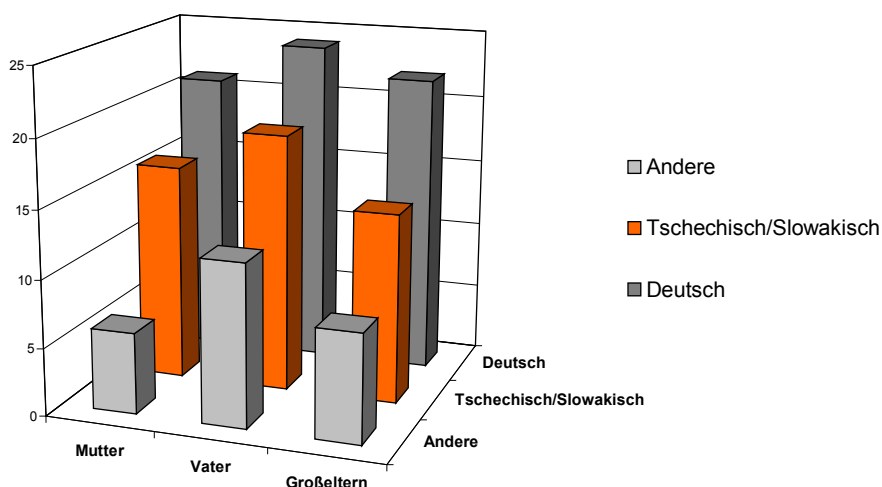
⁷² Ibid.

⁷³ Ibid., s. 82.

respondentov menej ako 10 rokov, 11 respondent menej ako 5 rokov a 2 respondenti menej ako 2 roky. Výsledky prezentujeme v grafe č. 11.⁷⁴

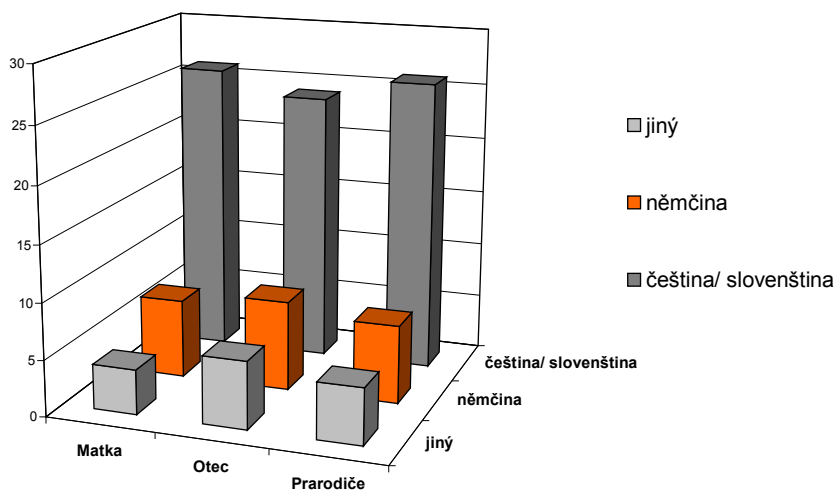
Odpovede na otázky č. 2, 3, 4: „Akými jazykmi hovorí Vaša matka, otec a starí rodičia?“ môžeme sledovať v grafoch A1 a A2 môžeme sledovať akým jazykom sa hovorí v rodine respondentov, ktorý si zvolili českú a nemeckú verziu dotazníka. Výsledky na dané otázky pre obe verzie dotazníkov sme spracovali v grafickom prevedení. Graf A1 znázorňuje výsledky nemeckej verzie dotazníka. Graf A2 ukazuje výsledky českej verzie dotazníka.

Welche Sprachen spricht man in Ihrer Familie?



Graf A1 Jazyky rodiny – nemecká verzia dotazníka

Jakými jazyky se mluví v rodině?

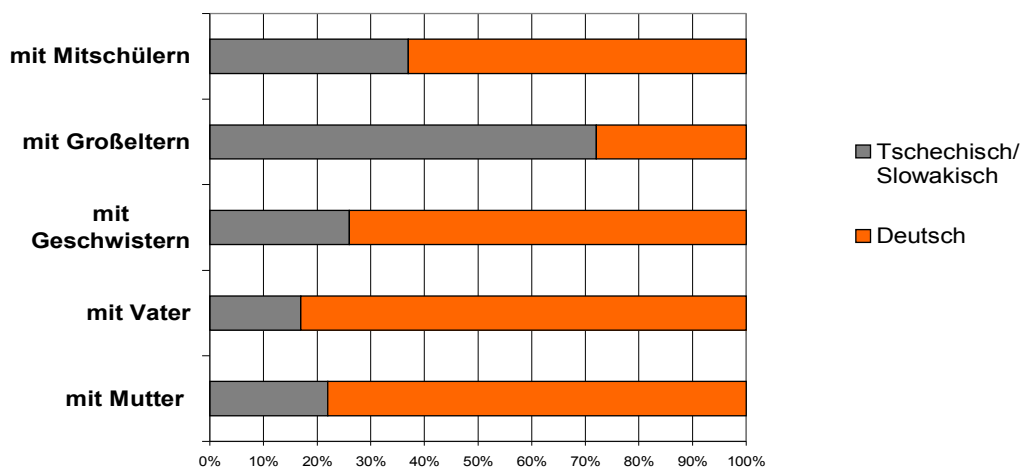


Graf A2 Jazyky rodiny – česká verzia dotazníka

⁷⁴ Ibid.

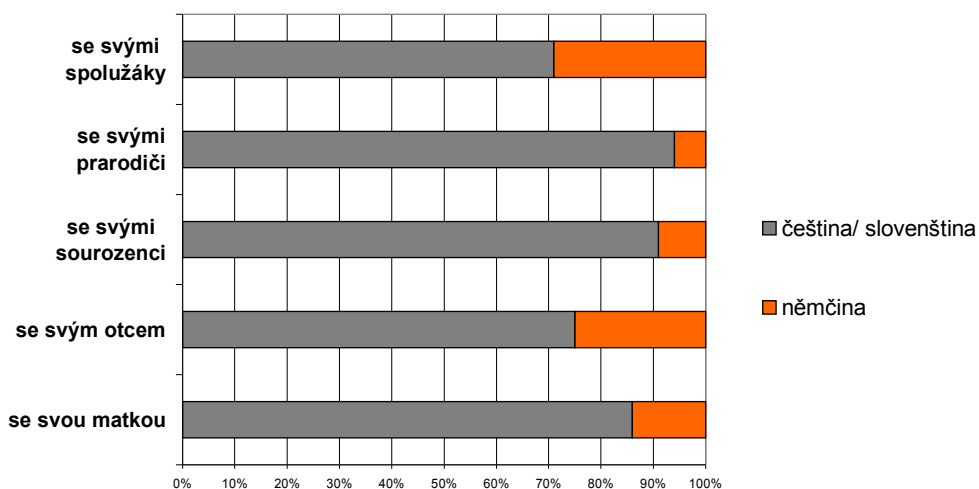
Doplňujúce dáta k otázke č. 2 nám poskytlí odpovede na otázku č. 5 „V akej miere hovoríte po nemecky- česky/slovensky v rodinnom (so svojou matkou, otcom, súrodencami a starými rodičmi) a školskom prostredí (so svojimi spolužiakmi)? Výsledky na dané otázky pre obe verzie dotazníkov sme spracovali v grafickom prevedení. Odpovede na otázky pre nemeckú verziu dotazníka prehľadne sumarizujeme v *graf B1*. Výpovede pre českú verziu dotazníka spracovávame v *grafe B2*.

Welche Sprachen sprechen die SchülerInnen in welchem Ausmaß?



Graf B1 Jazyky v rodinnom a školskom prostredí - nemecká verzia dotazníka

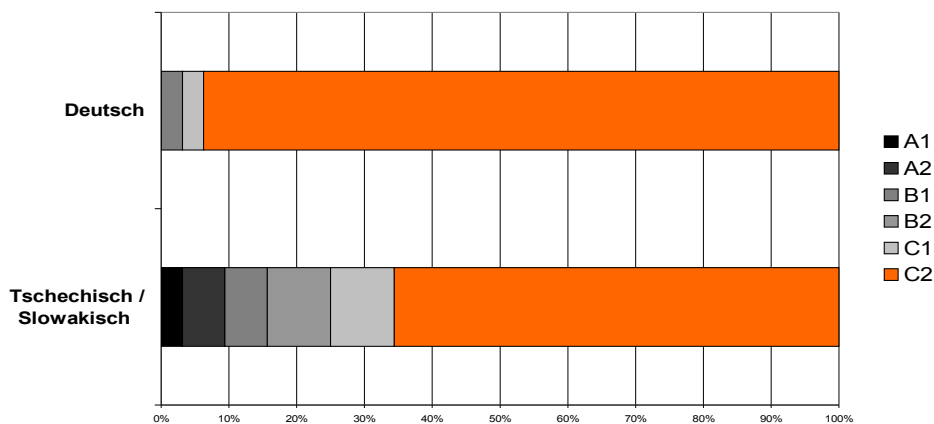
Jakými jazyky mluví respondenti a do jaké míry?



Graf B2 Jazyky v rodinnom a školskom prostredí - česká verzia dotazníka

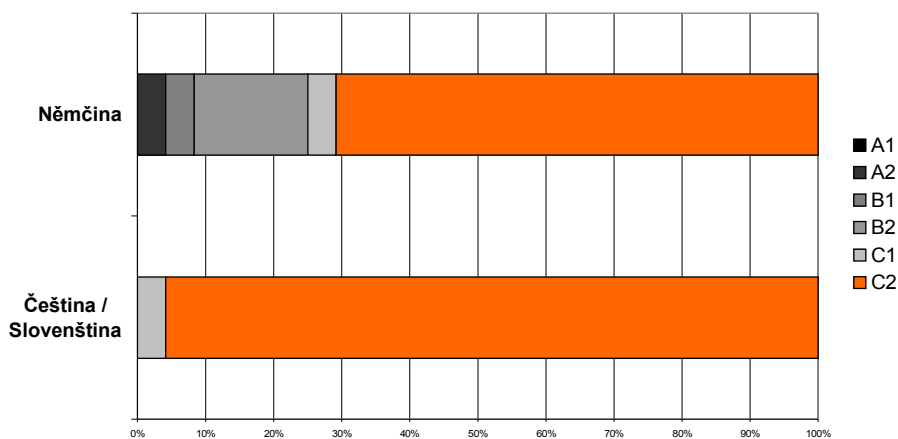
Samostatné posúdenie jazykových kompetencií respondentov sme názorne zobrazili v grafickej úprave. *Graf C1* zhrňuje výsledky pre nemeckú verziu dotazníka. *Graf C2* obsahuje výsledky pre českú verziu dotazníka.

Sprachliche Kompetenz nach dem europäischen Referenzrahmen



Graf C1 Jazykové kompetencie respondentov v oboch jazykoch- nemecká verzia dotazníka

Jazykové dovednosti dle evropského referenčního rámce



Graf C1 Jazykové kompetencie respondentov v oboch jazykoch- česká verzia dotazníka

2.2.2 Zhodnotenie a zhrnutie štatistických výsledkov

Zo štatisticky spracovaného výskumu (aj napriek malej štatistickej vzorke respondentov) vyplýva niekoľko zaujímavých následovných výsledkov. Podľa zvolenej formy dotazníka sme predpokladali, že respondenti si na základe svojich preferencií volia jazykovú formu, ktorá pre nich je prístupnejšia. U respondentov, ktorí uprednostnili nemeckú formu dotazníka, by mala dominovať nemčina. V prípade uprednostnenia českej formy dotazníka, by mala dominovať čeština/slovenčina. Taktiež sme predpokladali, že na základe preferencie formy dotazníka môžeme dedukovať, ktorý jazyk je pre nich dominantný, tým pádom silný.

Najzaujímavejšie výsledky pre túto diplomovú prácu sme zistili zhodnotením *grafov A1* a *A2*, kde sme zistili akým jazykom sa hovorí v rodine respondentov, ktorý si zvolili českú alebo nemeckú verziu dotazníka. V českej verzii dominuje ako hlavný jazyk čeština/slovenčina. Z tohto dôvodu môžeme predpokladať, že sa jedná o postupný a kultúrny bilingvizmus. V nemeckej verzii hlavný jazyk, nemčina, nedominuje v takej miere ako v českej verzii. Zastúpenie češtiny/slovenčiny je taktiež značne silné, preto sa domnievame, že respondenti pochádzajú zo zmiešaných manželstiev. Možno teda predpokladať, že by sa v tomto prípade mohlo jednať o simultánny, prirodzený bilingvizmus.

Zaujímavú koreláciu medzi jazykom zvoleným v dotazníku a v miere používania jazyka v rodinnom a školskom prostredí sme zistili na základe výsledkov *grafov B1* a *B2*. Jazyk, ktorý si respondenti zvolili v dotazníku je do istej miery zhodný s jazykom používaným v rodine ako pre respondentov českej verzie, tak aj pre respondentov nemeckej verzie. Jazyk používaný v rodine dominuje v menšej miere používania u respondentov ako v prípade českej, tak aj u respondentov v prípade nemeckej verzie v školskom prostredí. Túto tendenciu môžeme sledovať u respondentov českej verzie dotazníka, tak aj u respondentov nemeckej verzie dotazníka. Ak v rodinnom prostredí dominuje napr. nemčina, v školskom prostredí nedominuje tak výrazne a naopak. Škála používania jazyka v školskom prostredí sa v porovnaní jazyka používaného v rodine posúva v prospech slabého jazyka. Pomery používania jazyka sú podobné v oboch verziách dotazníkov a vždy v prospech zvoleného jazyka.

Pre presnejšie vyhodnotenie otázky č. 5 by jednotlivé miery odpovedí bolo potrebné zaradiť do kategórií „najčastejšie“, „občas“, „výhradne“, „nikdy“ podľa percentuálneho výsledku, tento postup bol miestami komplikovaný. Čo jeden respondent uviedol ako napr. 80 % mohlo byť pre iného 60 % a niektorí respondenti vyžadovali dodatočné vysvetlenie otázky. Taktiež sme v otázke neuviedli ďalšie možné jazyky, ktorým respondenti so svojou

rodinou a blízkymi komunikujú, pretože sme predpokladali (a možno nesprávne, pretože súčet pomerov používaných jazykov nie vždy dával súčet 100 %), že sa v rodine hovorí len danými dvoma jazykmi. Preto sme sa z hodnotenia výskumného vzorku rozhodli vyradiť tie dotazníky, kde pomer daných jazykov nedával súčet 100.

Z vyhodnotených dát nám vyplýva, že bilingvná výchova nezáleží len na rodinnom prostredí, ale aj na mimorodinnom školskom prostredí, a dokonca že existuje aj relatívne silná väzba medzi týmito prostrediami. Na základe vyhodnotenia výsledkov môžeme dedukovať, ktorý jazyk je u respondentov silným a slabým jazykom. Tému o silnom a slabom jazyku spochybňovanú E. Burkhardt Monatanari : „Dieťa nedisponuje silným a slabým jazykom v tomto význame, údajne dieťa vyniká v jednom jazyku v jednej oblasti, v druhom v inej.“⁷⁵ môžeme relativizovať, pretože so spracovania kvantitatívneho výskumu je evidentné, že respondenti disponujú silným a slabým jazykom. Z toho dôvodu sa prikláňame k vymedzeniu pojmov silný a slabý jazyk, ktorý vo svojej práci používa A. Leist Villis. Výskum taktiež potvrdzuje jej tvrdenie, že sa u detí málokedy obidva jazyky vyvíjajú tým istým spôsobom.⁷⁶

Samostatné posúdenie jazykových kompetencií respondentov je znázornené v *grafe C1* a *C2*. Tabuľku dotazníka sme vytvorili na základe definície jazykových úrovni podľa spoločného európskeho referenčného rámca⁷⁷. Nazbierané dáta v tejto otázke je avšak nutné posúdiť kriticky. Pre zvýšenie relevantnosti dát by bolo potrebné ich výpovede overiť testami na zistenie ich jazykovej úrovne v daných jazykoch.

V kvalitatívnom výskume sme narazili na dve diferencované skupiny respondentov pochádzajúcich z dvoch rôznych sociálnych skupín. Prvú predstavuje skupina (s voľbou nemeckej verzie dotazníka), ktorá vo väčšine prípadoch pochádza s bilingvnej rodiny, od narodenia žije vo Viedni. Druhá skupina respondentov (s voľbou nemeckej verzie dotazníka) je českého alebo slovenského pôvodu a na základe výsledkov *grafu A2* a *B2* môžeme predpokladať, že sa vo väčšine prípadoch jedná o monolingvnú rodinu. Faktory, ktoré uvádza

⁷⁵ Viz. podkapitola 1.3.4 *Silný vs. slabý jazyk*, s. 18–19.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ *Spoločný európsky referenčný rámec* je dokument, vypracovaný na podnet Rady Európy, ktorý predstavuje spoločnú bázu rozvíjania jazykových schopností a zručností v celej Európe podrobne popisuje spôsob získavania jazykových vedomostí za účelom efektívnej medzinárodnej komunikácie, podporujúcej vzájomné porozumenie a toleranciu s prihliadnutím na kultúrnu rôznorodosť a identitu jednotlivých národov. Študujúci sú tak schopní využívať jazyk za účelom komunikácie a ohodnotiť dosiahnuté jazykové znalosti v praxi. Tento dokument predstavuje diferencovaný systém šesťstupňových škál /A1-C2/, ktoré definujú rôzne aktivity zamerané na verbálnu komunikáciu a tiež kompetenčnú úroveň, získanú v danom jazyku. In: SAIA, n.o: *Spoločný európsky referenčný rámec* [online]. [cit 2010-07-13]. Dostupné na www: <http://www.saia.sk/?c=342>

A. Leist Willis⁷⁸ do istej miery potvrdzuje aj tento výskum. Voľba uprednostnenia jedného jazyka pred druhým je úzko spätá s:

- 1) rozdelením používania jazyka v rámci rodiny
- 2) prostredím, v ktorej daná osoba vyrastá a žije
- 3) so súčasnými sociálnymi kontaktmi, ktoré si osoba vytvára (napr. spolužiaci)

2.3 Spracovanie otázok druhej časti dotazníkov (B2)

Predpokladali sme, že daný výskum nám umožní zoskupit' dostatok nazbieraných dát, ktoré potom na základe sledovania kauzálnych príčin pomôžu vysvetliť stanovené hypotézy. Otázky týkajúce sa dvojazyčného vzdelávania detí na bilingválnom gymnáziu sme si vopred pripravili, aby sme prostredníctvom získaných odpovedí mohli potvrdiť alebo vyvrátiť stanovené hypotézy výskumu.

2.3.1 Analýza otvorených otázok

Otázky, ktoré sme položili prostredníctvom dotazníka uvádzame v prehľadnej tabuľke č.1. K uvedeným otázkam pripájame nimi sledovaný zámer. Zber dát si kládol za cieľ potvrdiť alebo vyvrátiť nastolenú hypotézu.⁷⁹

⁷⁸ Viz. podkapitola 1.3.4 *Silný vs. slabý jazyk*, s. 18 –19.

⁷⁹ Hypotézu, ktorú uvádzame v podkapitole 2.1.1 *Výskumná otázka a hypotéza*, s. 22.

Číslo otázok	Otázka	Zámer otázok
1	<i>Co pro Vás znamená německo-česká/slovenská dvojjazyčnost? Jaké jsou její výhody a nevýhody?</i>	Tieto otázky sú zacielené na mapovanie chápania výrazu dvojjazyčnosti, na zistenie, čo si žiaci pod týmto pojmom predstavujú.
2	<i>Jak často máte příležitost mluvit česky/slovensky- německy s ostatními lidmi (v mimoškolním prostředí), nebo slyšet někoho mluvit touto řečí?</i>	Na základe reakcií na dané otázky získame informácie o tom, aký vplyv má „mimorodinné“ prostredie na vývoj bilingvných jazykových znalostí respondentov.
3	<i>Proč se učíte česky/slovensky? Jak můžete využít tyto jazykové dovednosti ve svém budoucím životě?</i>	Na základe reakcií na túto otázku možno usudzovať motiváciu žiakov učiť sa český/slovenský jazyk a jeho následne zužitkovanie v ich budúcom živote.
4	<i>Proč se učíte německy? Jak můžete využít tyto jazykové dovednosti ve svém budoucím životě?</i>	Na základe reakcií na túto otázku možno usudzovať motiváciu žiakov učiť sa nemecký jazyk a jeho následne zužitkovanie v ich budúcom živote.
5	<i>Bydli jste někdy v České Republice nebo na Slovensku, jak často navštěvujete Českou republiku/ Slovensko? Pokud ano, proč?</i>	Cieľom týchto otázok je dozvedieť sa, či sa žiaci niekedy nachádzali v inom prostredí, než v akom momentálne žijú. Pri pozitívnej odpovedi sme sa pokúsili zistiť ako často dané krajiny navštevujú .
6	<i>Plánujete se někdy přestěhovat nebo studovat v České republice/na Slovensku? Pokud ano, proč?</i>	V prípade pozitívnej odpovede na danú otázku môžeme zistiť prípadnú motiváciu žiakov pobývať (žiť alebo študovať) v Českej alebo Slovenskej republike.

Tabulka č. 1 *Otvorené otázky druhej časti dotazníkov B2*

2.3.2 *Zhodnotenie a zhrnutie štatistických výsledkov*

Respondenti prejavili ochotu spolupracovať a vďaka vymedzenému času v priebehu výučby mali žiaci dostatok času na vyplnenie dotazníka. Napriek tomu niektoré z odpovedí neboli dostatočne úplné, a preto by ich bolo potrebné doplniť ďalším výskumom.

Odpovede na otázku č. 1 sa u väčšiny respondentov zhodovali v definícii dvojjazyčnosti ako perfektných jazykových znalostí v oboch jazykoch. Za výhodu považovali najmä schopnosť dorozumenia sa v dvoch jazykoch v česky a nemecky hovoriacich krajinách, čo im v budúcnosti môže otvoriť cestu k lepším pracovným príležitostiam. Ako hlavnú nevýhodu pocítovali miešanie dvoch jazykov. Taktiež konkrétnu formu bilingvného vyučovania považujú za náročnejšiu v porovnaní s monolingvnou. Väčšina respondentov avšak uviedla, že zatiaľ nepozorujú žiadne nevýhody prameniace z ich schopnosti dvojjazyčnosti. V českej verzii dotazníka uviedli žiaci podobné dôvody: lepšie pracovné a študijné perspektívy v ich budúcom živote. Ako nevýhodu nevideli vzájomné miešanie

jazykov, ale to, že im robí často problém doslovný preklad z jedného jazyka do druhého. Taktiež považujú štúdium za náročnejšie.

Pri otázke č. 2 nemeckej verzie dotazníka sa všetci respondenti zhodli na tom, že s češtinou/slovenčinou prichádzajú do kontaktu najmä v škole. Niektorí žiaci uvádzajú, že majú možnosť stretnúť sa s ňou v komunikácii s rodičmi, priateľmi alebo v médiách (rádio, televízia). Oproti tomu, v českej verzii dotazníka sú respondenti v dennodennom kontakte s češtinou/slovenčinou ako v školskom, tak aj v rodinnom prostredí.

Otázky č. 3 a č. 4 nemeckej verzie dotazníka vyplnili respondenti nasledovne: väčšina žiakov uviedla ako dôvod pre učenie sa nemeckého jazyka, že sa jedná o ich materinský jazyk, češtinu/slovenčinu preto, lebo jeden s rodičov pochádza z Česka alebo Slovenska. Títo respondenti, tak navštevujú tieto krajiny cez prázdniny alebo počas víkendov a sviatkov (otázka č. 5). V českej verzii dotazníka žiaci uvádzajú ako materinskú reč češtinu alebo slovenčinu. Motivácia pre učenie sa nemeckého jazyka spočíva predovšetkým preto, že žijú vo Viedni. Väčšina respondentov navštevuje Českú/Slovenskú republiku pravidelne.

Výpovede na otázku č. 6 nemeckej verzie dotazníka sa zhodovali v zápornej odpovedi na otázku z dôvodu, že po skončení školy by chceli ostať študovať alebo pracovať vo Viedni. Niektorí žiaci uviedli, že sa do Českej/Slovenskej republiky neplánujú presťahovať, lebo by chceli poznať aj iné krajiny, kde môžu využiť v praxi ich nadobudnuté jazykové schopnosti. V českej verzii dotazníka respondenti uviedli, že v nemecky hovoriacich krajinách vidia lepšiu perspektívu do ich budúceho života. Napriek tomu niektorí z respondentov odpovedali na túto otázku kladne, že by pre nich nebol problém tam aspoň na čas žiť alebo študovať.

Výpovede na otázky č. 2, č. 3 a č. 4 nám priniesli prínosnejšie informácie z hľadiska zamerania diplomovej práce, preto sme ocenili, že sme ich koncipovali ako otvorené otázky. Odpovede na otázky č. 2 podporili výsledky štatistických výsledkov časti B1 a ponúkli nám hlbší náhľad do ich sociálnej štruktúry. Odpovede na otázky nám taktiež priblížili motiváciu žiakov učiť sa dva jazyky a ich následné využitie v ich budúcom živote.

Domnievame sa, že by bolo prínosné daný výskum zopakovať s väčším počtom respondentov a použiť precíznejšiu metódu na zistenie úrovne spôsobilosti v silnejšom a slabšom jazyku. Taktiež by bolo zaujímavé zistiť ako vyzerá situácia v Česku/Slovensku a Nemecku. Mohli by sme tak porovnať, v čom by sa líšili a zhodovali odpovede respondentov navštevujúcich bilingválne gymnázia v týchto krajinách.

3 KVALITATÍVNY VÝSKUM

Táto kapitola popisuje priebeh a spracováva nazbierané dáta vlastného kvalitatívneho výskumu, ktorý sme uskutočnili vo Viedni, v Berlíne a v Prahe na jar roku 2010. V nasledujúcich podkapitolách sme sa snažili načrtnúť reálne situácie, v ktorých sa ocitajú rodičia(matky) pri výchove svojich bilingvných detí. Konkrétne výpovede respondentiek prezentujeme v podkapitolách teoretickej časti tejto práce.⁸⁰

3.1 Metódy a techniky kvalitatívneho výskumu

Teoretické východiská pre tento výskum sme získali štúdiom dostupnej cudzojazyčnej literatúry. Základnou metodologickou príručkou pre danú prácu je diplomová práca P. Kumpukari ⁸¹ zaoberajúca sa aspektmi dvojjazyčnosti detí v rodine. Napriek tomu, že P. Kumpukari zaoberá diskurznu analýzou štyroch nemecko - fínskych rodín, ponúka popis metodológie kvalitatívneho výskumu. Pomocou pološtrukturovaných rozhovorov sme sa pokúsili preskúmať potrebné kroky v procese získania znalostí dvoch cudzích jazykov u detí v dvojjazyčnej rodine, pretože tieto faktory majú pre vyhodnotenie kvalitatívneho výskumu zásadný význam. Preto sme kontaktovali rodiny žijúce v Rakúsku, Nemecku a Česku, ktoré vychovávajú svoje deti v dvojjazyčnom prostredí.

3.1.1 Výskumná otázka a hypotéza

Pomocou kvalitatívneho výskumu sme sa pokúsime zmapovať ako rodičia vnímajú dvojjazyčnosť - jej výhody a nevýhody, keď sa slobodne rozhodnú vychovávať dieťa v dvoch jazykoch a naopak, keď sa slobodne nemôžu rozhodnúť (v prípade, že sú ovplyvnení životnými okolnosťami).

3.1.2 Východiská kvalitatívneho výskumu

Pomocou kvalitatívneho výskumu sme sa pokúsili preskúmať potrebné kroky v procese získania znalostí dvoch cudzích jazykov u detí v dvojjazyčnej rodine a ako daná výchova prebieha. Kontaktovali sme rodiny žijúce v Rakúsku, Nemecku a Česku, ktoré

⁸⁰ Viz. kapitola 4 *Teoretické východiská pre vývoj dvojjazyčnej výchovy detí*, s.41–58.

⁸¹ Viz. KUMUKARI, P.: *Einstellungen in bilingualer Erziehung*, 4 diskursanalytische Fallstudien mit finnisch österreichischen Ehepaaren, Wien 1995.

vychovávať svoje deti v dvojjazyčnom prostredí. Respondenti, ktorých sa nám nadviazať kontakt, sú slovenskej, českej a nemeckej národnosti (respondentka z Prakoviec žijúca momentálne vo Viedni, respondentka z Prahy momentálne žijúca v Prahe, respondentka z Liptovského Mikuláša momentálne žijúca v Berlíne a respondentka z Görlitzu momentálne žijúca v Liberci). Všetky respondentky nášho výskumu tvoria matky, pretože pri prvotnom nadväzovaní kontaktov prejavili väčší záujem o danú problematiku a ochotnejšie pristúpili k poskytnutiu rozhovorov. Základným kritériom pre výber respondentov bola podmienka - výchova bilingvných česko/slovensko⁸²- nemecky hovoriacich detí. Nasledujúcim rozhodujúcim kritériom pre zaradenie do výskumnej vzorky bolo, že sa u detí jednalo o simultánny a prirodzený bilingvizmus.

3.1.3 Výskumný postup a štruktúra kvalitatívneho výskumu

Technika zúčastneného pozorovania sa považuje za základný výskumný postup v kultúrnej antropológii. Spočíva v pozorovaní a začlenení sa do bežného chodu života v pozorovanej časti populácie, v ktorej sa výskum vykonáva. Základným postupom výskumníka je pozorovanie, zber dát a následne vyhodnotenie, pričom sa snaží hľadať regularity existujúce v zozbieraných informáciách a formulovať predbežné závery. Pri kvalitatívnom výskume je logický postup induktívny. Snažíme sa zozbierať čo najviac dostupných dát s obmedzeným počtom jedincov, čo je ovplyvnené redukciami počtu sledovanej časti populácie. Daná forma výskumu nám z tohto dôvodu neumožňuje priame zovšeobecnenie výsledkov na celú populáciu. Z metód kvalitatívneho výskumu sme využili priame zúčastnené pozorovanie, neformálny rozhovor, pološtruktúrované a štruktúrované interview.

3.1.4 Popis priebehu kvalitatívneho výskumu

Pri metóde rozhovorov v podobe interview sme postupovali podľa jednotného vzoru. Na úvod rozhovoru sme informátorkám objasnili problematiku diplomovej práce. So všetkými respondentkami, s ktorými sme viedli rozhovory, sme sa stretli iba raz. Časť rozhovorov sme začínali ako neformálny rozhovor v priebehu návštevy v ich domácnostiach, do ktorej sme sa pokúsili zakomponovať pološtruktúrované interview. V dvoch prípadoch

⁸² V priebehu rozhovorov boli používané pojmy „čeština“ a „slovenčina“ ako zameniteľné, pretože rozdielnosť daných pojmov nie je pre relevantnú pre predmet a ciele výskumu.

nám respondentky povolili rozhovor nahrávať. Predtým sme ich požiadali o dovoľenie, či je možné interview nahrávať na diktafón a upozornili sme ich na to, že ich výpovede budú použité len pre výskumné účely a podliehajú zákonu o ochrane dát. Obe informátorky s týmto postupom súhlasili. Rozhovory sme viedli na základe vopred pripraveného okruhu otázok. Otázky rozhovorov obsahovali 2 časti. V prvej časti sme zisťovali dáta biografického charakteru. V druhej časti sme respondentkám kládli hlavne otvorené druhy otázok, aby mali možnosť vyjadriť sa k danej problematike bez nášho usmerňovania. Rozhovory sme sa snažili viesť prirodzene a pripravené otázky zakomponovať do hovoru. Samotné rozhovory trvali pol hodinu až hodinu. Priemerná dĺžka návštevy a neformálny rozhovor trval približne dve hodiny. Pred interview sme sa každej informátorky opýtali, ktorý jazyk uprednostní. Vopred sme si preto pripravili otázky v češtine a nemčine.⁸³ Vo výskume sme sa zamerali na matky vychovávajúce svoje deti v súčasnej dobe. Respondentky boli vo veku v rozmedzí tridsiatich až štyridsiatich rokoch života, vychovávali jedno až dve deti. Všetky respondentky v súčasnosti žijú v mestskom prostredí, ale v rôznych krajinách (Česká republika, Rakúsko a Nemecko).

3.2 Spracovanie otázok prvej časti rozhovorov (A1)

Pri výbere otázok sme sa zamerali na základné údaje v rámci skúmanej problematiky: miesto a krajina bydliska, národnosť, rodinný stav, vzdelanie, zamestnanie, vek a počet detí. Biografické informácie sme získali na základe vopred pripravených otázok jednotných pre všetky respondentky. Pre daný výskum sme sa snažili dosiahnuť reprezentatívnosť vzorky výberom ľudí z rôzneho sociálneho prostredia, vzdelania a profesie. V tejto časti sme sa okrem základných biografických údajov ako je vek, štátna príslušnosť, rodinný stav, vzdelanie a súčasné povolanie. Našou snahou bolo taktiež zistiť súčasné miesto ich pobytu (či sa odlišuje od ich rodného mesta), dĺžku pobytu v danej krajine, ich materinský jazyk, ale aj odpovedajúce jazykové znalosti v ich nematerinskom jazyku (dĺžka výučby). Informovali sme sa aj ohľadom pohlavia a počtu ich detí. Zozbierané dáta biografického charakteru prezentujeme v rámci interpretácie kvalitatívneho výskumu a znázorňujeme v obsiahlej tabuľke č. 2:

⁸³ Viz. Príloha č. 1 a č. 2 s. 73–74.

Základné biografické informácie informátora	Pôvodná národnosť/ Rodné mesto	Súčasnú miesto pobytu	Dĺžka pobytu	Ukončené vzdelanie informátora/ Súčasnú povolanie	Jazykové znalosti v českom/nemeckom jazyku	Počet detí/ pohlavie detí/ vek detí	Dátum rozhovoru/ jazyk rozhovoru
Respondentka č.1 Marianna rodinný stav: rozvedená vek : 39	Slovenská Prakovce (SK)	Viedeň, Rakúsko	14 rokov	SŠ, Predavačka v obchode s detským oblečením	Materinský jazyk: slovenčina 17- ročná výučba nemčiny započatá na gymnáziu	2. dcéry 1.dcéra: 17 rokov 2 dcéra 15rokov	Marec 2010 nemčina
Respondentka č.2 Petra rodinný stav: vydatá vek : 31	Slovenská Liptovský Mikuláš (SK)	Berlín, Nemecko	7 rokov	VŠ, germanistika Samostatná umelecká činnosť	Materinský jazyk: slovenčina 20-ročná výučba nemčiny započatá na základnej škole	1.syn: 4,5 roka	Máj 2010 slovenčina
Respondentka č.3 Christiane rodinný stav: vydatá vek : 31	Nemecká Görlitz (DE)	Liberec, Česká republika	6 rokov	VŠ, Prekladateľka anglického-českého jazyka	Materinský jazyk: nemčina 13-ročná výučba češtiny započatá na odbornej vysokej škole	1.syn: 2 roky	Apríl 2010 nemčina
Respondentka č.4 Pavla rodinný stav: vydatá vek : 33	Česká Praha (ČR)	Česká Praha (ČR)	Od narodenia v ČR	SŠ Študentka germanistiky FFUK	Materinský jazyk: čeština 23-ročná výučba nemčiny započatá na základnej škole	1. dcéra: 10 rokov	Máj 2010 čeština

Tabuľka č.2 Biografické dáta kvalitatívneho výskumu

3.3 Spracovanie otázok druhej časti rozhovorov (B1) ⁸⁴

Pri zaradení častí rozhovorov sme brali do úvahy rôzne faktory výpovedí respondentov v rámci danej problematiky ako aj rôznorodosť prostredia a sociálno-demografických znakov respondentiek. Predpokladali sme, že náš výskum nám umožní zoskupiť dostatočné množstvo dát, ktoré nám po následnom spracovaní umožnia porovnať teoretické poznatky s reálnymi situáciami, ktoré vznikajú pri výchove bilingvných detí.

⁸⁴ Viz. Príloha č. 1 (B1: Otázky k dvojazyčné výchove detí), s. 73.

3.3.1 Analýza otvorených otázok

Dané otázky, na ktoré sme sa v pološtrukturovaných rozhovoroch pýtali, prezentujeme v tabuľke č.3.:

Číslo otázky	Otázka	Zámer otázok
1	<i>Jaký jazykem mluvíte s dítětem/děťmi? Proč? Pokud někdy přejdete do jiného jazyka, z jakého je to důvodu?</i>	Z odpovědí na tento okruh otázok možno načrtnúť, ako bilingvná výchova v rodine prebieha v praxi.
2	<i>Co pro vás znamená dvojjazyčnost? Označili byste Vaše dítě / děti za bilingvní? Jaké jsou výhody a nevýhody dvojjazyčnosti?</i>	Tieto otázky sú zacielené na mapovanie porozumeniu výrazu dvojjazyčnosti, na zistenie, čo rodičia pod týmto pojmom predstavujú.
3	<i>V jakém jazyce s vámi dítě/děti mluví? V jakém jazyce mluví dítě/děti s prarodiči? V jakých situacích dítě/děti mluví německy/česky (nebo slovensky)?</i>	Z odpovědí na tento okruh otázok možno zistiť, akými jazykmi dieťa/deti komunikujú v rámci rodinného prostredia.
4	<i>Máte zkušenosti s dalšími česko(slovensko)-německými páry, které mají děti? Slyšeli jste o zkušenostech jiných páru co se týče dvojjazyčné výchovy a vzdělání?</i>	Na základe reakcií na dané otázky možno usudzovať znalosť či neznalosť postupov používaných pri dvojjazyčnej výchove detí.
5	<i>Znáte nějakou česko-německou školu v České republice? Pokud ano, jaký názor zastáváte co se týče těchto institucí? Pokud ne, přáli byste si o nich více informací?</i>	Na základe odpovědí na tieto otázky sa snažíme zmapovať, aký postoj majú rodičia k vývoju bilingvisti svojho dieťaťa/deti v rámci školského vyučovania.
6 ⁸⁵	<i>Jak často má/mají dítě/děti příležitost mluvit v němčině/češtině s ostatními (např. příbuzní, přátelé...), nebo možnost slyšet dané jazyky od ostatních?</i>	Odpovede na otázky v bode č. 6 nám poskytujú informácie o tom, aký vplyv má „mimorodinné“ prostredie na vývoj bilingvných jazykových znalostí ich detí.
7	<i>Žili jste někdy ve slovensky/česky mluvící zemi nebo se plánujete někdy přestěhovat do Čech nebo na Slovensko? Proč? Žili jste někdy v německy mluvící zemi nebo se plánujete někdy přestěhovat do Německa / Rakouska / Švýcarska? Proč?</i>	Cieľom týchto otázok je dozvedieť sa, či sa rodina niekedy nachádzala v inom prostredí ako momentálne a či plánuje zmeniť dané prostredie.

Tabuľka č. 3 Otvorené otázky druhej časti rozhovorov B1

⁸⁵ Odpovede respondentiek na otázku č. 6 týkajúce sa ich vlastných skúseností so vzdelávaním detí v rámci bilingvného vyučovania sme zahrnuli do teoretickej časti v podkapitole 5.2.1 Postoj respondentiek k inštitúciám v rámci bilingvného vyučovania, s. 64-65.

3.3.2 Zhrnutie a zhodnotenie kvalitatívneho výskumu

Keďže všetky informátory boli ženského pohlavia, mohli sme danú problematiku sledovať optikou matky, ktorá je prirodzene subjektívna a ovplyvnená životnou situáciou, v ktorej sa momentálne nachádza. V dnešnej dobe nájdeme rozsiahle množstvo príručiek venujúcich sa problematike výchovy dvojjazyčných detí (predovšetkým v cudzojazyčnej literatúre), preto sme si dvoch z respondentiek všimli, že sa na dané otázky odpovedala skrze poznatky získané štúdiom tejto literatúry. Ich odpovede miestami pôsobili skôr „naštudované“ ako spontánne. Mohli by sme to považovať za možný zdroj skresľujúcich dát, že sa v danom prípade neodzrkadľuje skutočný stav v rodine, ale viac ideálna predstava respondentky.

V našom kvalitatívnom výskume sme mali možnosť nahliadnuť do štyroch bilingvnych rodín. V troch prípadoch⁸⁶ sa jednalo o rodinu ako ju definuje Z. Charousková v bode č.1, kde sa jedná o zmiešané manželstvá.⁸⁷ Jeden z manželov sa prisťahuje do krajiny toho druhého partnera. V jednom prípade⁸⁸ sa jednalo o rodinu, v ktorej obaja rodičia hovoria rovnakým jazykom a presťahujú sa do inej krajiny. Jazyk, ktorým rodičia komunikujú s okolím, nie je materinským jazykom žiadneho z nich.

Výskum danej hypotézy nám taktiež umožnil zmapovať výhody a nevýhody vyplývajúce z dvojjazyčnej výchovy detí. Po spracovaní výsledkov kvalitatívneho výskumu sme hľadali spoločné a odlišné rysy vo výpovediach respondentiek. Všetky respondentky sa zhodli vo výpovedi, že bilingvnosť ponúka ich deťom otvorenejšie možnosti napr. v prístupe získavania informácií. Dvojjazyčné deti v porovnaní s jednojazyčnými nie sú odkázané v získavaní poznatkov len na jeden zdroj informácií, ale môžu používať iné zdroje v druhom jazyku (napr. internet, literatúra a mediálne zdroje). Taktiež im to umožňuje väčšiu variabilitu pri výbere ich nasledujúceho štúdia alebo povolania. Zároveň im dvojjazyčnosť ponúka prostriedok na zoznamovanie s inými kultúrami. Jazyk sa tak môže stať nositeľom informácií o danej kultúre. Dvojjazyčnosť im na druhej strane umožňuje komunikovať aj s monolingvnými príslušníkmi rodiny (napr. rodičia, starý rodičia). Ako hlavnú nevýhodu bilingvnej výchovy považovali respondentky náročnosť tohto druhu výchovy ich detí. Dodržiavanie pravidiel oddeleného používania jazykov vnímali respondentky za určitých okolností ako psychicky vyčerpávajúce. Napriek tomu sa pokúšajú naďalej prispievať k vývoju jazykových kompetencií ich detí.

⁸⁶ V prípade respondentiek č. 2, 3 a 4.

⁸⁷ Viz. podkapitola 1.5 *Bilingvná rodina*, s. 21.

⁸⁸ V prípade respondentky č. 1.

Môžeme predpokladať, že názory respondentiek na dvojazyčnú výchovu detí, získane v druhej dotazníku sa menia časom s ďalšími skúsenosťami samotnej výchovy, preto by bolo hodnotné dané rozhovory zopakovať s vybranými respondentkami na rovnakú tému v dlhšom časovom horizonte. Bolo by prínosné zmapovať zmeny v ich názoroch ale aj živote.

4 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ DVOJJAZYČNEJ VÝCHOVY DETÍ

Táto kapitola sa zaoberá štádiami jazykového vývoja detí. Predstavuje názory a tvrdenia lingvistov a neuropsychológov k danej problematike. Nasledujúce podkapitoly pojednávajú o výhodách a nevýhodách plynúcich z bilingvizmu a o faktoroch ovplyvňujúcich dvojjazyčnú výchovu detí. Poznatky odborníkov konfrontujeme s výpoveďami respondentiek s vlastnými skúsenosťami s výchovou.

Bilingvizmus úzko súvisí s multikultúrnou výchovou, ale samotný pojem „multikultúrna výchova“ vo svetovej vedeckej praxi nemá jednotnú podobu. Interkultúrna výchova zdôrazňuje dôležitosť role materinského jazyka a podporuje dvojjazyčné vzdelávanie. Podľa J. Prúchy podporuje toleranciu a schopnosť vzájomného porozumenia a odmieta etnocentrické myslenie. Interkultúrna výchova môže byť úspešne realizovaná vtedy, keď škola, rodina a spoločnosť spolupracujú.⁸⁹ V tejto časti diplomovej sa pokúsime poukázať na faktory, ktoré je potrebné zaradiť do výchovy bilingvneho dieťaťa.

„Výskum vývoja osvojenia si jazykových znalostí nie je bohužiaľ dodnes schopný presne vysvetliť fenomén jazykového vývoja detí.“⁹⁰

Napriek tomu nájdeme v odbornej literatúre ako aj v novodobých neuropsychologických výskumoch veľké množstvo poznatkov o samotnom jazykovom vzdelávaní. Z dôvodu rastúceho počtu bilingvnych ľudí sa neuropsychológovia snažia študovať špecifiká problematiky bilingválnosti do hĺbky, vysporiadať sa s danými otázkami a nájsť riešenie jedinečných problémov, ktoré sprevádzajú etické a neuropsychologické hodnotenia tejto populácie.⁹¹

Podľa M. M. Rivera a jeho spolupracovníkov sa výskum dvojjazyčnosti doteraz zameriaval na dva kľúčové kognitívne mechanizmy, ktoré predstavujú rozdiely medzi bi- a monolingvnými osobami: (A) znížená početnosť (frekvencia) používania jazykových špecifik (slabšia prepojenosť), a (B) preferencie pre výber jazyka v rámci dvojjazyčného

⁸⁹ Viz. PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova. Teorie-praxe-výzkum*, Praha 2001, s. 41.

⁹⁰ Viz. GÜNTHER, B. – GÜNTHER, H.: *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim und Basel 2004, S. 46.

⁹¹ Viz. RIVERA, M. M., AREANTOFT, A., KUBO G. K., D'AUILA, E., SCHNEIDER, D., PIZZIRUSSO M., SANDOVAL T.C., GOLLAN, T.H.: *Neuropsychological, cognitive, and theoretical considerations for evaluation of bilingual individuals*, Department of Psychology, Fordham University, New York, NY, USA [online]. [cit 2010-05-28]. Dostupné na www: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18841477>

systemu (interferencia). „Oba mechanizmy do istej miery objasňujú ako dvojjazyčnosť ovplyvňuje dosiahnuté výsledky neuropsychologických testov zahrňujúc značnú nevýhodu dvojjazyčných jedincov, ktorá bola na základe výskumov dokázaná predovšetkým v oblasti verbálnych úloh.“⁹² Podľa M. M. Rivera a jeho spolupracovníkov môžu byť tieto empiricky dosiahnuté výsledky a teoretické požiadavky použité k odvodeniu teoretického konceptu pre hodnotenie kognitívneho vývoja u dvojjazyčných osôb. Vo svojej práci sa zamerali na špecifický prístup k meraniu stupňa bilingvizmu nielen pre samotných klientov ale aj pre skúšajúcich, ktorý by mal byť nápomocný pri určovaní prístupov k testovaniu dvojjazyčných osôb. Taktiež táto práca obsahuje praktické rady a návody spojené s modelmi bilingvizmu a prináša najnovšie experimentálne výsledky neuropsychologických hodnotení.⁹³

Otázka, od akého veku dosahuje bilingvná výchova najlepšie výsledky, ostáva problematikou bilingvného výskumu. Dá sa však povedať, že v niektorých základných tézach sa súčasní odborníci celkom zhodujú. Jednou z nich je tá, že čím skôr dieťa začne s druhým jazykom, tým je to lepšie. V predškolskom veku je v mozgu prevaha synapsií, čo poskytuje obzvlášť dobré podmienky pre prijímanie podnetov. Malé deti sú charakteristické tým, že im rýchlo vznikajú prepojenia neurónov v mozgu. Až do šiesteho roku života sa darí naučiť ďalší jazyk z dlhodobého hľadiska najúčinnejšie. Do približne tretieho roku života sa deti môžu učiť viac jazykov súčasne. Potom nasleduje osvojovanie si jazykových znalostí skôr následne.

Osvojovanie si materinského jazyka má, zdá sa, oproti osvojovaniu si druhého jazyka určité výhody. K problematike, aké výhody a nevýhody má osvojovanie si druhého jazyka ako materinského, sa budeme podrobnejšie venovať v ďalších kapitolách diplomovej práce. Aby sme túto otázku mohli podrobne zodpovedať, popíšeme najprv proces osvojovania si znalostí viacerých jazykov a následne k tomu uvedieme výpovede respondentiek k danej problematike.

⁹² Viz. RIVERA, M. M., AREANTOFT, A., KUBO G. K., D'AUILA, E., SCHNEIDER, D., PIZZIRUSSO M., SANDOVAL T.C., GOLLAN, T.H.: *Neuropsychological, cognitive, and theoretical considerations for evaluation of bilingual individuals*, Department of Psychology, Fordham University, New York, NY, USA [online]. [cit 2010-05-28]. Dostupné na www: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18841477>

⁹³ Tento integrovaný prístup sľubuje priniesť zlepšenie klinického servisu pre bilingvných klientov a zároveň bude prispievať k výskumnému programu, ktorý nakoniec odhalí mechanizmus ležiaci za jazykovým procesom a výkonným fungovaním ako bilingvných tak aj monolingvných ľudí. In: Ibid.

4.1 Štádia vývoja jazyka u detí

Počnúc narodením sa deti môžu naučiť akýkoľvek jazyk na svete v prípade, že sa im poskytneme určité jazykové stimuly a podnety. Jazyky majú vo všeobecnosti rovnaké biologické požiadavky. Ešte pred narodením vnímajú novorodenci hlas matky.⁹⁴ Novorodenci rozoznávajú hlasy, ktoré počuli ešte pred narodením. Dieťa môže mať pozitívny vzťah k jazyku/jazykom dlho predtým, než vydá zo seba prvé slovo. Tento fakt zohráva dôležitú úlohu pri neskoršej fáze osvojovania si jazykových znalostí.⁹⁵ Až do veku šiestich mesiacov sa dieťa snaží zistiť, ako môže využiť svoje artikulačné, hlasové orgány a dýchanie. A v prípade dvojjazyčného dieťaťa, tak ako sme ho definovali, sa zároveň dostáva množstvo zvukových podnetov dvoch jazykov, ktoré počuje vo svojom okolí.

V prvom roku života začínajú deti reprodukovat' prvé slová, ktoré väčšinou pozostávajú z jednej alebo dvoch slabík. U bilingvných detí môžu tieto slová pochádzať z oboch jazykov. Jednojazyčné deti začínajú hovoriť zvyčajne vo veku od deviatich mesiacov až dvoch rokov. U detí, ktoré vyrastajú v prostredí, kde počujú viac ako jeden jazyk, sa môže daný časový údaj o pol roka oneskoriť.⁹⁶ Podľa iných názorov viacjazyčné deti nezačínajú hovoriť a učiť sa jazyky neskôr, prvé slová sa môžu líšiť od dieťaťa k dieťaťu.⁹⁷ Slovná zásoba detí na konci druhého roku života obsahuje približne 250 slov. V tomto období začnú tvoriť dvoj - trojslovné vety. U dvojjazyčného dieťaťa sa vyskytujú tieto vety súčasne v oboch jazykoch. Pasívna slovná zásoba dieťaťa je vo väčšine prípadoch rozvinutejšia ako aktívna.

V troch rokoch môže dieťa tvoriť správne jednoduché vety. Dvojjazyčné dieťa má záujem na tom, aby sa dozvedelo, ako sa naučené slovo v jednom jazyku vyjadří v druhom jazyku. Zvykne sa opakovane pýtať: „Čo povie mamička (alebo otecko) na toto?“ Vo štvrtom roku dieťaťa sa rozvíja jeho slovná zásoba. V šiestich rokoch môže dieťa vyjadriť už správne zložitejšie myšlienkové pochody v danom jazyku. J.K. Locke zastáva názor, že fonologický

⁹⁴ Viz. NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen.*, Bern 2003, op. cit., S. 41.

⁹⁵ Viz. BURKHART-MONTANARI, E.: *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber.* Frankfurt am Main 2000, op. cit., S. 11.

⁹⁶ Viz. NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen.*, Bern 2003, op. cit., S. 80.

⁹⁷ Viz. MONTANARI, E.: *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München 2002, S. 14.

vývoj u detí je v podstate ukončený medzi štvrtým až siedmym rokom života.⁹⁸ Vývoj základnej slovnej zásoby je ukončený až vo veku dvanásť rokov.⁹⁹

4.1.1 Rané názory na vývoj dvojjazyčných detí

Až do šesťdesiatych rokov lingvisti tvrdili, že viacjazyčne vychovávané deti sú oproti jednojazyčným znevýhodnené. Prevládajúca mienka bola, že bilingvné deti sa nenaučia ani jeden jazyk poriadne, že si nevyvinú jazykovú identitu a že nikdy nevniknú do hĺbky a odtieňov materinského jazyka.¹⁰⁰ V roku 1962 E. Peal a W. Lambert zverejnili štúdiu, v ktorej ukázali, že neexistujú žiadne nedostatky či vady inteligencie bilingvných detí v porovnaní s jednojazyčnými. Dokonca mali bilingvné deti o niečo lepšie výsledky, čo sa týka kognitívnych schopností oproti monolingvným. Uvedená štúdia patrila k tým, ktoré v nemalej miere obnovila záujem o túto problematiku.¹⁰¹ Vďaka početným štúdiám v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch sa zistilo, že dvojjazyčné deti v porovnaní s jednojazyčnými nevykazujú v žiadnom prípade poruchy či oneskorenia v ich jazykovom vývoji.¹⁰²

4.1.2 Dnešné pohľady o vplyve dvojjazyčnosti u detí

Predchádzajúce dohady o negatívnych vplyvoch dvojjazyčnosti na všeobecný vývoj inteligencie možno dnes považovať za prekonané.¹⁰³ Individuálna dvojjazyčnosť nekladie nadmerné požiadavky na intelekt. Nemá ako taká žiadne negatívne dopady na sociálny, duševný či jazykový vývoj detí. Osobné problémy s dvojjazyčnosťou majú príčiny v užšom či širšom sociálnom okruhu.¹⁰⁴ V dnešnej dobe tiež panuje presvedčenie, že „osvojovanie si jazyka v jeho zákonitostiach a v jeho postupnom vývoji prebieha u jednojazyčných i dvojjazyčných rovnako”.¹⁰⁵ U bilingvného dieťaťa vzniká počas vývoja len dodatočná úloha a to je rozlišovať medzi oboma jazykovými systémami. Neexistuje ale žiadny dôkaz pre to, že

⁹⁸ Viz. KLANN-DELIUS, G.: *Spracherwerb*, Stuttgart 1999, op. cit., S. 25.

⁹⁹ Ibid. S. 36.

¹⁰⁰ Viz. NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen.*, Bern 2003, op. cit., S. 11.

¹⁰¹ Viz. HOMEL, P. – PALIJ, M. – AARONSON, D.: *Childhood Bilingualism. Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development* Hillsdale, New Jersey 1984, op. cit., p. 3.

¹⁰² Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, S. 12.

¹⁰³ Viz. REICH, H. et al.: *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*, Hamburg 2002, op. cit., S. 23.

¹⁰⁴ Ibid. S. 42.

¹⁰⁵ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, S. 51.

na túto úlohu je potrebná špeciálna stratégia spracovávania jazyka.¹⁰⁶ Bilingvné dieťa si totiž najprv vyvinie spoločný jazykový systém a v priebehu osvojovania jazykov tento systém diferencuje do dvoch.¹⁰⁷ Novodobé výskumy neuropsychológie poukazujú na to, že existujú všeobecné (t.j. nie jazykovo špecifické) neuronálne procesy spracovávania jazyka.¹⁰⁸

4.2 Výhody

Čo si vlastne predstavujeme pod výhodami a nevýhodami dvojjazyčnej výchovy? Výhody a nevýhody môžeme vnímať ako relatívne pojmy. V rámci diplomovej práce pod danými pojmami rozumieme následky a dôsledky dvojjazyčnosti, ktoré sú prínosné pre dieťa alebo naopak môžu negatívne ovplyvňovať vývoj detí. Zameriame sa predovšetkým na faktory, ktoré výhody a nevýhody bilingvnej výchovy ovplyvňujú. Do akej miery závisia na mikrosprostredí (rodine), na makrosprostredí (širšom okolí) a na dieťati samotnom?

4.2.1 Získané myslenie v dvoch jazykoch

Dieťa začína pri učení prvého jazyka bez akýchkoľvek jazykových skúseností, zatiaľ čo pri učení sa druhého jazyka je táto schopnosť už zvládnutá.¹⁰⁹ Najprv si dieťa musí osvojiť schopnosť človeka dorozumieť so súborom zvukových signálov, ktoré vyjadrujú určitý význam (*language*) a naučiť sa vnímať jazyk ako systém znakov slúžiacich dorozumievaniu (*langue*). Následne by malo byť schopné konkrétneho aktuálne realizovaného prejavu jazyka, či už hovoreného alebo písaného (*parole*).¹¹⁰ Dieťa získava prvé skúsenosti so štruktúrovaním okolitého sveta prostredníctvom jazyka a jeho používaním si tvorí aj myšlienkové kategórie. Pri osvojovaní si druhého jazyka sa naproti tomu učia deti „len“ nové možnosti pomenovania pre už známe sféry. Pri osvojovaní prvého jazyka sa dieťa učí jazyku ako komplexnému

¹⁰⁶ Ibid. S. 51–52.

¹⁰⁷ Toto tvrdenie potvrdzuje aj Cumminsov model popísaný v podkapitole 1.2.2. *Cumminsov model dvojitého ľadovca*, s. 15–16.

¹⁰⁸ Viz. REICH, H. et al.: *Sprecherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*, Hamburg 2002, op. cit., S.12.

¹⁰⁹ Viz. OKSAAR, E.: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Verständigung*. Stuttgart 2003, S. 31. S. 108.

¹¹⁰ Jazykoveda sa v prvej polovici dvadsiateho storočia zaoberala štúdiom jazyka, až neskôr sa začala zaoberať otázkami reči predovšetkým z hľadiska antropológie. Voľba daných definícií sa zakladá na trichotómii švajčiarskeho jazykovedca Ferdinanda de Saussure, ktorý tieto pojmy vytvoril a následne ich vysvetľuje: *langage* (reč), *langue* (jazyk), *parole* (prehovor). In DE SAUSSURE, F.: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, Berlin 2001, S.17.

fenoménu (nadobúda samotnú schopnosť používania reči). Pri osvojovaní si druhého jazyka sa učí konkrétny jazyk.¹¹¹ P. Homel a M. Palij považujú za dokázané, že bilingvizmus môže mať určité výhodné kognitívne dôsledky, a to vo forme obohateného chápania jazykového systému a väčšej flexibilitate v užívaní jazyka. Bilingvizmus ovplyvňuje organizáciu informácií v kognitívnom systéme a taktiež schopnosť narábania s informáciami.¹¹² „Viacjazyčne vychovávané deti sa aj neskôr učia ďalšie cudzie jazyky jednoduchšie, pretože si v skoršom veku vybudovali cit pre systematiku jazyka,“ tvrdí Nicola Küpelikilinc, psychologička a odborná referentka pre výskum jazyka v Hanau. Aj komunikačná kompetencia je podľa Küpelikilincovej pri viacjazyčne vychovávaných deťoch viac vyvinutá.¹¹³

V prípade, že sa dieťa učí rozumieť a používať dva pojmy pre jeden význam slova, jeho slovná zásoba sa tým obohacuje a taktiež sa podporuje jeho myslenie. A to aj v prípade, že významy slov pre jeden pojem nebývajú v prípade dvoch jazykov celkom totožné. Schopnosť dieťaťa vnímať a pamätať si jemné významové rozdiely toho istého pojmu podporuje jeho myslenie.¹¹⁴ Dané tvrdenie do istej miery postrehla aj respondentka:

Respondentka: „[...] no výhoda sa zdá byť jasná [...] syn má tak možnosť, možnosť naučiť sa zadarmo ďalší cudzí jazyk ...Určite to bude pre neho prospešné až vyrastie. Či sa rozhodne žiť v Berlíne [...] alebo kdekoľvek v Nemecku bude to výhoda [...] a nielen to, nielen po jazykovej stránke, už teraz si všímam, že má rozšírenejšiu kapacitu vnímania [...] v porovnaní s inými deťmi“.¹¹⁵

¹¹¹ Viz. OKSAAR, E.: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Verständigung*. Stuttgart 2003, S. 31. S. 108.

¹¹² Viz. HOMEL, P. – PALIJ, M. – AARONSON, D: *Childhood Bilingualism. Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development* Hillsdale, New Jersey 1984, op. cit., p. 146.

¹¹³ Viz. HILT, M.: *Mehrsprachige Erziehung* [online]. [cit 2010-04-16].

Dostupné na www: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,525052,00.html>

¹¹⁴ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, op.cit., S. 46.

¹¹⁵ Respondentka č. 2.

4.2.2 Interkulturalita

Vezmime do úvahy, že jazyk sprostredkováva kultúru a je prostriedkom k nadobúdaniu vlastnej identity. Osobnosť viacjazyčne vychovávaného dieťaťa je tým pádom ovplyvnená viacerými kultúrami, dieťa aj prežíva svoje pocity vo viacerých jazykoch.¹¹⁶ Cudzí jazyk napomáha k tomu, aby človek poznal obmedzenia vlastnej kultúrnej perspektívy. Jeden jazyk môžeme v rámci jazykového systému porovnávať s inými. Tak dieťa môže nadobudnúť kritický pohľad na rôzne kultúrne systémy. To prispieva k väčšej kultúrnej otvorenosti. Výhody dvojjazyčnosti vnímala jedna z respondentiek predovšetkým ako radu možností a perspektív, ktoré sa pre jej dieťa v súčasnosti ako aj v budúcnosti otvoria:

Respondentka: „[...] moja dcéra hovorí dvomi materinskými jazykmi. Môže si už teraz zvoliť jazyk podľa situácie a potreby. Číta knihy v češtine aj nemčine, sleduje filmy v oboch jazykoch. [...] Ponúka sa jej možnosť vzdelávania na českých aj nemeckých školských inštitúciách [...] A ešte mi napadá jedna výhoda. Môže používať jazyk ako nástroj tajnej komunikácie keď nechce, aby tretia osoba rozumela, čo si hovorí s druhou osobou (smiech)“.¹¹⁷

Z pohľadu ďalšej respondentky je výhoda dvojjazyčnosti obohatená aj otvorenejším pracovnejším trhom pre jej dieťa.

Respondentka: „[...]snažím sa hovoriť nemecky, aby sa môj syn od začiatku naučil okrem češtiny aj nemecky a aby mohol komunikovať so svojimi nemeckými príbuznými. [...] Dúfam, že mu bilingvnosť do budúcnosti prinesie určité výhody, ako v živote tak aj v práci.“¹¹⁸

4.3 Nevýhody

Individuálna dvojjazyčnosť nepredstavuje žiadnu intelektuálnu námahu. Nemá žiadne negatívne dopady na sociálny, duševný či jazykový vývin jedinca. Osobné problémy s dvojjazyčnosťou majú svoje dôvody v užšom či širšom sociálnom okolí.¹¹⁹ V. Triarchi-Herrmann tvrdí: „[...] dvojjazyčnosť ako taká nemôže v žiadnom prípade byť dôvodom toho, že dvojjazyčne vychovávané dieťa vykazuje tú či onú vadu reči“.¹²⁰ Iný prípad nastáva ak sa

¹¹⁶ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, op.cit., S. 46.

¹¹⁷ Respondentka č. 4.

¹¹⁸ Respondentka č. 3.

¹¹⁹ Viz. REICH, H. et al.: *Sprecherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*, Hamburg 2002, op. cit., S. 42

¹²⁰ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, S. 71.

objavia prítťažujúce okolnosti. K nim patrí napr. celkový oneskorený vývoj dieťaťa, či len v jeho časti – akustický, duševný či emocionálny vývoj, málo pozornosti rodičov k dieťaťu, používanie zmiešaného jazyka blízkych osôb. Týmto problémom by sa malo v prípade viacjazyčných detí vyvarovať viac najmä preto, že terapia týchto detí býva zvyčajne komplikovanejšia a môže trvať dlhšie. Príklad častejšie sa vyskytujúcej vady je napr. problém s výslovnosťou, dysgramatizmus alebo koktanie; podobné javy sú v poriadku, ak sa vyskytujú do štvrtého roku života.¹²¹ Podľa C. Nodariho a R. Rosy je koktanie vo veku 3 až 5 rokov známym fenoménom najmä u chlapcov. Po tomto veku sa problém vytráti, tým, že dieťa postupne dozrieva.¹²²

Na otázku: „Aké sú nevýhody dvojjazyčnosti v prípade Vášho dieťaťa/deti odpovedali respondentky nasledovne:

Respondentka: „[...] Jedinú nevýhodu, ktorú som spozorovala, spočívala v tom, že deti, ktoré vyrastajú v dvojjazyčnom prostredí, začnú hovoriť neskôr...“¹²³

S podobným aspektom má skúsenosť aj ďalšia respondentka:

Respondentka: „[...] Môj syn začal neskôr hovoriť, kým si utvrdil, ktorý jazyk je ktorý...“¹²⁴

Výpovede respondentiek vyvracajú tvrdenie, ktoré vo svojej práci uvádza V. Triarchi-Hermann, že u dvojjazyčných detí nedochádza k oneskoreniu v ich jazykovom vývoji.¹²⁵

Nejednoznačnú odpoveď nám ponúka aj výpoveď respondentky, ktorá spozorovala problémy s výslovnosťou u svojej dcéry:

Respondentka: „[...] skôr nie. Ale všimla som si, že dcéra má problém len s výslovnosťou českého ř. Nakoľko to ale súvisí s jej bilingvnosťou neviem posúdiť. Môže to byť s tým spojené, ale nemusí.“¹²⁶

Po niekoľkých uvedených názoroch alebo domnienkach v predchádzajúcich podkapitolách by sa mohlo zdať, že osvojenie si jazykových znalostí dvoj -viacjazyčných detí (v porovnaní s jednojazyčnými) má na ich duševný vývoj buď pozitívny alebo negatívny efekt. Aby sme sa mohli v danej otázke utvrdiť, mali by sme zohľadniť aj iný názor, a síce:

¹²¹ Ibid. S. 71–73.

¹²² Viz. NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen.*, Bern 2003, S. 83.

¹²³ Respondentka č. 3.

¹²⁴ Respondentka č. 2.

¹²⁵ Viz. podkapitola 4.4.1 *Ranné názory na vývoj dvojjazyčných detí*, s. 44.

¹²⁶ Respondentka č. 4.

„Viacjazyčné deti nie sú ani flexibilnejšie a ani inteligentnejšie ako jednojazyčné, aj keď im to býva mnohokrát pripisované“.¹²⁷

4.4 Aspekty jazykového vývoja

Faktory, ktoré ovplyvňujú vývoj bilingvných detí, sú determinované emocionálnymi, sociálno-kultúrnymi a jazykovými podmienkami.¹²⁸ Je dokonca pravdepodobné, že sa vzájomne dopĺňajú a že sa jazyky tým pádom vyvinú v rovnakej miere.

Aspekty ovplyvňujúce voľbu jazyka u dvojjazyčných detí, ktoré sme uviedli v podkapitole 1.3.4 *Silný vs. Slabý jazyk* doplníme o ďalšie nasledujúce faktory¹²⁹:

- 1) *téma rozhovoru*: aký jazyk u dieťaťa v konkrétnej situácii prevažuje môže závisieť aj od témy rozhovoru. Napríklad ak by sa bilingvné grécko-nemecké dieťa rozprávalo o Alpách, možno predpokladať, že v danej situácii uprednostní nemecký jazyk. Ak by boli témou rozhovoru Stredozemné more, bol by v gréčtine. Ako ďalší príklad uvádza A. Leist Villis¹³⁰ prípad, keď sa dieťa uprednostnilo rozhovor o matematike v nemčine, ale o rastlinách v gréčtine, lebo o nich mu jeho grécky otec často rozprával. Niekedy býva jazyk samotný vhodnejší pre určité témy, pretože disponuje množstvom slov a frázy k tej téme, ktoré by sa do druhého jazyka dali len ťažko preložiť.
- 2) *jazyková rovina*: Taktiež pocity môžeme v každom jazyku vyjadriť rôznymi spôsobmi. Jeden jazyk môže v porovnaní s druhým jazykom obsahovať citovo zafarbenejšiu slovnú zásobu, ktorá presnejšie vyjadrí, čo človek v danej situácii pociťuje.
- 3) *osobná motivácia*: Dieťa môže uprednostňovať jeden jazyk v prípade, že ho považuje za dôležitejší a cennejší.

¹²⁷ Viz. MONTANARI, E.: *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München 2002, S. 14.

¹²⁸ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, op.cit., S. 93–94.

¹²⁹ Viz. LEIST-VILLIS, A.: *Etlernratgeber, Zweisprachigkeit, Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*, Tübingen 2008, op.cit., S. 35–37.

¹³⁰ Ibid., S. 37.

V nasledujúcich podkapitolách uvádzame rady a pravidlá, ktoré odborníci odporúčajú dodržiavať, aby rodičia v rámci dvojazyčnej výchovy dosiahli čo najväčšiu efektívnosť pri osvojovaní si jazykových znalostí druhého(cudzieho) jazyka ich bilingvných detí.

4.4.1 Harmonické zázemie

Na osvojovanie viacerých jazykov má pozitívne dopady stabilné a harmonické zázemie. Dieťa, ktoré sa musí napríklad vysporiadať s odlúčením od rodičov, potrebuje svoje sily najprv na to; školské, jazykové a ďalšie výkony môžu čiastočne upadnúť. Je veľmi dôležité, aby mali deti dobrý a uvoľnený vzťah k rodičom a blízkym osobám. Dobré prostredie sa získava vtedy, ak rodičia dokážu dieťa vypočuť a nechať ho vyrozprávať sa, keď ho podporujú, chvália a pod.¹³¹

4.4.2 Strávený čas rodičov s deťmi

Dieťa vníma iba to, čo mu ponúkne. Výskum jazyka pritom ukazuje, že správny vklad a nároky na dieťa by mali byť o čosi vyššie ako jeho momentálny vývojový stupeň. Musí tu byť ponuka prevyšujúca dopyt na to, aby si učiace sa dieťa samo vybralo, čo sa mu hodí k momentálnemu stavu a potrebám učenia. Treba s dieťaťom hovoriť čo najdlhšie.

Keď sa rodič, ktorý nepoužíva jazyk okolia, venuje dieťaťu jednu hodinu denne večer intenzívne a využije víkend pre seba a dieťa (v oboch situáciách pritom hovorí s dieťaťom čoraz intenzívnejšie), malo by to byť dostatočné. Dieťa sa učí slovnú zásobu a štruktúry jazyka, ktoré mu rodič počas tohto času ponúka a na základe týchto rozhovorov si dieťa buduje jazyk – čím viac ho bude počuť a používať, tým bohatšie sa jeho reč vyvinie.¹³²

4.4.3 Súrodenci

K dôležitým blízkym osobám zaraďujeme okrem rodičov aj súrodencov dieťaťa. Ukázalo sa, že v dvojazyčných rodinách vykazuje predovšetkým prvorodené dieťa vyrovnanú spôsobilosť oboch jazykov, kým u ďalších detí táto spôsobilosť klesá. Príčina je v tom, že súrodenci najčastejšie ako dominantný jazyk používajú jazyk okolia. Takiež netreba

¹³¹ Viz. MONTANARI, E.: *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München 2002, S. 94.

¹³² Ibid. S. 19–21.

opomenúť, že deti v školskom veku a mládež sa často orientuje v správaní na svojich rovesníkov.¹³³

Tento vývoj sme spozorovali aj v prípade respondentky, ktorá na otázku „Ako Vaše dcéry komunikujú medzi sebou? odpovedala: „Medzi sebou komunikujú dievčatá výhradne po nemecky.“¹³⁴

Otázka: „Napadá Vás dôvod, prečo to tak je?“

Respondentka: „Ťažko povedať. Myslím si, že je to ale hlavne preto, že dievčatá už od detstva žijú tu [...] Sofia mala [...] 8 mesiacov keď sme sa sem prísťahovali. [...] dievčatá už od detstva chodili do rakúskej škôlky [...] s kamarátmi, spolužiakmi [...] v podstate až do gymnázia sú v dennodennom kontakte s nemčinou. Tým pádom si myslím, že to by mohol byť dôvod, prečo ju uprednostňujú, keď spolu komunikujú.“¹³⁵

4.4.4 Kontakt s ďalšími užívateľmi jazyka okrem rodiny

Časté kontakty s užívateľmi oboch jazykov pôsobia priaznivo na osvojovanie si viacerých jazykov. Dieťa by sa nemalo baviť len s príbuznými, ale aj s inými deťmi. Dôležitý je kontakt s rovesníkmi.¹³⁶

4.4.5 Možnosti cestovania

Cesty umožňujú zážitky, ktoré sa tvoria aj prostredníctvom používania jazyka. Tieto skúsenosti ovplyvnia i vzťah dieťaťa k jazyku a skutočnosť, že sa mu tento stane dôležitým. Veľmi odporúčané sú pravidelné cesty do krajiny, kde sa hovorí slabším jazykom.¹³⁷

¹³³ Viz. NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen.*, Bern 2003, op. cit., S. 66–67.

¹³⁴ Respondentka č. 1.

¹³⁵ Respondentka č. 1.

¹³⁶ Viz. BURKHART-MONTANARI, E.: *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber.* Frankfurt am Main 2000, op. cit., S. 19–20.

¹³⁷ Ibid. S. 23.

4.4.6 Motivácia

Pod motiváciou chápeme všetky faktory, ktoré ovplyvňujú rozhodnutia a konanie človeka. Motiváciu ako si osvojiť jazyk nie je potrebné u dieťaťa umelo vyvolávať, pretože je daná a prirodzene prítomná. Podnetmi na osvojenie si jazyka môže byť zvedavosť a otázky kladené dieťaťom.¹³⁸ Môžeme ju ovplyvniť prostredníctvom sociálnej pozície daných jazykov, ich použiteľnosti ako nástroja na dorozumievanie, vzťahu učiaceho sa k jazykom a ich užívateľom, ako aj prostredníctvom kultúrnych, politických, hospodárskych a náboženských podmienok.¹³⁹

Jazyky majú v dnešnej dobe istú prestíž, ktorá úzko súvisí s hospodárskym využitím a kultúrnou váhou. Ako vysoko je dvojjazyčnosť cenená už v prostredí (v ktorom je zastúpený aj jazyk menšinový), závisí od toho, aká hospodárska a kultúrna hodnota sa pripisuje danému jazyku.¹⁴⁰ Čím kladnejší je vzťah okolia, tj. užívateľov jazyka väčšinovej spoločnosti k menšinovému jazyku, tým sa lepšie dieťa naučí tento jazyk. Pri podceňovanom jazyku je obzvlášť dôležité vysvetliť a priblížiť dieťaťu kultúru a významy, ktoré sú spojené s týmto jazykom.¹⁴¹

Motivačne na dieťa pôsobia aj viacjazyčné vzory – najlepší priateľ, futbalista, popová hviezda atď.¹⁴² Je nutné sprostredkovať dieťaťu pozitívne naladenie voči jeho viacjazyčnosti aj v tom zmysle, aby si všimlo, že dokáže niečo viac, čo ostatní nedokážu.

4.5 Dvojjazyčná výchova v praxi

V tejto časti diplomovej práce sa zaoberáme otázkou, ako môžu rodičia podporovať vývoj prvého jazyka alebo ďalších jazykov tak, aby sa jazykové znalosti u detí rozvíjali, čo najoptimálnejšie. Pri hľadaní odpovedí na stanovenú otázku si musíme uvedomiť dôležitosť mikroprostredia (rodiny) ako aj makroprostredia (mimo rodiny). Prostredníctvom výpovedí respondentiek a názorov odborníkov sa budeme snažiť načrtnúť a zohľadniť následky hlavnej

¹³⁸ Viz. GÜNTHER, B. – GÜNTHER, H.: *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*, Beltz 2003, op. cit., S. 97

¹³⁹ Viz. OKSAAR, E.: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Verständigung*. Stuttgart 2003, S. 62.

¹⁴⁰ Viz. NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*,. Bern 2003, op. cit., S. 18.

¹⁴¹ Viz. BURKHART-MONTANARI, E.: *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main 2000, op. cit., S.23.

¹⁴² Ibid. S. 103.

hypotézy danej práce: Do akej miery a za akých podmienok je spolupráca medzi mikroprostredím (napr. rodičia) a makroprostredím (napr. učiteľmi v škole) pri vývoji jazykových znalostí detí efektívna?

4.5.1 Jednotlivé jazyky používať oddelene

Malé deti by si mali byť vždy isté, ktorý jazyk majú práve použiť.¹⁴³ Deti vo veku jeden až dva roky totiž nerozlišujú, čo vôbec jazyk je. Napodobujú len správanie blízkych osôb a takto získavajú jazykové správanie. Pre malé deti je podstatné, aby sa od jednej osoby učili stále len jedno a rovnaké správanie. V prípade, že blízke osoby jazyky miešajú, môže to viesť k osvojeniu si podobného správania a neskôr k problémom v škole, pretože rovnaké pojmy pre predmety či konanie môžu zodpovedať dvom rozličným jazykovým výrazom. Preto sa odporúča aspoň v prvých štyroch až piatich rokoch používať jazyky oddelene. Vo chvíli keď dieťa rozlišuje, že ide o dva rôzne jazyky, nemôže dieťa ich miešanie už negatívne ovplyvniť.¹⁴⁴

4.5.2 Grammontov princíp¹⁴⁵: Jeden človek – jeden jazyk

Najrozšírenejšou možnosťou ako oddeliť jazyky od seba znie „jeden človek – jeden jazyk“. Podľa K. Horňákovej by mal každý z rodičov v komunikácií s dieťaťom a to predovšetkým v jeho prvých rokoch dôsledne používať len jeden jazyk. To znamená, každý rodič by sa mal dieťaťu prihovárať vo svojom materinskom jazyku a nemalo by pritom dochádzať k premiešavaniu jazykov. Pritom vôbec nie je až tak podstatné, akým jazykom sa rozprávajú rodičia medzi sebou (alebo pred dieťaťom).¹⁴⁶ Blízke osoby v okolí dieťaťa by sa mali dohodnúť, kto používa a aký jazyk v prítomnosti dieťaťa.¹⁴⁷

¹⁴³ Ibid. S. 31.

¹⁴⁴ Viz. NODARI, C.: Mehrsprachige Kinder oder wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen [online]. [cit 2010-05-08]. Dostupné na [www: http://www.swissinternationalschool.ch/809.0.html?&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=8&tx_ttnews%5BbackPid%5D=305&cHash=cf2cfb18ef](http://www.swissinternationalschool.ch/809.0.html?&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=8&tx_ttnews%5BbackPid%5D=305&cHash=cf2cfb18ef)

¹⁴⁵ Grammontov princíp (Ronjatov), taktiež princíp jedna osoba – jeden jazyk. Maurice Grammont (1866- 1946) pôsobil ako lingvista, kompararista a fonetik. Zaoberal sa predovšetkým francúzskymi dialektmi.

In: http://fr.wikipedia.org/wiki/Maurice_Grammont

¹⁴⁶ Viz. HORŇÁKOVÁ, K.: *Biligvizmus- dvojjazyčná výchova* [online]. [cit 2010-07-09].

Dostupné na [www: http://www.detskarec.sk/files/Biligvizmus2.pdf](http://www.detskarec.sk/files/Biligvizmus2.pdf)

¹⁴⁷ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, op.cit., S. 108–111.

Zatiaľ ako bezproblémovú oblasť vníma respondentka oddelené používanie oboch jazykov v rodine. Respondentka: „[...] S dcérou komunikujem v češtine. Manžel je Nemeč, preto s ňou hovorí po nemecky. [...] keď bola malá, zvykli sme jej pred spaním čítať rozprávky v češtine aj v nemčine. Vopred si pripravila knižku v nemčine alebo v češtine, podľa toho či jej rozprávku predčítal manžel alebo ja.“¹⁴⁸

4.5.3 Jedno prostredie – jeden jazyk

Podľa K. Horňákovej¹⁴⁹ táto situácia nastáva vtedy, ak dieťa komunikuje so svojimi rodičmi jedným jazykom, druhý jazyk si neosvojuje v domácom prostredí. Väčšinou sa s tým stretávame až po dovŕšení tretieho roku dieťaťa, v prípade, že sú základy jedného jazyka už upevnené. Tento princíp sa vyskytuje aj u dvojjazyčnosti v rodinách jazykových menšín, ktoré v domácom prostredí hovoria svojim materinským jazykom, druhý – väčšinový jazyk si dieťa osvojuje mimo domova (napr. na ihrisku, v obchode, atď.)¹⁵⁰

4.5.4 Prvá veta platí

Rodičia sa môžu takisto dohodnúť na pravidle “Prvé slovo platí” – rozhovor, ktorý začal v jednom jazyku, bude v ňom aj ďalej prebiehať.

4.5.5 Jedna doba dňa/týždňa – jeden jazyk

Popritom existuje možnosť oddeľovať jazyky podľa situácie, napr. víkendový jazyk vs. „pracovne - týždenný jazyk“; jazyk, keď je prítomná mama (otec).¹⁵¹ Tento princíp je avšak menej frekventovaný princíp, v prípade, že rodičia komunikujú s dieťaťom jedným jazykom v určitej dobe dňa alebo len počas pracovných dní a druhý jazykom hovoria napr. večer alebo počas víkendov. Problémom tohto princípu môže byť nedôsledný, respektíve nedostatočný kontakt s oboma jazykmi.

¹⁴⁸ Respondentka č. 4.

¹⁴⁹ Viz. HORŇÁKOVÁ, K.: *Biligvizmus- dvojjazyčná výchova* [online]. [cit 2010-07-09]. Dostupné na www: <http://www.detskarec.sk/files/Biligvizmus2.pdf>

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Viz. BURKHART-MONTANARI, E.: *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main 2000, op. cit., S. 31–32.

4.5.6 Jeden jazyk pre familiárne záležitosti, druhý pre prácu a školu

Ďalšie rozšírené pravidlo je používať jeden jazyk na familiárne záležitosti, ďalší pre prácu a školu. Má to ale jednu nevýhodu: časom chýbajú podnety pre používanie prvého jazyka. Kým druhý jazyk získa veľa podnetov zo školy a práce (a je ich čoraz viac), používanie prvého jazyka je obmedzený na „rodinné“ témy.¹⁵²

Tento aspekt dvojjazyčnosti rieši rodina respondentiek nasledujúcimi spôsobmi. Respondentka: „[...] v prípade prítomnosti osoby, ktorá druhý jazyk neovláda, prispôbime jazyk konverzácie danej osobe.“¹⁵³

Respondentka: „[...] často navštevujeme Görlitz, tam môj syn môže hovoriť nemecky. Česky hovorí so svojim otcom a v materskej škôlke. Dúfam, že bude schopný naďalej hovoriť plynule oboma jazykmi. Možno až vyrastie sa rozhodne žiť v Nemecku. [...] To rozhodnutie ale nechávam na neho.“¹⁵⁴

4.5.7 Dôvody na uprednostnenie jedného jazyka

„Stáva sa, že niekedy dvojjazyčne vychovávané dieťa komunikuje s rodičmi len jedným jazykom a to je jazyk okolia. Nie je to tým, že by dieťa druhý jazyk nemalo rado.“¹⁵⁵ C. Nodari a R. De Rosa píše, že zanedbávanie jedného jazyka môže vzniknúť z dvoch príčin. Jednak je to nedostatočná kvalita a množstvo kontaktu – napr. keď sa jazyk jedného z rodičov používa v zriedkavejších chvíľach. Za druhé k výlučnému uprednostneniu jedného jazyka dochádza u mladších súrodencov.¹⁵⁶ Vo chvíli, keď sa dieťa učí dve označenia jedného predmetu, nielenže si rozširuje slovnú zásobu, ale i trénuje myslenie – už len preto, že významy týchto označení nie sú v dvoch rozličných jazykoch úplne totožné. Rozvíja sa schopnosť vnímať jemné rozdiely vo významoch a rozlišovať ich.¹⁵⁷

¹⁵² Viz. BURKHART-MONTANARI, E.: *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main 2000, op. cit., S. 49.

¹⁵³ Respondentka č. 4.

¹⁵⁴ Respondentka č. 3.

¹⁵⁵ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, S. 106–107.

¹⁵⁶ Viz. NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*, Bern 2003, op. cit., S. 31.

¹⁵⁷ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, op. cit., S. 46.

4.5.8 Podpora jazyka, ktorým nehovorí okolie

Keďže v tejto práci pojednávame aj o modeli, keď jeden z rodičov používa jazyk okolia a ten druhý jazyk, ktorým okolie nehovorí, môžeme predpokladať, že jazyk tohto rodiča sa vyvinie slabšie. C. Nodari a R. De Rosa ukazujú príklad, kde matka hovorí po portugalsky a otec a okolie po nemecky. Upozorňujú na to, že v tomto rozložení je veľmi dôležitý jazyk, ktorým sa bavia rodičia medzi sebou, pretože jazyk matky má relatívne slabú pozíciu, pričom je žiaduce, aby sa dieťa naučilo oba jazyky čo možno najlepšie. Pre vyrovnanú dvojjazyčnosť je v tejto konštatácii o to dôležitejšie, že matka si je vedomá svojho jazyka a že sa obaja rodičia dohodli, že ich dieťa bude vychovávané dvojjazyčne. Každý z rodičov by mal náležite doceniť dôležitosť postavenia jazyka matky. Vzniká tu riziko, že matka sprostredkuje dieťaťu jazyk len v základoch. Ak sa rodičia medzi sebou bavia v jazyku matky, je to pre dvojjazyčný vývin dieťaťa len prínosné.¹⁵⁸

O nevyrovnanom rozpoložení jazyka matky (slovenčiny) voči jazyku otca (nemčiny) vypovedá nasledujúca odpoveď.

Respondentka: „[...] som sama ktorá sa s mojim synom baví po slovensky, niekedy mi to padne ťažko. Manžel je Nemeč, hovorí so synom len po nemecky.“¹⁵⁹

Ďalšia respondentka vníma vplyv jazyka okolia a manžela (čeština) voči jej materinskému jazyku podobne: Respondentka: „[...] k zmene jazyka v našej rodine dochádza bohužiaľ dosť často, pretože ja sama si musím zvykať na to, že musím v českom prostredí hovoriť po nemecky. Pokiaľ som sama so svojím synom, hovorím s ním bez problémov po nemecky. Ale v prípade, že sú okolo nás Česi, prejdeme častokrát do češtiny. Je to občas celkom náročné.“¹⁶⁰

Podľa L. Šatavy¹⁶¹ aj mnohí „uvedomelí“ príslušníci etnických menšín často prechádzajú v hovore medzi sebou – v rámci z časti vedomého, z časti i nevedomého mimikri – do väčšinového jazyka. Bežnú situáciu predstavuje aj rozhovor všetkých členov skupiny ktorý prebieha vo väčšinovom jazyku v prípade, že je prítomná jedna osoba, ktorá menšinový jazyk neovláda. Kontakt s neznámymi osobami býva taktiež často zahájený vo väčšinovom jazyku aj tam, kde by sme mohli predpokladať znalosť menšinového jazyka.

¹⁵⁸ Viz. NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen.*, Bern 2003, op. cit., S. 31.

¹⁵⁹ Respondentka č. 2.

¹⁶⁰ Respondentka č. 4.

¹⁶¹ Viz. ŠATAVA, L.: *Jazyk a identita etnických menšín – možnosti zachování a revitalizace*, Praha 2009, s. 83.

4.6 Vlastnosti dvojjazyčnosti

4.6.1 Sprachmischungen

U viacjazyčných detí často dochádza k fáze, kedy sa navzájom premiešavajú oba jazyky. E. Burkhardt Montanari uvádza, že dieťa používa isté obdobie jedno slovo len v jednom jazyku, iné zas len v tom druhom jazyku. Premiešavanie jazykov alebo používanie slovíčok z druhého jazyka sú často sprievodnými javmi v jazykovom vývoji dieťaťa – ide o bežnú a tvorivú činnosť.¹⁶² Podľa V. Triarchi-Hermannova sú niektoré prelínania podmienené vývojom jazyka a po určitom čase zmiznú, iných sa zas len ťažko zbavuje; dôvod je momentálne neznámy.¹⁶³ Prechody z jazyka do jazyka u dvojjazyčných osôb sa vzťahujú na jednotlivé slová, frázy alebo na jednu či viac viet. Pritom nevzniknú žiadne premiešavania jazykov. Deti do ôsmeho roku života sú náchylné skôr ku *code-mix*¹⁶⁴ – deti uvedú skôr rôzne slovné druhy z jedného jazyka do druhého. Staršie deti používajú častejšie *code-change* – preskočia jednou vetou z jedného jazyka do druhého. Táto zmena jazyka sa odohráva najčastejšie bez vedomého uváženia. Dvojjazyčná osoba „prepne“ v jednej vete z jedného jazyka do druhého údajne preto, že má medzery v slovnej zásobe, pretože jeden pojem možno v jednom jazyku vystihnúť presnejšie.

Jedna z respondentiek toto dané tvrdenie (v určitej miere) potvrdzuje svojou odpoveďou na otázku „Pokiaľ prejdete do iného jazyka s čím to súvisí, čím to je dané?“ Respondentka: „[...] keď sa bavíme v slovenčine, tak sa nám stáva, že prejdeme do nemčiny [...] že mi odpovedia nemecky [...] Pre dievčatá je jednoduchšie nájsť určité výrazy ... v nemčine... ale potom sa snažím prejsť späť do slovenčiny.“¹⁶⁵

Ďalšia respondentka sa vyjadruje k danej problematike takto: „[...] keď mi chce niečo jednoduché vysvetliť slovensky a nevie ako to lepšie vyjadriť, tak potom začne vysvetľovať po nemecky[...]“¹⁶⁶

S. Hintenberger vo svojej diplomovej práci vníma aspekt premiešavania jazykov ako častý prípad v bilingvných rodinách. Rodičom sa odporúča komunikovať s dieťaťom výlučne vo svojom materinskom jazyku, čo nemôžu vždy dodržiavať. Aj keď sa rodičia snažia

¹⁶² Viz. BURKHART-MONTANARI, E.: *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main 2000, op. cit., S. 53–55.

¹⁶³ Viz. TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München 2006, S. 35.

¹⁶⁴ Tento pojem do slovenčiny slovenčiny voľne prekladáme ako *vzájomné premiešavanie jazykov* (Sprachmischungen).

¹⁶⁵ Respondentka č. 1.

¹⁶⁶ Respondentka č. 2.

dodržovať princíp “jedna osoba – jeden jazyk”, často to vzdávajú z praktických dôvodov. Neustále konfrontácie slabého jazyka dieťaťa so silnejším jazykom (najčastejšie jazyk okolia) rozhodia častokrát poriadok v oddeľovaní jazykov. Keď rodinu často navštevujú známi či príbuzní, ktorí sú užívatelia len jazyka okolia, ocitá sa dieťa ako aj rodič s jazykom iným než okolie stále znova v situáciách, kde odporúčaná jazyková výchova nie je možná alebo vhodná.¹⁶⁷

¹⁶⁷ Viz. HINTENBERGER, S.: *Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf den schulischen Fremdsprachenerwerb*, Wien 1999, S. 37.

5 DVOJJAZYČNÁ VÝCHOVA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

V tejto kapitole sa zaoberáme otázkou, akú rolu zohráva vo vývoji jazyka u detí samotná výučba jazykov. V nasledujúcich podkapitolách sa zaoberáme dôležitosťou materinského jazyka v rámci školskej výučby a predstavujeme novú didaktickú metódu vyučovania dvoch a viacerých jazykov, používanú predovšetkým v anglofónnych oblastiach sveta. Taktiež zahrňujeme do tejto časti práce výpovede respondentiek týkajúce sa ich vlastných skúseností s inštitúciami, ktoré podporujú bilingvné vzdelávanie ich detí.

Rozsiahle výskumy potvrdili rozdiely medzi mono - a bilingvným vývojom jazykových znalostí dieťaťa. Dôležitú úlohu vo vývoji jazyka u detí by mala zohrávať nielen rodina, prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, ale aj výučba jazykov v rámci školského vyučovania. H. Reich poukazuje v rámci bilingvnej výchovy detí na nesporný význam školy, ktorá nastavuje požiadavky nad rámec “prirodzeného” osvojovania jazykov. Existuje množstvo návrhov, ako inštitucionalizovať dvojjazyčné vzdelávanie.¹⁶⁸

Bilingvné vyučovanie sa stáva neodmysliteľnou súčasťou školského systému v prostredí, kde nachádzame silné zastúpenie etnických menšín. V USA zaviedli z tohto dôvodu už koncom šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia dvojjazyčnú výučbu na verejných školách. V Spojených štátoch amerických a v Kanade nájdeme rôzne formy a modely bilingvného vyučovania, ktoré boli podrobne preskúmané.¹⁶⁹ C. Barker a S. Jones popisujú vo svojej encyklopédii *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*¹⁷⁰ napríklad metódu imerznej dvojjazyčnej výchovy, pri ktorej je dieťa vystavené intenzívnemu pôsobeniu druhého (nematerinského) jazyka. Táto metóda vznikla v roku 1965 v Kanade s cieľom sprostredkovať francúzštinu a frankofónnu kultúru deťom z anglicky hovoriacich rodín. Od tejto doby bola v rade modifikácií rozšírená do celého sveta.¹⁷¹

¹⁶⁸ Viz. REICH, H. et al.: *Sprecherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*, Hamburg 2002, op. cit., S. 17–19.

¹⁶⁹ Viz. DE CILLIA, R: *Theorie, Grundsätzliches, Geschichte* In: KOSCHAT 1994, op. cit., S. 13-20.

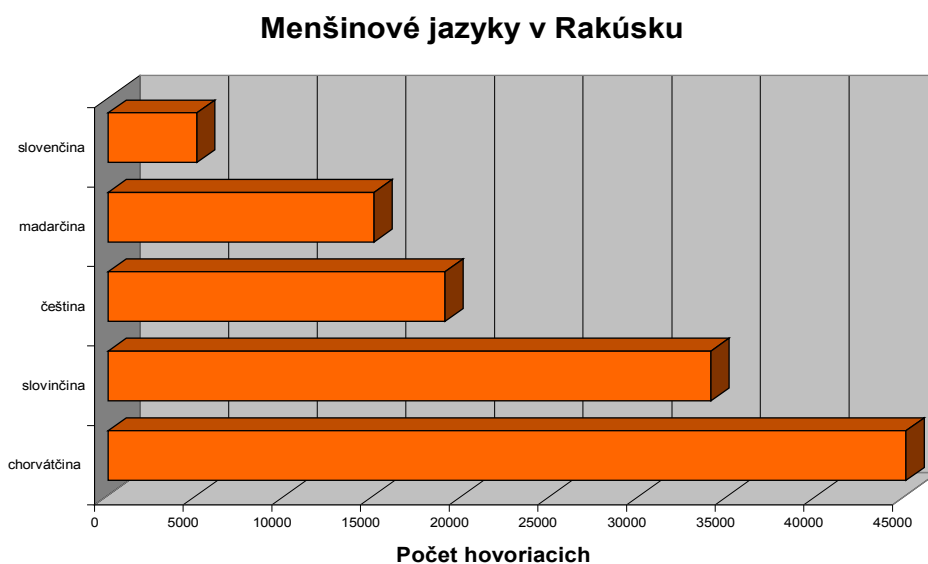
¹⁷⁰ Viz. BARKER, C. – PRYS JONES, S.: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon – Philadelphia 1998.

¹⁷¹ Ibid, p. 496–507.

5.1 Viacjazyčnosť a podpora menšinového jazyka v EU

Viacjazyčnosť sa stáva v priebehu globalizácie čoraz viac dôležitejšou. Úplná viacjazyčnosť je na európskom pracovnom trhu kapitálom do budúcnosti. Otázka osvojovania si cudzích jazykov stojí v popredí nielen na politickej alebo ekonomickej úrovni, ale aj z vedeckého hľadiska sú otázky osvojovania si cudzích jazykov už desaťročia intenzívne skúmané. V reakcii na následky globalizácie sa zdá rozumné podporovať dvojjazyčné osvojovanie si jazyka u detí. Je ale sporné, či sa má dieťa najprv naučiť jeden a až potom druhý jazyk, alebo či má byť vychovávané dvojjazyčne od narodenia. Faktom je, že deti si osvojujú materinský jazyk zvyčajne úspešne, pri osvojení si druhého jazyka už môžu avšak nastávať výrazné problémy.¹⁷²

Jedným z hlavných cieľov v rámci Európskej únie je podporovať a rozširovať materinský (prvý) jazyk detí. Taktiež môžeme sledovať snahy o zachovanie a revitalizáciu menšinových jazykov a etnického vedomia. „Je zdôrazňované, že bohatstvá sveta nespočívajú v tendenci k uniformite, ale v respektovaní alternatív a v paralelní existenci rôznych foriem ľudskej kultúry.“¹⁷³ Keďže sme sa zaoberali v kvantitatívnom výskume dvojjazyčnosťou detí v Rakúsku, v grafe D uvádzame ilustratívny prehľad situácie menšinových jazykov v tejto krajine.



Graf D Prehľad menšinových jazykov v Rakúsku¹⁷⁴

¹⁷² Viz. OKSAAR, E.: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Verständigung*. Stuttgart 2003, op. cit., S. 121.

¹⁷³ Viz. ŠATAVA, L.: *Jazyk a identita etnických menšin – možnosti zachování a revitalizace*, Praha 2009, s. 46.

¹⁷⁴ Viz. BARKER, C. – PRYS JONES, S.: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon – Philadelphia 1998, p. 399.

5.1.1. *Rola materinského jazyka v rámci školskej výučby*

Aj napriek tomu, že väčšia časť školskej výučby zo začiatku prebieha v ich rodnom jazyku, môžu byť tak deti vzdelávané v ich materinskom jazyku a spoznávať tak kultúrne pozadie jazyka. Tento druh európskych škôl môže podporovať do značnej miery taktiež dvojazyčnú výučbu detí.¹⁷⁵ Podľa H. Reicha návšteva predškolských zariadení podporuje deti v užívaní jazyka ich okolia. A čím staršie dieťa je, tým silnejší je vplyv rovesníkov na vývoj ich jazykov.¹⁷⁶

V škole a kurzoch, kde sa vyskytujú dvojazyčné deti, prebieha vyučovanie vo väčšine prípadov v jazyku okolia, zatiaľ čo organizácia a manažment hodín môže prebiehať v jazyku menšiny. Taktiež sa stretávame s prípadmi, kde žiaci sami určia jazyk, ktorý budú v triede používať, napr. keď žiak komunikuje s učiteľom v jazyku, ktorý nie je materinským jazykom učiteľa. Aby žiak mohol vysvetliť niečo jasne a nekomplikovane, môže prejsť do svojho preferovaného jazyka. Žiaci určujú, kedy a ako sa používajú jazyky, a taktiež môžu ovplyvňovať hranice ich používania. Takže oddelené používanie jazykov sa môže vyskytnúť v triede, kde sa striedajú neformálne či osobitné udalosti (napr. žiaci môžu ľahšie komunikovať v menšinovom jazyku o osobných alebo triednych záležitostiach).

V mnohých bilingvných triedach je obvyklé časté striedanie medzi jednotlivými jazykmi. Súbežné používanie dvoch jazykov v bilingvných triedach je bežnou praxou, ale zriedka je vopred určované didaktickou stratégiou.¹⁷⁷

Bilingvné deti môžu striedať jazyky priamo vo vete ako aj medzi vetami. U mnohých menšinových jazykových skupín je to bežné doma ako aj v spoločnosti a v škole. Je relatívne vzácné, aby k tomu nedochádzalo. Častejšie sa vyskytuje tento jav v prípade, že sa jedná o prechod k väčšinovému jazyku (jazyku okolia).¹⁷⁸

¹⁷⁵ Ibid, op. cit., p. 527–528.

¹⁷⁶ Viz. REICH, H. et al.: *Sprecherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*, Hamburg 2002, op. cit., S. 15

¹⁷⁷ Viz. BARKER, C. – PRYS JONES, S.: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon – Philadelphia 1998, op. cit., p. 589.

¹⁷⁸ Ibid. p. 589.

5.2 Imerzná metóda osvojovania si jazykových kompetencií u detí

A. Leist Villis definuje imerziu ako skutočné ponorenie sa do reči, pričom je kontakt s danou rečou veľmi intenzívny.¹⁷⁹ Dôležitá úloha imerznej metódy spočíva v tom, aby sa inovatívny koncept skĺbil so základnými princípmi pedagogiky pre základné školy a rozvíjal osvojovanie si dvoch jazykových kompetencií v rámci inštitucionalizovaných učebných metód. Každá imerzná metóda prebieha v rámci školského vyučovania, nejedná sa totiž len o prirodzený spôsob získavania jazykových kompetencií dvoch jazykov.¹⁸⁰ Túto učebnú metódu považuje C. von Holten za vhodnú najmä pre deti do veku desiatich rokov.¹⁸¹ Neskôr sa môžu pridať aj ďalšie cudzie jazyky.

Porozumenie jazyka u detí nastupuje vždy pred schopnosťou hovorenia v danom jazyku. Imerzia sa z tohto dôvodu riadi základnými princípmi z oblasti psycholingvistiky. C. von Holten tvrdí¹⁸², že imerzná metóda nezaťažuje deti, pretože sa nekladie dôraz len na samotný jazyk (najmä gramatiku a učenie slovnej zásoby). Rodičia ako aj učitelia tak neopravujú reč detí z gramatického hľadiska, ale snažia sa rozvíjať jazykové znalosti detí najmä prostredníctvom gest, výrazov tváre, obrázkov, zvukov, atď. Tým nevzniká zbytočný lingvistický tlak v procese osvojovania si jazykových kompetencií detí. Jazyk je len akýmsi prostriedkom, prostredníctvom ktorého si deti sami dávajú naučené poznatky do súvislostí.

Vo svojej práci *Die Frühlerung mehrerer Sprachen, Theorie und Praxis* poukazuje Ch. Laurén¹⁸³ na problematiku výučby prirodzeného osvojovania si jazykových kompetencií. Malo by sa jednať o prirodzený, nevedomý proces bez zbytočného zaťažovania dieťaťa. To môže spôsobiť, že sa dieťa bude snažiť zdokonaľovať si svoje jazykové kompetencie, bude schopné v danom jazyku komunikovať bez toho aby sa učilo pravidlá, ako je daný jazyk vybudovaný. „Je toho veľa, čo sme sa naučili, bez toho aby sme presne vedeli popísať, prečo tomu tak je. Napríklad sme sa naučili ako sa máme bicyklovať, ani sme nevedeli, prečo a ako

¹⁷⁹ Viz. LEIST-VILLIS, A.: *Etlernratgeber, Zweisprachigkeit, Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*, Tübingen 2008, S. 24.

¹⁸⁰ Viz. ZYDATISS, W.: *Bilingualer Unterricht in der Grundschule, Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning 2000, op.cit. S 38.

¹⁸¹ Viz. VON HOLTEN, C.: *Immersion und Mehrsprachigkeit, Die "natürliche" Methode des Spracherwerbs* [online].[cit 2010-07-16]. Dostupné na www:

http://fremdsprachen-fuer-kinder.suite101.de/article.cfm/immersion_und_mehrsprachigkeit

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Viz. LAURÉN, CH.: *Die Frühlerung mehrerer Sprachen, Theorie und Praxis*. Provincia Autonoma di Bolzano 2006, op.cit., S. 23.

sme sa to vlastne naučili.“¹⁸⁴ Následky tohto nevedomého procesu by ale na druhej strane mohli viesť k tomu, že by použitie jazyka u detí nebolo vždy korektné.

Tento model imerzného osvojovania si jazykových znalostí rešpektuje nasledujúce základné pravidlá. Jazyk sa má vyučovať prostredníctvom¹⁸⁵:

- 1) zmysluplnej a autentickej interakcie
- 2) dostatočného množstva sprostredkovaných poznatkov
- 3) zdôraznenia obsahu preberanej látky
- 4) zamerania sa na pochopenie (u začiatočníkov)
- 5) odporúčanie: učiteľ by mal ovládať dominantný(prvý) jazyk žiaka
- 6) gest a reči tela
- 7) čítania najprv v imerznej reči
- 8) gramatiky s pomocou koncentrácie na komunikačne dôležitú prebranú látku
- 9) implicitných korektúr
- 10) povzbudenie žiakovej iniciatívy

V rámci školskej výučby pri metóde imerzného vyučovania sa vyučujú niektoré predmety v jednom jazyku, ďalšie v druhom jazyku. Väčšinou (alebo v ideálnom prípade) máme na mysli pod pojmom prvý jazyk rodnú reč. Učenie je ponechané na deti, sami si môžu zvoliť svoje vlastné tempo. Pri imerzii sa jedná o druh individuálneho vzdelávania. Faktické vedomosti, ktoré dieťa získa v pre neho zatiaľ cudzom jazyku, získava taktiež aj vo svojom materinskom jazyku. Rozvoj jazykových komunikačných schopností ostáva napriek tomu v popredí. C. von Holten zastáva názor, že imerzná metóda je v súčasnosti jednou z najúspešnejších metód vôbec.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Ibid. S. 23.

¹⁸⁵ Ibid. S. 68–69.

¹⁸⁶ Viz. VON HOLTEN, C.: *Immersion und Mehrsprachigkeit, Die "natürliche" Methode des Spracherwerbs* [online]. [cit 2010-07-16]. Dostupné na www: http://fremdsprachen-fuer-kinder.suite101.de/article.cfm/immersion_und_mehrsprachigkeit

5.2.1 *Postoj respondentiek k inštitúciám v rámci bilingvného vyučovania*

V rámci kvalitatívneho výskumu sme sa v otázke č. 6¹⁸⁷ snažili zmapovať, aký postoj majú rodičia k vývoju bilingvnosti svojho dieťaťa/detí v rámci školského vyučovania. Respondentky vo všetkých prípadoch vyjadrili kladný postoj k týmto bilingvným inštitúciám, ale len dcéra jednej z respondentiek navštevuje bilingválne gymnázium *Německá škola v Praze*.

Respondentka: „[...] Dcéra navštevuje momentálne českú vetvu Německej školy na Nových Butovicích. V rámci gymnázia existuje česká vetva, kde sa niektoré predmety vyučujú v nemčine, v rámci nemeckej vetvy všetko prebieha v nemčine. S manželom sme uvažovali aj o rakúsko-českom gymnáziu na Prahe 7, ale nakoniec sme zvolili Butovice [...]a sme spokojní.“¹⁸⁸

Ďalšia respondentka by taktiež rada poslala svojho syna do podobnej inštitúcie, keď jej dieťa vyrastie. Na otázku, či pozná česko- nemecké bilingválne gymnázium v okolí svojho bydliska, odpovedala:

Respondentka: „Poznám a som presvedčená, že tieto inštitúcie sú veľmi kvalitné. Viem, že v Liberci je v nemecké gymnázium, kde vyučovanie prebieha v nemeckom jazyku. Mám pár priateľov a známych, ktorí poslali deti do tejto školy. Sama som si všimla, že ich nemčina je naozaj veľmi dobrej úrovni.“¹⁸⁹

Čo sa týka bilingválneho gymnázia v Rakúsku *Komensky Schule* je respondentka žijúca vo Viedni taktiež oboznámená s ich spôsobom výučby, ale jej dcéry toto gymnázium nenavštevovali.

Respondentka: „[...] my sme to vtedy neriešili. Deti sú tu už od malička, chodili do nemeckej škôlky, nemčinu ovládali výborne, preto sme ich poslali do rakúskej školy. Možno by to bolo iné, ak by sme sa boli prísťahovali neskôr[...] ak by nevedeli nemecky, tak potom by sme uvažovali o tejto možnosti.“¹⁹⁰

Všetky respondentky zastávajú kladný názor týkajúci sa inštitúcií v rámci dvojjazyčného vzdelávania. Za veľmi podstatnú výhodu pokladajú, že ich deti môžu byť v dennodennom kontakte so svojimi rovesníkmi, ktorí podobne ako oni hovoria oboma jazykmi. Niektorým respondentkám neumožnili životné okolnosti, v ktorých sa nachádzajú, zvoliť práve túto možnosť. Napriek tomu sa stále snažia sprostredkovať kontakt s oboma jazykmi, ako aj s kultúrami v rámci domáceho prostredia.

¹⁸⁷ Viz. Príloha č.1 (B1: Otázky k dvojjazyčné výchově dětí), s. 74.

¹⁸⁸ Respondentka č. 4.

¹⁸⁹ Respondentka č. 3.

¹⁹⁰ Respondentka č. 1.

Podľa G. Fischera¹⁹¹ je dvojjazyčnosť následkom jazykových kontaktov medzi príslušníkmi rôznych jazykových skupín. Vo všeobecnosti, že bilingvizmus je charakteristický predovšetkým schopnosťou používať oba jazyky rovnocenne a v rovnakej miere. Môžeme teda vychádzať z teoretického predpokladu, že dvojjazyčné prostredie disponuje poskytnutím podmienok pre komunikáciu v oboch jazykoch vo všetkých spoločenských oblastiach. Jazyková realita v daných oblastiach vyzerá mnohokrát odlišne. „Aby menšinové jazyky prežili ako relatívne oddelené a v štandardizovanej podobe, je potrebné nepodceňovať ich používanie v bilingvných triedach.“¹⁹² Preto by malo dvojjazyčné vyučovanie na bilingvných školách umožniť paralelné, spoločné podmienky pre rozvíjanie jazykových schopností v oboch jazykoch. „Bilingvná výchova neznamena len sprostredkovanie dvoch rečí ale taktiež by mala podnecovať predovšetkým „bikultúrnu“ výchovu a tak podporovať vývoj „bikultúrnej“ osobnosti u detí.“¹⁹³

¹⁹¹ viz. FISCHER, G.: *Bemerkungen zu bilingualen Unterrichtsmodellen in Osteuropa* In: KOSCHAT 1994, op. cit., S. 46–47.

¹⁹² Viz. BARKER, C. – PRYS JONES, S.: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon – Philadelphia 1998, op. cit., p. 589.

¹⁹³ Ibid. S.46.

ZÁVER

V úvode diplomovej práce sme nastolili otázku, do akej miery ovplyvňujú rodinné, ako aj mimorodinné okolnosti, v ktorých rodina žije, vývoj jazykových znalostí bilingvných detí. A ako možno najlepšie dosiahnuť dvojjazyčnosť, keď už je v súčasnom svete tak žiadaná: „Treba si osvojiť ďalší jazyk ako prvý alebo ako druhý jazyk?“ Vďaka poznatkom z rozličných súčasných štúdií, ktoré sa venujú tejto problematike, možno konštatovať, že keď si dieťa osvojí jazyk ako prvý jazyk, naučí sa ho lepšie. Dieťa sa totiž ďalší jazyk učí vo veku, keď sa jazyky učí iným spôsobom oproti napr. puberte. Neučí sa len jazyk, ale učí sa aj rozprávať a poznávať okolie. Malé dieťa má od prírody nutkanie učiť sa reč, resp. je od prírody motivované k tomu dorozumieť sa s okolím.

Paralelné osvojovanie si dvoch jazykov u malého dieťaťa neprináša so sebou ale len poznanie dvoch jazykov naraz. Taktiež do značnej miery vplýva na kognitívny vývoj dieťaťa. V rámci bilingvnej výchovy by mali rodičia ako aj učitelia dbať na to, aby mohli dieťaťu sprostredkovať. Dvojjazyčná výchova by mala pozitívne vplývať na kognitívny vývoj dieťaťa, pretože paralelné osvojovanie si jazykov nemusí byť vždy pre dieťa prínosné, v niektorých prípadoch môže mať dokonca negatívny vplyv. Dieťa by malo najmä dosiahnuť vysokú jazykovú úroveň, a to v oboch jazykoch. Čím vyššia úroveň, tým lepší je kognitívny vývoj dieťaťa. Medzi najdôležitejšie podmienky pre rozvíjanie jazykových znalostí dieťaťa patrí kvalitný prístup a sprostredkovanie jazyka v rámci rodinného aj mimorodinného prostredia. Taktiež je dôležitý aj kladný vzťah dieťaťa k jazykom. Tým sa podporuje jeho tolerancia a schopnosť vzájomného porozumenia kultúrneho prostredia, ktorú mu daný jazyk sprostredkováva.

V danej práci sme poukázali na problematiku osvojovania si viacerých jazykov, ktorú by bolo potrebné bližšie popísať, vysvetliť alebo dokázať. Cieľom tejto diplomovej práce bolo uskutočniť analýzu v názve uvedenej témy, ktorá s fenoménom osvojovania si jazykov súvisí, resp. predstavuje len jeho časť. Práca ponúka prehľad pohľadov a tvrdení k vytýčenej téme, ktorý možno využiť prakticky, ale aj didakticky. Poznatky získané v odbornej literatúre sme konfrontovali s mapovaním reálnej situácie na základe prevedenia vlastného kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu v oblasti problematiky výchovy ako aj výučby bilingvných detí. Výsledky kvantitatívneho výskumu poukázali na vývoj dominatnejšieho, silnejšieho vývoja jedného jazyka u detí a taktiež potvrdili našu hypotézu, že dvojjazyčnosť detí závisí na rodinných, ako aj mimorodinných okolnostiach. Medzi hlavné faktory, ktoré ovplyvňujú

preferencie jedného voči druhému jazyku patrí predovšetkým rodinné prostredie, ale v nemalej miere aj mimorodinné sociálne prostredie, v ktorom dieťa vyrastá alebo momentálne žije.

Dvojazyčne vychovávané deti disponujú schopnosťou používať oba jazyky rovnocenne a v rovnakej miere. Ako pri prirodzenom osvojovaní si druhého jazyka, tak aj pri riadenom vyučovaní cudzieho jazyka hrá určujúcu úlohu vzťah dieťaťa k danému jazyku. To ovplyvňuje motiváciu učiť sa a následné využitie jazykových kompetencií v ich živote. Dvojazyčné deti tak v porovnaní s jednojazyčnými nie sú odkázané v získavaní poznatkov len na jeden zdroj informácií, ale môžu používať iné zdroje v druhom jazyku. Taktiež im dvojazyčnosť môže umožniť väčšiu variabilitu pri výbere budúceho štúdia alebo povolania. Na druhej strane tréning schopnosti prepínania z jazyka do jazyka a taktiež vnímanie rozdielov vo významoch pre označenie jedného pojmu v dvoch jazykoch môže byť pre samotné deti (ale aj rodičov a učiteľov) náročné. Tieto tvrdenia nám vyplývajú z dát zozbieraných v kvantitatívnom, ako aj kvalitatívnom výskume.

Táto práca nastolila priestor pre ďalšiu otázku: „Aké je prepojenie medzi pojmom identity, jazyka a tvorby multikultúrneho prostredia v Českej republike a v nemecky hovoriacich krajinách?“ Zaujímavým podnetom pre ďalší výskum by mohla byť aj otázka, aký vplyv má etnicita bilingvne vychovávaných detí na získavanie jazykových znalostí v prvom a druhom jazyku. Taktiež by bolo zaujímavé porovnať vplyv rodinného a mimorodinného prostredia v návaznosti na vykonaný výskum v rámci tejto diplomovej práce na „Komenský Schule“ s biligvnými inštitúciami v Česku a na Slovensku.

„Jaký bude další vývoj na etnicko-jazykovém poli, je nesnadné předvídat. I když je vstup lidské společnosti do třetího tisíciletí možno chápat jen jako ryze formální numerický symbol, je dnešní doba skutečně v mnohém přelomová. Nejen vzhledem k řadě výrazných změn v hodnotovém systému společnosti, které mohou na žebříčku důležitosti vyzdvihnout nové, neočekávané fenomény.“¹⁹⁴

¹⁹⁴ Viz. ŠATAVA, L. *Jazyk a identita etnických menšín – možnosti zachování a revitalizace* [online]. [cit 2010-04-16]. Dostupné na [www: <http://sl.ff.cuni.cz/files/users/u3/documents/_atava_Jazyk_a_identita_etnick_ch_men_in.doc.>](http://sl.ff.cuni.cz/files/users/u3/documents/_atava_Jazyk_a_identita_etnick_ch_men_in.doc.>)

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

a) Základná literatúra

- BARKER, C. – PRYS JONES, S.: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon – Philadelphia 1998.
- BOECKANN, K.-B.: *Zweisprachigkeit und Schulerfolg*, Frankfurt am Main 1997.
- BURKHART-MONTANARI, E.: *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main: Brandes und Apdel 2000.
- CUMMINS, J.: *Bilingualism and Special Education; Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters 1984.
- DE SAUSSURE, F.: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter Studienbuch 2001.
- FTHENAKIS, W. – SONNER A. – THRUL, R. – WALBINER, W.: *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Max Hueber 1985.
- GLATZ, P.: *Bilinguales Fremdsprachenlernen der Englischunterricht deutschsprachiger SchülerInnen in bi- und monolingualen Grundschulen*. Wien: Uni., Diss. 2000.
- GLATZ, P.: *Zweisprachigkeit*. Wien: Uni., Dipl.- Arb. 1998.
- GÜNTHER, B. – GÜNTHER, H.: *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim und Basel: Beltz 2003.
- HEINY, E.: *Vor- und Nachteile des Bilingualismus in der Schule*. Wien: Uni., Dipl.- Arb. 1994.
- HINTENBERGER, S.: *Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf den schulischen Fremdsprachenerwerb*. Wien: Uni., Dipl.- Arb. 1999.
- HOMEL, P. – PALIJ, M. – AARONSON, D.: *Childhood Bilingualism. Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 1987.
- CHAROUSKOVÁ, Z.: *Dvojjazyčná výchova v predškolskom období a mladšom školskom veku*, Praha 1999.
- KLANN-DELIUS, G.: *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler 1999.

- KOSCHAT, F. (ed.): 1.Koerperschaft Österreich / Bundesministerium für Unterricht und Kunst :*Bilinguale Schulen , Lernen in zwei Sprachen ; Bildungskooperation mit Ungarn, Tschechien und der Slowakei ; bilingualer Unterricht in Österreich.* Wien 1994.
- KUMPUKARI, P. : *Einstellungen in bilingualer Erziehung, 4 diskursanalytische Fallstudien mit finnisch-österreichischen Ehepaaren.* Wien: Uni., Dipl.- Arb.1995.
- LAURÉN, CH.: *Die Frühlernung mehrerer Sprachen, Theorie und Praxis.* Provincia Autonoma di Bolzano: Alpha&Beta 2006.
- LEIST-VILLIS, A.: *Etlernratgeber, Zweisprachigkeit, Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern.* Tübingen: Stauffenburg-Verlag 2008.
- METZLER, H.G.(Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache,* Stuttgart; Weimar: Metzler, 1993.
- MONTANARI, E.: *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule.* München: Kösel 2002.
- NODARI, C. – DE ROSA, R.: *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen.* Bern: Haupt 2003.
- OKSAAR, E.: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Verständigung.* Stuttgart: W. Kohlhamer 2003.
- PRÚCHA, J.: *Multikulturní výchova. Theorie-praxe-výzkum,* Praha 2001.
- REICH, H. et al.: *Sprecherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.* Hamburg: Behörde für Bildung und Sport 2002.
- RIEHL, C. M.: *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit.* Tübingen: Stauffenburg-Verlag 2001.
- ŠATAVA, L. Etnická identita, jazykové postoje a recepte kultury u žáků lužickosrbských škol, In: *Český lid 93.* 2006, s. 337–348.
- ŠATAVA, L.: *Jazyk a identita etnických menšin – možnosti zachování a revitalizace,* Praha 2009.
- SIEBERT-OTT, G.: *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten.* Tübingen: Niemeyer 2001.
- SPANDIGER, L. : *Zweisprachigkeit in finnisch-österreichischen Familien.* Wien: Uni., Dipl.- Arb. 2007.

- TRIARCHI-HERMANN, V.: *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie ihr Kind fördern*. München: Ernst Reinhardt 2006.
- WEINREICH, U.: *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle 1953.
- ZYDATISS, W.: *Bilingualer Unterricht in der Grundschule, Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Huber 2000.

b) Zoznam internetových zdrojov:

- HILT, M.: *Mehrsprachige Erziehung* [online]. [cit 2010-04-16]. Dostupné na www: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,525052,00.html>
- HORŇÁKOVÁ, K.: *Bilingvizmus- dvojjazyčná výchova* [online]. [cit 2010-07-09]. Dostupné na www: <http://www.detskarec.sk/files/Bilingvizmus2.pdf>
- NODARI, C.: *Mehrsprachige Kinder oder wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen* [online]. [cit 2010-05-08]. Dostupné na www: http://www.swissinternationalschool.ch/809.0.html?&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=8&tx_ttnews%5BbackPid%5D=305&cHash=cf2cfb18ef
- RIVERA, M. M., AREANTOFT, A., KUBO, G. K., D'AUILA, E., SCHNEIDER, D., PIZZIRUSSO, M., SANDOVAL, T.C., GOLLAN, T.H.: *Neuropsychological, cognitive, and theoretical considerations for evaluation of bilingual individuals*, Department of Psychology, Fordham University, New York, NY, USA [online]. [cit 2010-05-28]. Dostupné na www: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18841477>
- SAIA, n.o: *Spoločný európsky referenčný rámec* [online]. [cit 2010-07-13]. Dostupné na www: <http://www.saia.sk/?c=342>
- ŠATAVA, L. *Jazyk a identita etnických menšín – možnosti zachování a revitalizace* [online]. [cit 2010-04-16]. Dostupné na www: http://sl.ff.cuni.cz/files/users/u3/documents/_atava_Jazyk_a_identita_etnick_ch_men_in.doc.
- VON HOLTEN, C.: *Immersion und Mehrsprachigkeit, Die "natürliche" Methode des Spracherwerbs* [online]. [cit 2010-07-16]. Dostupné na www: http://fremdsprachen-fuer-kinder.suite101.de/article.cfm/immersion_und_mehrsprachigkeit

- <http://en.wikipedia.org/wiki/Language>
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Maurice_Grammont
- webové stránky „Komensky Schule“ vo Viedni [online]. [cit 2010-04-16]
Dostupné na <http://www.orgkomensky.at/>

PRÍLOHY

1. Originálna verzia osnovy rozhovorov v češtine
2. Preklad osnovy rozhovorov do nemčiny
3. Originálna verzia dotazníku v češtine
4. Preklad dotazníku do nemčiny
5. Grafická príloha spracovania otázok prvej časti dotazníkov

1. Originálna verzia osnovy rozhovorov v češtine¹⁹⁵

A1: Biografické údaje

Původ: Kde jste vyrůstali?

Věk: Kolik je vám let?

Délka pobytu: Jak dlouho jste žili v České republice(nebo na Slovensku) /Německu?

Činnost: Jaká je vaše profese? Co jste studovali?

Jazykové znalosti: Kde a jak dlouho jste se učili německy?

Počet a věk dětí: Kolik máte dětí? Jak staré jsou/je Vaše dítě/děti?

B1: Otázky k dvojjazyčné výchově dětí

1, Jaký jazykem mluvíte s dítětem/děťmi? Proč?

Pokud někdy přejdete do jiného jazyka, z jakého je to důvodu?

2, Co pro vás znamená dvojjazyčnost? Označili byste Vaše dítě / děti za bilingvní?

Jaké jsou výhody a nevýhody dvojjazyčnosti?

3, V jakém jazyce s vámi dítě/děti mluví?

V jakém jazyce mluví dítě/děti s prarodiči?

V jakých situacích dítě/děti mluví německy /česky(nebo slovensky) ¹⁹⁶?

4, Máte zkušenosti s dalšími česko(slovensko)-německými páry, které mají děti? Slyšeli jste o zkušenostech jiných páru co se týče dvojjazyčné výchovy a vzdělání?

5, Znáte nějakou česko-německou školu v České republice?

Pokud ano, jaký názor zastáváte co se týče těchto institucí?

Pokud ne, přáli byste si o nich více informací?

6, Jak často má/mají dítě/děti příležitost mluvit v němčině/češtině s ostatními (např. příbuzní, přátelé...), nebo možnost slyšet dané jazyky od ostatních?

7, Žili jste někdy ve slovensky/česky mluvící zemi nebo se plánujete někdy přestěhovat do Čech nebo na Slovensko? Proč? Žili jste někdy v německy mluvící zemi nebo se plánujete někdy přestěhovat do Německa / Rakouska / Švýcarska? Proč?

¹⁹⁵ Dotazník je zcela anonymní. Výsledky dotazníku budou použity pouze pro výzkumný projekt. Data nejsou spojena s hodnocením a budou důvěrné zpracována v souladu s normami zákona o ochraně dat.

¹⁹⁶ V průběhu rozhovorů byli používáni pojmy „čeština“ a „slovenština“ jako zaměnitelné protože rozdílnost významu daných pojmů není relevantní pro předmět a cíle výzkumu.

2. Preklad osnovy rozhovorov do nemčiny

Interviewfragen (Leitfragen)¹⁹⁷

A1: biographische Angaben

Herkunft: Wo sind Sie aufgewachsen?

Alter: Wie alt sind Sie?

Aufenthaltsdauer: Wie lange leben Sie schon in Tschechien? Haben Sie in Deutschland gelebt?

Tätigkeit: Was sind Sie von Beruf? (Was haben Sie studiert?)

Sprachenkenntnisse: Wo und wie lange haben Sie Deutsch gelernt?

Anzahl und Alter der Kinder: Wie viele Kinder haben Sie? Wie alt sind sie bzw. ist es?

B1: zweisprachige Erziehung der Kinder

1, Welche Sprache sprechen Sie mit dem Kind/Kinder? Warum? Sollte es manchmal zum Sprachwechsel kommen, womit hängt es zusammen in welchen Situationen kommt dazu?

2, Was bedeutet Zweisprachigkeit für Sie? Könnte man Ihr Kind/die Kinder als zweisprachig bezeichnen? Welche Vor- und Nachteile hat sie?

3, Welche Sprachen spricht/sprechen Kind/Kinder mit Ihnen? Welche Sprachen spricht/sprechen Kind/Kinder mit Großeltern? (hat gesprochen) In welchen Situationen spricht/sprechen Kind/Kinder auf Deutsch/ auf Tschechisch(oder Slowakisch)¹⁹⁸ sprechen? Könnte man Ihr Kind/die Kinder als zweisprachig bezeichnen?

4, Haben Sie mit anderen tschechisch-deutschen Ehepaaren, die Kinder haben, über deren Erfahrungen mit zweisprachiger Erziehung gesprochen bzw. von Erfahrungen gehört?

5, Kennen Sie tschechisch-deutsche Schulen in Tschechien (Prag)? Wenn ja, welche Einstellung haben Sie zur solchen Einrichtung? Wenn nicht, würden Sie gern mehr Information darüber haben?

6, Wie oft wird das Kind die Gelegenheit, Deutsch/Tschechisch mit anderen Menschen (z.B. Verwandten, Freunden...) zu sprechen haben oder von anderen zu hören?

7, Haben Sie im deutschsprachigen Land gelebt bzw. haben Sie vor, irgendwann nach Deutschland/ Österreich/Schweiz zu übersiedeln? Warum?

Haben Sie in Tschechien bzw. haben Sie vor, irgendwann nach Tschechien/Slowakei zu übersiedeln? Warum?

¹⁹⁷ Ergebnisse des Interviews unterliegen der Anonymität und werden nur für das Forschungsprojekt Verwendung finden. Die Daten stehen in keinem Zusammenhang mit einer Beurteilung und werden selbstverständlich vertraulich und nach den Normen des Datenschutzgesetzes behandelt.

¹⁹⁸ In Anlehnung an den Gesetzgeber werden in dieser Arbeit Tschechisch und Slowakisch als synonym verwendbar, weil dieser Unterschied für diese Forschung nicht von der Bedeutung ist.

- od narození ○ méně než 10 let ○ méně než 5 let ○ méně než 2 roky

7. Jak dlouho se učíte německy?

- od narození ○ méně než 10 let ○ méně než 5 let ○ méně než 2 roky

8. Zaškrtněte prosím, co se Vás nejvíc týká:

Moje jazyková úroveň je... Dokážu, umím...	čeština/ slovenština	němčina
• dokážu se jednoduchým způsobem domluvit, mluvím pomalu a zřetelně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• dokážu jednoduchým způsobem popsat své vzdělání, bezprostřední okolí a záležitosti v oblasti okamžité potřeby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• dokážu si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při návštěvě cizí země. Umím napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Jsem schopen komunikovat plynule a spontánně. To mi umožňuje vést běžné rozhovory s rodilými mluvčími bez napětí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• dokážu používat jazyk v sociálním a profesním životě, jsem schopen používat jazyk účinně a pružně při studiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• chápu prakticky všechno, co jsem četl nebo slyšel. Umím shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokážu přednést vysvětlení v logicky uspořádané podobě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Část B2. Odpovězte, prosím, na následující otázky:

1. Co pro Vás znamená německo-česko/slovenská dvojjazyčnost? Jaké jsou její výhody a nevýhody?

2. Jak často máte příležitost mluvit česky/slovensky s ostatními lidmi (mimo školu), nebo slyšet někoho mluvit touto řečí?

3. Proč se učíte česky/slovensky- německy? Jak můžete využít tyto jazykové dovednosti ve svém budoucím životě?

4. Proč se učíte německy? Jak můžete využít tyto jazykové dovednosti ve svém budoucím životě?

5. Bydli jste někdy v České Republice nebo na Slovensku, jak často navštěvujete Českou republiku/Slovensko?

6. Plánujete se někdy přestěhovat nebo studovat v České republice/na Slovensku?

Pokud ano, proč?

Pokud ne, proč?

6. Wie lange haben Sie Tschechisch/Slowakisch gelernt?

- von klein auf weniger als 10 Jahre weniger als 5 Jahre weniger als 2 Jahre

7. Wie lange haben Sie Deutsch gelernt?

- von klein auf weniger als 10 Jahre weniger als 5 Jahre weniger als 2 Jahre

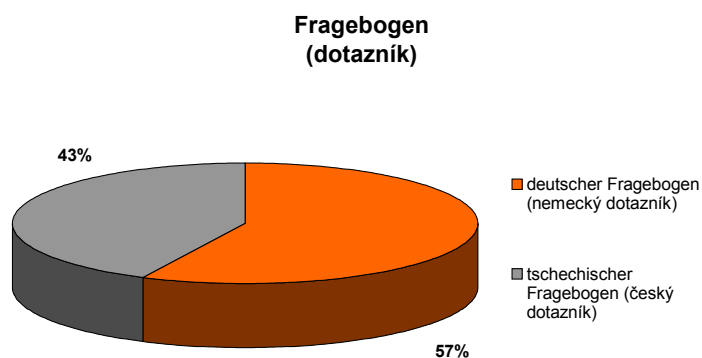
8. Bitte kreuzen Sie an, was am ehesten zutrifft.

Mein Sprachniveau in Ich kann...	Tschechisch/ Slowakisch	Deutsch
<ul style="list-style-type: none"> mich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann mich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete äußern. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> praktisch alles, was ich lese oder höre, mühelos verstehen. Ich kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

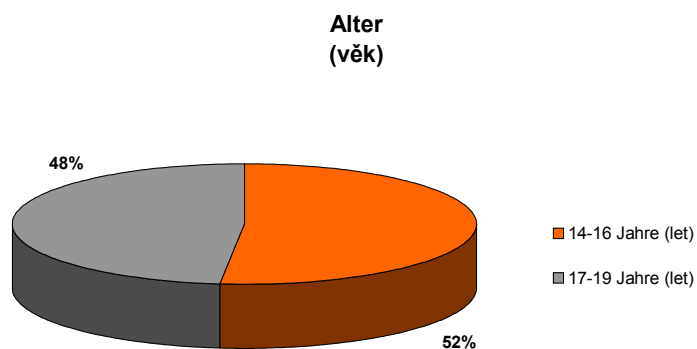
Teil B2. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen:

- 1. Was bedeutet deutsch-tschechische/slowakische Zweisprachigkeit für Sie? Welche Vor- und Nachteile hat sie?**
- 2. Wie oft haben Sie die Gelegenheit, Tschechisch/Slowakisch mit anderen Menschen (außerhalb des Schulunterrichts) zu sprechen oder von anderen zu hören?**
- 3. Warum lernen Sie Tschechisch/Slowakisch- Deutsch? Wie können Sie diese sprachliche Kompetenz in ihrem Leben nutzen?**
- 4. Warum lernen Sie Deutsch? Wie können Sie diese sprachliche Kompetenz in ihrem Leben ausnutzen?**
- 5. Haben Sie in Tschechien/Slowakei gelebt oder wie oft haben Sie Tschechien/Slowakei besucht?**
- 6. Möchten Sie irgendwann nach Tschechien übersiedeln oder dort studieren?
Wenn ja, warum?
Wenn nein, warum nicht?**

5. Grafická príloha spracovania otázok prvej časti dotazníkov



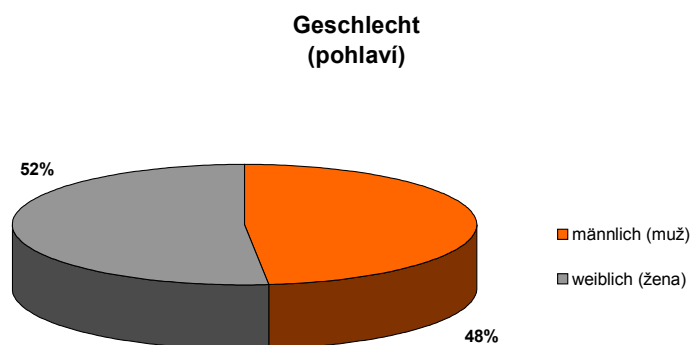
Graf č. 1



Graf č. 2

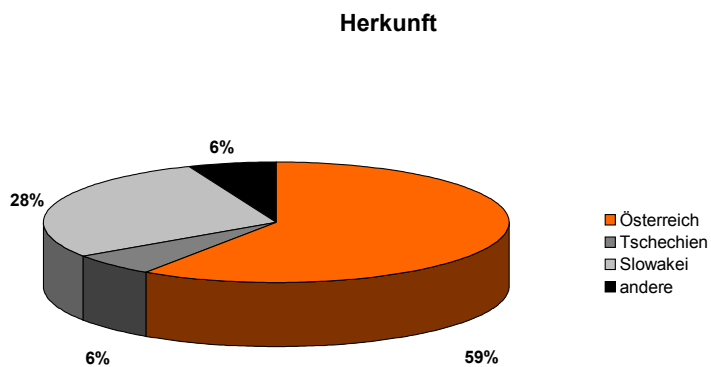
Pomer zvolených jazykových verzií dotazníku pre výskum popísaný na s. 25 (**Graf č. 1**).

Vek respondentov toho istého výskumu spoločný pre obe verzie dotazníkov (**Graf č. 2**).

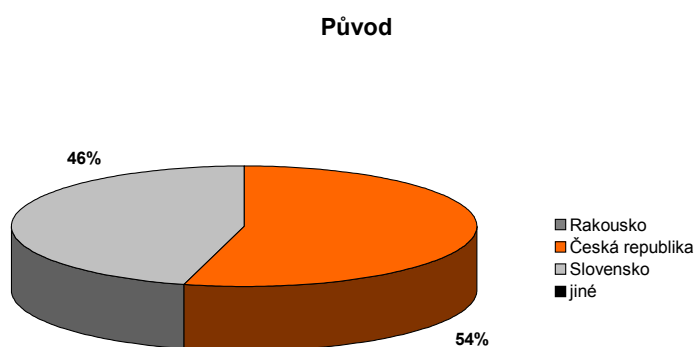


Graf č. 3

Pohlavie respondentov kvantitatívneho výskumu popísaného na s. 25 spoločný pre obe verzie dotazníkov (**Graf č. 3**).

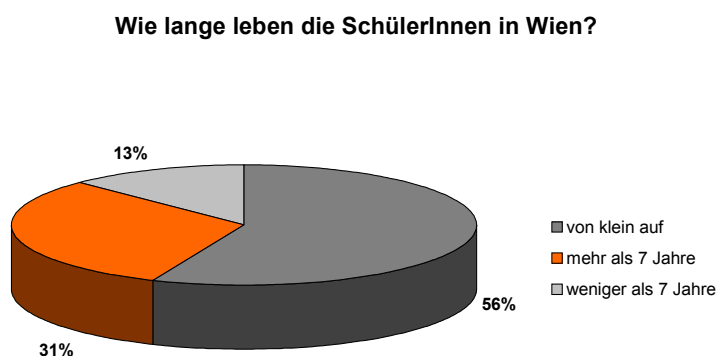


Graf č. 4



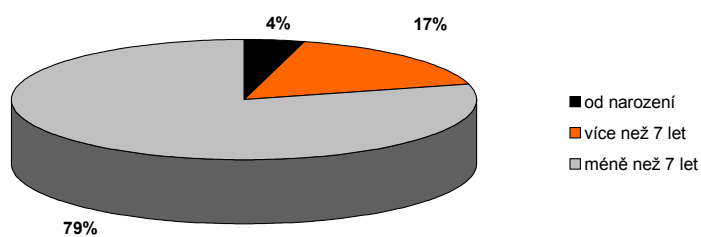
Graf č. 5

Porovnanie pôvodu respondentov zvolených jazykových verzií dotazníku pre výskum popísaný na s. 25, výsledky nemeckej verzie dotazníku (**Graf č. 4**), výsledky českej verzie dotazníku (**Graf č. 5**).



Graf č. 6

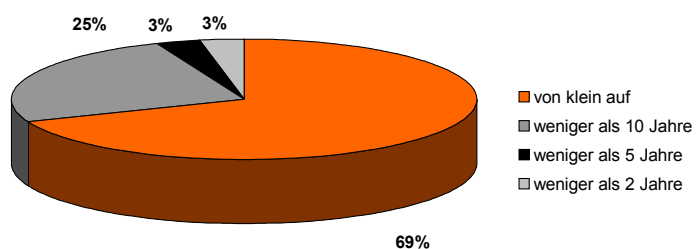
Jak dlouho žijí respondenti ve Vídni?



Graf č. 7

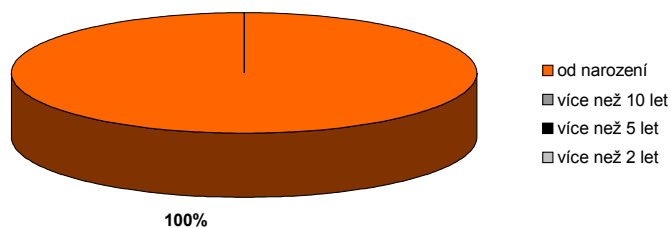
Porovnanie pobytu respondentov vo Viedni zvolených jazykových verzí dotazníku pre výskum popísaný na s. 25, výsledky nemeckej verzie dotazníku (**Graf č. 6**), výsledky českej verzie dotazníku (**Graf č. 7**).

Wie lange haben die SchülerInnen Tschechisch/Slowakisch gelernt?



Graf č. 8

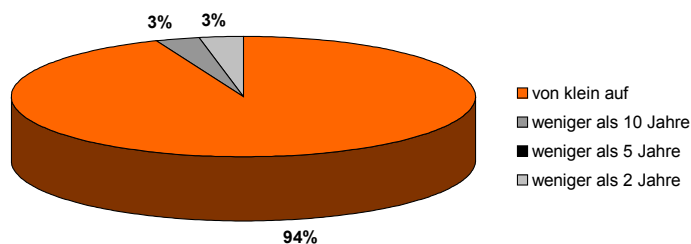
Jak dlouho se respondenti učí česky /slovensky?



Graf č. 9

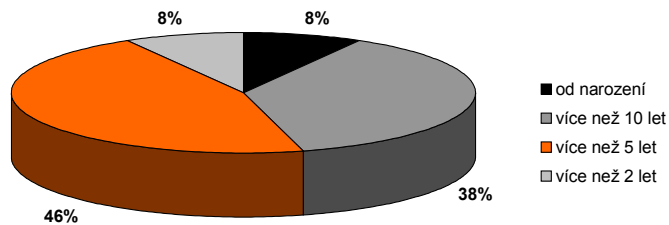
Porovnanie vzdelávania respondentov v češtine/slovenčine zvolených jazykových verzií dotazníku pre výskum popísaný na s. 25 výsledky nemeckej verzie dotazníku (**Graf č. 8**), výsledky českej verzie dotazníku (**Graf č. 9**).

Wie lange haben die SchülerInnen Deutsch gelernt?



Graf č. 10

Jak dlouho se respondenti učí německy?



Graf č. 11

Porovnanie vzdelávania respondentov v nemčine zvolených jazykových verzií dotazníku pre výskum popísaný na s. 26, výsledky nemeckej verzie dotazníku (**Graf č. 10**), výsledky českej verzie dotazníku (**Graf č. 11**).