

Postavení bilingvního žáka ve školní třídě

Bc. Barbora Roiková

Diplomová práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora ROIKOVÁ**
Osobní číslo: **H10692**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Postavení bilingvního žáka ve školní třídě**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní a bilingvní výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu metodou rozhovoru, obsahovou analýzou dokumentů, sociometrií.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BAKER, C. The Care and Education of Young Bilinguals. Great Britain: Cambrian Printers Ltd., 2002.

BIALYSTOK, E. Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press., 2000.

GROSJEAN, F. Life with two languages. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982. ISBN 0-674-53091-8.

HARDING-EDITH, E. RILEY, P. Bilingvní rodina. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.

ŠTEFÁNIK, J. Antalógia bilingvizmu. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004. ISBN 80-88880-54-8.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **27. dubna 2012**

Ve Zlíně dne 17. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 24.4.2012

Barbora

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídáne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce svým pojetím zachycuje postavení bilingvního žáka ve třídě. Teoretická část psaná na podkladu odborné terminologie zachycuje bilingvní dítě ve své identitě a v roli žáka školní třídy, vymezuje specifikum národnostně smíšené rodičovské výchovy a pedagogického přístupu k dvojjazyčným dětem.

Praktická část si pomocí kvalitativního výzkumu, polostrukturovaným rozhovorem kladla za úkol zjistit výchovný a vzdělávací přístup rodičů a pedagogů s hlavním důrazem ovlivnění dětské bilingvní osobnosti. V závěru byly výsledky komparované a vytvořili tak vzájemnou synchronizaci výpovědi rodiče, žáka a pedagoga.

Klíčová slova:

Bilingvismus, žák, rodič, pedagog, výchova, vzdělávání, rodina, kultura, identita, jazyk, komunikace.

ABSTRACT

This diploma thesis shows the position of bilingual pupil in the classroom. The theoretical part written on a background of professional terminology captures the bilingual child in their own identity and the role of pupil in the school class, delimitate specifics ethnically mixed parenting upbringing and educational approach to bilingual children.

The practical part, through the qualitative research, interviewed put the task to find educational and pedagogical approach of parents and teachers with an emphasis influenced bilingual child's personality. In conclusion, the results was compared and created mutual synchronization statements of parent, pupil and teacher.

Keywords:

Bilingualism, pupil, parent, teacher, education, upbringing, family, culture, identity, language, communication.

Děkuji panu Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, vstřícnost a ochotu pomoci, věcné připomínky a za čas věnovaný konzultacím k této diplomové práci.

Touto cestou děkuji také všem respondentům, kteří se ochotně a aktivně podíleli na realizaci výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 BILINGVISMUS.....	14
1.1 BILINGVISMUS-DVOJJAZYČNOST-MULTILINGVISMUS	14
1.2 TYPY BILINGVISMU	15
1.3 FAKTORY, KTERÉ OVLIVŇUJÍ JAZYKOVOU SITUACÍ V BILINGVNÍ RODINĚ	19
2 JAZYKOVÝ DVOJJAZYČNÝ VÝVOJ.....	21
2.1 MÍCHANÍ JAZYKŮ	23
2.2 DĚTSKÝ PŘEKLAD JAZYKA	24
2.3 PŘEPÍNÁNÍ KÓDŮ	24
3 JAZYKOVÁ VÝCHOVA.....	26
3.1 METODY DVOJJAZYČNÉ VÝCHOVY	27
3.2 INTERFERENCE A DOMINANCE JAZYKA	28
4 IDENTITA A VĚDOMÍ BIKULTURNOSTI JAKO SOUČÁST KOMUNIKACE A VÝCHOVY.....	30
4.1 UTVÁŘENÍ IDENTITY DLE DOMINANTNÍHO JAZYKA.....	30
4.2 SOCIALIZACE JAKO PROCES ZÍSKÁVÁNÍ KULTURNÍ IDENTITY	31
4.3 BIKULTURNÍ SPOLEČNOST	32
4.4 KULTURNÍ ŠOK	33
4.5 PROCES ENKULTURACE U BILINGVNĚ VYCHOVÁVANÝCH DĚTÍ	33
4.6 VĚDOMÍ MULTIKULTURNÍ INTEGRACE U DĚTÍ.....	34
5 VÝCHOVA DĚTÍ V BILINGVNÍ RODINĚ.....	35
5.1 NÁRODNOSTNĚ SMÍŠENÉ MANŽELSTVÍ	35
5.2 BILINGVNÍ RODINA	36
5.3 VÝHODY A NEVÝHODY BILINGVNÍ VÝCHOVY	38
5.4 VLIV BILINGVISMU NA INTELIGENCI DÍTĚTE	40
5.5 PŘEDSUDKY, KOMPLIKACE A MOŽNÁ RIZIKA BILINGVNÍ VÝCHOVY	42
5.6 DOPORUČENÁ SHRNUÍ BILINGVNÍ VÝCHOVY PRO RODIČE.....	44
6 BILINGVNÍ ŽÁK VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	45

6.1	NÁRODNOSTNÍ ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	45
6.2	MATEŘSKÁ ŠKOLA PRO BILINGVNÍ DĚTI	45
6.3	BILINGVNÍ ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY	46
6.4	ŠKOLNÍ SOCIALIZACE	49
6.5	MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLÁCH.....	50
6.6	PŘÍPRAVA PEDAGOGA PRO MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU	50
6.7	VÝCHOVA K TOLERANCI A PROTI RASISMU.....	51
6.8	ROLE UČITELE PŘI INTEGRACI BILINGVNÍCH DĚTÍ DO SPOLEČNOSTI.....	52
6.9	UČITELOVO OVLIVNĚNÍ ŽÁKOVY BIKULTURNÍ IDENTITY	53
6.10	ŠKOLNÍ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ	54
6.11	ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST DVOJAZYČNÝCH ŽÁKŮ	55
	PRAKTICKÁ ČÁST	56
7	ÚVODNÍ INFORMACE VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	57
7.1	VÝZKUMNÁ OBLAST, TÉMA A VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	59
7.2	CÍLE PROVÁDĚNÉHO VÝZKUMU	59
7.3	DRUH VÝZKUMU	60
7.4	VÝZKUMNÝ VZOREK A METODA JEHO VÝBĚRU	61
7.5	DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE O RESPONDENTECH.....	63
7.6	REALIZACE PRŮBĚHU ROZHOVORU	69
7.7	VYMEZENÍ OTÁZEK POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU	70
7.8	ZNĚNÍ OTÁZEK POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU	71
8	PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT	76
8.1	POPIS PRŮBĚHU ROZHOVORŮ.....	77
9	ZPRACOVÁNÍ DAT	81
9.1	METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	81
10	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	82
10.1	TEMATICKÉ CELKY PRO RODIČE:	83
10.1.1	Rodiče	84
10.1.2	Život v biculturním manželství.....	86
10.1.3	Výchova bilingvního dítěte	89
10.1.4	Identita dětí.....	92
10.1.5	Vzdělávání.....	94
10.1.6	Jazyk jako prostředek komunikace	96
10.1.7	Mimoškolní vzdělávání jazyka	100
10.2	TEMATICKÉ CELKY PRO DÍTĚ:.....	101
10.2.1	Identifikační údaje.....	101
10.2.2	Vlastní já	102
10.2.3	Vzdálená rodina	103
10.2.4	Kolik řečí umím	103
10.2.5	Škola.....	105
10.2.6	Mimoškolní vzdělávání	106
10.3	TEMATICKÉ CELKY PRO PEDAGOGA.....	107
10.3.1	Škola a učitel	108
10.3.2	Způsob výuky.....	109

10.3.3	Motivující přístup učitele	112
10.3.4	Školní pomůcky	114
10.3.5	Hodnocený bilingvní žák	115
10.3.6	Názor pedagoga na bilingvní výchovu.....	117
11	SROVNÁNÍ A SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU ZÍSKANÝCH ZE ZÁKLADNÍHO VÝZKUMNÉHO SOUBORU	120
	ZÁVĚR	124
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	126
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	131
	SEZNAM PŘÍLOH.....	132

ÚVOD

„Kulturu lze přirovnat k ledovci plovoucímu na širém oceánu. Na první pohled vidíme jen malou část, jakousi plochu nad vodou, a neuvědomujeme si skryté část této plochy. Možná tušíme, že se pod vodou v hlubinách něco skrývá, ale je obtížné poznat a pochopit hlubší vrstvy. Stejně tak, jak je to s poznáváním cizí kultury a utvářením bikulturní identity. Nejprve si všímáme toho, co vidíme, a opomíjíme skryté části, které jsou tím nejdůležitějším pro porozumění a pochopení poznávané kultury, která je utvářena jazykem.“

(Morgensternová, Šulová, 2007, s. 7)

Dne 9. listopadu 2009 si Česká republika a mnoho dalších států připomněla 20 let od pádu tzv. železné opony, jenž měl v té době za následek otevření hraničních přechodů a umožnil tak „volné pole“ těm lidem, kteří se rozhodli cestovat ze své země do zahraničí kvůli práci, poznávání nové krajiny, kultury, jazyků. Lidé se tak dokázali osvobodit od národního režimu a začali s činnostmi, které jsou dnes brány zcela běžně, jako je například cestování. Stejně tak do naší České republiky přicházeli turisté, učitelé cizích jazyků nebo lidé, kteří se rozhodli uzavřít národnostně smíšené manželství.

Uzavření národnostně smíšeného manželství je jedním ze základních kroků, které vedou k výchově bilingvního dítěte. Takové dítě je od narození vedeno k životu ve dvou kulturách nebo mezi dvěma kulturami. Dítě se od raného dětství učí komunikaci ve dvou světových jazycích, což má za následek vzniku bikulturního myšlení a postupem času uvědomění si své bikulturní identity. Žít a vychovávat dítě s cizincem již není v dnešní době zcela žádnou výjimkou. Rozhodnutí rodičů žít v jedné zemi, nebo střídavě v zemích obou je náročné jak pro rodiče, tak také pro dítě, které si musí zvykat na nové prostředí, podněty a utvářet si tak kulturní identitu dané země a aktuálního místa bydliště. Děti předškolního i školního věku se začleňují mezi ostatní spolužáky, s kterými si vytváří své dětské kamarádské vztahy. Na výchovu dětí mají nepochybně velký vliv rodiče dítěte, ale také jeho pedagog ve školním zařízení. Mým záměrem v této diplomové práci bylo zjistit postavení bilingvního žáka ve školní třídě, s čímž jistě souvisí také výchova rodičů a správný výchovný a vzdělávací postoj pedagogů.

V oblasti bilingvní výchovy bylo provedeno mnoho výzkumů, od kterých se také uvádí dostatek možných informací. Myslím si, že toto téma je a bude stále aktuální. Výskyt multikulturních manželských párů, jejich dětí a bilingvní výchovy se v České republice stále více rozmáhá, vznikají multikulturní centra, jazykové centra, centra bilingvní výcho-

vy, bilingvní mateřské školy, dvojjazyčné základní a střední školy, proto bych i já touto prací, chtěla vyjádřit svůj zájem o dané téma a přispět tak svými informacemi získanými na základě rozhovorů s respondenty k obohacení zdrojů v oblasti bilingvní výchovy.

Toto téma jsem si vybrala ze svého osobního zájmu o multikulturu a z důvodu souběžného studia oboru Sociální pedagogiky s cestovním ruchem. Jelikož mne téma bilingvismu velmi zajímá a v budoucnosti bych byla ráda, kdybych se mohla zaměřit na profesi orientovanou v této oblasti, pojala jsem psaní této diplomové práce jako příležitost k získání nových informací, které by mi mohly být nápomocny v budoucím profesním zaměření. Při zpracovávání této práce jsem si chtěla rozšířit a propojit své obzory v tématu bilingvismu a bilingvní výchovy. Zamyslet se nad nelehkým úkolem rodičů, kteří se potýkají s problémem výchovy dětí ve dvou nebo více jazycích. Byla bych velmi ráda, kdybych mohla svým úsilím alespoň trochu přispět v nápomoci rodičům, pedagogům, kteří stojí před otázkou správné bilingvní výchovy dítěte či žáka.

TEORETICKÁ ČÁST

1 BILINGVISMUS

V této části jsou jednotlivé kapitoly věnované teoretickému vymezení jazykových pojmů, interkulturní komunikaci a s ní související specifická témata z oblasti bilingvistiky.

1.1 Bilingvismus, multilingvismus

Je existence dvou jazyků. Dle Murphyho (1998) je „jazyk centrální součástí kultury, jádrem všech symbolických systémů. Jazyk je hlavním médiem, jehož prostřednictvím sobě navzájem a následně také budoucím generacím předáváme zprávy, dotazy, znalosti a hodnoty. Jazyk je považován za hlavní prostředek sociálního života, jelikož zprostředkovává sociální interakci.

V případě multilingvismu se jedná o spoluexistenci více jazyků. V současné době se hodně hovoří o „multilingvismu“ místo jen o „bilingvismu“. Je to právě proto, že užívání nebo znalost více jazyků než pouze jednoho či dvou je v současném světě stále častější. „Souvisí to také s politikou Evropské unie v oblasti vyučování jazyků známou pod heslem „mateřský jazyk plus dva další“. Každý obyvatel by měl tedy umět vedle svého mateřského jazyka alespoň dva další cizí jazyky. Mnohojazyčnost z hlediska užívání jazyka v běžné komunikaci představuje, že jedinec nebo společnost užívají pro každodenní komunikaci více jazyků. Mnohojazyčnost se vyznačuje tím, že jednotliví lidé užívají své jazyky různě, například jeden jazyk využívají častěji pro účely komunikace v jedné sféře, například ve škole, a druhý jazyk například doma, nebo se mu o jednotlivých tématech lépe komunikuje v jednom jazyce, o jiných lépe v druhém. Funkční rozrůzněnost znalostí jednotlivých jazyků je okolnost, kterou je nezbytné brát v úvahu při školním vzdělávání mnohojazyčných dětí, které potřebují jiný typ školní výuky než děti jednojazyčné

(Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

Dle Mackeyho a Lama (In Harding-Esch, Riley, 2008) je bilingvismus zcela reálný jev, chápe jím střídavé užívání dvou či více jazyků jedním člověkem. V bilingvní společnosti se komunikuje dvěma jazyky, ale v uvedené společnosti může být i velký počet monolingvních lidí. Je tedy třeba rozlišovat mezi bilingvní společností a individuálním bilingvismem.

Mnohojazyčnost můžeme chápat také v rámci celé společnosti, ne jen u jednotlivce. Mnohojazyčné společnosti se ale nemusí skládat jen z mnohojazyčných jedinců, ale i z osob užívajících jen jeden jazyk. U nás v České republice tak můžeme považovat napří-

klad oblasti pohraniční, kde se zároveň používají oba jazyky daných států. Například v Moravskoslezském kraji je to čeština a polština, na západě ČR zase čeština a němčina, tyto oblasti jsou sice dvojjazyčné, ale žijí v nich také lidé, kteří užívají jen češtinu, polštinu, němčinu, slovenštinu. Toto znění platí i naopak, například ve společnostech jednojazyčných žijí i mnohojazyčné osoby. „V jednojazyčných společnostech nebývá mnohojazyčnost příliš rozvíjena. Mnohojazyční lidé obvykle imigranti nebo příslušníci národnostních menšin, nebo smíšené rodiny proto představují pro takové společnosti velký potenciál. □ Mohou totiž, na rozdíl od jednojazyčné majority komunikovat na velmi dobré úrovni i s více lidmi a bez problému číst texty ve více jazycích. Mohou tedy využívat širší komunikační záběr, který představuje hranice dané společnosti

(Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

1.2 Typy bilingvismu

Dle členění různých autorů rozlišujeme různé typy bilingvismu:

1. Podle věku

- **Simultánní bilingvismus:** Dítě má kontakt s oběma jazyky najednou již od narození. Časné prostředí utváření simultánního bilingvismu je rodina.
- **Sukcesivní (postupný) bilingvismus:** Osvojení druhého jazyka až po osvojení prvního. Člověk se učí jazyku buď přirozenou cestou v komunitě, školce, rodině, nebo formálně, např. ve škole, kurzech pro dospělé atd.
- **Bilingvismus nemluvnat:** Je spojený se simultánním osvojováním obou jazyků. V případě raného bilingvismu se dítě na základě výchovy a mluvy rodičů může naučit jazyk vnějšího světa pouze receptivně. Například, když poslouchá rádio, dívá se na televizi, poslouchá rozhovory svých rodičů. Většinou však dítě nemá potřebu jazyk vnějšího světa používat, dokud se neseznámí s dětmi ze sousedství nebo z mateřské školy. Toto je další známka toho, že dítě používá jazyk dle potřeby jen tehdy, když chce. Dříve, než si rodiče začnou dělat starosti s tím, jak jejich dítě mluví, je nutné se zamyslet nad sociálním světem dítěte. Podle statistických údajů odborníků začínají bilingvní děti mluvit o něco později než monolingvní děti. Věkové rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou větší než mezi monolingvíními a bilingvíními dětmi. Další příčinou rozdílů bývá pořadí

sourozenců v rodině. Prvorozené děti většinou začínají mluvit dříve než děti narozené později, protože se nemusejí dělit o pozornost rodičů (Štefánik, 2000).

- **Dětský bilingvismus:** Označuje sukcesivní (postupné) osvojení si dvou jazyků, přičemž nemůžeme přesně rozlišit mezi simultánním a sukcesivním osvojením. McLaughlin (In Harding-Esch, Riley, 2008) navrhuje za simultánní označovat osvojení více než jednoho jazyka do věku tří let. Příčinou sukcesivního osvojení více jazyků je nejčastěji přestěhování rodiny do jiné země, toto je v životě dítěte často spojeno s obtížným obdobím přizpůsobení se, což zahrnuje i učení se novému jazyku. Děti se ale v takových případech učí druhý jazyk rychle, pokud jsou mu vystavené. Samozřejmostí zůstává i pomoc učitelů, spolužáků a okolí. Zajímavostí je, že děti se dokážou velmi snadno naučit cizí jazyk, ale také jej v případě nepoužívání dokážou velmi rychle zapomenout. Protože rodiny nejsou statické veličiny, tak se může stát, že děti v jedné rodině budou různě bilingvní. Například, když se do nové země přestěhuje rodina s dětmi, děti se postupně naučí druhý jazyk. Když se jim ale po usazení v dané zemi narodí noví sourozenci a zavede se příslušný vzorec komunikace v rodině, budou si tyto děti oba jazyky osvojovat současně. Rodiny, které se často stěhují z jedné země do jiné, se mohou učit a zapomínat jazyky způsobem, který může vnějšímu pozorovateli připadat nahodilý.
- **Pozdní bilingvismus (adolescentní):** Je pojem označující jedince, kteří se bilingvisty stali po pubertě. Dospělý bilingvismus se používá pro lidi od dvaceti let. Znakem dětského bilingvismu je dokonalá výslovnost na úrovni rodilých mluvčích, později získaná dvojjazyčnost je většinou provázena cizím přízvukem (Harding-Esch, Riley, 2008).

2. Podle prostředí

Ve kterém si jedinec jazyk osvojil, se Štefánik (2000) přiklání k dělení bilingvismu na:

- **Přirozený:** Vyvinul se v dvojjazyčném prostředí při každodenním kontaktu s alespoň jedním rodilým mluvčím při výchově národnostně smíšeného manželství.

- **Školní:** Jedinec získává znalosti druhého jazyka ve škole nebo v jazykovém kurzu.
- **Aditivní bilingvismus:** Mluvčí většinového jazyka si osvojuje druhý jazyk (jazyk světový nebo menšinový) na území jeho státu. Nedochází ke změně prvního jazyka.
- **Subtrakční bilingvismus:** Osvojení většinového jazyka jedincem z menšinové společnosti. Tento osvojený jazyk se stává jazykem dominantním dle Štefánika (2000).

3. Podle dovedností

- **Vznikající bilingvismus:** Druhý jazyk se teprve rozvíjí.
- **Receptivní bilingvismus (pasivní):** Jedinec jazyk používá pro četbu nebo poslech, ale sám jím nemluví ani nepíše. Tento receptivní bilingvismus bývá rozšířen u jazyků, které jsou si svou gramatickou i obsahovou strukturou podobné. To může být například i případ češtiny a slovenštiny, nebo češtiny a polštiny, kdy lidé, kteří spolu komunikují, obvykle mluví každý svým jazykem a vzájemně si rozumí. V jednojazyčných společnostech bývá někdy rozšířená mylná představa, že mnohojazyční lidé mají možnost užívat své dva nebo více jazyků stejně, ve stejných chvílích a na stejné úrovni. Toto však nebývá obvyklé (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

Tato forma receptivního bilingvismu má několik příčin.

- Většinou je to dáno změnou jazykového prostředí. Situace, kdy skupina přechází od užívání jednoho jazyka k druhému.
- Další příčinou může být bilingvní vzorec, kdy mezi sebou rodiče mluví jedním jazykem, a jiným mluví na dítě. Ve většině takovýchto případů děti dokonale rozumí, co lidé říkají, ale samy tímto jazykem nikdy nemluví.
- Další významnou variantou receptivního bilingvismu je situace, kdy jeden z rodičů rozumí, ale nemluví jazykem, kterým mezi sebou mluví druhý rodič a děti.

- **Asymetrický bilingvismus:** Je jednou z variant receptivního bilingvismu, kdy schopnost mluvit jedním jazykem je větší než schopnost mu rozumět (Harding-Esch, Riley, 2008).

Může se vyskytovat u mluvčích, kteří jazykem lépe mluví, ale méně mu rozumí. Může se to vyskytovat například v bilingvních rodinách, kdy každý rodič na dítě mluví svým jazykem. Dítě si tak zvykne na rodičovský způsob vyjadřování, na tempo řeči, sílu hlasu a později může mít problém rozumět jiným mluvčím daného jazyka (Richterová, 2011).

- **Produktivní bilingvismus (aktivní):** Jedná se o aktivní užívání dvou jazyků.

4. Podle společnosti

- **Individuální bilingvismus:** Vzniká v rodinách patřících do jazykových menšin.
- **Kolektivní bilingvismus:** Částečný nebo úplný, záleží, jestli se týká některých či všech obyvatel území (Štefáník, 2000).

5. Podle míry ovládnutí jazyka

- **Vyvážený bilingvismus:** Ten předpokládá stejnou míru schopností v obou jazycích. Jedná se o schopnost používat oba jazyky na stejné komunikační úrovni (Dvojazyčné vyučování [online]).

6. Podle vývoje

- **Vzestupný bilingvismus:** Dochází k rozvoji druhého jazyka.
- **Klesající bilingvismus:** Jeden z jazyků se vytrácí, schopnosti v něm se zhoršují. K tomu dochází například u dětí přistěhovalců, kdy má dítě kontakt hlavně s jazykem majority - ve škole, na ulici, v médiích. A kdy zároveň v rodině se jeho rodným jazykem hovoří zřídka.

7. Podle okolností

- **Elektivní bilingvismus:** Je takový, kdy si člověk sám vybere, že se bude druhý jazyk učit. Je to bilingvismus majoritních skupin, člověk se neučí druhý jazyk na úkor svého rodného.

- **Příležitostný bilingvismus:** Představují skupiny jednotlivců, které se musí stát bilingvní, aby byly schopny fungovat v jazykově majoritní skupině, která je obklopuje. V tomto případě jde většinou o přežití a člověk má jen velmi malou možnost volby.

8. Podle jazykové kompetence

- **Bilingvismus s dominancí jednoho jazyka:** Jedinec podstatně lépe ovládá jeden jazyk v porovnání s druhým.
- **Bilingvismus vyvážený:** Jedinec oba jazyky ovládá na stejné úrovni (Stránská, 2008).

9. Další dělení

- **Intenční bilingvismus:** Nastává, když se rodič, který není rodilým mluvčím, rozhodne, že bude své dítě vychovávat v cizím jazyce, protože má dobré znalosti (Štefánik, 2000).
- **Elitářský bilingvismus:** Je privilegium vzdělaných lidí ze středních tříd většiny společnosti.
- **Lidový bilingvismus:** Je výsledkem podmínek, v nichž žijí etnické skupiny v rámci jedné země, jejichž bilingvismus je nedobrovolný a pro přežití nezbytný.
- **Volitelný bilingvismus:** Používá se pro formy dvojjazyčnosti, kdy je druhý jazyk otázkou volby, a ne naprosté ekonomické či politické nutnosti. Bilingvní výchova a vzdělávání mohou být velmi úspěšné a samy o sobě nejsou nijak nebezpečné. Velká většina rodičů, kteří se potýkají s problémy bilingvní výchovy, to z nedostatku podpory a praktických zkušeností vzdává. Tato situace často vyvolá pocit ztráty jednoho z rodičů. Často z tohoto problému vznikne sociální odezva, jako je neschopnost dětí komunikovat s prarodiči (Harding-Esch, Riley, 2008).

1.3 Faktory, které ovlivňují jazykovou situaci v bilingvní rodině

Dle Kořenského (1992) jsou znalosti cizích řečí klíčem k poznávání jiných národů, jejich kultury, poznatků, klíčem k poznání zemí. Mluví o řeči první, a skutečně cizí. První řeči rozumí řeč, v níž si jednotlivec od dětství osvojuje schopnost sémioticky reagovat, neboli řečově komunikovat. Tuto řeč označuje jako mateřskou. Za druhou řeč označuje tu,

kteřou si jedinec osvojuje sice druhotně, ale stejným způsobem jako řeč první, od svého dětství nejprve tak, že jí v přirozeném komunikačním procesu pasivně rozumí a později ji dovede užívat aktivně v běžné hovorové řeči. Skutečně cizí řeč je ta, kterou se jedinec učí v průběhu svého života studiem, učením na základě organizované výuky za účelem výkonu určité pracovní činnosti, dosažení společenského postavení nebo cestování.

Jedinec se v průběhu života dostává jednorázově nebo krátkodobě do komunikačních situací, které mohou být na jedné straně jemu dobře známých, ale jejichž role jsou obsazeny cizími neznámými lidmi, nebo do situací zcela nových po všech těchto stránkách. Právě v těchto situacích jsou kladeny značné nároky na řečové komunikační předpoklady v cizojazyčném prostředí týkajících se jednoho nebo více jazyků.

Dle Šulové je za podstatné považovat, jakým jazykem mluví otec nebo matka a jaký je sociální status jazyka každého z nich. Svou významnou úlohu sehraává to, zda je to zároveň také jazyk země, v níž rodina žije. V případě, že není úředním jazykem země, zda je jazyk v dané zemi prestižní a je v ní rozšířen, nebo naopak, zda je jazyk v dané společnosti znehodnocovaný, potlačovaný, nenáviděný. Velmi důležité, je jaké mají jazykové znalosti jak otec, nebo matka, nebo zda jsou rodilými mluvčími, a neméně podstatné je také to, jakou mají citovou vazbu k danému jazyku. Také je nutné klást si otázky: „Zda, je tento jazyk vyučován v zemi kde rodina žije? Zda hovoří rodiče také jazykem toho druhého, nebo zda mají společný třetí komunikační jazyk? Je jazyk hostitelské země jazykem otce či matky? Jaký je vzájemný status užívaných jazyků? Jaký je jazyk členů rodiny a vrstevníků dětí? V jakém typu rodiny dítě obecně žije? Je to rodina monoparentální, úplná, adoptivní? Jaká je sourozenecká konstelace? Jak často mění rodina místa pobyt? □

(Morgensternová, Šulová, 2007, s. 56)

2 JAZYKOVÝ DVOJJAZYČNÝ VÝVOJ

V roce 1966 řekl Brunner (In Morgensternová, Šulová, 2007): „Jdeme od komunikace k jazyku. □ Protože se učíme mluvit jen jednou, proto je důležité naučit se to dobře a je jedno v kterém jazyce. Z toho vyplývá že, dítě vystavené dvěma jazykům nemá důvod k tomu, aby se jeho jazykový vývoj opozdil či narušil. Dítě se musí naučit rozlišovat existující jazykové kódy.

Ve většině případů je dítě schopno naučit se jeden cizí jazyk, právě proto přišli jazykovědci na to, že tato schopnost je geneticky zakódována, protože na světě neexistuje žádný jiný druh, který by dosahoval lidských komunikačních schopností. Tuto hypotézu podporuje fakt, že jazykový vývoj u dětí je jednotný. Ve vývoji jazyka jsou přesně stanoveny etapy, kdy si děti osvojují jednotlivé vzorce a funkce jazyka dle věku. Tato vrozená schopnost se neomezuje na konkrétní jazyk, např. na jazyk našich rodičů. Vietnamské dítě po narození adoptované českými rodiči se naučí česky, a ne vietnamsky a projde různými stádii vývoje jazyka jako všechny ostatní české děti. Většina z nás má vrozenou schopnost naučit se daný jazyk od narození, ale je nutné, abychom se jej učili od členů rodiny, ve které žijeme. Z počátku je náš okruh známých omezený. Řadíme do něj matku, otce a příbuzné. Právě v tomto období jazykového vývoje patří rodiče mezi nejvýznamnější ukazatele a tuto funkci zastávají několik let. Jak se začne rozrůstat svět dítěte, začne potkávat další lidi na ulici, ve školce, škole, a tak se způsobu vyjadřování začne učit od nich. Nejdůležitější úlohu v jazykovém vývoji dítěte hrají ostatní děti (Harding-Esch, Riley, 2008).

Fáze vývoje jazyka

- První fáze

Dle Šulové (In Morgensternová, Šulová, 2007) trvá zhruba od objevení řečových aktivit do dvou let věku. Dítě má jen jeden lexikální systém, který zahrnuje slova z obou jazyků, ale odpovídající páry slov si zatím nevytvořilo. Dítě ve většině případů pracuje podle zásady-jedno slovo-jeden koncept-tzv. buď používá jen jedno slovo z páru, nebo má každé slovo z páru jiný význam. Slova používaná v této první fázi jsou někdy směsíci obou jazyků, to rodiče obvykle vystraší. Složená slova vytváří z páru odpovídajících slov obou jazyků. Smíšenými dvouslovnými promluvami bilingvistů v různých jazycích se v poslední době zabývá mnoho jazykovědců.

Saunders (In Morgensternová, Šulová, 2007) toto označuje jako „indeterminované kódování“, když dítě pojmenovává věci kolem sebe v kterémkoliv jazyce. Ukazuje se, že děti používají různá slova, v různém významu a funkční slova s odlišným specifickým způsobem. Významová slova odpovídají jazykovému kontextu a řadí se ke dvěma odděleným systémům vývoje, zatímco funkční slova jsou na kontextu nezávislá a jsou dostupná bez ohledu na zdrojový jazyk v obou jazykových kontextech.

- Druhá fáze

Začíná od dvou let života dítěte. Dítě začíná mít dva oddělené soubory slovní zásoby, ale v obou jazycích používá stejná základní gramatická pravidla, což není správné. Některá slova dítě jasně rozlišuje, ale pokud se tato slova podobají a nejsou stejná, dojde k častému zaváhání dítěte. Současně může znát dítě mnoho slov, pro která ale nemá žádný ekvivalent v druhém jazyce (Harding-Esch, Riley, 2008).

Dle Šulové (In Morgensternová, Šulová, 2007) si dítě v některých případech nemusí být zcela jisté, jakou má lingvistickou identitu, a proto raději při komunikaci vyslovuje zároveň slova ve dvou jazycích najednou.

Také se stává, že se v jednom jazyce vyhýbá slovu, které se obtížně vyslovuje. Jednou z nejjasnějších známek je, že si dítě vytváří dvě různé slovní zásoby z obou jazyků. Znamením k lepšímu obratu a pokročilosti je, když dítě začne být schopné překládat z jednoho jazyka do druhého (Harding-Esch, Riley, 2008).

- Třetí fáze

Stádium trvající od tří let věku života dítěte. Slovní zásoba a gramatika obou jazyků je zcela oddělena, je tedy zcela správná. V tomto stádiu si děti začínají konkrétní jazyk spojovat s konkrétními lidmi. Mapuje si sociální svět, ve kterém žije, tedy kdo a s kým mluví jakým jazykem. Proces oddělování slov pokračuje a smíšených vět je čím dál tím méně (Morgensternová, Šulová, 2007).

Délka těchto popsaných fází u jednotlivých dětí může být velmi různá, liše se, dle individuálních schopností dítěte. Mezi faktory, které hrají v této oblasti důležitou roli, patří:

- Oddělení kontextů a lidí,
- množství a kvalita interakcí v každém jazyce (doba působení každého jazyka),
- postoj rodičů k míchání jazyků,

- osobnost dítěte a jeho schopnosti (Harding-Esch, Riley, 2008).

- Čtvrtá fáze

Diferenciace jazyka podle partnera rozhovoru se projevuje až kolem čtvrtého roku, kdy je již dítě schopno rozlišovat jazyky od sebe jako takové. Je pochopitelné, že toto období oddělování jazyků je pro dítě mnohem lehčí, když mu v tom rodiče pomáhají. Gramonntovo pravidlo-jedna osoba, jeden jazyk, je nejvhodnější k tomu, aby pomohlo dítěti se co nejrychleji orientovat. Pro dítě je nezbytné mít lingvisticko-afektivní body, které mu dovolí strukturovat jeho řeč a identitu. To je důvod, proč by měli rodiče hovořit se svými dětmi jenom tím jazykem, který dokonale ovládají, jazykem, jenž jim dovoluje komunikovat perfektně, a to jak na úrovni emoční, tak rozumové

(Morgensternová, Šulová, 2007).

2.1 Míchání jazyků

- Některé bilingvní děti jazyky nikdy nemíchají nebo je míchají jen vzácně.
- Většina dětí zpočátku jazyky míchá, ale postupně si oba jazyky správně utřídí.
- „Míchání“ je součástí procesu, v kterém děti přicházejí na to, jak jazyky utřídít.

Období míchání jazyků se obvykle objevuje mezi osmnácti měsíci a třemi lety věku dítěte. Jakmile dítě začne používat dvouslovné výrazy, obvykle tím vzrostou jeho vyjadřovací schopnosti na vyšší úroveň. Jeho projev se začíná postupně podobat větnému celku dospělého jedince. Dítě na základě znalostí více slov bývá obratnější v běžných komunikačních rituálech a při výměně informací. Rodiče mají často obavy, když jejich dítě používá jazykově smíšené výrazy. Bojí se, že může jít o znamení, že dítě je zmatené.

Míchané výrazy bychom měli vnímat jako součást procesu, který je nutný, aby došlo k postupnému rozlišení jazyků. Ve skutečnosti je hlavní problém, že tyto výrazy „bijí“ do očí a jsou často předmětem poznámek jiných lidí. „V typické dvojjazyčné rodině, kde každý rodič mluví na dítě jiným jazykem, je pravděpodobnost, že z 80 až 90 % bude komunikovat s matkou v jejím jazyce a z 80 až 90 % s otcem v jeho jazyce. Zbylých asi 20 % budou tvořit smíšené výrazy.“ Míchaná slova, které dítě používá ve větné stavbě, jsou slova druhého jazyka, než kterým dítě právě mluví. Dítě je může použít v případě, když nějaký třetí subjekt zasáhl do rozhovoru, a dítě tak ztratilo plnou koncentraci na jazyk, kte-

rým právě mluví, nebo když si na nějaký výraz nemůže vzpomenout nebo pokud si dítě zapamatovalo použítá slova z nějakého podobného rozhovoru, který proběhl

(Bilingvismus[online]).

Pokrokem v jeho vývoji komunikace je také období, kdy začne používat zápor před slovy. Dítě v tomto období ještě nepoužívá větné spojky a gramaticky správně nesklouňuje ani nečasuje. Toto se učí až během postupných let, přičemž rychlost, s jakou se učí, je individuální u každého dítěte a záleží také na daném jazyce (Harding - Esch, Riley, 2008).

2.2 Dětský překlad jazyka

Dalším signálem uvědomělé vlastní dvojjazyčnosti může být překládání pro lidi, kteří danému jazyku nerozumějí. Pokud se dítě snaží svůj jazyk přetlumočit, tak by mělo mít znalosti i v dalších oblastech (jména pokrmů, části auta apod.). Kvalita překladu záleží také na věku dítěte, předchozích zkušenostech a osobnosti, stejně jako na povaze situace vztahu mezi zúčastněnými. Ve většině případů, za dobrých podmínek však taková činnost děti obvykle těší, protože se jim líbí, že mohou být užitečné (Harding-Esch, Riley, 2008).

V této době také začínají děti existenci dvou jazyků komentovat. Většina z nich ale při otázce: „Kterým jazykem zrovna teď mluvím?“ neumí odpovědět. Tzn. že ještě neumějí rozlišit, zda se jedná o angličtinu, francouzštinu apod. Mnoho dětí také prochází fází, kdy si užívání různých jazyků ověřuje. V tomto období si také děti ověřují svou identitu. Obtížně identifikovatelné je období přechodu, to je období mezi třemi až pěti lety, které je velmi zásadní pro sociální utváření všech dětí. Jazykový vývoj bilingvních dětí se od monolingvních velmi neliší. Přirozeně jsou však schopné rozlišovat věci, které monolingvní děti nevnímají, protože žijí v jiném světě. Bilingvní děti ve svém vývoji musí navíc od monolingvních dětí rozlišovat mezi dvěma jazyky. S tímto úkolem jsou přímo spojeny dvě dovednosti či aktivity, s kterými se monolingvní děti nikdy nesetkají, a to je například přepínání kódů a překládání (Harding-Esch, Riley, 2008).

2.3 Přepínání kódů

Dítě volí výběr jazyka ke komunikaci podle toho, s kým mluví.

1. Nejčastější je situace, kdy mluvčí nemůže najít slovo nebo výraz v jazyce, kterým mluví, jednoduše proto, že si nemůže vzpomenout nebo daný jazyk nemá pro tuto konkrétní myšlenku odpovídající výraz, protože potřebné slovo v něm neexistuje.

2. Další velmi častý typ přepínání kódů je známý jako spouštěcí mechanismus. Slovo, které je podobné v obou jazycích nebo vlastní jméno či název výrobku, přiměje mluvčího přejít do druhého jazyka.
3. Pokud se dítě dostane do nějakého sporu a snaží se daný spor vyhrát, tak může kódy také přepínat.

Toto „spuštěné“ přepínání kódů bývá spíš mechanickým pochybením než záměrným vyjadřovacím prostředkem, po kterém se mluvčí rychle vrací do původního jazyka, aniž by větu v druhém jazyce dokončil. Když bilingvista cituje, co někdo řekl, může napodobit nejen tón jeho hlasu a styl řeči, ale i konkrétní slova, která použil. Pokud se dítě snaží chovat solidárně k druhému člověku, s kterým mluví, a on tomu danému jazyku nerozumí, tak také často přepíná kódy, aby utužilo vztah s daným člověkem. Badatelé se snaží popsat mnoho složitých pravidel, které musejí bilingvisté dodržovat, když přepínají mezi dvěma gramatickými systémy. Propojení obou jazykových systémů však nespočívá jen v tom, že se přestane mluvit jedním jazykem a začne se mluvit druhým. Právě ke koordinaci obou systémů je nutno umět využívat značnou dovednost, abychom se vyhnuli dramatickým kolizím a ve vyjádření použili správnou srozumitelnost. Čím více je člověk bilingvní, tím více dokáže využívat přepínání jazykových kódů. Pokud mají lidé jen jeden jazyk dominantní, omezuje se přepínání na jedno či dvě slova. Lidé, kteří mluví zcela plyně oběma jazyky, jsou schopni přepínat složitějším způsobem uprostřed věty. Postoje rodičů k přepínání se velmi různí. Pokud se rodič snaží vyhybat přepínání, tak se v tom snaží zabránit a odnaučit to i své dítě. Pokud však rodič přepíná z jednoho jazyka do druhého, tak v takovémto případě se to stane součástí komunikačního stylu rodiny. Přepínání kódu pro bilingvní vývoj dítěte nemá žádné negativní důsledky, jsou-li rodiče důslední

(Harding-Esch, Riley, 2008).

Kropáčová se k přepínání kódů vyjadřuje takto: „Zajímavým rozporem je, že laici často vnímají přepínání a míchání kódů jako známku nedostatečného ovládnutí jazyků, zatímco odborníci je hodnotí jako vysoký komunikativní výkon a jako zvláštní mimořádnou dovednost“ (Kropáčová, 2006).

3 JAZYKOVÁ VÝCHOVA

Jazyková výchova představuje důležitý článek cílevědomé, plánovité a všestranné přípravy člověka na život. Otevírá dítěti bránu k jazyku, jenž představuje nezastupitelný prostředek dorozumívání mezi lidmi. Význam jazykové výchovy je odrazem všestranných funkcí, které jazyk ve společnosti plní. Je hlavně nástrojem komunikace, pomáhá lidem si vzájemně sdělovat myšlenky i city, umožňuje předávat podněty pro další činnost a rozvíjet své vzájemné komunikační i přátelské vztahy. Jazyk slouží člověku také jako nástroj, který pomáhá zprostředkovat poznání světa. Malé dítě poznává svět nejprve pouze pohledem, dotekem, velmi záhy však přibývá poznávání také slovními obraty. I když názornost je při výkladu všech pojmů pro dítě potřebná, pochopení obecných vztahů, jevů, jejich podstaty i příčinných souvislostí jejich vývoje bývá obvykle závislé na výkladu dospělého. Na hledání analogií, jež se opět provádí jazykovou formou, nebo alespoň její pomocí. Hlavně školní výuka se vyznačuje silnou verbální složkou. Zvládnutí mateřského jazyka a jeho dostatečně rozvinutá schopnost jej užívat ještě před počátkem školní docházky je hodně důležitým předpokladem k získání dobrých výsledků ve školní výuce a následně i v životě. Mateřský jazyk patří k pojmům, které jsou chápány různým způsobem. Můžeme rozlišit tato základní pojetí:

1. Může to být jazyk, který se člověk naučil jako první ve svém životě.
2. Je to jazyk, se kterým se člověk sám identifikuje, tj. ke kterému má nejbližší citový vztah a považuje ho sám za svůj mateřský.
3. Je to jazyk, který člověk nejlépe ovládá.
4. Je to jazyk, který člověk používá nejčastěji.

Mateřský jazyk se u některých jedinců může měnit v průběhu jejich života. Děti mohou například v dětství nejlépe ovládat určitý jazyk, ale později ovládají nejlépe jiný. Ať už je mateřský jazyk chápán jakkoliv, nemusejí mít všichni lidé mateřský jazyk pouze jeden, někteří mají jazyky dva či více. To může být typické pro imigranty nebo lidi z národnostně smíšených rodin, jež využívají bilingvismus (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

3.1 Metody dvojjazyčné výchovy

Zde uvádíme, jak mohou být jednotlivé metody dvojjazyčné výchovy děleny:

- **Grammontova metoda - Metoda jedna osoba – jeden jazyk**

Dle Lanzy, Barrona-Hauwaerta (In Stránská, 2008) každý z rodičů by měl při komunikaci s dítětem používat jazyk, který nejlépe ovládá. Tyto jazyky by rodiče neměli míchat. Není důležité, jakým jazykem mluví rodiče mezi sebou. Osoba, která hovoří jedním jazykem s dítětem, by však neměla před dítětem přecházet do jiného jazyka v případě komunikace s druhou osobou, protože dítě potom nechápe, proč tak nemluví i s ním. Dítě není potřeba učit. Stačí, když si s ním budeme povídat při každé příležitosti v jednom z jazyků, které se má naučit. Každý jazyk ale musí mít ztělesněný v jiné osobě. Rodiče, kteří zvolili tuto metodu, se můžou dostat do situace, kdy budou řešit problém správného výběru a užití jazyka dítětem ke správné osobě, s kterou právě mluví, tzn. když dítě bude reagovat v jiném jazyce, než od něj rodiče očekávají.

Tyto situace mohou rodiče řešit následujícím způsobem:

1. Rodič předstírá, že nerozumí

V případě, když dítě odpoví ve druhém jazyce, rodič předstírá, že nerozumí, a někdy vyžaduje objasnění. Rodič takové situace může okomentovat slovy: „Tomu nerozumím, řekni to ještě jednou.“ □

2. Rodič se ptá

V takovémto případě se rodič snaží odhadnout, co by dítě řeklo ve druhém jazyce, v tomto jazyce se jej také zeptá.

3. Rodič zopakuje po dítěti slovo ve „správném jazyce“

Případ, kdy rodič slovo přeloží do druhého jazyka, zopakuje ho, ale nenutí přitom dítě změnit to, co původně řeklo. Dítě by si samo mělo uvědomit, jaký je výraz pro dané slovo ve druhém jazyce, který ovládá nebo se jej učí.

4. Rodič dá najevo pochopení

Nevěnuje tomu pozornost a pokračuje v konverzaci.

5. Rodič také změni jazyk na ten, který dítě použilo

Rodič může zopakovat slovo, které dítě použilo, nebo může pokračovat další větou již v druhém jazyce.

- **Jedno prostředí-jeden jazyk**

Dítě mluví se svými rodiči v jednom jazyce, ale ve škole nebo v prostředí mimo domácnost si osvojuje jazyk majoritní společnosti. Tato metoda je typická pro jazykové menšiny.

- **Jedna doba dne/týdne-jeden jazyk**

Tato metoda není tak častá jako dvě předcházející metody, jedná se o to, že rodiče mluví se svým dítětem jedním jazykem v předem dohodnutém časovém úseku dne nebo týdne a druhou polovinu mluví druhým jazykem. Problémem tohoto principu může být nedostatečný kontakt všech účastníků z důvodu pestrého denního programu, kdy se rodina schází z důvodu denních povinností až večer. Rozdělení těchto jazyků může být tedy nevyrovnané.

- **Fantiniho metoda – Oba rodiče používají oba jazyky**

Oba rodiče používají jeden jazyk a druhý začnou používat po vytvoření základů prvního jazyka až kolem věku tří let dítěte. Tato metoda je označována jako Fantiniho metoda. Metoda je považována za přirozenou a účinnou. Vhodně může být užívána v případě, že rodina přijme au-pair či chůvu mluvící druhým jazykem

(Institut dětské řeči, 2007, Inkluzivní škola [online]).

3.2 Interference a dominance jazyka

Podle Weinreicha (In Harding-Esch, Riley, 2008) se za bilingvního člověka považuje ten, kdo mluví dokonale alespoň dvěma jazyky. Tedy na úrovni rodilého mluvčího. Musíme si ale klást otázku: „Co se představuje pod pojmem úroveň rodilého mluvčího? □ Jakmile se rozhlédneme, uvidíme, že míra, ve které ovládají svůj jazyk rodilí mluvčí, je velmi rozdílná a totéž platí i u nerodilých mluvčích.

Haugen (In Harding-Esch, Riley, 2008) tvrdí, že bilingvismus začíná tam, kde mluvčí jednoho jazyka je schopen utvářet smysluplné promluvy v jiném jazyce. Každý bilingvista používá dva jazyky v běžném každodenním životě, tyto vzorce dvojjazyčnosti se ale

často liší podle toho, co v každém z jazyků dělají, o čem mluví, i podle vztahů s lidmi, se kterými mluví. Existují oblasti života, s nimiž mají bilingvisté stejně tak jako monolingvisté zkušenost jen v jednom či druhém jazyce. I když obvykle nemají problém porozumět, co ostatní o těchto tématech říkají (za předpokladu, že mají externí informace), zjišťují, ale že jim chybí slovní zásoba, chtějí-li se k tématu sami vyjádřit. Za takových okolností se jim špatně vyjadřuje v druhém jazyce. Tento jev je znám jako interference, která se definuje jako odchylky od norem kteréhokoli z jazyků, které se objevují v řeči bilingvistů v důsledku jejich znalosti více než jednoho jazyka. Interference je jedním z ukazatelů dominance jazyka. V případech, kdy nejsou jazyky bilingvisty v rovnováze, bývá označován jeden jazyk za dominantí.

Dominanci jednoho jazyka není možné považovat za něco nezdravého či zvláštního, protože i lidé hovořící jen jedním jazykem mají velké znalosti v různých tematických oblastech, zatímco v jiných zcela zaostávají. Totéž platí pro bilingvisty, ale ti bývají většinou hodnoceni s nedosažitelným ideálem „rodilého“ mluvčího, který by měl údajně ovládat všechny způsoby vyjadřování ve svém jazyce, ve všech jeho rovinách a měl by zvládat v něm všechna znalostní témata. Dalším problémem dominance jazyka je, když bilingvista upřednostňuje pouze jeden ze svých jazyků. Pokud při komunikaci s ním necháme volbu tématu na něm, brzy se ukáže, že jednomu z nich dává přednost. Jazyková dominance v dětství nijak neurčuje jazykovou dominanci v dospělosti.

Míchání jazyků a interference jsou u dětí velmi řídké, jsou-li oba jazyky v rovnováze a jsou-li oba kontexty jejich užívání zřetelně oddělené. Dominance jazyka není statická. Když se bilingvní rodina přestěhuje z jedné země do jiné, může se zcela změnit vzorec jazykových podnětů, kterým je dítě vystaveno. Také rozdíly ve větné stavbě obou jazyků mohou tvořit dojem, že jeden z jazyků dítěte je dominantí. Lze-li stejnou myšlenku vyjádřit v jednom jazyce jednoduchým gramatickým pravidlem, zatímco v druhém jazyce to vyjadřuje složitou větnou stavbou, dítě se poté naučí jednodušší pravidlo a dojde současně k rovnováze (Harding-Esch, Riley, 2008).

4 IDENTITA A VĚDOMÍ BIKULTURNOSTI JAKO SOUČÁST KOMUNIKACE A VÝCHOVY

V této části jsou jednotlivé kapitoly věnovány vytváření, vnímání a pojetí kultury u bilingvního jedince.

4.1 Utváření identity dle dominantního jazyka

Teorie jazykového relativismu je spojována s hypotézou Sapira-Whorfa (In Průcha, 2010). Jedná se o teorii rozvíjenou na základech lingvistiky a kulturní antropologie. Myšlení lidí, jejich vnímání a chápání okolního světa je určováno charakterem jazyka, kterým daný jedinec mluví. Rozdíly mezi jazyky se odrážejí v rozdílné interpretaci světa, včetně vnímání jiných lidí, u mluvčích jednotlivých jazyků. I když dle Sapira jazyk obvykle nestojí v centru pozornosti, dle odborníků sociálních věd, podmiňuje výrazným způsobem všechno naše uvažování o sociálních problémech a procesech. Lidé nežijí ve světě nijak izolováni, nýbrž jsou velice těsně spojeni s jejich komunikačním jazykem, užívaným v jejich společnosti. „Bylo by iluzí se přizpůsobovat realitě bez používání jazyka. □ Jazyk je v tomto smyslu determinantou lidského vědomí, chování a prožívání. Jestliže mezi sebou komunikují lidé z jiných kultur, nemohou nikdy dosáhnout absolutního porozumění, neboť vnímají a chápou věci okolního světa skrze své jazyky, a tedy více či méně odlišně. Mnoho badatelů také dokládá, že mezi jazykem, myšlením a kulturou existují těsné vztahy, jež nelze přehlížet, chceme-li adekvátně objasňovat procesy interkulturní komunikace. Jazyk je spjat s národním charakterem určitého společenství (Průcha, 2010, s. 24).

Jednotlivé faktory, jako jsou faktory geografické, historické, etnické, náboženské, ekonomické či psychologické, určují jazykovou identitu dítěte. Ve velkých a národnostně heterogenních státech, jako jsou Spojené státy americké a státy bývalého Sovětského svazu, je jazykové a etnické složení obyvatel výsledkem různých typů kolonizačních procesů. V obou zemích a ve velké většině ostatních zemí planety se nacházejí velké skupiny bilingvních lidí, které se ale utvářely pod tlakem jiných sociálních a politických sil. Dvojjazyčnost se také pojí k některým profesím, například u profese, kde je hlavní náplň práce překládání a tlumočení, ale také v diplomatických službách, cestovním a turistickém ruchu, komunikaci, žurnalistice a školství. Více než polovina světové populace je bilingvní. Odhaduje se, že dnes na celém světě existuje 6000 jazyků, které se musejí vměstnat do 150 zemí (Harding-Esch, Riley, 2008).

4.2 Socializace jako proces získávání kulturní identity

Dle Murphyho (1998) je kultura celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají ostatním generacím.

Talcott Parsons (In Murphy, 1998) nazval kulturu „systémem očekávání“, čímž se snažil zdůraznit, že to, jaká kultura je, záleží na tom, jak ji vidíme.

Georg Simmel (In Murphy, 1998) zmiňuje, že bez kultury by všechny sociální styky skončily okamžitou „pohromou“.

Dle Galtunga (In Morgensternová, Šulová, 2007): „Život v cizí kultuře pomáhá. Provdát se či oženit se do cizí kultury je ještě lepším řešením. Být multikulturním dítětem s sebou přináší mnohočetné dovednosti, ale také mnohočetné problémy“

(Morgensternová, Šulová, 2007 s. 30).

Jedním z významných psychologických témat je proces socializace jedince, tedy proces, kdy se jedinec vyvíjí, formuje se a je formován prostředím, jež se kolem něj nachází a v kterém se vyskytuje. Ve většině odborných pramenů je proces socializace pojímán jako základní vývojový proces, který představuje předpoklad vývoje dítěte. Jedinci ho zajišťuje jeho personální i předmětné prostředí. Jedná se o proces, ve kterém postupnými kroky a vzájemnou interakcí člověka s prostředím dochází k začleňování jedince do společnosti. Jsou mu předávány modely chování, způsoby i formy komunikace, dochází v něm k interiorizaci společenských norem. V různých fázích vývoje tohoto procesu dochází k vývoji dovedností, k postupnému rozvoji vyvážené integrované osobnosti, schopné ve společnosti žít bez větších těžkostí. „Cílem procesu socializace je tedy integrovaný jedinec schopný rozumět společnosti, v níž se pohybuje, čerpat z ní, ale být ji zároveň i přínosem, obohacovat a rozvíjet ji svou existencí“ (Morgensternová, Šulová, 2007).

Rozdílné formování identity můžeme demonstrovat na příkladu řeckých menšin v cizině, jak uvádí Zissaki-Healey (In Morgensternová, Šulová, 2007). Řekové se vždy hladce integrují do místní společnosti, snadno přijímají, přizpůsobují se a dodržují principy hostitelských zemí. Téměř vždy Řekové ovládají dva jazyky i dvě kultury. Zároveň se snaží v zahraničí chránit řecké principy a tradice, řeckou kulturu a svoji vlastní řeckou identitu, která je předávána z generace na generaci. Řekové v zahraničí bývají považováni za „řečnejší“ než Řekové žijící v Řecku (Morgensternová, Šulová, 2007).

4.3 Bikulturní společnost

Kultura a způsob života společnosti, ve které vyrůstáme, ovlivňuje naše návyky, zvyky, způsob oblékání a životosprávu, naše přesvědčení a hodnoty, naše myšlenky i pocity, naše představy o zdvořilosti a kráse. Většinu kulturních aspektů přijímáme podvědomě už tím, že žijeme v konkrétní společnosti a většina z nich nějak souvisí s jazykem. Svě vlastní kulturní zvyky si uvědomíme až při konfrontaci s lidmi z jiných koutů světa. Bikulturní člověk v sobě nosí dvě kultury. Ale bilingvismus a bikulturnost není vždy jedno a totéž. V některých zemích, které obsahují více národnostních celků, jako jsou Spojené státy americké, Rusko a jiné, je většina lidí bilingvních, ale řadí se k jedné převládající kultuře. Také se v hojné míře vyskytuje mnoho bikulturních jednojazyčných lidí. Každý z nás máme jen jeden život a v něm jen jednu identitu, a proto je nemožné, aby stejný člověk byl Němcem v Německu obklopen Němci a zároveň také Francouzem ve Francii obklopen Francouzi. U lidí, kteří žijí svůj život ve dvou komunitách, najdeme různé kombinace dvou samostatných kultur. Většinou se cítí dobře v obou kulturách, chovají se v nich naprosto přirozeně, ale většinou, neví do které kultury se více zařadit. Nevědí, jestli se více cítí např. jako Němec nebo Francouz. V ústním projevu odhalujeme vždy kousek sebe a v případě bilingvisty se to může týkat jeho druhé kultury. Když je člověk „vhozen“ do nové kultury, často prochází tím, čemu se říká kulturní šok (Harding-Esch, Riley, 2008).

Richterová (2011) ve své diplomové práci zmiňuje také odkaz na Jamese P Soffienttiho, který upozorňuje „na spojitost jazykového systému a kultury rozdělením bilingvistů do čtyř základních skupin:

- Bikulturně-bilingvní: Může to být například bilingvní jedinec, který se narodil imigrantům doma hovořícím rodným jazykem. Zachovali si zvyklosti, postoje a hodnoty kultury, z níž pocházejí.
- Bikulturně-jednojazyční: Jsou to všichni lidé, kteří se přistěhovali do země, která používá stejný jazyk, jako je jejich rodný, ale také si zachovali původní kulturní tradice a vzorce.
- Monokulturně-bilingvní: Jedinci se vyznačují příslušností k jedné kultuře, ale ovládání dvou jazyků. Můžeme uvést příklad, když se rodiče z určitého důvodu rozhodnout mluvit na dítě od narození různými jazyky.

- Monokulturně-monolingvní: Jedinci hovoří pouze jedním jazykem a pohybují se v monokulturním prostředí. Nemůžeme tento bod považovat za bilingvní ani bikulturní □.

4.4 Kulturní šok

Kulturní šok se projevuje u starších jedinců, kteří byli náhle přesunuti do ciziny, urychluje ho úzkost ze ztráty všech známých, znaků a symbolů společného kontaktu, z toho, že přišli o veškerou podobu přátelství a propadají frustraci a úzkosti. Kulturním šokem mohou stejně tak jako dospělí trpět i děti, u nich to bývá ale mírnější a rychleji to odezní, protože jsou pod ochranou rodičů, nemají ještě zodpovědnost, a proto jsou odolné a snadno se přizpůsobují. Rychlost, s jakou se naučí nový jazyk a integrují se v hostitelské zemi, je způsobena tím, že tam chodí do školy, komunikují s vrstevníky apod. Nebývá nic neobvyklého, že děti pomáhají svým rodičům porozumět jazyku a přizpůsobit se způsobům hostitelské země. Pokud je jeden z manželského páru právoplatným občanem, který se vrátil zpět do své rodné země, je takováto situace jednodušší pro druhého z partnerů, neboť jim druhý partner pomáhá v adaptaci. Pokud to ale někdy rodiče s adaptací přeženou, ve snaze být akceptováni v nové komunitě a původní kulturu opustí, považují to někdy děti za zradu. Děti se často dožadují, aby je jejich rodič naučil svůj původní jazyk. Je mnoho studií, které dokazují, že dospívající děti smíšených párů mohou být skutečně bikulturní a žádnou z obou kultur neodmítají. Bezprostřední jazykové prostředí, ve kterém si dítě osvojuje jazyky, je ovlivněno postoji a přesvědčením rodičů (Harding-Esch, Riley, 2008).

4.5 Proces enkulturace u bilingvně vychovávaných dětí

Socializace dítěte bývá ovlivněna řadou faktorů. Mezi jeden z nich můžeme počítat i sociální kontext, ve kterém dítě vyrůstá a v němž je vychovááno, jedná se tedy o rodinu. Dítě se rodí do kultury svých rodičů a v průběhu socializace dochází k osvojování specifických kulturních charakteristik. Mezi tyto kulturní charakteristiky můžeme řadit různé normy, hodnoty, vzorce chování, které bývají v dané kultuře zastoupené. Mluvíme o procesu enkulturace, tedy o jakémsi postupném začleňování se do kultury. V procesu enkulturace si můžeme osvojit jakýkoliv jazyk, ale vždy se naučíme ten, jímž se mluví v našem bezprostředním okolí. V tomto mají velkou výhodu právě bilingvně vychovávaní jedinci.

Stejně jako jazyk si dítě osvojuje i ty vzorce chování, které jsou zastoupeny v dané kultuře, v níž dítě společně se svou rodinou žije (Morgensternová, Šulová, 2007).

4.6 Vědomí multikulturní integrace u dětí

Dítě si postupně vytváří i kulturní identitu, vědomí příslušnosti k určité kultuře a přijímá očekávání, jež má jeho okolí. Kulturní identita vystupuje ze skupinové identity, jež může chápat jako osobní spojení se skupinou, s níž společně sdílí určité sociální a kulturní charakteristiky. V předškolním věku si samozřejmě dítě ještě svoji kulturní identitu plně neuvědomuje, teprve až doroste do mladšího školního věku, tak pak postupně začíná chápat příslušnost k národní kultuře. Ta bývá zejména „hmatatelná“ tehdy, pokud dochází ke kontaktu s příslušníky jiných kultur. Malé dítě si při kontaktu s příslušníky jiných kultur vždy všimne jako první vnějších odlišných znaků (barva pleti, způsob oblékání, nesrozumitelná řeč) a začíná pátrat po příčinách toho, že druhý člověk se liší oproti ostatním, kteří s ním žijí v jednom prostředí. U bilingvních dětí bývá zájem o jinou kulturu mnohem intenzivnějšího charakteru, jelikož se jich tato problematika osobně dotýká. Velmi důležité pro pozdější formování tolerance je, aby dítě bylo již od raného věku s touto odlišností konfrontováno. Příkladem mohou být školky a školy, které mají multikulturní ráz a v nichž se dítě tedy velmi brzy učí multikulturní interakci. Rodiče předávají dítěti svou zkušenost a jsou to oni, kdo jsou nositeli kulturní kontinuity.

Šulová uvádí, že česká rodina je individualisticky orientovaná, kdy jako jeden z charakteristických znaků současné české rodiny je výrazná zaměřenost na jednotlivce. Dle zajímavých výzkumů, které se týkaly interkulturních rozdílů v rodinné výchově a socializaci dětí, se ukazuje, že rodiče různých kultur mívají odlišné a různé představy o tom, co mají upřednostňovat ve výchově svých dětí. Na těchto výzkumech bylo ukázáno, jak kultura zřejmě ovlivňuje způsob rodinné výchovy a interakci rodičů s dětmi. Tento způsob se odráží ve způsobu komunikace, intenzitě fyzických kontaktů, v podporování určitých osobnostních rysů či vštěpování různých návyků (Morgensternová, Šulová, 2007).

5 VÝCHOVA DĚTÍ V BILINGVNÍ RODINĚ

V následujících podkapitolách se věnujeme rodině, rodinné výchově, životu v národnostně smíšeném manželství a výchově bilingvního dítěte. V závěru je uvedeno několik rad pro rodiče, kteří se potýkají s výchovou bilingvních dětí.

5.1 Národnostně smíšené manželství

Jakmile se rozhodneme uzavřít manželství s cizincem, měli bychom vědět, že takto zvolený partnerský vztah může být odlišný od párů stejné národnosti. I partner z jiného státu světa, který ale žije v našem prostředí, si v sobě geneticky nese informaci o společenství, ve kterém žili jeho předci. Když si najdeme partnera, který nemluví našim mateřským jazykem, musíme se smířit s tím, že častá vyjádření naše i jeho nebudou zcela přesná (alespoň na začátku vztahu). Rodilý mluvčí umí používat svou řeč daleko snáz, automaticky a přesněji než cizinec. V mozku je pro přirozenou, první řeč vyhrazeno jiné centrum než pro řeč naučenou později. „Neporozumění jazykové může vést k neporozumění psychickému. To, co rodilý mluvčí vnímá mezi řádky, cizinec nikdy neucítí. Každý z nás je předurčen a připraven k žití v určitých klimatických podmínkách. □ Jestliže se rozhodneme žít s cizincem, nezbyvá jednomu z nás nic jiného než opustit domov, protože na dvou místech se souběžně nedá žít a někdy je nutné žít mnohdy i v jiném klimatickém pásmu. Výchova dětí bývá mnohdy nejednou z dominantních konfliktních situací ve vztahu s cizinci. Samozřejmě i s Čechem se nemusí žena na výchovném postupu shodnout. Možnost, že výchova bude jiná než ta vaše, ale u vztahu s cizincem je větší. V některých zemích se prosazuje volnější styl výchovy, jinde se důraz klade na soběstačnost a důležitost osamostatnění dětí. Existují země, které zdůrazňují spjatost rodiny, země, ve kterých je partnerství chápáno jako svazek mocenský či finanční, země, kde partnerství je hodnotou neměnnou, stálou. Není možné ještě před vstupem do manželství nebo samotnou výchovou zjistit, jak daná výchova bude fungovat. Podobný hodnotový žebříček partnerů je v trvalosti a spokojenosti páru považován za dominantní. Obecně se soudí, že partnerství s cizincem přináší jen samé problémy. Ne vždy tomu tak musí být. Než ale vztah s cizincem začne nabývat na aktuálnosti, bylo by dobré odlišnosti poznat a rozhodnout se, zda je budeme akceptovat, či nikoliv, protože spoléhat se na změnu partnera během vztahu, je nesmyslné (Partnerství s cizincem [online]).

Dle Střelce, Marádové, Marhounové, et al. (1992) manželé cizinci většinou neznají zákony země partnera ani rodinné tradice. Partner cizinec musí zpočátku čelit dotazům a kritice členů své rodiny. Všichni, kdo se rozhodují pro život v manželství v cizině, by měli dostatečně zvážit, zda jsou schopni přizpůsobení se životu v jiné zemi. Již provedené výzkumy ukazují, že manželství s partnerem cizí národnosti má menší předpoklady ke šťastnému soužití než manželství mezi příslušníky jednoho státu. Je to z důvodu, že cizinec se životu v naší kultuře obtížně přizpůsobuje a může trpět nejen po svých blízkých, ale i po tamních obyčejích a krajině, v níž prožil své dětství a mládí.

5.2 Bilingvní rodina

Průcha uvádí, že rodina je: „Nejstarší společenská instituce, která plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje.□

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 248)

Jůva uvádí, že výchova je: „Záměrné působení na rozvoj jedince, které začíná v rodině a postupně se stává stále více záležitostí specifických institucí a profesionálních pedagogických pracovníků. Výchovu tak můžeme rozdělit do několika oblastí: výchova ve školských zařízeních, výchova mimoškolská, výchova rodinná a sebevýchova□

(Jůva, 2001, s. 78).

Pedagogický slovník charakterizuje pojem rodinná výchova jako: „Výchova uskutečňována v rodině, obvykle výchova dětí, mladistvých uskutečňována jejich rodiči, eventuálně prarodiči. Rodinná výchova a rodinné prostředí mají primární funkci ve výchově dětí a jsou nejvýznamnějším činitelem formujícím mladého člověka.□

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 248-249).

Podobně jako Harding - Esch, Riley (2008) se ve svých typologiích shodují také Mongersterová, Šulová (2007).

- **Rodiče mluví různými jazyky**

Každý z nich do určité míry ovládá jazyk partnera. Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem rodiny.

Strategie: Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním jazykem.

- **Rodiče mají odlišný mateřský jazyk**

Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem rodiny.

Strategie: Oba rodiče mluví nedominantním jazykem s dítětem, které je dominantnímu jazyku plně vystaveno pouze mimo domov a zejména se vstupem do mateřské školy.

- **Rodiče mají stejný mateřský jazyk**

Dominantní jazyk není jazykem rodičů.

Strategie: Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem.

- **Rodiče mají odlišný mateřský jazyk**

Dominantní jazyk se liší od obou mateřštin rodičů. Rodič mluví s dítětem od narození vlastním jazykem.

- **Rodiče mají stejný mateřský jazyk**

Dominantní jazyk rodiny je stejný jako jazyk rodičů.

Strategie: Jeden z rodičů vždy dítě oslovuje v jazyce, který není jeho mateřským jazykem (Harding-Esch, Riley, 2008 and Baker, 1998).

Každý člověk se musí při komunikaci přizpůsobovat podnětům, aktuálním skutečnostem, které vytváří danou komunikační situaci. Například s kamarády mluvíme jinak než s učiteli. Ve vícejazyčných rodinách jsou tyto situační rozdíly ještě větší, například když dítě mluví s matkou jedním jazykem a s otcem jazykem druhým, podobně je to i u prarodičů a přitom obě babičky si nemusejí rozumět. Mladý člověk si jazyky osvojuje přirozeně, tzn. bez vědomého úsilí o „učení“, které je dobře známé ze školy. Potřeba osvojení druhého jazyka nebývá pro dítě zátěží nebo dokonce důvodem k opožděnému vývoji. V mnoha oblastech světa se v rodinách mluví i třemi a více jazyky bez sebemenších potíží. „Vědecký výzkum vyvrátil obavu, že dítěti neprospívá, když se jednotliví rodiče nedrží důsledně každý jednoho jazyka.“ Pokud však rodiče mluví smíšeně ve smyslu „míchaných vět“, kdy v jedné větě používají slova různých jazyků, mohou si takový způsob vyjadřování osvojit i jejich děti, což jim může působit nemalé potíže v situacích, kdy se od nich očekává užití jen jednoho jazyka, například v jednojazyčné majoritní škole. Sociální problémy bilingvních rodin nejsou způsobovány jejich bilingvismem, ale faktem, že jejich příslušníci jsou často vzděláváni v majoritním jazyce, který jim je zpočátku cizí, aniž

by měli dostatek příležitostí se s nimi důkladně seznámit. Ideálem je vzdělávání v jazyce rodinné komunikace, ale zároveň postupné osvojování jazyka okolního obyvatelstva (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

5.3 Výhody a nevýhody bilingvní výchovy

Dle Čabalové (2011) je výchova složitý proces vyznačující se svou dynamikou, je ovlivňována technickými, ekonomickými, společensko-kulturními a přírodními podmínkami. Výchova představuje složitý systém vztahů subjektů a objektů výchovy, podmínek, cílů a prostředků. Aktéry výchovy jsou dle této autorky zejména učitelé, rodiče, vychovatelé, děti, žáci a jejich vzájemné vztahy, které jsou ovlivňované komunikací. Podmínky výchovy zahrnují vnější podmínky, do kterých řadíme životní a sociální prostředí, a vnitřní podmínky, kam patří osobnostní zvláštnosti vychovatele a vychovávaného, jejich vztahy a činnosti. Cílem výchovy je ovlivnění kvality výchovného procesu.

Dle Prokešové (1997) je výchova záměrné, cílevědomé formování osobnosti člověka. Prostřednictvím společensko-historických individuálních zkušeností z hlediska určitého, předem formulovaného cíle a v souladu se zájmy, potřebami i vývojovými tendencemi dané společnosti.

Mnoho odborníků se domnívá, že bilingvní výchova s sebou nese velké množství výhod pro jazykový, kulturní, inteligenční a kognitivní vývoj dítěte, avšak tato bilingvní výchova má i několik nevýhod

(Are people who speak more than one language smarter? [online]).

Hornáková z Institutu dětské řeči shrnula tyto výhody a nevýhody:

- **Výhody**

Vědeckými odborníky bylo prokázáno, že děti ve věku od narození do dvou let nejvíce vnímají cizí jazyk. Jejich řečová centra jsou v tomto věku silně otevřena pro vnímání jazyka. Toto osvojování jim jde v tomto věku rychleji, než tomu bude ve starším věku života.

- Lepší rozmezí přístupu k získání většího množství informací. Bilingvní člověk není odkázaný jen na jeden zdroj informací, z jednoho jazyka, ale svými jazykovými znalostmi dokáže získávat poznatky, informace i z jiných cizojazyčných zdrojů.

- Se znalostí jazyka má daný jedinec lepší šanci seznámit se s kulturami jiných národností. Sám má již tu výhodu, že od svého narození, díky svým rodičům, žije v bilingvní rodině. Cizí jazyk je nositelem informací o cizí kultuře.
- Dle Bakera a Prys Jonese (In Richterová, 2011) uvádí snadnější návaznost vztahů s ostatními skupinami lidí jiné národnosti či etnika. Taktéž snadnější dostupnost literatury i pobytu v kulturně odlišné společnosti a rychlejší porozumění různým tradicím, idejím, odlišnému myšlení i chování.
- Možnost studovat nebo pracovat v zahraničí.
Dle Richterové (2011) mají bilingvní jedinci na rozdíl od jednojazyčných pracovníků možnost využít pestrých nabídek, které bývají také lépe placené, v mezinárodních společnostech, institucích, exportu, v zahraničí.
- Možnost komunikovat s rodinnými monolingvními příbuznými a udržovat s nimi, prostřednictvím tlumočení pro ostatní příbuzné, rodinné vztahy.
- Bilingvismus, získaný od narození, vytváří pozitivní vztah mezi kreativním myšlením a inteligencí se vztahem k dobré nauce dalších cizích jazyků. Mnoho školních předmětů se odráží od znalosti jazyka, neboť jazyk je dorozumívání se lidí v širších společnostech, takovéto děti dokážou rychleji vyřešit například matematické úkoly, nebo chemické vzorce (Institut dětské řeči, 2007, Inkluzivní škola [online]).

Nevýhody

Bilingvální výchova je velmi zatěžující pro rodiče, obzvlášť pro rodiče, jenž z manželského páru nemluví stejným jazykem jako dítě. Samotná výchova dítěte není snadná, o to těžší je výchova bilingvního dítěte. Dodržování společenských pravidel, řešení situací v monolingvní společnosti, předsudky okolí, můžou rodiče psychicky i fyzicky vyčerpávat. Když rodiče nemluví s dítětem stejným mateřským jazykem, je tato situace mnohem těžší. Někteří rodiče také mohou mít negativní pocity vůči jazyku, kterému nerozumí. Protože dítě je tak odkázáno na mluvu pouze jednoho z rodičů, právě proto by rodiče měli vést své dítě ke znalosti obou jazyků (Institut dětské řeči, 2007, Inkluzivní škola [online]).

Kropáčová (2006) ve své publikaci shrnula několik nevýhod, jež se týkají bilingvně vychovávaných jedinců. Mezi takovéto nevýhody patří například neobvyklý slovosled, možnost chyb v pravopise nezpůsobených věkově, ale bilingvně, váhaní při vyjadřování. Všechny tyto komunikační problémy mohou narušit mezilidské vztahy, někdy se také mo-

hou bilingvní děti stát terčem posměchu ostatních dětí z majoritní společnosti. Jestliže je dítě níže inteligentně nadané, nutnost naučit se dva jazyky je pro něj velmi těžká, což může mít negativní vliv na psychiku dítěte. Ve školním vzdělávání cizích jazyků to může být dítěti vychovávané bilingvní výchovou nevýhodou při povinném vzdělávání cizího jazyka, který se shoduje s jazykem, jenž již dítě umí. Dítě se v takovýchto hodinách nudí a často ruší ostatní žáky. Pro samotné dítě je ale znalost právě vyučovaného jazyka velkou výhodou, neboť to, co se ostatní jeho vrstevníci právě učí, on již dávno umí a mnohdy mnohem lépe, neboť jazyk umí již od narození a zná jej od rodilého mluvčího.

Dle Šatavy a Bartanusze (In Richterová, 2011) je také nutné počítat s možným nejednotným a nepromyšleným postupem okolí spojeným s obavami o řečový vývoj dítěte. Je nutno předcházet úzkostným požadavkům a předčasným nárokům, například přeskakováním z jazyka do jazyka, ze strany rodičů. Také je velmi nutné sledovat subjektivní prožívání statusu dvou jazyků, zda je na své jazyky pyšné a s případnou minoritou či jiným etnikem se hrdě identifikuje, nebo zda se za svou příslušnost stydí. Významný je sociokulturní a ekonomický kontext, ve kterém se bilingvismus vyvíjí, a také respekt vůči psycho-genetickým faktorům řečového vývoje jako takového.

5.4 Vliv bilingvismu na inteligenci dítěte

Dle Grosjeana a Barrona-Hauwaert (In Morgensternová, Šulová a kol., 2007) někteří psychologové upozorňovali na nebezpečí směšování obou jazyků a z tohoto důvod na zpomalení osvojování jazyka, jiní odborníci byli dokonce přesvědčeni, že bilingvismus omezuje kapacitu mozku, a limituje tak schopnost nabývání jiných znalostí a bývá příčinou vzniku koktavosti. V 60. letech byly prováděny četné výzkumy na jazykovou kapacitu mozku, odborníci na základě výsledků přišli na omezení kapacity paměti omezení kapacity nabývání jiných znalostí a tedy na problém s koktavostí. V minulosti se odborníci na základě mnoha výzkumů domnívali, že bilingvismus ovlivňuje intelektuální vývoj dítěte. Mezi takovéto projevy je řazen například:

- **Bilingvismus s pozitivním vlivem, aditivní** = „sčítací“, představuje dobré zvládnutí obou jazyků na úrovni rodilého mluvčího a taktéž pozdější snadné učení se dalším cizím jazykům. „Jakoby se mu procvičila potencialita v senzitivní době pro příjem, osvojení, dekodování jazyka.“
- **Bilingvismus substraktivní** = „odčítací“, popisuje bilingvismus s negativním vlivem, který se projevuje třemi hlavními způsoby:

- Semi-lingvisem: Dítě nehovoří přijatelně ani jedním jazykem, oba směšuje nesrozumitelným způsobem.
- Újmou kulturního charakteru: Projevují s především potíže s identifikací dítěte a mohou se objevit problémy další, například mutismus, dyslexie, koktání, různé dysfunkce na úrovni chování.
- Problémy na úrovni kognitivní: Které se mohou projevit opožděním v učení, horšími školními výsledky, pomalejším řešením úkolů.

Dle Morgensterové a Šulové (2007) v této době byla ale velmi problematická spolehlivost těchto výsledků, nemůžeme se jimi v současné době řídit, neboť v pozdějších letech odborníci naopak prokázali vysoce pozitivní účinky znalosti jazyků na inteligenci dítěte. V 70. letech také byla prokázána lepší fonetická a významová složka slov než u monolingvních dětí.

Dle dalších studií Grosjeana a Mackeyho (In Stránská, 2008) bylo dokázáno, že tyto děti:

- Dosahují lepších výsledků ve verbálních i neverbálních projevech,
- mají lepší IQ,
- větší schopnost při tvoření představ,
- větší kognitivní i jazykovou variabilitu,
- větší flexibilitu v myšlení, schopnost kreativního myšlení,
- kognitivní rozvoj u nich probíhá rychleji,
- dokážou se lépe soustředit na úkol za přítomnosti rušivých faktorů,
- lépe zvládají různá gramatická, jazyková cvičení,
- lépe si osvojují další jazyky.

Grosjean, Andersson, Mackey (In Stránská, 2008, s. 43) uvádějí: „Novější studie dokonce naznačují, že bilingvní jedinci jsou lépe chráněni před úbytkem některých kognitivních schopností souvisejících se stářím. Schopnost zaměření pozornosti na určitý úkol (fluidní inteligence) normálně s věkem klesá, ale podle výsledků výzkumu Ellen Bialystok bilingvní jedinci dokážou i ve vyšším věku lépe věnovat pozornost souboru rychle se měnících podnětů. Autoři to vysvětlují tím, že schopnost zaměřit se na jeden podnět a zároveň ignorovat nerelevantní podnět může být stejným kognitivním procesem, který bilingvní jedinec využívá při používání dvou jazyků (Bialystok et al., 2004). Většina odborníků se tedy shoduje na tom, že dvojjazyčná výchova má jednoznačně pozitivní efekt na kognitivní vývoj dítěte a přináší mu mnohé výhody. □

Toto vše je ale vytvářeno pouze za předpokladu, že rodiče důsledně dodržují postup, pro který se rozhodli, na dítě nevyvíjejí žádný nátlak a snaží se je bez stresu a citlivě motivovat vzhledem k jeho potřebám. Rodiče bilingvních dětí by při výchově svých bilingvních dětí měli mít na paměti, že nároky na jejich potomky jsou o něco větší než na monolingvní děti, což vyžaduje větší trpělivost od obou rodičů. Z neurologického hlediska zvládne mozek zpracovat dva jazyky stejně jako jeden (Pohanková, 2010).

5.5 Předsudky, komplikace a možná rizika bilingvní výchovy

Největším rizikem pro bilingvní výchovu dětí je nejednotný a nepromyšlený postup okolí spojený s obavami o řečový vývoj dítěte. Je velmi důležité sledovat subjektivní pocity dítěte z prožívaného statusu přítomných dvou jazyků, zda je na znalosti svých jazyků pyšné, zda se s minoritou nebo jazykovou majoritou hrdě identifikuje, nebo zda se za svou národnostní příslušnost stydí. Velmi důležitý je také sociokulturní a ekonomický kontext, ve kterém se bilingvismus vyvíjí. Důležitý je též respekt vůči psychogenetickým faktorům řečového vývoje (Morgensternová, Šulová, 2007).

- **Dominance jednoho jazyka**

Často bývá znevýhodněn jeden (nedominantní) jazyk. Dítě nemůže druhý jazyk zvládnout kvůli slovní zásobě nebo jinému řečovému a gramatickému problému. Pokud je rodič v místě bydliště jediný, kdo ho s dítětem používá (a zároveň on sám mluví svým mateřským jazykem pouze s dítětem), je pravděpodobné, že již sám hodně ze svého jazyka zapomněl (Stránská, 2008).

- **Nečekané události**

Andersson, Barron-Hauwaert, King (In Stránská, 2008) uvádějí, že dvojjazyčnou výchovu mohou zkomplikovat různé nečekané události. Těmito událostmi mohou být přestěhování do jiné jazykové země, rozvod, ale také závažné situace, jako je smrt jednoho z rodičů. V podobných případech je někdy těžké zachovat jeden z jazyků. Po rozvodu se například rodič, který pochází z jiné země může chtít vrátit do své vlasti, nebo dokonce nemá jinou možnost. Při slabém kontaktu se může stát, že děti na daný jazyk zapomenou. V případě, že se rodina přestěhuje na jiné místo, musí rodiče nejdříve vyřešit otázku: „Jakým jazykem se mluví v zemi, kam se chystáme?“ V případně potřebnosti naučit se nový jazyk tuto celou situaci přehodnotí.

- **Požadavky rodičů**

Vícejazyčná výchova může být také zkomplikovaná nereálnými požadavky na dítě ze strany rodičů, příbuzných. Rodiče některých dětí se domnívají, že jejich děti mohou dosáhnou perfektní a vyvážené znalosti všech jazyků, když na ně budou těmito jazyky mluvit bez ohledu na další okolnosti a potřeby. Názory rodičů na bilingvismus se mohou trochu lišit právě proto, že některý z rodičů ovládá jazyk partnera méně, děti většinou ovládají jeden z jazyků lépe a většinou jeden z rodičů (častěji matka) tráví s dítětem mnohem více času během prvních let života. Riziko pro děti může představovat situace, kdy se rodiče příliš nestarají o strategii, kterou používají, nebo jeden z rodičů odmítá jazyk či kulturu druhého, případně se jeden z rodičů často cítí vynechán z konverzace, dodává Barron-Hauwaert (In Stránská, 2008).

- **Opožděný řečový vývoj**

Některé odborné publikace zaměřené na bilingvismus uvádějí, že děti, jež si současně osvojují dva a více jazyků, mohou začít mluvit později než děti vyrůstající v monolingvním prostředí. Výzkum však tyto teze vyvrací: „Opoždění řeči může být poruchou vývoje asi u 5-10 % dětí, přičemž se 4x častěji objevuje u chlapců nežli u dívek bez ohledu na to, zda jsou děti bilingvní, či ne (Steiner & Hayes, 2009). De Houwer (1999) tuto záležitost shrnuje slovy: Neexistuje žádný vědecky podložený důkaz o opožděném či nesprávném osvojení řeči vlivem dvou a více jazyčného prostředí. Je spousta dětí po celém světě, které vyrůstají s dvěma a více jazyky od narození bez jakýchkoli známek jazykového opoždění či poruch.“ (Pohanková, 2010, s. 25).

- **Zmatení jazyky**

Rodiče se mohou obávat vychovávat dítě ve dvou jazycích, protože si myslí, že žádný nebude umět pořádně. Výzkum říká, že přepínání mezi jazyky je znakem dokonalého ovládnutí dvou jazykových systémů, nikoliv projevem zmatení (Pohanková, 2010 s. 25).

5.6 Doporučená shrnutí bilingvní výchovy pro rodiče

- Rodiče bilingvních dětí si musí předem ujasnit svůj postup a následně ho také dodržovat.
- Ideálním prostředím pro osvojení jazyka nebo více jazyků je přirozená situace bez stresu, která dítě motivuje.
- V nejlepších případech by mělo být užíváno Grammontovo pravidlo, kdy dítě mluví určitým jazykem na stále určitou osobu, což je pro ně nejsrozumitelnější.
- Rodiče by měli ve věku, kdy dojde k osvojení jazyka, vést dítě do takových kontextů, kde je velká pravděpodobnost přepínání jazyků a může se uplatnit v plné míře na rozvoji dítěte.
- Rodiče by měli být trpěliví, uvědomit si, že se dítě během řečového vývoje vypořádává s většími nároky než jeho vrstevníci. Kromě jazyka se musí vyrovnat s identifikací kultur.
- Rodiče by neměli činit na dítě žádný nátlak při osvojování druhého jazyka.
- Rodiče by měli podporovat dítě v jeho snaze.
- Měli by nabídnout dítěti komunikaci v obou jazycích i mimo rodinu, například mezi kamarády, v zájmových kroužcích apod.
- Měli by dítěti umožnit rozvoj bilingvismu v dalším vzdělávání, například návštěvou dvojjazyčné školy.

Rodiče by neměli trpět pocitem viny v případě, že se jim dvojjazyčná výchova nedaří zcela podle jejich představ. Rodič může být takovým nezdarem často zklamán, může pociťovat pocit nespokojenosti či viny. Z tohoto důvodu může tak na své dítě psychicky naléhat, být nervózní a negativně ovlivnit další řečový vývoj dítěte. Dítě pak tento nátlak může chápat tak, že nespĺňuje očekávání svého nejbližšího okolí, a může ho to traumatizovat. Velmi náročné pro dítě může představovat osvojování jazyka, který není oficiálním jazykem země, ve které rodina žije. Dítě si tak z tohoto důvodu nemůže cvičit jazyk v dětském kolektivu, takovýto jazyk může používat jen ve své rodině, čímž je vývoj tohoto jazyka značně omezen (Morgenstrnová, Šulová, 2007).

6 BILINGVNÍ ŽÁK VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Samotný název diplomové práce nás zavádí svým pojetím do tematiky bilingvního žáka ve školní třídě, právě v této kapitole se danému tématu věnujeme obšírněji, než v předchozích kapitolách.

6.1 Národnostní školství v České republice

Vztah obyvatel ke státu, na jehož území žijí, je součástí institutu státního občanství. Státní občanství můžeme charakterizovat jako relativně trvalý právní vztah fyzické osoby a státu, na jehož základě vznikají jeho subjektům, tj. fyzické osobě na straně jedné a státu na straně druhé, vzájemná práva a povinnosti (Smékal, 2003).

Na národnostně smíšených územích státní správy a samosprávy se hodně nabízí otázka používání jiného než českého jazyka před správními orgány, což ale není nikde blíže právně vytyčeno. Dle Frištenské, Sulitky národnostní školství v současné době inklinuje k transformaci školského systému v České republice. Ve stávající podobě odráží specifickou situaci všech národnostních menšin (Frištenská, Sulitka 1995).

Stejně jako Michalík (2002), tak i Greger, Ježková, (2006) uvádějí: „Výchozím dokumentem pro řešení otázek národnostního školství v České republice je Listina základních práv a svobod. □ V Listině základních svobod, v článku č.25 je stanoveno občanům příslušejícím k národnostním nebo etnickým menšinám se za podmínek stanovených zákonem zaručuje právo rozvíjet vlastní kulturu, právo na vzdělání v jejich jazyce a právo užívat jejich jazyka v úředním styku. V České republice zahrnuje národnostní školství v současné době pouze školy s polským vyučovacím jazykem. Školy bilingvní a školy s menšinovými jazyky se vyskytují v České republice pouze ojediněle.

6.2 Mateřská škola pro bilingvní děti

Výběr kvalitní školy může velmi ovlivnit vztah dítěte k jazyku. Velmi důležité při výběru školy pro bilingvní dítě je tedy zhodnotit: pedagogické vzdělání a praxi učitelů vyučujících na dané školce. Rodiče by měli osobním rozhovorem zjistit, zda pedagog, který se bude jejich dítěti věnovat, ovládá dobře cizí jazyk, který chtějí, aby si dítě osvojilo. Pokud se takovýto učitel ve školce nenachází, ale dochází na jazykovou výuku do mateřské školy externě, je nutné, aby učitel měl dostatečné pedagogické vzdělání na výuku cizích jazyků a aby znal metodické postupy pro předškolní věk. Častým problémem je, že učitelé

ovládají jazyk na slabé úrovni, hlavně ve výslovnosti. Výsledkem pak může být zlé osvojení si jazyka (Institut dětské řeči, 2007, Inkluzivní škola [online]).

Kvalita výuky se neměří na počtu slov, která se dítě za čas docházky naučí, ale mělo by jít o vybudování vztahu dítěte k vyučovanému jazyku. Učitelé by také měli znát vhodný pedagogický přístup k bilingválním dětem. Výuka by měla probíhat formou básniček, písniček, her, a to v původním znění cizího jazyka. Jelikož se v České republice nachází jen málo pedagogů, kteří by byli rodilí mluvčí (lidé, kteří jsou nositeli autentického jazyka), právě proto by bylo dobré, aby děti byly někdy vystaveny vzájemnému setkání se s rodilým mluvčím, a to ne jen se svým jedním rodičem, který pochází ze země, jako je typ vyučovaného jazyka (Institut dětské řeči, 2007, Inkluzivní škola [online]).

Také znalost cizího jazyka ostatních dětí může příznivě ovlivnit vztah k vyučovanému jazyku. Frekvence jazykové výuky je v různých školkách různá, existují školky, kde jazyková výuka probíhá po celý den a děti mluví cizím jazykem v průběhu všech aktivit, které ve školce vykonávají, ale existují i školky, kde výuka probíhá například jednou týdně po dobu 30-60 minut, což není zcela příznivé, neboť znalosti takto vyučovaných žáků nejsou optimální. Proto musí rodiče i pedagogové, vědět jakých cílů chtějí dosáhnout v jazykové výchově žáků. Pomůcky a mediální vybavení školky musí být vhodné pro věk dítěte, jeho vývoj, jazykovou úroveň a schopnosti. Velmi vhodné jsou audio a videonahrávky v cizím jazyce, které jsou tak záchranou pro nedostatečný kontakt s rodilými mluvčími. Vzdělávací osnovy, kterými se školky řídí, mohou být zahraniční, tedy přebírané ze země, kde se hovoří vyučovacím jazykem, anebo české, které jsou přizpůsobené výuce cizího jazyka (Institut dětské řeči, 2007, Inkluzivní škola [online]).

Vzdělávání ve školce by mělo zahrnovat nejenom jazykovou výchovu, ale samozřejmě také nauku k prosociálnímu chování, kreativnímu myšlení a pohybovým schopnostem. Výchova jazyka není utvářena čistě jen ve standardních činnostech se soustředěním na jazyk, ale také i v rozumové, literární, hudební, tělesné výchově, výuka by též měla zahrnovat nácvik prosociálního chování, kreativní myšlení.

6.3 Bilingvní základní a střední školy

Škola přebírá od rodiny „přípravu na život“, nahrazuje „službu“ a vytváří efektivnější socializaci dětí. Mezi hlavní funkce školního prostředí patří připravit děti na budoucí profesi, kultivovat je, disciplinovat a také připravit je pro vstup do kultury. Škola musí být

institucí, jež dítě chrání, odděluje ho od světa dospělých, ale zároveň ho pro svět dospělých připravuje. Touto přípravou dochází k uvědomění zvláštností v dětství, a k nutnosti o děti pečovat. Vlivem školní docházky dětí by se měly měnit i vztahy uvnitř rodiny. Ve 20. století se škola stává institucí, bez které se rodina neobejde a která přispívá k tomu, že citové vztahy mezi rodiči a dětmi jsou stále více zprostředkovány a instrumentalizovány (tj. používány jako nástroj uskutečňování jiných cílů a účelů). Roste potenciál střetů rodičů se školou (Kollariková, Pupala, 2001).

V bilingvních typech škol bývá školní docházka většinou o jeden rok delší než na běžných základních školách. Je to způsobeno návštěvou nultého ročníku, který slouží k intenzivní výuce cizího jazyka. Trvání školní docházky je dostatečně dlouhé na to, aby se dítě naučilo jazyk na dobré komunikační úrovni. Přítomnost zahraničních učitelů, tedy rodilých mluvčích, na některých školách je více častá než v mateřských školách. Děti tak mají zabezpečen dostatečný kontakt s autentickým jazykem. Učební osnovy v jednotlivých předmětech jsou získané z dané země s vyučovacím jazykem nebo jsou to osnovy české, ale přizpůsobené výuce v cizím jazyce. Docházka do takového typu škol je pro děti velmi náročná, neboť žáci se musejí učit jednou tolik probírané látky v cizím jazyce co žáci na běžných typech základních škol. Mnohé takovéto školy jsou soukromého typu a představují tedy také zvýšené finanční úsilí pro rodiče

(Institut dětské řeči, 2007, Inkluzivní škola [online]).

Prokešová (1997) uvádí nejvhodnější variantu formy výuky s názvem Smíšené formy vyučování, které zahrnují výuku skupinovou, párové vyučování a kabinové vyučování, například v jazykových laboratořích. Autorka také uvádí, že kvalitu interakce ovlivňují také metody výuky, ale i metody výchovy, mezi které řadí: „Metodu příkladu, udává zde citát od Senecy: (Cesta předpisu je dlouhá, cesta příkladů je krátká a účinná), dále je to metoda požadavků, metoda přesvědčování, metoda povzbuzování a potlačování (metoda odměny a trestu), metoda cvičení a zaměstnání, metoda výchovného režimu, metoda soutěžení a hodnocení. □

Kropáčová (2006) také uvádí, že národnostní menšiny mají právo na vzdělání ve svém mateřském jazyce v závislosti na počtu příslušníků, geografickém rozmístění a tradici jejího usazení, jak stanovuje mezinárodní právo. Toto mezinárodní právo také umožňuje vzdělávání Poláků v ČR a Maďarů na Slovensku. Pro tyto žáky bývají v pohraničí zřizovány školy s výukou jazyků, v nichž hlavním jazykem je jazyk mateřský a čeština se vyučuje

jako cizí jazyk. Tyto děti mají samozřejmě taky možnost navštěvovat školy s českým vyučovacím jazykem, záleží jen na rozhodnutí rodičů na začátku školní docházky. V případě větší skupinky dětí s jiným mateřským jazykem bývají zřizovány speciální mezinárodní jazykové školy. Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je v současné době v České republice věnováno více pozornosti než dříve. Přesto je zodpovědnost za úspěšné vzdělávání stále ponechává na učitelích a škole, kterou děti cizinců navštěvují (Plischke, 2008).

Významný odborník na problematiku bilingvismu F. Grosjean (In Kropáčová, 2006) popsal způsob vzdělávání bilingvních dětí ve školách po celém světě. Tento způsob rozdělil na dvojjazyčné vzdělávání a jednojazyčné vzdělávání.

Dvojjazyčné vzdělávání: Ve výuce bývá využíváno obou jazyků (menšinového i většinového). Toto vzdělávání je velmi náročné jak pro samotné žáky, tak také pro materiální a personální zabezpečení správnosti výuky. Výuka může být rozdělena na:

- **Imerzní výuku:** Děti jsou vyučovány ve slabším jazyce, později do výuky přistupuje jazyk, který mají děti na silnější úrovni (byl iniciován v anglicky mluvící rodině ve francouzské části Kanady).
- **Dorovnávací třídy:** V těchto třídách se učí děti většinovému jazyku.

Greger, Ježková (2006) uvádí dle publikace *Der Fremdsprachenunterricht an de Schulen in Europa* (2001) podobné dělení jako Grosjean:

- **Plná imerze:** Vyučuje se pouze v menšinovém nebo regionálním jazyce a státní jazyk bývá nabízen jako vyučovací předmět. Tento model je nejintenzivnější v oblasti povinné školní docházky.
- **Částečná imerze:** U tohoto modelu je vyučovacím jazykem menšinový, regionální i státní jazyk. Jedná se o dvojjazyčné vzdělávání.
- **Ostatní podpůrná opatření:** Menšinový nebo regionální jazyk je jen jako vyučovací předmět.

Jednojazyčné vzdělávání: Záleží na výběru, odehrává se buď v menšinovém, nebo většinovém jazyce. Ve výuce ve většinovém jazyce se nerozlišuje, kterým žáci mluví, vede to k jazykové i kulturní asimilaci. Také existují programy na vzdělávání v menšinovém jazyce, jenž se snaží podporovat menšinový jazyk i kulturu a zároveň také připravit dítě na život v multilingvním a multikulturním prostředí. Problémem ovšem je zajistit na takovýto

způsob výuky správného pedagoga. Pedagog by měl dbát na správné odpovědi i na čistotu jazyka, měl by zamezit žákovi „přepínání“ jazyka, ale musí dbát na to, aby neopravoval dítě příliš často. Měl by být dobrým vzorem žákovi učení a podporovat jeho úsilí a píli.

Plischke (2008) pak tvrdí, že škola by také měla mít informace o životní situaci žáka, měla by se snažit o spolupráci s rodinou, taktéž zohledňovat individuální potřeby žáka. Jako možnosti podpory žáka s odlišným mateřským jazykem při jeho vzdělávání je také důležité věnovat pozornost osvojení českého jazyka a posílení prestiže, hodnoty jazyka a kultury žáka. Dvojazyčnost nebo vícejazyčnost má být v rámci učebního plánu nahlížena jako přednost, možnost obohacení. I když je tento obecný princip učiteli chápán a v obecné rovině přijímán, v situaci každodenní výuky vnímají žáka s odlišným mateřským jazykem více jako ztížení podmínek práce a snaží se jej doučit jazyk, který je ve škole stanoven jako vyučovací. Pestrost výuky, do níž tito žáci vnášejí vklady ze svých jazykových prostředí (básně, písně), sice hodnotí kladně, ale v průběhu výuky je výrazně nepoužívají.

6.4 Školní socializace

Školní socializace se vzdaluje představě o neutrálním vztahu učitel-žák. Život rodin, jejich legitimita jsou stále více závislé na dobrém průchodu potomka školou. Socializace dětí, která by se odehrávala mimo školní prostředí, je v dnešní době již nepředstavitelná. Nutnost projít školní socializací co nejdál, setrvat v ní co nejdéle a citlivá závislost rodin na školním hodnocení je v dnešní době každodenní starost rodičů a učitelů, jenž je vytvářena žákovými znalostmi a píli. Vstup dítěte do školy znamená úkol budovat vztah rodič - učitel i vztah rodiny ke škole, ve kterém pak žák hraje důležitou roli. Uvnitř tohoto procesu se také rozhoduje o takových věcech, jako je vztah mladého člověka k poznání, kultuře, institucím a ke společnosti (Kolláriková, Pupala, 2001).

Vědomosti, dovednosti a návyky získané ve škole prostřednictvím učitele jsou velmi důležité, přesto nejsou jediné, neboť tyto návyky jsou utvářeny i prostřednictvím skupin, se kterými se děti stýkají. Jsou to skupiny, s nimiž se žák může identifikovat, měřit, sebehodnotit a být hodnocen vystaven. Toto vše můžeme nazvat jako sociální učení, které je přirozenou součástí procesu integrace (Michalík, 2002).

6.5 Multikulturní výchova ve školách

Dle Čabalové (2011) multikulturní výchova zahrnuje toleranci různých etnik, jejich kultury a tradic, respektování autonomie národů, kulturních specifik, toleranci odlišností a rozdílů jako hodnotu výchovy protipředsudkové, multikulturní partnerství a toleranci odlišností.

Multikulturní výchova ve školách se realizuje v rámci výuky. V některých vyučovacích předmětech bývá zařazeno téma o specifikách jiných kultur, o toleranci k jiným rasám, o poznávání a respektování rysů jiných národů a zemí. Multikulturní výchova bývá realizována také na kulturních výstavách, festivalech, přednáškách, v různých publikacích vládních národních a mezinárodních organizacích, které jsou zaměřeny na školní multikulturní výchovu. „Bývají to například programy Evropské unie zaměřené na mezinárodní výměnu mládeže, studentů a učitelů, na mezinárodní spolupráci obcí, škol, regionů, spolků, knihoven, na podporu cizích jazyků. Dále jsou to projekty OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Program „My a ti druzí“: Setkávání kultur v Evropě, který vypracovala Evropská asociace učitelů.“ (Gulová, Štěpářová, 2004, s. 83).

Dle Gulové a Štěpářové (2004) a Bakera (1990) je důležitým úkolem pro realizaci multikulturní výchovy ve školách zjištění, jak jsou připravováni budoucí učitelé a aby se sami učitelé s těmito principy ztotožnili. V poslední době se multikulturní výchova dostává do vzdělávacích programů a projektů jak v rámci formálního školního vzdělávání, tak v neformálním vzdělávání, v osvětové činnosti. Dostává se do vzdělávacích programů českých škol, do učebních osnov a do učebnic některých vyučovacích předmětů.

6.6 Příprava pedagoga pro multikulturní výchovu

Pro teorii a praxi multikulturní výchovy je nutné vědět, že existují významné kulturní rozdíly také ve školní edukaci. Projevují se v plánovaném obsahu a cílech vzdělávání, v interakci mezi učiteli a žáky, v postojích učitelů vůči žákům a jejich rodičům, v orientaci žáků a studentů na vzdělávání jako životní hodnotu, v klimatu, které je charakteristické pro školní edukaci v určité zemi, či etnickém společenství, v závažnosti přikládání žáků a učiteli dosahovaným vzdělávacím výsledkům. Popis, některých rozdílů můžeme najít v mezinárodních srovnávacích výzkumech vzdělávacích systémů: „Cross-national-comparative research on education, na jejichž základech byly zkonstruovány indikátory

vzdělávání, tj. ukazatelé, kteří umožňují zjišťovat shody ve vzdělávání různých zemí. □ (Průcha, 2001, s. 171).

Nezbytnou přípravou pro multikulturní výchovu je interkulturní výcvik pedagogů, který by měl pedagogy připravovat na konkrétní situace, které se mohou odehrávat v multikulturní třídě, kde jsou vedle sebe vzděláváni, děti různých národností. Důležitou součástí je osobnostní příprava v oblasti mezilidských vztahů a vzájemné komunikace. Další významnou stránkou je nezbytná praxe a osobní setkávání s různými kulturami, menšinami, národnostmi v jejich přirozeném prostředí ve volnočasových, vzdělávacích i jiných aktivitách (Gulová, Štěpářová, 2004).

Učitelé by také měli absolvovat různé doplňující vzdělávací kurzy pro vedení výuky bilingvních žáků, tyto kurzy by měly být zaměřeny na zlepšení komunikace, znalosti kultury. Toto je ale nejen pro finanční možnosti státu, ale i pro osobnost učitele velmi náročné, neboť požadavky a nároky na osobnosti učitelů neustále stoupají (Richterová, 2011).

6.7 Výchova k toleranci a proti rasismu

Děti pocházející z různých etnických skupin, tedy z jiného prostředí než učitel, mohou mít potíže s učením z důvodu komunikační bariéry, kdy dítě může vypadat, že učiteli porozumělo, ale později se ukáže, že danou látku nepochopilo. Ne proto, že by neznalo slova, která učitel užívá, ale proto, že v jeho vlastní kultuře mají odlišný význam. Ze stejného důvodu může dítě selhat i v testech znalostních, například v zeměpisu, nebo v testech inteligence, kdy stanoveným otázkám sice porozumí, ale testy nejsou nezávislé na kultuře, a tím jsou znevýhodňující pro děti cizího původu. Děti ve školní třídě mají s přibývajícím věkem sklon být intolerantní vůči individuálním odlišnostem jiných dětí. Zde musí svou úlohu sehrát škola, která musí své žáky vychovávat k toleranci a proti rasismu. Příslušníci většiny by se měli naučit chápat pocity odcizenosti a zavrženosti, jež jsou nuceni prožívat příslušníci menšin. Mnohé školy bohužel stále poskytují výukové programy bez dostatečného ohledu na zvláštní potřeby dětí z jiných kultur. Výukový program, který nebere v úvahu tyto odlišnosti, není přiměřený, a jestliže působí proti dané kultuře žáka, může vytvářet riziko otevřeného konfliktu mezi domovem a školou. S těmito kulturními tématy souvisí specifické problémy jednotlivých příslušníků etnických menšin, které se mohou týkat zaměstnání, smíšených manželství nebo volby, kde žít. Je zřejmé, že žádná škola nemůže přizpůsobit svůj vzdělávací program výlučně etnickým menšinám (Fontana 1997).

6.8 Role učitele při integraci bilingvních dětí do společnosti

Prostředí bilingvně vychovávaných dětí představuje obvykle častou změnu prostředí, což ne vždy svědčí žákovi, neboť se musí vyrovnávat s novými postřehy od svého okolí a se změnou kultury se musí přizpůsobit i novým požadavkům většinové společnosti. V mnoha případech bylo zjištěno, že děti cizinců nemají problémy s integrací, ve škole se cítí dobře a ze strany spolužáků nepocítují vážnější diskriminaci. Velmi často se stává, že jim spolužáci pomáhají se zvládnutím českého jazyka (Gulová, Štěpářová, 2004).

S bilingválními dětmi z národnostně smíšeného manželství se pedagogové v poslední době stále běžněji setkávají ve školách. Tito lidé se vyznačují odlišnou kulturou od české kultury, avšak ne zcela, neboť jeden z rodičů může být národnosti české. Podle časnosti setkávání se s takovými dětmi můžeme podotknout, že žijeme v multikulturní společnosti. Právě proto je nezbytné, aby odborníci i lidé společnosti hledali co nejpříjemnější cesty integrace dětí do zdejší kultury. Důležitou otázkou je, jak dosáhnout co nejlepší integrace ve smyslu vzájemného pochopení a respektování odlišných kultur. Jedno z určitých východisek je viděno právě v učitelích, kteří se podílejí na formování osobnosti jedince, tzv. formování jedincových názorů, postojů, jeho jednání, chování je nezbytné proto, aby do všech studijních programů oborů učitelství na pedagogických fakultách i mimo ně byla zařazena multikulturní výchova, která by byla povinným předmětem, který by měl za úkol připravovat učitele na samostatnou práci s dětmi z národnostních menšin. Žáci z národnostních menšin často směřují k přebírání kultury majoritní společnosti, protože se obávají posměchu a přehlížení za svou „odlišnost“ nejen ze strany dětí majority. Umění přístupu učitele by mělo být založeno na podporování sebevědomí a vědomí kulturní identity žáků tak, aby ke své kultuře nepřistupovali s ostychem. Toto vše je velmi důležité při utváření osobnosti učitele. Pedagog by měl svým působením pomáhat žákům realizovat jejich lidský potenciál a pomáhat jim stát se plnohodnotným členem společnosti. Při vyučování by se tedy pedagogové měli nechat inspirovat rozdíly, jež přináší cizí kultura a brát je jako pozitivum, nikoliv jako něco, co je „překážející.“ (Gulová, Štěpářová, 2004).

„Důležité je usilovat o přičinění života bez konfliktů a negativních postojů ve společenství lidí druhých národů a být schopen přijímat a respektovat jisté fyzické, mentální či kulturní odlišnosti lidí. Interkulturní pedagog by měl mít tyto následující vlastnosti: respekt, empatie, flexibilita, trpělivost, zájem, zvědavost, otevřenost, motivace, smysl pro

humor, tolerance vůči mnohoznačným a nejasným úsudkům. □ (Gulová, Štěpáňová, 2004, s. 86).

Vztah učitele a žáka hraje významnou roli v procesu výuky. Stejně tak i vztahy mezi žáky jsou důležitým zdrojem aktivity ve výuce. Velmi důležitým rysem těchto vztahů je nepochybně i vzájemná komunikace a interakce mezi učitelem a žákem, žáky, orientace vztahu učitele na žáka (Čabalová, 2011).

6.9 Učitelovo ovlivnění žákovy bikulturní identity

Dle vzdělávacího programu základní školy se člověk v důsledku globalizace může začít odcizovat vlastní kulturní identitě, ale i identitě jiných národů. Potřeba zahrnutí multikulturní výchovy je reflektována v programu pro základní a střední školy. Mezi specifické cíle výuky cizích jazyků na ZŠ patří vytváření předpokladů pro žákovu rozšiřování všeobecně kulturního obzoru, který je důležitý k formování postojů vedoucích k vytváření porozumění mezi národy, k zajištění vzájemné tolerance a respektu, k úctě ke kulturním hodnotám jiných národů.

Standardní kompetence učitele zahrnují kompetence psychodidaktické, kompetence komunikativní, kompetence diagnostické, intervenční, kompetence poradenské a konzultativní. Specifika etnických a národních skupin, které žijí na území ČR, ovšem nejsou zahrnuta do povinných předmětů, které jsou součástí tzv. „Zkoušky učitelské způsobilosti“ □. Může se tedy stát, že „způsobilý“ □ učitel nemá tušení, jak nevědomě ovlivňuje identitu svých žáků z minoritních skupin (Gulová, Štěpáňová, 2004).

Baker (1998) usuzuje, že při výchově žáka z bilingvní rodiny je nutné nejdříve navázat nejazykový kontakt. V další fázi, kdy si dítě získá první sympatie prostředí a jazyka, k němu učitelka přistupuje obdobně jako u dětí ostatních, měla by však přizpůsobit tempo v zavádění nových výrazů. Učitelka s bilingvními dětmi častěji procvičuje poznání vyjádření a směřuje k tomu, aby co nejdříve poznaly uspokojení k dorozumění se s okolím, jež je základním motivem pro další úspěšnou jazykovou výchovu. Vhodný by byl také například společný zpěv vedený učitelkou. Učitelka by v jazykové výchově dětem z jazykově smíšených rodin měla napomáhat, napovídat, pomáhat jim například v doplnění správného slova či větné fráze, v jazykových cvičeních. Měla by brát ohled na to, že může u dětí dojít k pronikání jejich výrazových prostředků, jež jsou utvářeny druhým, pro nás cizím jazy-

kem. Měla by vytvářet pocit vhodnosti češtiny v prostředí mateřské školy, ve své profesi ale ve výchově žáka nesmí zaujmout negativní stanovisko k druhému jazyku.

6.10 Školní výuka cizích jazyků

Dle Gregera a Ježkové (2006) a Hammerse (2003) se k rané výuce cizích jazyků většina odborníků vyjadřuje jako k velkému pozitivu, kdy hovoří v prospěch jejího zavádění. Na základě poznatků „neurolingvistického a psycholingvistického osvojování řeči“ se doporučuje na jedné straně začínat s výukou až kolem 10.-11. roku života dítěte, kdy se uzavírá gramatický systém jeho mateřského jazyka a dokončuje „lateralizace hemisfér.“

H. Sartre zdůvodňuje: „Vhodnost rané výuky cizím jazykům, kdy ve svém příspěvku cituje i myšlenky N. Chomskeho, že osvojování více než jednoho jazyka, ať již simultánně od narození, nebo konsekutivně v raném dětském věku, lze považovat nejen za neškodné pro rozvoj řeči a psychiky dítěte, ale také za odpovídající normální činnosti spojené s osvojováním jazyka všech lidí a rozvíjející se bezproblémově, pokud jsou dány přiměřené výchozí podmínky.“ (In Greger, Ježková, 2006, s. 89).

Ježková (2006) uvádí, že v dětském věku probíhá osvojování mateřštiny i druhého jazyka spontánně, což ale neznamená, že děti se učí jazykům lépe, ale že se učí jinak než mladiství nebo dospělí. Uvádí, že ke spontánnímu osvojování druhého jazyka může docházet pouze v bilingvním prostředí, tedy u dětí žijících v bilingvních rodinách. Čím je osvojování prvního jazyka pokročilejší, tím více také ovlivňuje osvojování jazyka druhého, odborně nazýváno jako „interference“ (viz výše). K osvojování druhého jazyka musí být děti motivovány. Pro děti je zejména důležitá autenticita užívání jazyka, teprve v pozdějších letech mohou jazyk využívat v tzv. „virtuálních situacích“, kdy je třeba, aby každý jazyk mělo dítě s pojeno s jednou konkrétní osobou, která jím hovoří. S postupem času a dospívání dětí se očekává větší angažovanost dětí na vlastním procesu osvojování jazyka. Činnostní orientace učení se jazykům by měla přesahovat hranice školního vyučování. Na osvojování si jazyka by měly mít děti dostatek vymezeného času, neboť jejich snažení by bylo s nedostatkem času kontraproduktivní.

A. Hüfner a R. Freudenstein (In Greger, Ježková, 2006) považují dřívější začátek výuky cizích jazyků za důležitý a preferují pestré používání vyučovacích metod, které by vedly k odpoutání se od tradičního učení jako systému ve prospěch komunikativních dovedností. Jazykové dovednosti jsou považovány za jednu z klíčových znalostí nezbytných

pro kulturní vývoj, neboť prostřednictvím jazyka dochází k rozvíjení osobní identity. Schopnost imitovat a vytvářet si tak svou osobní nauku je v dětském věku největší.

Již Komenský napsal ve své Velké didaktice: „Každý jazyk se musí učit více jeho užíváním, než učením se pravidlům, čímž formuloval základní myšlenku principu komunikovatelnosti ve výuce.“ (Greger, Ježková, 2006, s. 57).

E. Opravilová (In Greger, Ježková, 2006) zdůrazňuje nezbytnost dobré připravenosti učitelek cizích jazyků v mateřských školách. Alternativu raného jazykového učení představuje jazyková propedeutika, která směřuje k umění učit se jazykům a umění žít v jazykově a kulturně rozrůzněné společnosti.

Většina členských zemí EU realizuje podpůrná opatření pro děti z rodin imigrantů, bilingvních rodin, která jsou zaměřená na získání jejich komunikativní kompetence ve většinovém jazyce dané země. Tato opatření jsou určena pro žáky, kteří žijí v dané zemi teprve krátkou dobu. Existují dva modely jazykové podpory: žáci jsou integrováni do běžné třídy dopovídajícího ročníku (nebo ročníku nižšího) a také navíc dostávají doučování ve většinovém jazyce. Tento model Průcha (2006) nazývá jako „integrováný model.“ Dále existuje „separátní model“, který představuje krátkodobé oddělení daných žáků od většiny a tito žáci pracují ve skupinách dle svých individuálních potřeb a možností.

6.11 Školní úspěšnost dvojjazyčných žáků

Učitel se ocitá v pozici, kdy učí děti, které nemají češtinu jako svůj mateřský jazyk, protože vyrůstaly v jiné kultuře, což pro učitele představuje mnoho problémů, jak ve vztahu k němu, tak k žákovi postavení k ostatním dětem ve třídě, ale také nemálo pedagogické práce. Hlavní podmínkou školní úspěšnosti dvojjazyčných žáků je jejich vlastní zaujetí, podporováno zaujetím rodičů, dosáhnout pozitivního přístupu ke vzdělání tak, aby vzdělávání nebylo chápáno jako nutné zlo, které je jim vnucováno majoritní společností, ale přijímali je jako prostředek svého vlastního osobnostního rozvoje a společenské integrace (Gulová, Štěpářová, 2004).

PRAKTICKÁ ČÁST

7 ÚVODNÍ INFORMACE VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Praktická část se svým pojednáním zabývá problematikou bilingvnosti, v přesném znění: „Postavením bilingvního žáka ve školní třídě, “jak již uvádí samotný název diplomové práce. Dítě po vstupu do školy získává ve školní třídě zásadní roli, která mu přináší následujících devět let školní docházky, a to je role žáka. Jakým způsobem bude dítě naplňovat tuto získanou roli, ovlivňují svou výchovou rodiče, vychovatelé, ale hlavně pedagogové, s kterými dítě přichází do každodenního kontaktu. Výchova je také utvářena nejenom lidmi v nejbližším okolí žáka, ale také působením kultury, ve které dítě vyrůstá, a v neposlední řadě je tato výchova ovlivněna také komunikačním jazykem, kterým se dítě dorozumívá a získává tak podněty pro příjem nových informací, obdržených od učitele. Rodiče, učitelé, prostředí, kultura a ostatní podněty tvoří tedy jakýsi celek, který správným působením a vedením zapříčiní dosažení žákových cílů stanovených školou. Záměrem rozhovoru bylo tyto skutečnosti zachytit formou polostrukturovaného rozhovoru od samotného žáka, rodiče a pedagoga, tedy od osob, které v největší míře ovlivňují žákovou výchovu a vzdělání. Na základě stanovených cílů výzkumu, které uvádíme níže, jsme záměrným výzkumem zvolili vybrané respondenty z důvodu dodržení triangulace.

Triangulace je důležitým prostředkem k podpoře validity. „Tento pojem je znám z geodézie a navigace, kdy se neznámý bod v terénu určí na základě souřadnic tří známých bodů. Poté se protnou tři vytvořené úsečky, které tvoří trojúhelník. Právě pro triangulaci v kvalitativním výzkumu je důležité toto protínání, což je nazváno jako křížová validizace.□

(dle McMillana-Schumachera, 1989, s. 418, a Berga, 1995, s. 5-6, In Gavora, 2000, s. 146)

My jsme v našem kvalitativním výzkumu využili možnosti „triangulace zdrojů dat□, jak uvádí ve své publikaci *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček a Šed'ová, 2007) a k správnému zajištění výsledků práce jsme data získávali z rozhovorů s rodičem (nebo rodiči), s učitelem a žákem, jak již uvádíme výše.

Údaje z obdržených rozhovorů byly kvalitativně zpracovány a výsledky uvádíme v kapitole 4 s názvem „Interpretace zdrojů dat.□

V přípravné fázi výzkumu jsme se soustředili na zdůvodnění výzkumné oblasti, tématu, formulaci výzkumného problému, dílčích výzkumných problémů s vhodným stanovením cílů této závěrečné práce. Nezbytnou součástí prováděného výzkumu je přesný popis

respondentů jako výzkumného souboru a průběh realizace jednotlivých rozhovorů, který uvádíme v další kapitole, kde také interpretujeme položené otázky, jež byly písemným podkladem v přípravě i v průběhu rozhovoru.

Přestože toto téma je široké a dá se na něj nahlížet z různých úhlů pohledu, snažili jsme se dospět uvedeným pojetím, jež vymezujeme v průběhu práce, k správnému cíli.

8 PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU

V této fázi jsme se soustředili na formulaci výzkumného problému a stanovení cílů výzkumu. Uvádíme také popis výzkumného vzorku a demografické údaje o respondentech.

8.1 Výzkumná oblast, téma a výzkumný problém

Tato diplomová práce svým zněním vymezuje výzkumnou oblast bilingvní výchovy v národnostně smíšeném manželství se zaměřením na postavení bilingvního žáka ve školní třídě, který je daným výzkumným tématem celé této práce. Výzkumný problém se snaží najít odpověď na otázku: „Jaký je vztah mezi postavením bilingvního žáka ve školní třídě a bikulturní rodičovskou výchovou?“ Během výzkumu jsme se snažili také hledat odpovědi na následující dílčí výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné otázky

Postavení bilingvního žáka ve školní třídě není utvářené pouze jím samotným, ale předchází tomu také výchova rodiče, vzdělávání žáka učitelem, působení okolí, školy. Na všech těchto i jiných základech se vytvářejí vztahy žáka se spolužáky, které jsou udržovány formou komunikace. Všechny tyto oblasti se dle našeho mínění odráží v roli žáka, který se na základě toho začleňuje do školního kolektivu, získává si nějaké jemu příslušné postavení. My jsme se tyto oblasti snažili zachytit a vyjádřit je v těchto pěti uvedených dílčích výzkumných otázkách:

- Jaké je vedení způsobu života v národnostně smíšeném manželském páru?
- Jaké postoje zaujímají bikulturní rodiče u výchovy svého bilingvního dítěte?
- Jaké faktory bilingvní výchovy ovlivňují vědomí bikulturní identity dítěte?
- Jakým způsobem je utvářena bilingvní komunikace v bilingvní rodině?
- Jakým způsobem přistupují učitelé ke vzdělávání bilingvního žáka ve školní třídě?

8.2 Cíle prováděného výzkumu

Předmět výzkumu, realizovaný hloubkovým polostrukturovaným rozhovorem jako metoda kvalitativního šetření, si klade za hlavní cíl zjistit: „Jaká je výchova bilingvního dítěte a jak tato výchova ovlivňuje a podílí se na způsobu života a postavení dítěte.“ Pro směr průběhu výzkumu, správnost jeho realizace jsme si vytvořili níže uvedené dílčí cíle, které jsme pro přehlednost z důvodu podobnosti rozdělili do dvou celků s názvy:

Škola ve výchově a vzdělávání bilingvních dětí:

- Postavení bilingvního žáka mezi ostatními spolužáky ve školní třídě,
- vzdělávání a výchova bilingvního žáka v prostředí školní třídy,
- vzájemné vztahy bilingvního žáka a ostatních žáků majoritní společnosti ve školní třídě,
- postoje, které zaujímají spolužáci ve vztahu k bilingvnímu žákovi z jeho pohledu,
- specifický školní vzdělávací režim u bilingvního žáka,
- zapojení bilingvního žáka do školní výuky,
- přístup školy ke vzdělávání bilingvních žáků,
- vhodné pedagogické metody vzdělávání bilingvního žáka ve školní třídě žáků majoritní společnosti,
- jazykové, inteligentní a osobnostní odlišnosti bilingvních žáků od žáků majoritní společnosti.

Bilingvní výchova v rodině:

- Postoje, v manželství s cizincem a následné formě bilingvní výchovy dítěte,
- rodičovský přístup, metody ve výchově bilingvního dítěte,
- specifické výchovné rodičovské prvky v národnostně smíšeném manželství,
- jak ovlivňuje bilingvní rodičovská výchova vývoj a identitu dítěte,
- přínos bilingvní výchovy pro dítě v současnosti i budoucnosti,
- pozitivní a negativní důsledky bilingvní výchovy,
- jakým způsobem ovlivňuje bilingvní komunikace výchovu dítěte,
- vědomí multikulturnosti u bilingvních dětí,
- dětské znalosti svého bilingvního „já“.

8.3 Druh výzkumu

Kvalitativní výzkum byl získáván prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, nepoužili jsme tedy žádný ze způsobů statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.

Jak uvádí Strauss a Corbinová (1990, s. 11) k provozování kvalitativního výzkumu je potřebná dovednost umět odstoupit a kriticky analyzovat situaci, rozeznat a vyhnout se

zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje, mít schopnost abstraktního myšlení, vlastnit teoretickou a sociální vnímavost, schopnost udržet si analytický odstup, umět užívat dřívějších zkušeností a teoretických znalostí k interpretaci toho, co vnímáme.

Skrze osobního kontaktu s respondenty nám bylo umožněno nahlédnout do přirozeného bilingvního prostředí dotazovaných, tedy provést rozhovor jak se samotným bilingvním dítětem, jeho rodičem, ale i jeho učitelem a vytvořit tak závěry potřebné pro téma uvedeného výzkumu.

Hendl (2005, s. 166) uvádí, že vedení kvalitativního výzkumu vyžaduje od badatele umění dovednosti, citlivosti, koncentrace, interpersonálního porozumění a disciplínu.

8.4 Výzkumný vzorek a metoda jeho výběru

Záměrný výběr respondentů byl zvolen proto, aby vybrané osoby byly pro výzkum dostatečně vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti týkající se bilingvismu a bilingvní výchovy dítěte.

Výběru respondentů, tedy výzkumného vzorku, předcházelo stanovení těchto základních podmínek:

- Bydliště v České republice,
- národnostně odlišný pár, tvořící bikulturní manželský svazek vychovávající dítě,
- využití bilingvní formy výchovy,
- děti mladšího nebo staršího školního věku,
- společná domácnost rodičů a dětí,
- podmínka češtiny jako jazyka jednoho rodiče,
- ochota poskytnout rozhovor (ze strany rodiče, dítěte, školního pedagoga).

Rozsah výběru výzkumu, tedy počet osob, byl od začátku výzkumu stanoven na tři osoby tvořící trojici osob účastnící se na výchově.

Výzkum byl směřován na sběr informací, od:

- Jednoho z rodičů, který mluví českým jazykem,
- vychovávaného dítěte,
- školního pedagoga vychovávaného dítěte.

Rozsah výběru výzkumu se tedy řídil správnou saturací respondentů. Z důvodu našeho místa bydliště v malém městě v Moravskoslezském kraji u hranic České republiky se Slovenskem a Polskem bylo zvolení správných dotazovaných také podřízeno kumulativnímu výběru. Díky migraci řeckého obyvatelstva v 50. letech a existenci místní řecké menšiny jsme výzkum začali provádět s první trojicí respondentů česko-řeckého původu. Na základě dalšího doporučení a zmínky se okruh respondentů pro daný výzkum postupně rozšiřoval.

Gavora (2000, s.144) popisuje tento postup výběru jako „nabalování „sněhové koule“, což je také popsáno anglicky jako „snowball sampling“, tedy výběr podobný kutálející se kouli.

Kvalitativní výzkum zahrnoval výběr menšího množství respondentů. Vybraní respondenti byli velkým přínosem a hlavním činitelem v získávání potřebných dat k tomuto výzkumu. V průběhu kvalitativního výzkumu šlo o intenzivní, hluboké zkoumání jednotlivých poznatků, a ne o povrchní postřehy. Při vstupu do terénu šlo o seznamování se s dotazovanými osobami, zejména s dítětem a pedagogem prostřednictvím rodiče, který nám dopomohl umožnit provedení rozhovoru se zmíněnými osobami.

Jak píše Gavora (2000, s. 145), z odborného hlediska bychom tedy právě rodiče mohli nazvat tzv. „vrátným“, jenž byl vždy prvním dotazovaným z uvedené trojice a který tedy pochopil potřebu a cíl výzkumu. Všichni dotazovaní rodiče nám poskytli úvodní „otevření dveří“ do jejich výchovného prostředí. Ostatní rodiče a dotazovaní, kteří byli podřízeni kumulativnímu výběru, jsou odborně označováni jako „sponzoři“.

Rozhovory byly vedeny třikrát s třemi respondenty, pro základní výzkumný vzorek bylo získáno celkem devět respondentů (tři rodiče, tři děti, a tři učitelé).

Dotazovanými pro základní výzkumný vzorek byli:

1. **Řecko-polská rodina** (rozhovor poskytla matka-Řekyně, syn-17 let, učitelka),
2. **česko-polská rodina** (rozhovor poskytl otec-Čech, syn 7 let, učitelka),
3. **česko-italská rodina** (rozhovor poskytla matka-Češka i otec-Ital, syn 14 let, učitelka).

Jako doplňující část kvalitativního výzkumu jsme se také setkali s respondenty, s nimiž byl proveden rozhovor, ale z důvodu nízkého věku dětí těchto dotazovaných nemohli být tyto respondenti zařazeni do základního výzkumného vzorku. I přesto jsme tyto dotazované

považovali za velký přínos zdrojů dat z pozice jejich rodičovských znalostí bilingvní výchovy, a proto jsme jejich poskytnuté informace zařadili jako součást doplňujících dat. Zpracované údaje od těchto respondentů přikládáme jako informace navíc, realizované z důvodu našeho zájmu o téma:

1. **Česko-řecká rodina** (rozhovor poskytla matka - Češka),
2. **česko-španělská rodina** (rozhovor poskytla matka - Češka, syn - 5 let, matka poskytla rozhovor i z pohledu své profese učitelky),
3. **česko-britská rodina** (rozhovor poskytla matka - Češka i otec - Brit),
4. **česko-afghánsko-německá rodina** (rozhovor poskytl otec-Afgánec-žijící od 14 let v Německu, rozhovor byl poskytnut i z pohledu jeho profese učitele).

8.5 Demografické údaje o respondentech

Na tomto místě považujeme za nezbytné představení jednotlivých respondentů, s nimiž byl veden rozhovor a které tedy byli hlavním přínosem k získání kvalitativního výzkumu a zdrojů dat. Všichni dotazovaní byli před samotným rozhovorem seznámeni s účelem této práce a požádáni o dovolení uskutečnit záznam rozhovoru na nahrávací zařízení. Byli opakovaně ujištěni o naprosté anonymitě a o změně jejich jména na jméno smyšlené. V práci neuvádíme věk respondentů rodičů, jelikož tato informace pro stanovený cíl práce nemá význam. Uváděn je pouze věk respondentů dětí, který zůstal zachován ve správném znění.

Respondenti základního výzkumného souboru:

1. Respondentka-Sofia, matka - Řekyně (žijící ve vztahu s manželem Polákem vychovávající syna Michala, 17 let):
 - Profesi kadeřnice,
 - milá, příjemná paní,
 - ochotná poskytnout rozhovor,
 - odpovídala klidně, jen s menším náznakem počáteční nervozity,
 - občas se odmlčela, přemýšlela nad správným vyjádřením,
 - po počátečních rozpacích se u některých otázek smála,
 - gesta přiměřená,
 - i přes ochotu poskytnout rozhovor si i v závěru rozhovoru myslela, že není ten vhodný respondent,

- nejistota, zda mi dostatečně pomohla,
- poskytla kontakt na další své bikulturní známé,
- délka rozhovoru 30 minut.

2. Respondent-Michal-17 let, (syn polsko-řeckých rodičů):

- Student 2. ročníku, střední školy hotelové a obchodně podnikatelské, oboru polygrafie,
- ochotný poskytnout rozhovor,
- příjemný, milý, inteligentní, slušný, ochotný pomoci,
- z mimiky byl znát zájem, soustředěnost a pozornost,
- gestikulace žádná,
- nebyly znát pocity nejistoty, klidný,
- délka rozhovoru 20 minut.

3. Respondentka-učitelka vyučující Michala-17 let (polsko-řeckého žáka):

- Profesí učitelka na střední škole hotelové a obchodně podnikatelské,
- ochotna poskytnout rozhovor,
- z počátku obavy, zda bude znát správné odpovědi,
- mluvná, milá, příjemná, energická a veselá,
- velmi nápomocná, přátelská,
- poskytla četné vyčerpávající odpovědi,
- nejdříve si nemohla vzpomenout, zda se již někdy setkala kromě Davida s bilingvním žákem ve své učitelské praxi, tak uváděla příklady ze svého života, rodiny, známých,
- během rozhovoru si rovpomněla i na příklady ze školního prostředí a na bilingvní žáky, které učila,
- délka rozhovoru 40 minut.

4. Respondentka a respondent-Helena, matka-Češka, Ramon, otec-Ital

(vychovávajících syna Lukáše, 14 let):

- Profesí kadeřníci,
- velmi ochotný, milý, sympatický, přátelský, vstřícný manželský pár,
- ochotni poskytnout rozhovor,

- nápomocni s domluvením schůzky u učitelky,
- gesta a mimika přiměřená,
- rozhovor více veden s matkou, z důvodu jazyka,
- oba manželé spolupracovali a vzájemně komunikovali italsky,
- matka slova svého manžela překládala z italštiny do češtiny,
- podněty otce byly velmi významné, neboť jsme tak mohli zachytit skutečné myšlenky z pohledu cizince,
- při popisu místa bydliště byli ochotní k dobrovolnosti práce s mapou,
- z důvodu překladu byl rozhovor velmi veselý,
- délka rozhovoru 1 hodina.

5. Respondent-Lukáš-14 let, (syn česko-italských rodičů):

- Žák 8. třídy polské základní školy,
- s námi komunikoval česky, s učitelkou polsky,
- slyšitelné jazykové znalosti,
- na svůj věk velmi psychicky vyspělý,
- inteligentní, milý, přátelský,
- neměl problém s rozhovorem,
- krátké odpovědi,
- přes počáteční nejistotu jsme dospěli k uspokojivým závěrům,
- gesta žádná, mimika klidná,
- délka rozhovoru 20 minut.

6. Respondentka-učitelka vyučující Lukáše, 14 let (česko-italského žáka):

- Profesí učitelka učící na polské základní škole,
- příjemná, sympatická paní,
- ochotná poskytnout rozhovor,
- slovně i mimikou vyjadřovala zájem o probírané téma, o kterém měla také velký přehled,
- nápomocná, poskytla velké množství informací z praxe,
- udávala příklady od svých známých a příbuzných, kteří žijí v bikulturní rodině,

- délka rozhovoru 40 minut.
7. Respondent-Tomáš, otec-Čech (žijící ve vztahu s manželkou Polkou vychovávající syna Petra, 7 let):
- Profesí podnikatel,
 - pozitivně naladěný, milý, vstřícný pán,
 - ochotný poskytnout rozhovor,
 - minimální gestikulace, příjemná mimika,
 - při rozhovoru komunikoval se synem Petrem,
 - u rozhovoru nás také na krátkou chvíli navštívil dědeček Petra,
 - nebyl si jist, jestli je vhodný respondent pro daný výzkum,
 - krátkým přemýšlením se snažil poskytnout přesné informace,
 - délka rozhovoru 30 minut.
8. Respondent-Petr 7 let (syn česko-polských rodičů):
- Žák 2. třídy základní církevní školy,
 - hodný, klidný, ukázněný, na svůj věk chytrý,
 - bál se odpovídat, poslouchal otce,
 - jednoslovné odpovědi,
 - délka rozhovoru 10 minut.
9. Respondentka-učitelka, vyučující Petra-7 let (česko-polského žáka):
- Profesí učitelka na české církevní základní škole,
 - ochotná poskytnout rozhovor,
 - povahově příjemná, ale nejistá paní,
 - mluvila tiše, podávala krátké odpovědi,
 - gestikulace minimální, přímý oční kontakt,
 - nejistotu zakrývala rozpačitým úsměvem,
 - nebyla si jistá, zda je vhodná respondentka,
 - délka rozhovoru 20 minut.

Zde přikládáme demografické údaje o respondentech získaných pro doplňující, podpůrné informace z důvodu našeho zájmu o správné zachycení tématu. Údaje těchto respondentů

píšeme zde i v kapitole „Interpretace výsledků“ menším písmem pro přehlednost a odlišení dat od hlavního výzkumného souboru.

1. Respondent - George, otec - Afghánec - Němec (žijící ve vztahu s manželkou Češkou):

- Profesí učitel na vyšší odborné škole,
- ochotný poskytnout rozhovor,
- příjemný, veselý, hodný, kominutivní, inteligentní pán,
- čeština na dobré komunikativní úrovni,
- podával dlouhé, výřečné odpovědi,
- poskytl odpovědi i na otázky určené pro pedagogy,
- omlouval se za své dcery, které rozhovor odmítly,
- rozhovor proveden pouze s otcem,
- délka rozhovoru 1,5 hodiny.

2. Respondentka - Ivana, matka - Češka (žijící ve vztahu s manželem Řekem):

- Profese-práce v cestovním ruchu,
- ochotna poskytnout rozhovor,
- sympatická, usměvavá paní,
- podávala stručné, ale výstižné odpovědi,
- rozhovor proveden pouze s matkou, z důvodu nízkého věku dcery,
- délka rozhovoru 30 minut.

3. Respondentka - Eva, matka - Češka, respondent - Edward, otec - Brit:

- Profese matky- mateřská dovolená, otec- finanční poradce,
- ochotni poskytnout rozhovor,
- velmi přátelský, vstřícný, ochotný, komunikativní manželský pár,
- v průběhu rozhovoru komunikovali mezi sebou, vzájemně se doplňovali,
- podávali společné odpovědi na některé otázky,
- mohli jsme tak získat náhled matky i otce,
- velké misionářské zkušenosti z Afriky,
- jejich povídání bylo poutavé, bohaté na zajímavosti a příběhy,
- podávali velké množství příkladu z praxe,
- rozhovor proveden v příjemné, pohodové atmosféře,
- vykazovali velký zájem o dané téma s žádostí zaslání dokončené práce,
- otec komunikoval češtinou na dobré komunikační úrovni, v případě nevědomosti několika výjimek českých slov se dotazem ptal nás nebo manželky,
- rozhovor proveden pouze s rodiči z důvodu nízkého věku dětí,
- délka rozhovoru 1,5 hodiny.

4. Respondentka - Anna, matka - Češka

(žijící ve vztahu s manželem Španělem vychovávající syna Rafu, 5 let):

- Profesí učitelka,
- veselá, energická, inteligentní, přátelská paní,
- jazykový slovosled rychlý, podávala četné příklady ze své praxe,
- porovnávala životní zkušenosti,
- oboustranná spokojenost z provedeného rozhovoru,
- vykazovala velký zájem o dané téma,
- při rozhovoru komunikovala se synem Rafou - 5let,
- poskytla odpovědi i na otázky určené pro pedagogy,
- rozhovor proveden pouze s matkou a synem, nemožnost provést rozhovor s učitelkou syna z důvodu nízkého věku,
- délka rozhovoru 1 hodinu.

8.6 Realizace průběhu rozhovoru

Jako metoda sběru dat byl použit proces hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, který měl velmi plynulý průběh. Délka rozhovoru s rodičem zabrala hodinu času, s dítětem rozhovor trval zhruba 20 minut a s pedagogem se pohyboval v rozmezí 30-40 minut. U každého respondenta vyžadoval začátek rozhovoru prolomení psychických bariér, jež se vyskytovaly prvních pár minut u každého dotazovaného z důvodu možné nervozity obou stran. Úvodní fáze rozhovoru každého jednotlivce zabrala 5-10 minut času. Po vzájemném představení bylo respondentům řečeno, z jakého důvodu je práce psaná a jaké informace jsou od nich očekávány.

Jak uvádí Hendl (2005), snažili jsme se zajistit důkladnou přípravu před rozhovorem, pro jeho bezproblémovost v průběhu. Snažili jsme se vytvořit vztah vzájemné důvěry, vstřícnosti a zájmu dotazovaného. Respektovali jsme věk, pohlaví a kulturní odlišnost dotazovaného.

Rozhovor začal otázkami, jež se netýkaly problémových skutečností, otázky byly lehké, snáze zodpověditelné a nevyžadovaly přílišnou respondentovu soustředěnost. Tyto otázky byly pokládány v úvodu rozhovoru právě proto, aby respondent získal jistý pocit bezpečnosti a mohl se tak zbavit pocitu nejistoty.

V další části rozhovoru, jež je nazvána jako hlavní fáze, jsme se snažili získat odpovědi, jež se již více vztahovaly k tématu a bilingvistu, národnostně smíšeného manželství, bilingvní výchovy a postavení bilingvního dítěte ve třídě. Snažili jsme se tedy získat informace o interpretacích, názorech a pocitech vztahujících se k problémové oblasti.

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) byly tyto hlavní otázky pečlivě konstruovány s ohledem na to, aby nepředurčovaly vzorce správných odpovědí, a zároveň, aby pokrývaly zájem výzkumu. Cílem bylo povzbudit jedince, aby hovořili o svých vlastních zážitcích, dojmech, názorech a přesvědčeních, než aby podávali dle nich „správné odpovědi“, tedy odpovědi, jež by se měly blížit našemu názoru, nebo názoru odborné publikace.

Tato hlavní fáze rozhovoru trvala 30-40 minut. Snažili jsme se, aby v této části rozhovoru již byla vytvořena vzájemná důvěra s dotazovaným a tazatelem. Snažili jsme se sondážně získávat odpovědi, které by dopomohly k prohloubení zjišťované tematiky.

Nedílnou součástí rozhovoru bylo také jeho zakončení, kdy respondenti byli po vzájemném seznámení otevřenější a mimo záznam rozhovoru při loučení nám poskytli

ještě mnohé informativní příklady z prostředí bilingvismu. Ukončovací fáze trvala 5-10 minut, kdy respondentovi bylo opět zopakováno další směřování výzkumu a slíbeno dodržení důvěrnosti a anonymity.

Po provedení rozhovoru byla získaná data přepsána do ucelených vět podle záznamu z nahrávacího zařízení a následně zpracována.

Hendl (2005, s. 169) uvádí, že kvalitativní rozhovor není pouze sběrem dat, ale může nebo měl by mít také intervenční charakter.

Právě proto byla z naší strany i ze strany respondentů nabídnuta možnost vzájemného dodatečného kontaktu. Všem dotazovaným také bylo slíbeno a splněno odeslání závěrečného znění výsledků této práce jako součást poděkování za poskytnutou spolupráci.

8.7 Vymezení otázek polostrukturovaného rozhovoru

Struktura otázek byla vytvořena tak, aby otázky byly otevřené, neutrální, citlivé, ale i jasně zodpověditelné. Záměrně jsme pro tento kvalitativní výzkum vybrali metodu polostrukturovaného rozhovoru s formou otevřených otázek, abychom tak mohli dopřát respondentovi možnost odpovědi širokospektrých dimenzí. Nechtěli jsme dotazovaného „omezovat“ v předem připravených odpovědích. Záměrem bylo dát dotazovanému možnost zvolit si jakýkoliv směr a délku své odpovědi. Během rozhovoru jsme se snažili udržet správný průběh rozhovoru, který vedl k získání správných výzkumných cílů tohoto kvalitativního výzkumu.

Pro náš polostrukturovaný rozhovor jsme použili vedení rozhovoru „pyramidového modelu“ (dle Wengrafa, 2001 In Švaříček, Šed'ová 2007), kde je základní výzkumná otázka rozdělena na specifické výzkumné otázky a tyto specifické výzkumné otázky jsme rozložili do otázek tazatelských. Navazující otázky, které byly kladeny u některých hlavních otázek, byly zásadní pro získání hloubky detailu získaných dat.

Otázky jsme se snažili formulovat jasným a pro respondenta srozumitelným způsobem. V průběhu rozhovoru jsme kladli vždy jen jednu otázku, v případě nepochopení otázky respondentem jsme se snažili tutéž otázku formulovat jiným slovním obratem. Otázky také zahrnovaly sondážní otázky, zejména v hlavní fázi rozhovoru. V průběhu rozhovoru jsme také informovali dotazovaného o průběžném pořadí otázek, sám dotazovaný měl také možnost nahlížet do archu s námětem vytvořených otázek, který jsme před začátkem rozhovoru vždy každému respondentovi poskytli. Snažili jsme se naslouchat pozorně a dota-

zovanému jsme pro vytvoření odpovědi nechávali dostatek času, tak aby si svou odpověď mohl řádně promyslet. Snažili jsme se svým jednáním vytvořit příjemné prostředí, napovídající zájem o respondenta a o jeho odpovědi, přesto jsme se snažili dodržet neutrální postoj k sdělovanému obsahu.

8.8 Znění otázek polostrukturovaného rozhovoru

Před samotným rozhovorem byli dotazovaní seznámeni se zněním jednotlivých otázek pomocí internetového zaslání dotazníkového archu, který byl vytvořen pro tyto účely. Tímto nahlédnutím do předem připravených otázek získali respondenti představu o průběhu znění rozhovoru a možnost rozhovor odmítnout. Tyto otázky byly na základě vhodnosti přizpůsobeny jednotlivým respondentům v průběhu rozhovoru. Nebyly pokládány všechny uvedené otázky. Níže uvádíme přehled námětu otázek, které byly rozděleny na úvodní otázky, hlavní otázky a ukončovací otázky. Abychom nenabývali dojmu kvantitativního výzkumu z důvodu množství otázek, uvádíme jen otázky stěžejní, které byly záměrně vytvořené pro tyto rozhovory. Respondenti tedy nebyli nuceni k poskytnutí rozhovoru žádným nátlakem ze strany výzkumníků. Dotazovaní byli také informováni o možnosti neodpovídat na všechny předem připravené otázky.

Otázky určené rodičům

Představení rodiny

- Jaké jste národnosti a jaké národnosti je Váš/e manžel/ka?
- Kolik máte dětí a jaké mají občanství?
- V které zemi žijete? Jak dlouho jste v této zemi?
- Proč jste zvolil/a za místo svého trvalého bydliště ČR?
- Řadíte se k majoritní společnosti nebo etnické menšině?
- Mohl/a byste popsat svou zkušenost, výhody, nevýhody s národnostně smíšeným manželstvím?

Jazyková výchova rodičů

- Přijal/a jste jazyk manžela/ky? Byl/a jste sam/a vychováván/a bilingvně?
- Pokud mluvíte s manželem/kou více než jedním jazykem, co určuje volbu jazyka v každé situaci, nebo proč přecházíte z jednoho jazyka do druhého?
- Manžel/ka mluví s dítětem stejným jazykem jako vy?

- Měl/a jste možnost volby, zda budete vychovávat dítě bilingvně, či ne?
- Který jazyk používáte při komunikaci s manželem/kou a při komunikaci s dítětem?
- Vedete své dítě k bilingvistu již od narození?
- Kolika jazyky mluví Vaše dítě a který z jazyků si myslíte, že ovládá nejlépe?
- Který jazyk využívá mezi svými vrstevníky (ve škole, v zájmovém kroužku) a kterým jazykem mluví se svými prarodiči?
- Navštěvujete s dítětem jazykový kurz (bilingvní centrum) pro správnost výuky druhého jazyka, nebo na něj mluví jenom Váš/e partner/ka?
- Kterým způsobem učíte dítě druhému jazyku (čtením pohádek, posloucháním písniček, TV...)?
- Kterou metodu při výuce jazyka využíváte?
 - Jeden člověk (rodič) - jeden jazyk,
 - jedním jazykem mluvíme doma a druhým mimo domov,
 - nejdříve mluvíme jedním jazykem, později přidáváte druhý jazyk,
 - od narození mluvíte střídavě oběma jazyky oba rodiče,
 - každým jazykem mluví každý z rodičů v určitém čase?
- Myslíte si, že je bilingvistus prospěšný pro další vývoj dítěte, můžete uvést nějaké výhody a nevýhody?
- V kterém věku si myslíte, že si Vaše dítě uvědomilo, že je bilingvní?

Rodinný život bikulturního manželského páru

- Pokud jste se přistěhoval/a do manželovy (činy) země, přijal/a jste kromě jazyka i kulturu a zvyky dané země, kde teď žijete?
- Ke které kultuře vychováváte své dítě? Ke které dominantní kultuře je vychovávána identita dítěte?
- Jezdíte do své vlasti rodné země? Jestli ano, jak často?

Rodičovská bikulturní výchova dítěte

- Kdo z Vašeho manželského páru je ve výchově dítěte dominantnější Vy, nebo manžel/ka?
- Žijete v multikulturním manželství, v čem podle vás spočívá hlavní přínos bilingvní výchovy pro Vaše dítě?

- Které specifické prvky obsahuje Vaše biculturní výchova a jaké jsou pozitivní a negativní důsledky u zvolené bilingvní výchovy dítěte?
- S čím vším jste se musel/a vyrovnávat při způsobu biculturní výchovy (nepochopením rodiny, společnosti...)?
- Setkal/a jste se u svého dítěte s nějakými výchovnými nebo školními problémy, které byste přisuzovala bilingvní výchově?
- Setkal/a jste se v důsledku bilingvní výchovy s negativním, nebo pozitivním hodnocením od svého okolí?

Bilingvní dítě ve škole

- Co způsobuje vědomí biculturnosti u Vašeho dítěte, odlišuje se nějakým způsobem od svých vrstevníků?
- Jakou školu navštěvuje Vaše dítě?
- Má Vaše dítě z důvodu biculturnosti nějaký specifický vzdělávací režim ve škole?
- Jaký vztah má Vaše dítě k ostatním dětem z majoritní společnosti?

Ukončovací otázky

- Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?
- Chtěl/a byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili?

Otázky určené dětem

Představení dítěte

- Ve které zemi žiješ? Do této země ses narodil/a nebo ses zde přistěhoval/a s rodiči?
- Víš, jaké národnosti jsou tví rodiče?
- Do které třídy ve škole chodíš?

Kolik jazyků umím, tolikrát jsem člověkem

- Kterými jazyky se domluvíš a v kterém jazyce přemýšlíš o svém učení?
- Kterým jazykem mluvíš se svými kamarády ve škole a kterým jazykem doma se svými rodiči?
- Jakým způsobem se učíš druhý jazyk, chodíš do nějakého jazykového kurzu?

- Máš nebo měl/a jsi nějaké problémy s učením polštiny?
- Který z jazyků, který ovládáš, máš nejraději? Máš z něj nejlepší znalosti?

Jak mi to jde ve škole

- Jak rychle ti jde učení?
- Který ze školních předmětů máš nejraději?
- Měl si někdy nějaké problémy s ostatními spolužáky proto, že máš mamku, tatku z jiné země?
- Pomáhají ti tvé znalosti dvou jazyků ve škole k lepším výsledkům (známkám)?

Můj volný čas a kamarádi

- Jak často jezdíte do Polska, máš tam hodně kamarádů?
- Jaké národnosti je většina tvých kamarádů v ČR?
- Sleduješ polské televizní přenosy, čteš polské knihy?

Otázky určené pedagogům

Role a postoj pedagoga

- Které předměty vyučujete a kolik jazyků se na škole vyučuje?
- Máte ve škole nějaké speciální metody výuky pro bilingvní vzdělávání dětí?
- Májí bilingvní žáci nějaký specifický vzdělávací režim u Vás ve škole?
- Kolik bilingvních dětí se u vás vyskytuje na jeden ročník? Mohla byste to nějak porovnat s předcházejícími roky?

Názor pedagoga na bilingvismus

- Myslíte si, z pohledu pedagogického odborníka, že je bilingvismus prospěšný pro vývoj dítěte, můžete uvést pozitivní a negativní důsledky u zvolené bilingvní výchovy dítěte?
- Co si myslíte, že způsobuje vědomí biculturnosti u bilingvních dětí, odlišují se takovéto děti od svých vrstevníků?

Názor na hodnoceného žáka

- Jaký vztah má (hodnocené) dítě k ostatním dětem ve třídě?
- Jak často se se svými znalostmi zapojuje do výuky?

- Jak je (hodnocené) dítě hodnoceno prospěchově, zejména z předmětů, kde je vyžadována gramatická správnost jazyka?
- Odlišuje se podle Vás (hodnocené) dítě nějakým způsobem od svých vrstevníků?
- Jak byste celkově mohla charakterizovat (hodnoceného) žáka, jaká je s ním spolupráce?
- Ke které kultuře si podle Vás myslíte, že se hodnocený žák přiklání více? Ke kultuře matky, nebo otce?

9 PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Obsahem této diplomové práce jsou výsledky získané kvalitativním výzkumem metodou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Tyto záznamy byly provedeny v České republice v Moravskoslezském kraji v česko-polském pohraničním pásmu ve Slezsku, a to konkrétně ve městech Třinec, Frýdek-Místek, Český Těšín a Jablunkov. Rozhovory byly získány na veřejných místech v klidném prostředí knihoven, kaváren, škol a domácností. Místopisné informace zde uvádíme proto, jelikož lokalita této příhraniční oblasti je velkou měrou ovlivněna místním nářečím s názvem „po našymu“, spojujícím jazykové prvky češtiny-polštiny a němčiny. Tento jazyk je také jediným indoevropským jazykem, jenž nemá kodifikovanou psanou formu. Toto jazykové ovlivnění sehrálo významnou roli v odpovědích jednotlivých respondentů žijících právě v této oblasti. Mezi dodatečně dotazovanými byla jen jedna respondentka (českého původu žijící v rodině s řeckým manželem), která se svou rodinou bydlí v Praze.

Získání respondentů nebylo zcela jednoduchým úkolem, jelikož jsme v okolí našeho bydliště neznali příliš mnoho lidí, kteří by žili v dvojjazyčné rodině. Rozhovorům tedy předcházelo hluboké zamyšlení, kde bychom mohli takovéto rodiny najít. Věděli jsme, že se na Třinecku vyskytuje velké množství lidí polské národnosti žijící s českými partnery.

Komplikací rozhovorů, ale bylo vědomí příslušnosti k národu u těchto občanů, kteří nyní žijí v České republice, ale v minulosti třeba žili v Polsku. Tato problematika vymezení hranic byla dána polskou, českou a německou historiografií. Zcela jednoduché nebylo ani získání respondentů řecké národnosti, přestože Moravskoslezský kraj a komunita Řeků žijící v něm patří mezi jednu z obcí Asociace řeckých menšin v České republice. Většina z nich jsou ale Řekové, kteří do České republiky přijeli jako malé děti v 50. letech, a proto někteří již zcela neovládají řecký jazyk, ale mluví výbornou češtinou, kterou někteří považují za svůj mateřský jazyk. Jsou to tedy občané České republiky hlásící se k řecké národnosti, ale jejichž třetí generace, tedy vnoučata prvních Řeků, již v mnohých případech nemluví řeckým jazykem. Tato znalost jazyka je dána výchovou rodičů u každého jednotlivce. Další problémy, s nimiž jsme se setkali při hledání respondentů, byl nízký věk dětí a neznalost češtiny u bilingvních párů jiných jazyků. Z důvodu stanovených podmínek v úvodu tedy do výzkumu nemohli být zařazeni námi vyhledání respondenti, kteří nežili v České republice, nebo rodiče nesdíleli manželský svazek.

Rozhovory s vybranými dotazovanými byly přizpůsobeny jejich času a místu setkání a v závěru byly realizovány se souhlasem všech respondentů v měsících lednu, únoru a březnu roku 2012.

9.1 Popis průběhu rozhovorů

- **Rozhovor – Sofia (matka v řecko-polské rodině)**

První rozhovor proběhl dne 30. ledna 2012 na pracovišti první respondentky, jíž byla paní Sofia, která je řecké národnosti a českého občanství. Byli jsme rádi, že si paní Sofia udělala čas a po pracovní době se nám věnovala. Rozhovor se tedy odehrával v kadeřnickém salonu, kde paní Sofia pracuje. Prostředí bylo klidné, dobře přizpůsobené pro vedení rozhovoru a navíc ho paní Sofia znala, takže se cítila bezpečně, což jistě také usnadnilo odstranění její nervozity v začátku rozhovoru. Celý rozhovor probíhal bez komplikací, jen v samotném začátku a závěru měla paní Sofia obavy, zda je její rodina vhodnými respondenty vzhledem k historii Řeků žijících v České republice. Ujistili jsme ji, že historii známe a že přesto budou ona a její syn, s nímž byl také proveden rozhovor, vhodnými biculturními respondenty, neboť žije s manželem polské národnosti.

- **Rozhovor – David (syn polsko-řeckých rodičů) + učitelka žáka Davida**

Poslední dva rozhovory byly provedeny desátého dne v měsíci březnu v Českém Těšíně na Střední škole hotelové a obchodně podnikatelské, kterou navštěvuje sedmnáctiletý David, syn řecké matky a polského otce. David nevykazoval žádné známky nervozity, plynule odpovídal na položené otázky, působil na nás klidným dojmem, byl milý, vstřícný a ochotný pomoci. Paní učitelka, která nám poskytla rozhovor, vyučuje Davida český jazyk a výtvarnou výchovu. Komunikovala rychle, energicky a uváděla mnohé příklady ze svého osobního života, ale i z učitelské praxe. Obávala se zveřejnění nahraného záznamu, po našem ujištění anonymity její obavy zcela zmizely.

- **Rozhovor - Helena a Ramon (česko - italští rodiče Lukáše, 14 let)**

Dne 3.2. 2012 jsme získali další rozhovor, který nám tentokrát poskytl velmi příjemný česko-italský manželský pár, a to konkrétně paní Helena a její italský manžel Ramon. Rozhovor probíhal v místě jejich pracoviště v kadeřnickém salonu, kterého jsou majiteli. Přesto, že to nebylo podmínkou rozhovoru, byli jsme rádi, že jsme měli možnost získat informace od obou rodičů. Získali jsme tak pohled názoru matky i otce, ženy i muže, Češky i Itala, tedy člověka, který vnímá české obyvatelstvo z jiného úhlu pohledu než Češi.

Rozhovor probíhal na přátelské úrovni. Velkým pomocníkem rozhovoru se stala paní Helena, jelikož díky jejímu jazykovému překladu jsme měli možnost dovědět se informace od otce. Oba rodiče byli velmi ochotni poskytnout přesné informace a zajistit tedy správnost sběru dat i výsledku výzkumu. Od rodičů jsme také obdrželi kontakt na učitelku jejich syna.

- **Rozhovor – Lukáš (syn česko-italských rodičů Heleny a Ramona) + učitelka Lukáše**

V pondělí dne 20.2. 2012 byly uskutečněny hned dva rozhovory v polské základní škole ve městě Jablunkov, který se nachází nedaleko hranic se Slovenskem. Na této základní škole jsme se potkali s Lukášem, synem česko-italských rodičů. Lukášovi je 14 let a navštěvuje osmou třídu. Přestože byl Lukáš z počátku nervózní a nevěděl, co může od rozhovoru očekávat, poté, co jsme se vzájemně představili a vysvětlili mu, za jakým účelem se rozhovor koná, bylo vidět, že z něj nervozita částečně opadla. Přestože Lukáš mluví doma italským jazykem s otcem, místním nářečím s matkou a kamarády a polským jazykem s učiteli, tak s námi neměl problém komunikovat v češtině. I když jsme s Lukášem měli možnost komunikovat jen 20 minut, musíme říci, že na nás působil velmi vyspělým dojmem, bylo vidět, že již ve svém věku je rozhodný a ví přesně, co chce v životě dělat. Z důvodu znalosti velkého množství jazyků, česko-italské kultury a mentality a díky životu v Itálii se svým vystupováním a komunikací lišil od svých vrstevníků. Tyto naše domněnky nám potvrdila také jeho učitelka zeměpisu, s kterou jsme taktéž vedli rozhovor. Paní učitelka působila velmi příjemným dojmem se zájmem o probírané téma, ke kterému uváděla také různé příklady ze svého života, své rodiny a z učitelské praxe. Její názory nám dopomohly nahlížet na danou problematiku z jiného úhlu pohledu.

- **Rozhovor – Michal (otec Petra, 7let) + syn Petr**

Pátý rozhovor se uskutečnil dne 6.2. 2012 v příjemném prostředí kavárny evangelického sboru města Třinec. Toho dne jsme se potkali s panem Michalem, Čechem, který uzavřel manželský svazek s ženou polské národnosti. S panem Michalem přišel i jeho sedmiletý syn Petr. I když se z počátku z respondentovy strany vyskytly obavy, zda je vhodným kandidátem pro uskutečňovaný výzkum, po našem vysvětlení a ujištění, že každá informace z jeho strany bude správná, se nám pan Michal neostýchal sdělit žádné údaje. Tak jsme společným úsilím dospěli k informacím, jež náš výzkum zcela jistě obohatily. Po uskutečněném rozhovoru s otcem byl proveden rozhovor se synem Petrem, který nám ve

spolupráci s otcem poskytl také četné údaje. Přestože má Petr pouze 7 let a chodí do druhé třídy základní školy, tak jej z našeho pohledu můžeme ohodnotit jako hodného, chytrého chlapce, který se nebál odpovídat a který s námi dobře spolupracoval.

- **Rozhovor – učitelka žáka Petra (syn česko-polských rodičů)**

Další rozhovor probíhal dne 21.2. 2012 ve školní třídě církevní základní školy v Třinci. Rozhovor proběhl v ranních hodinách v době před vyučováním. V tento den jsme měli možnost dovědět se informace od paní učitelky, která svým pedagogickým přístupem vychovává a vyučuje Petra, syna česko-polského manželského páru. Její výpovědi nám potvrdily slova otce o dobrém charakteru Petra, se kterými se nedalo nesouhlasit. Paní učitelka na nás působila klidným dojmem s milým úsměvem a obavami, zda budou její odpovědi správné. V průběhu rozhovoru přidávala podněty jak ze své učitelské praxe, tak ze svého osobního rodinného života.

Doplňující respondenti

- **Rozhovor - George (otec v česko-německé rodině)**

Dne 1. 2. 2012 byl proveden druhý rozhovor. Tento rozhovor jsme vedli s panem Georgem, otcem dvou dcer a učitelem afghánské národnosti, německého a českého občanství. Pan George byl nucen z důvodů politických opustit svou rodnou zemi Afghánistán a ve čtrnácti letech se vypravil do Německa, kde strávil většinu svého mladého věku. Nyní žije se svou ženou a dvěma dcerami v České republice, kde také pracuje. Rozhovor se odehrával ve školní třídě na Vyšší odborné škole cestovního ruchu a podnikání ve Frýdku-Místku. Prostředí pro rozhovor bylo klidné, jen o přestávce bylo místy rušeno studenty vyskytujícími se na školní chodbě. Rozhovor byl velmi poutavý, neboť pan George měl jako otec a učitel mnoho zkušeností s bilingvními žáky, taky možná právě proto, že sám byl vychováván bilingvně, prokládal fakta se skutečnými příběhy. Z důvodu jeho profese jsme se pana Georgeho zeptali také na otázky, které byly tematicky určeny pro rozhovor s pedagogy. Z důvodu zajímavosti příběhu celé rodiny je nám velmi líto, že obě dcery odmítly přistoupit na výzkum a neposkytly nám tedy žádné informace, proto nemohl být proveden ani rozhovor s učitelem dcer. Z toho důvodu nemohou být výpovědi pana Georegeho zařazeny mezi základní výzkumný materiál. Přesto je pro velkou zajímavost přikládáme, neboť si myslíme, že pro bilingvní výchovu mohou být velmi podnětné.

- **Rozhovor – Eva a Edward (rodiče v česko-anglické rodině)**

Třetí rozhovor proběhl dne 2.2. 2012 s paní Evou a Edwardem. Paní Eva je národnosti české, pan Edward národnosti britské. Rozhovor probíhal v útulném prostředí literární kavárny. Rozhovor byl proveden s oběma rodiči, kteří projevovali zájem o dané téma, což nás velmi potěšilo. Tento manželský pár nás kromě ostatního nadchl také svým zájmem o misionářskou činnost v Africe, kterou oba dva aktivně vykonávají. Bylo téměř nemožné, aby náš rozhovor proběhl bez vzpomínek na tuto nesmírně ocenitelnou činnost. Tímto prokládáním informací nabyl rozhovor na své gradaci, nápaditosti a originalitě. Paní Eva a Edward vycho-

vávají tři dcery, dvě dcery ve věku pěti let a třetí dceru, jež má 15 měsíců. Nízký věk dětí je právě důvod, proč výpovědi paní Evy a pana Edwarda nemohou být zařazeny mezi základní výzkumný materiál. Přesto je pro velkou zajímavost přikládáme, neboť si myslíme, že pro bilingvní výchovu mohou být velmi podnětné a také si nepřejeme, aby snaha poskytnutí bohatých informací k tématu byla nedoceněna.

- **Rozhovor – Ivana (matka v česko-řecké rodině)**

Dalším rozhovor proběhl dne 15. 2. 2012 v prostředí knihovny s respondentkou jménem Ivana, která je české národnosti, ale svou dceru vychovává s manželem řeckého původu. Paní Ivana je jediným respondentem z ostatních uvedených žijícím v hlavním městě České republiky, tedy mimo Moravskoslezský kraj, ze kterého pocházejí všichni ostatní respondenti. Náš rozhovor proběhl potom, co paní Ivana přijela do Moravskoslezského kraje za pracovními povinnostmi, neboť ona i její manžel pracují v oblasti cestovního ruchu. Náš rozhovor byl příjemný, poutavý, naplněný získáním zajímavého. Rozhovor ale také nemohl být zařazen mezi ostatní výzkumný materiál, neboť nebyla splněna jedna podmínka celého výzkumu, a to je věk dítěte, který je příliš nízký. Přesto data získaná z rozhovoru zde ponecháváme jako zajímavou ilustraci dvojjazyčné výchovy.

- **Rozhovor- Anna (matka v česko-španělské rodině)**

Rozhovor s paní Annou české národnosti žijící s manželem Španělem se odehrál dne 16. 2. 2012. Tento rozhovor proběhl v domácnosti paní Anny, kde byly také přítomny její tři děti, zejména její pětiletý syn Rafa, který nám odpověděl také na pár jeho věku přizpůsobených otázek. Paní Anna byla velmi milá, energická a podávala rozvětvené odpovědi na všechny otázky. Rozhovor byl pro obě strany příjemný a naplněný vzájemným poznáním nových podnětů týkajících se výchovy dvojjazyčných dětí. Přemýšlením o tématu a s podáváním věcných informací nám tazatelům byla paní Anna vděčná za to, že si mohla uvědomit nevšednost, zajímavost své rodiny, života a zejména správné výchovné kroky své bilingvní výchovy svých malých dětí, které v místě jejího bydliště nejsou podpořeny žádnou bilingvní pedagogickou institucí. Protože je paní Anna v současné době na mateřské dovolené, ale původní profesí je učitelka angličtiny a češtiny na základní škole, s jejím dovořením jsme se jí zeptali i na odpovědi k výzkumným otázkám určeným pro pedagogii. Paní Anna byla také velmi nápomocná u rozhovoru svého syna Ráfy, kterému vzhledem k nízkému věku pomáhala s odpověďmi na naše otázky. Přestože byl Rafa šikovný a hodný chlapec, nemůžeme vzhledem k jeho věku zařadit tento případ mezi ostatní výzkumný materiál. Nicméně zdroje dat přikládáme pro velkou zajímavost jako pomocný materiál k ostatním informacím.

10 ZPRACOVÁNÍ DAT

Následující kapitola vypovídá stručně o metodě a postupu zpracování dat.

10.1 Metoda zpracování dat

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) byly zaznamenané polostrukturované rozhovory transkripcí převedeny do podoby psaného slova. Tyto získané přepisy byly zpracovány kódováním jako základní analytickou technikou. Vytvořeným datovým fragmentům, indikátorům, tedy úryvkům z výpovědi respondentů, byly přiřazeny odpovídající kódy jako koncepty. Indikátory jsme na jednotlivé výpovědi, koncepty přiřazovali formou naší interpretace. Tímto kódováním jsme dospěli k výstupu identifikace relevantních konceptů, které byly následně kategorizovány na základě jednotícího kritéria, kterým byly vytvořeny tematické celky na základě podobnosti cílů a jednotlivých dílčích výzkumných otázek. Tyto koncepty nebo také jednotky jsme volili formou slova nebo sekvence slov, které svým významem byly nejvíce výstižné pro daný větný celek, který byl hodnocen. Při volbě kódů jsme si kladli základní otázky, co slovo nebo daná sekvence slov vyjadřuje. V některých případech jsme přistoupily k použití „in vivo kódů“, tedy výrazů, které v rozhovoru použili sami respondenti. Na tomto základě vznikly kategorie, které byly vzešlé z kódování a seřazené na základě své podobnosti do tematických celků. Tyto proměnné představovaly základní stavební kameny budoucího výsledku této práce. Kategorie byly vytvářeny zpětným vyhledáváním stanovených kódů, které byly nadepsány nad jednotlivé řádky přepsaného rozhovoru. Tyto řádky byly pro přehlednost očíslovány. Současně byly vytvořeny také seznamy jednotlivých kódů a kategorií, kterým byly kódy podřazeny.

Nad otevřené kódování jsme poté pokračovali technikou „vyložení karet“, kdy jsme dle kategorizovaného seznamu kódů na základě vzájemné podobnosti vytvořili tematické celky, v nichž jsme interpretací sestavili souvislý text, který je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Na základě stanovené výzkumné otázky v úvodu výzkumu jsme vybrali jen ty nejdůležitější kategorie tak, abychom zachovali vzájemnou souvislost a cíle tématu (Švaříček a Šed'ová, 2007).

11 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola zahrnuje popis výsledků výzkumu, které jsou shrnuty pod názvy jednotlivých kategorií, které vznikly na základě vytvořeného kódování získaných odpovědí respondentů. Přesto, že se některé kódy v jednotlivých kategoriích překrývají, tak z důvodu správného zachycení významu byly zanechány v původním znění. Pro přehlednost jsme ze získaných kódů v jednotlivých kategoriích vybrali stěžejní kódy, dle kterých jsme sestavovali metodou „vyložení karet“ (Švaříček, Šedřová, 2007) souvislý text, který byl shrnut na základě podobných kódů (které jsou psány kurzivou v závorkách) a kategorií do přehledných tematických celků pro rodiče, děti a pedagogy. Na začátku kapitoly jsou vždy přehledně uvedeny názvy těchto tematických celků. Zpracováním údajů v jednotlivých tematických celcích jsme se snažili nalézt odpovědi na dílčí, výše stanovené cíle, které by byly v souladu s hlavním výzkumným problémem a s výzkumnými otázkami dílčími v oblasti bilingvní rodiny, bilingvní výchovy, bilingvních dětí, bilingvní komunikace a školy, jež rozdělujeme a uvádíme na začátku praktické části v kapitole 1.1 Výzkumná oblast, téma a výzkumný problém a 1.2 Cíle prováděného výzkumu.

V tematickém celku rodičů a pedagogů přikládáme také získané doplňující údaje od respondentů-rodičů a pedagogů, které uvádíme pod souvislý text výsledků základního výzkumného souboru. Tento text je označen názvem-Doplňující respondenti. Uvedený text jsme pořídili z našeho osobního zájmu, z důvodu zajímavosti a touhy o rozšíření obzorů a informací k danému tématu. V tematickém celku pro rodiče jsme záměrným výběrem získali doplňující informace od rodičů tvořící manželský pár česko-britský, v textu značen (B), česko-německý (N), česko-řecký, v textu značen (ŘŘ) (pro odlišení od respondentů, kteří tvořící základní polsko-řecký pár), v textu značen (Ř), a česko-španělský pár (Š). Tyto krátké parafráze jsou zde také uváděny pouze pro podložení zajímavosti tématu, jak uvádíme v odstavci výše. Parafráze jsou vystižné a žádným způsobem nenarušují autenticitu textu, získaného od původních respondentů-rodičů, tvořící rodinu česko-polskou (P), polsko-řeckou (Ř), česko-italskou (I). Popis jednotlivých respondentů uvádíme výše v přípravné fázi výzkumu viz. 1.4 Výzkumný vzorek a 1.5 Popis respondentů.

Podobně jako v tematickém celku rodičů jsme z důvodu rozšíření znalostí a pohledů na postavení bilingvního žáka ve třídě pokládali také otázky dodatečně a záměrně vybraným dvěma nestranným pedagogům. Jejich myšlenky zde uvádíme v parafrázích pouze pro dodatečné rozšíření vědomostí této tematiky a taktéž pro srovnání údajů se získanými daty

od pedagogů vyučujících námi zkoumané respondenty-žáky. Prvním nestranným pedagogem je muž vyučující na vyšší odborné škole cestovního ruchu. Druhým pedagogem je žena vyučující na základní škole. Rozdílná pohlaví muže a ženy a rozdílné místo pracoviště jsme zvolili pro zachování nestrannosti pohledu a získání širokospektrnosti názorů. Oba dodatečně dotazovaní učitelé se mezi sebou neznají. Současně se však jedná o respondenty, kteří nám poskytli rozhovory i z úhlu pohledu rodiče. Uvedenými respondenty-pedagogy jsou George a Anna. Před průběhem rozhovoru jsme je požádali, aby se ve svých odpovědích odprostili od své rodičovské role, neboť záměrem bylo získat pedagogický nadhled nad probíranou látkou. Pro přehlednost v textu Georgeho a Annu uvádíme zkratkou jejich počátečního písmene křestního jména (G) a (A). Protože se jednalo o nestranné pedagogy, nemohli jsme zařadit jejich odpovědi pro srovnání v oblasti názorů na hodnoceného žáka.

11.1 Tematické celky pro rodiče:

Po transkripci rozhovorů a následném zpracovávání kódů byly na základě podrobnosti jednotlivých kódů vytvořeny kategorie, které byly pro ještě větší přehlednost uspořádány do těchto tematických celků:

- Rodiče,
- život v bikulturním manželství,
- výchova bilingvního dítěte,
- identita dětí,
- jazyk jako prostředek komunikace,
- vzdělávání,
- mimoškolní jazykové vzdělávání.

Zkratky-P-Polsko-česká rodina (otec Tomáš, syn Petr), Ř-řecko-polská rodina (matka Sofia, syn Michal), I-italsko-česká rodina (rodiče Helena a Ramon, syn Lukáš),

Dodateční respondenti- B-česko-britská rodina (rodiče Eva a Edward), N-německo-česká rodina (otec George), ŘŘ- česko-řecká rodina (matka Ivana), Š-česko-španělská rodina (matka Anna, syn Rafael).

11.1.1 Rodiče

Kategorie: PŘÍSLUŠNOST K NÁRODU (*příslušnost k národu, původ, místo narození, státní příslušnost, původ rodičů, národnost dětí, minorita, bydliště, důvod výběru země*)

Stěžejní kódy: místo narození, státní příslušnost, bydliště, důvod výběru země

P1-6, P9 ,P5,P6,P23,P53-56

Ř1-3, Ř16, Ř58, Ř51

I1-3, I14, I4-12, I72-74, I108

Úvodní otázky zahrnovaly představení jednotlivých respondentů se sdělením místa narození, tedy národností, místa bydliště a také jestli se jejich manželé a manželky z důvodu místa bydlení vnímají již jako čeští obyvatelé, a řadí se tedy k české majoritě, nebo z důvodu svého původu k etnické menšině. Otázky týkající se místa narození a současného místa bydliště byly stěžejní pro výběr respondentů, neboť náš výzkum byl bilingvální a bikulturně zaměřený. Získání bilingválních respondentů nebo respondentů žijících v bikulturní rodině bylo stanoveno jako základní podmínka pro náš prováděný výzkum. (P1-4): *„Jsem národnosti české a má manželka se narodila na pohraničí, kde také žijeme tak i chodila na základní školu s polským vyučovacím jazykem, její rodiče jsou Poláci. Syn se narodil v České republice, má tedy občanství české. □*

Sofia odpověděla (Ř1-3): *„Jsem národnosti řecké a manžel je národnosti polské. Mám dva syny, narodili se v České republice. □ (Ř51): „Pro bilingvnost si myslím, že by bylo lepší, kdybychom byli oba Řekové a žili například zde. □*

Svou odpověď nám dala také Helena, manželka Ramona, který je národnosti italské: (I1,2): *„Jsem Češka a můj manžel je Ital. Syn má české i italské občanství. □*

Na otázku, zda se jeho manželka vnímá jako Polka, nebo Češka, odpověděl Lukáš (P9): *„Poláků je zde méně, právě proto se zde zdejší Poláci hlásí k polské menšině, jsou na to hrdi. □ (Ř7): „Jak kdy, jsou situace, kdy se přikláním k řecké etnické menšině a kdy k české majoritě. □ (I8-12): „Manžel si za ty 4 roky života, které tady žijeme, na Českou republiku již zvyknul. Líbí se mu, jak se zde tráví večery, jak se slaví svátky, jaký máme systém zdravotnictví, školství a vzdělávání, ale chybí mu odpolední siesty. I když my se je v práci snažíme také udržovat. Jediné, na co si ještě manžel nezvykl, je jídlo a také má problémy s češtinou. □*

Při položení místopisné otázky vyžadující odpověď na místo bydliště jsme se dočkali jasných odpovědí. (P5): „*Celou dobu našeho manželství žijeme v České republice, nepřemýšleli jsme nad tím.* □

(Ř3,16): „*My s manželem žijeme v České republice od dětského věku, kde jsme se také seznámili.* □

(I3): „*V České republice žijeme 4 roky.* □ Helena k důvodu výběru místa bydliště dodává, (I4-7, 108): „*V Itálii jsem byla 15 let, tam se mi také narodil syn, ale když ukončil 5. třídu základní školy, tak jsme se přestěhovali sem do Třince. Já jsem chtěla do velkoměsta, ale manžel chtěl jít do Česka, sem, myslím, ale nakonec, že život v maloměstě, je tak lepší i pro mého syna. Nyní tedy bydlíme na vesnici.* □

Dodateční respondenti

(B1) Eva je Češka a žije v manželském svazku s Britem Edwardem, (B2) vychovávají 3 děti (dvojčata (holka a kluk)-5let a dcera-15 měsíců). Děti se narodily v ČR, ale mají české i britské občanství. (B3) Rodina žije v České republice, přestože manžel často jezdívá na mise do Afriky. (B4,5) ČR si za místo svého trvalého bydliště vybrali na základě společné domluvy a taky kvůli komunikaci s rodinnými příbuznými matky. (B7) Edward se cítí jako Angličan, ale život v ČR se mu líbí.

(N1) George je národnosti afghánské, jeho manželka je Češka. Rodiče vychovávají dvě dcery (18 a 21 let). (N2) Obě dcery mají české občanství. (N3) George žije v ČR od roku 1992, ve 14 letech přišel z Afghánistánu do Německa z důvodu politické situace a studia. (N4-8) ČR za místo svého trvalého bydliště vybrali na základě společné domluvy s manželkou. (N9-12) George si na český způsob života již zvyknul, neboť uznává názor: „*Když člověk žije v nějaké zemi, tak by měl akceptovat její kulturu a tradice, jinak vždy bude cizinec.*”

(ŘŘ1) Ivana je národnosti české, její manžel řecké. Manželé vychovávají jednu dceru (5let). (ŘŘ2) Dcera má občanství obou zemí. (ŘŘ3) Žijí střídavě v obou zemích, půl roku v ČR, půl roku v Řecku. (ŘŘ5) Ivana uvádí, že její manžel si na české prostředí již zvyknul.

(Š1) Anna je národnosti české, její manžel národnosti španělské. (Š2-4) Mají 3 děti (nejstarší syn má 5 let, dvojčata mají 3 roky). Všechny děti se narodily v ČR, ale mají občanství české i španělské. (Š10) Kvůli manželově práci žili do června loňského roku ve Španělsku, nyní žijí v ČR. (Š11-13) Manžel Anny se cítí jako Španěl, ale způsob života v Česku se mu líbí.

V našem polostrukturovaném rozhovoru jsme se také chtěli dozvědět, zda partner, který se přistěhoval do České republiky, přijal i kromě jazyka také kulturu a zvyky této země, ve které žije. Tato otázka se svými kódy a vytvořenou kategorií, prolíná s tematickým celkem výchovy bilingvního dítěte, kde jsme zvolili za stěžejní kategorii výchovu a kulturu, přesto si myslíme, že je možné tyto odpovědi zařadit i do tohoto tema-

tického celku s názvem: „Rodinný život v bikulturním manželství. □ Tomáš na daný dotaz odpověděl takto (P53-56): „*Na pohraničí žijeme oba od narození, manželka se ve svém dětství naučila polský jazyk, díky výchově v polštině a přijala i kulturu dané země, protože do Polska jezdili často z důvodu návštěvy příbuzných. V dnešní době to již není tak silné, ale protože jsem její manžel a žiju zde na pohraničí, tak i já znám polskou kulturu. Díky bydlišti má náš syn i jazykovou výhodu a znalost polštiny již od dětského věku.* □

U respondentky Sofie, žijící v bikulturní rodině s manželem narozeným na pohraniční oblasti s Polskem, nám bylo sděleno, že sice ona je Řekyně, ale protože se narodila v České republice, tak zná od svého dětského věku jazyk i kulturu České republiky, ale rodinné tradice nebo oslavu svátků (Ř59): „*promícháváme s řeckou-českou-polskou kulturou. Vánoce slavíme české, ale každý si přidá nějaké své tradiční prvky* □ tak, jak jsme již uvedli v tematickém celku: „*Výchova bilingvního dítěte.* □ (I72-74): „*Ano, když jsem žila v Itálii, přijala jsem jazyk, i kulturu manžela, jinak bych si ho nemohla vzít. Manželovi se zase líbí tady v České republice, i když má problém s českým jazykem. Například Vánoce slavíme dohromady, jednotlivé zvyky mícháme, každý si přidává něco svého.* □

Dodateční respondenti

Anglicko-britští (B56) rodiče v současné době vychovávají děti ke kultuře české z důvodu místa bydliště, zároveň se ale i otec svou výchovou snaží, aby znaly kulturu anglickou. George (N117) se snaží přijímat kulturu českou, taktéž kvůli bydliště, ale i kvůli osobnímu přesvědčení akceptace kultury, ve které žije. Ivana se s rodinou při pobytu v Řecku snaží sžít s tamním rytmem a způsobem života. (ŘŘ37,38) Řecké zvyky však přijímají jen v jimi omezené a přijatelné míře. Při pobytu v ČR dodržují zdejší normy. (Š85,87) Anna se zmiňuje, že při pobytu ve Španělsku, se snažili udržovat české zvyky, avšak Vánoce slavili španělským způsobem. V ČR španělské zvyky nedodržují, neboť manželovi se líbí zvyky české.

11.1.2 Život v bikulturním manželství

Kategorie: NÁRODNOSTNĚ SMÍŠENÉ MANŽELSTVÍ (*počet dětí, manželský jazyk, rodinné svátky a oslavy, manželská spokojenost, rodinný jazyk, život s cizincem, nic neobvyklého, prarodiče, příbuzenské vztahy, jazyk prarodičů, dětství matky, cizí jazyk pro otce, cizí jazyk pro matku, jazykové znalosti otce, jazykové znalosti matky, jazyk otce, jazykové znalosti rodičů, matčin jazyk s dítětem, otcův jazyk s dítětem, rodina otce*).

P3,P7, P10-12,16, P24, P25, P28, P29

Ř8, Ř9, Ř21, Ř33-36, Ř53-55, Ř71, 72

I12,13, I14, 17,18, I19, I20, I21, I26, I27, I29, I42-43, I44-48 I49, I52-53, I59-60, I183

Stěžejní kódy: počet dětí, manželský jazyk, rodinný jazyk, život s cizincem

P10-12, 16, P24, P25, P28, P29

Ř8, Ř9, Ř21

I14, I19, I20, I21, I44-48, I83

Nedílnou součástí úvodních otázek polostrukturovaného rozhovoru bylo zjištění, kolik dětí mají dotazovaní rodiče. Přesto, že jsme se při výzkumu soustředili jen na jedno dítě, s kterým jsme vedli rozhovor, informace o sourozenci nám dopomohla ověřit teorii odborníků, kteří se na základě svých výzkumů shodují v tom, že prvorozené děti začínají mluvit dřív než děti narozené později. My jsme tuto otázku mohli položit jen respondentce Sofii (Ř8), která vychovává dva syny, i když i respondent Lukáš (P10) má dva syny, ale druhý syn je ještě příliš nízkého věku, takže se tato informace nedala porovnat. Manželský pár Helena a Ramon (I14) mají jednoho syna. Odpověď Sofie ale neřadíme do tohoto tematického celku, neboť se týká vývoje jazyka, ale řadíme ji do tematického celku s názvem: „Jazyk jako prostředek komunikace.“

Dodateční respondenti

(B81) Nejstarší děti Evy a Edwarda začaly mluvit kolem dvou-tří let, protože jsou děti dvojčata, nemohou rodiče posoudit názor odborníků, zda prvorozené bilingvní děti začínají mluvit dříve. (N60-62) George zmiňuje, že nemůže souhlasit s názorem odborníků, že by prvorozené děti začínaly mluvit dříve, na základě zkušeností a porovnání jazykového vývoje svých dcer se domnívá, že právě druhorozené děti začínají s mluvou dříve, neboť se již mohou učit komunikovat od svého staršího sourozence, což je velká výhoda jak pro rodiče, tak pro samotné dítě. Ivana nemůže posoudit, neboť vychovává jen jedno dítě. Anna s názory odborníků souhlasí na základě svých zkušeností výchovy tří dětí. U staršího syna hodnotí rychlejší nástup jazykové komunikace než u dvojčat, která se narodila později.

Přestože se jedná o jazyk, domníváme se, že je nezbytností do tohoto tematického celku zařadit také jazyk manželský a rodinný, neboť hlavně touto složkou je utvářen život v bikulturním manželství. Lukáš odpovídá (P28): „...s dětmi mluvíme doma česko - polsky a manželka polsky. My dva s manželkou mluvíme česko-polsky.“ (P16,24, 29): „Ale přesto, že ovládám polský jazyk, tak já mluvím se synem jazykem českým, ale má manželka mluví se synem v polštině i k druhému synovi, kterému jsou dva roky, se snažíme již teď odmalička mluvit polským jazykem, hlavně má žena.“ (P72-77): „Myslím si, že když jsou dva manželé čistě jen polské národnosti, tak ti to mají spolu vyřešené, že mají hodně polských zná-

mých, nebo dají své dítě do polské školy, ale v našem případě to tak moc není, ale když je jeden z páru Čech a druhý Polák, tak se ve většině případů rozhodnou pro češtinu, nelibují si příliš v polštině. □

(Ř21) Sofia z důvodu místa bydliště mluví jak s manželem, tak s dětmi česky stejně jako manžel, který nezná řecký jazyk, takže by pro ně komunikace byla nemožná, přesto, že Sofia polský jazyk ovládá. Vzájemně se proto domluvili na češtině, ke které vedou také své děti.

Helena (I44-48): *„S manželem mluvím jen italsky, protože češtinu ovládá velmi málo. Se synem mluvím v místním nářečí nebo česko-polsky. V české společnosti musím manželovi hodně překládat a někdy je to pro mě hodně náročné. Doma mluvíme všichni italsky.* □

(I20,21): *„Když se rodina sejde pohromadě, tak mluvíme česky, italsky, polsky a pohraničním nářečím.* □

Dodateční respondenti

Přestože Edward (48-55) je lingvisticky nadaný a češtinu již ovládá na dobré komunikační úrovni, společným manželským jazykem Edwarda a Evy je angličtina. Český jazyk použijí jen při vzájemném nedorozumění v anglickém jazyce, což může být dáno kulturou, mentalitou, charakterem, ale i stresem a únavou z všedních dnů. Avšak Eva mluví s dětmi v jazyce českém a Edward vede děti k britské angličtině. Když je rodina pohromadě s příbuznými z matčiny strany, Edward se snaží z důvodu ohleduplnosti mluvit v češtině. Děti jsou tedy schopny zařazovat osoby podle jazyka, kterým mluví. (N22-34) George byl od dětského věku multilingvně vychováván, jelikož Afghánistán má dva oficiální jazyky (paštu a darí) a dvě oficiální nářečí. Při pobytu v Německu se naučil německý jazyk, který používají s manželkou jako manželský jazyk v domácnosti, přestože George ovládá i češtinu, jen s gramatikou má občasné problémy. Německy mluví i se svými dětmi, zatímco jeho manželka používá ke komunikaci s dětmi češtinu. (ŘŘ16) Ivana hovoří s manželem řecky, ale s dětmi česky. (ŘŘ24) Manžel mluví s dětmi řecky a s Ivanou česky, přestože se snaží o průběžné osvojování češtiny. (ŘŘ17-23) V této rodině je přecházení z jazyka do jazyka zcela běžné, z důvodu povolání rodičů, práce v cestovním ruchu nebo z důvodu vyjádření se správným slovním obratem. (Š24-31) Anna přijala jazyk manžela, zná španělský jazyk, ale přesto jako manželský jazyk (Š34) používají angličtinu. Rodným jazykem manžela Anny je španělština, dále ovládá angličtinu, francouzštinu, katalánštinu, rozumí portugalsky, avšak čeština je pro něj náročná i kvůli místu bydliště, kde je jazyk český míšen s polštinou, slovenštinou, němčinou a přechází v místní nářečí zvané „ponašymu.“ □ (Š35) Anna tedy s dětmi mluví česky a její manžel španělsky.

V rozhovoru jsme se také snažili zachytit jednotlivé zkušenosti respondentů s národnostně smíšeným manželstvím, chtěli jsme, aby nám respondenti dokázali popsat své zkušenosti a také co považují za výhodu a nevýhodu života s cizincem. Lukáš považuje za

výhody (P12) znalost jazyka, vzájemné dorozumění s polskou menšinou a svou zkušenost popisuje následovně (P11): „*Myslím si, že tady na pohraničí je to zcela běžná věc, nevidím na tom nic jiného.* □ Také Sofia si myslí (Ř9): „*...že moc velký rozdíl v tom není, protože jsme oba z podobné kultury.* □ Helena (I19,83) by život v národnostně smíšeném manželství neměnila. Nikdy se nesetkala ani s žádným negativismem, přestože je její manžel cizinec. „*Můj manžel je v naší vesnici spíše považován za „hvězdu* □. V národnostně smíšeném manželství je spokojená.

Všichni dotazovaní respondenti se shodují na spokojenosti v národnostně smíšeném manželském soužití, přestože budování manželského svazku s cizincem pro ně nebylo v počátcích příliš jednoduché. Společným úsilím museli kromě vzájemného dorozumění, volby jazyka, zvolit také místo svého bydliště. Museli se také rozhodnout, který z partnerů opustí svou rodnou zem a bude budovat nový začátek svého života jinde. S tím souvisí opuštění rodiny, přátel, kultury, vybudovaného zaměstnání, ale i sociálního systému státu, který je člověku známý. Při společné výchově dětí je také nutné domluvit se na rodinném jazyce, kterým budou děti vychovávat.

Dodateční respondenti

Všichni dotazovaní respondenti přistupují k životu s cizincem kladně a vnímají ho jako pocit novosti, naplněnosti, získání multikulturních přátelských vztahů, což vede k příležitostem rozšíření kulturního poznání a společenských obzorů.

Eva také uvádí, (B9-48): „*...skrze manžela mám možnost poznat svou kulturu, neboť on se na zdejší věci dívá jinýma očima,* □ má tak možnost skrze něj, uvědomit si klady i zápory své vlastní kultury, které si při běžném způsobu života místní lidé ani neuvědomují a berou je jako samozřejmost. Bikulturní vztah jí dává uvědomění, co jako český národ děláme špatně a co ne. George (N32) je ve svém bikulturním manželství spokojen. (ŘŘ7) Ivana a (Š14-21) Anna se ve svých odpovědích shodují v důležitosti vyznávání společných hodnot se svým manželem a ve vzájemné shodě názorů, než v tom, jestli je, nebo není jejich manžel jiné národnosti.

11.1.3 Výchova bilingvního dítěte

Kategorie: VÝCHOVA (*dominance a výchova, problémy ve výchově, jazyková výchova matky, bilingvní výchova dítěte, kulturní obzor, jazyková výchova, výchova a jazyk, kultura a výchova, bilingvismus a geny, obavy rodiče, šťastná volba*)

P17-21 57, P59,P61,P62, P64,P66

Ř15, Ř23, Ř24, 45, Ř48, Ř59-63, Ř66-68, Ř73

I31,I32, I72-74, I 75, I76, I78, I80-81, I94,I95

Z těchto kódů byly vybrány ty, které se shodují u všech tří respondentů a jsou svým významem stěžejní pro náš výzkum:

Stěžejní kódy: *bilingvní výchova dítěte, dominance a výchova, jazyková výchova, kultura a výchova*

V oblasti bilingvní výchovy dítěte se rodiče všech tří dotázaných rodin shodli na tom, že jejich bilingvní výchova nemá ani neměla v počátečním stádiu výchovy žádné specifické prvky a ani metody kromě dvojjazyčné komunikace.

Tuto informaci uvedla matka česko-italského páru, z důvodu neznalosti jazyka svého manžela bylo nutné vést syna bilingvně od jeho narození: (I28): „*Neměla jsem možnost volby, jestli budu vychovávat syna bilingvně, nebo ne, protože syn se narodil v Itálii a manžel v té době neuměl a stále nemluví česky.* □ (P61): „*Naše výchova syna neobsahuje žádné specifické prvky, jen co se týká té bilingvnosti, tak přirozenou mluvu mé ženy.* □

V rodině polsko - řecké nehrál jazyk stěžejní roli, neboť dotazované děti těchto rodičů - respondentů se narodily na území České republiky, kde se také narodili samotní rodiče v důsledku příhraničního území s Polskem a migrace Řeků v 50. letech do České republiky. Přestože matka - Řekyně byla ve svém dětském věku vychovávána v řeckém jazyce na území České republiky, svého syna z důvodu bydliště k řeckému jazyku nevedla. (Ř24): „*Uvědomuji si, že je škoda, že jsme s manželem děti více nevedli k dvojjazyčnosti od dětského věku. Oni, když byli malí, tak něco málo uměli řecky, když mluvili s dědečkem, mým tatínkem.* □

Otec vychovávající syna v rodině s manželkou mluvící polským jazykem narozenou na pohraničí uvedl (P17-21): „*Ano, měli jsme možnost volby, zda budeme syna vychovávat bilingvně, ale výběr jazyka jsme brali přirozeným způsobem. Mé ženě se lépe mluví v polštině, tak jsme nad tím ani neuvažovali. Samozřejmě, protože žijeme v České republice, tak má žena taky mluví česky, ale některé výrazy používá v polském jazyce.* □

Dodateční respondenti

Stejně tak respondenti - rodiče nebo respondent - rodič zastupující manželský pár rodiny česko-britské (B54), česko-německé, česko-řecké, česko-španělské uvádí, že neměli možnost monolingvní volby výchovy svého dítěte z důvodu manželovy neznalosti českého jazyka. Respondenti se také shodují na tom, že nemají žádané specifické prvky pro vedení bilingvní výchovy kromě jazykové komunikace rodiče, cizince. Rodiče si uvědomují, že bilingvní výchovu netvoří jen jazyk, ale také to, že výchova a jazyk je dán v pozadí

stojící kultury, kterou je výchova ovlivňována. Ivana uvádí (ŘŘ44,45), že se v rámci kultury snaží o udržení rovnováhy, zpřístupnění toho nejlepšího, co kultura poskytuje, tak, aby došlo k rozšíření duševních obzorů její dcery. Pro Annu je důležité, aby si její děti v pozdějším věku uvědomily a dokázaly se ztotožnit s tím, že jsou i Češi, i Španělé.

U otázky, který z rodičů je ve své biculturní výchově dominantnější, uvádějí všichni tři dotazovaní rodiče podobné odpovědi. Na výchově jako takové má „větší slovo“ rodič v mužském zastoupení, avšak matka hraje hlavní roli ve výchově a učení. K dominanci rodičů se nám dostalo těchto vyjádření: (P59): „*Jak v čem, manželka se s ním učí, ale ve výchově synů jsem dominantnější já.*“ (Ř66): „*Já jsem dominantnější, protože manžel nebývá kvůli práci doma.*“ (I78): „*Já jsem se s ním učila v Itálii, ale tady je to tak půl na půl.*“

Dodateční respondenti

Zde se dva z dotazovaných respondentů (B118,Š93) shodují v tom, že hlavní dominanci ve výchově má ve velkém časovém rozmezí matka, protože s dětmi tráví více času, pokud je ale v přítomnosti otec, tak má hlavní slovo on. (ŘŘ41) Jen Ivana uvádí, že jakoukoliv dominantní roli rodiče ve výchově nepreferuje. A George (N139-143) se zmiňuje, že je nutné si s partnerem od začátku vývoje dítěte definovat rodičovské role a ty po celou dobu výchovy dodržovat tak, aby si dítě zvyklo na to, kdo z rodičů je ten „hodný“ a kdo „zlý“.

V otázkách tazatelů s respondenty také přirozeně musela zaznít otázka, jež zachycuje odpovědi dotazovaných na biculturní výchovu a kulturu jako takovou. Dostalo se nám následujících odpovědí.

Rodiče česko-polské rodiny vychovávají syna ke kultuře (P57): „*...české, protože zde žijeme, ale snažíme se, aby znal i něco z polské kultury.*“

Matka Řekyně odpověděla, že svého syna vychovává ke kultuře české (Ř59-63): „*...ale když byly děti malé, tak jsme navštěvovali a stále chodíme na různé kulturní akce národnostních menšin nebo řeckého svazu. I děti chodily na řecké zábavy, kdysi chodily do řeckého i polského folklorního kroužku, takže si myslím, že jsme je docela do našich kultur s manželem zasvětlili. Měly možnost poznat i jinou kulturu, nejen tu českou, jak z mé strany od mých rodičů, tak i z manželovy polské strany a myslím, že se trochu naučily řecký a polský jazyk, i když jen úplné základy, ale například rodinné tradice při slavení svátků promícháváme s řeckou-českou-polskou kulturou. Vánoce slavíme české, ale každý si přidá nějaké své tradiční prvky.*“

V případě česko-italské rodiny matka odpověděla (I73-76): „...když jsem žila v Itálii, přijala jsem jazyk i kulturu manžela, jinak bych si ho nemohla vzít. Manželovi se zase líbí tady v České republice, i když má problém s českým jazykem. Syn je rád, že žijeme v dvojjazyčné rodině i kvůli jazyku. Cítí se tak napůl Italem, Čechem a taky Polákem. V rodině si udržujeme tradiční prvky italské i české kultury. □

Dodateční respondenti

Eva a Edward uvádí (109,115), že kultura země stojí v pozadí jazyka a že je jim utvářena, proto by rádi svým dětem, které jsou Angličany, v pozdějším věku ukázali pravou Anglii s anglickými svátky a dodržováním anglických tradic. Jelikož nyní žijí v České republice, tak se rodiče dohodli na tom, že budou dodržovat tradice dle českých zvyklostí a kultury. Podobnou odpověď jsme dostali i od George (N82), který ví, že kultura stojí v pozadí bilingvnosti, proto své dcery vede k dvojjazyčnému způsobu života, znalostí kultury a otevřenějšímu způsobu myšlení. Životem v jedné zemi a jedné kultuře však vzniká nevýhoda chybění druhé kultury. (ŘŘ39) Pro Ivanu i (Š88) Annu a jejich děti není žádná kultura dominantní, působení obou kultur se s manželem snaží držet v rovnováze.

11.1.4 Identita dětí

Kategorie: KDO JSEM (*kdo jsem, původ, věk a identita, výchova a kultura, návštěvy rodné země, jsem jiný? Národní vědomí, jsou stejní, identita dítěte, co dodržujeme, jak žijeme*)

Stěžejní kódy: Identita dítěte, věk a identita dítěte

P13,P14,P15,P52,P58,P68

Ř7, Ř10,Ř27, Ř56, Ř57, 65 Ř74

I25,I70, I75, 76, 77

V průběhu rozhovoru také zazněla otázka: „*Ke které kultuře vychováváte své dítě, nebo je vychovávána identita Vašeho dítěte?* □ a „*Ve kterém věku si myslíte, že si Vaše dítě uvědomilo, že je bilingvní?* □ Výsledným odpovědím jsme metodou otevřeného kódování přiřadili příslušné kódy, kterým jsme přiřadili kategorii s názvem identita. Následně jsme tuto vytvořenou kategorii zařadili do tematického celku výchovy bilingvního dítěte.

(P52): „*Myslím, že syn to zatím vzhledem k nízkému věku příliš nevnímá,* □ odpověď děl Tomáš, otec syna Petra, kterému je sedm let.

Matka Sofia odpověděla (Ř56): „*Myslím si, že si svou identitu začal pomalu uvědomovat ve třech letech, věděl, že když jedou k mým rodičům, tak že se tam bude mluvit řecky.* □

A od matky Heleny jsme se dočkali následující odpovědi (I70): „*Asi v první nebo druhé třídě, protože má příjmení italské a přišel za mnou s tím, že by chtěl mít příjmení i české.* □

Dodateční respondenti

Eva a Edward (B108,49,50) uvádějí, že jejich děti vědí, že tatínek pochází z Anglie od svých tří let, ale nevědí, že Anglie je jiný stát, rodiče si myslí, že to pro ně vzhledem k nízkému věku ještě nic neznamená. George (N116) vymezuje uvědomění bilingvnosti svých dětí na pět let. Ivana a Anna to vzhledem k nízkému věku svých dětí ještě nedokážou určit.

V rozhovoru také zazněla otázka kontrolní, která se taktéž týkala identity dítěte: „*Na kterou národnostní stranu si myslíte, že se podle Vás více přiklání Vaše dítě?* □ (P13-15): „*Protože je syn ještě malý a žije v České republice, chodí do české školy, tak si myslím, že se více přiklání na českou stranu, i když syn ví, že jeho maminka, moje žena, pochází z polské rodiny, i když se narodila v ČR.* □ (Ř10): „*Na českou.* □ (I25): „*Je to tak půl na půl.* □ (I75,76): „*Syn je rád, že žijeme v dvojjazyčné rodině i kvůli jazyku. Cítí se trochu Italem, trochu Čechem a taky trochu Polákem. V rodině si udržujeme tradiční prvky italské, i české kultury.* □

Dodateční respondenti

Česko-britští (B98) respondenti si myslí, že se jejich děti přiklání více na českou národnostní stranu z důvodu současného místa bydliště. George (N122-134) udává větší náklonnost svých dcer také k české kultuře, přestože jsou rády, že mají tatínka z Německa (*poznámka, ale rodilého Afghánce*). Jeho dcery si ale vždy vymezují příklon k dané kultuře dočasně, dle sympatií k dané zemi, které jsou utvářeny na základě individuálních zkušeností života. K arabské kultuře své dcery George nevede. Dcera Ivany (ŘŘ12) se ještě nepřiklání k žádné kultuře a paní Ivana doufá, že to taky tak zůstane. Ví, že si dcera uvědomuje svou bikulturnost půlročním životem v Česku a půlročním životem v Řecku. Anna (Š22,23) z důvodu nízkého věku dětí, nedokáže odpovědět, přestože si myslí, že i když její děti strávily půl života ve Španělsku a půl v Česku, tak že to ještě nemají tak vyhraněné.

Myslíme si, že k vytvoření identity člověka je nezbytné znát kulturu dané země, s kterou také souvisí cesty do dané země, tedy to, jak často dítě se svými rodiči navštěvuje tamější rodinné příbuzné, kamarády či známé. Neboť vědomí identity je také vytvářeno vzájemnými vztahy.

(P58): „Do Polska jezdíváme běžně párkrát do roka za rodinnými příbuznými z manželčiny strany. □

(Ř65,11): „Do Řecka už nejezdíváme. S rodinou v Polsku se již nesetkáváme, jezdíváme tam jen běžně. Žijeme na hranicích s Polskem, do Polska jezdíváme. □

(I77): „Do Itálie jezdíváme každým rokem. □

Dodateční respondenti

Edward jezdívá pravidelně do Anglie, ale s dětmi z důvodu nízkého věku ještě příliš ne. George jezdívá s rodinou do Německa za svými adoptovanými rodiči 3x ročně. Do Afganistanu z důvodu politické situace nejezdí. Ivana (ŘŘ 40) žije s rodinou vždy půl roku v Česku a půl roku v Řecku. Anna (Š89-92) se ze Španělska přistěhovala s rodinou v létě loňského roku. Ze Španělska jezdívali do ČR s rodinou každý rok za rodinnými příbuznými z matčiny strany.

11.1.5 Vzdělávání

Kategorie: VZDĚLÁVÁNÍ (*základní vzdělání, vzdělání, příprava do školy, jazykový kurz, jazykové vzdělání, škola, vzdělání ve škole, dětská školní neznalost rodičů, problémy ve škole, škola dětí, školní výuka jazyků, doučování, slovník jazykových slov, školní prospěch, bilingvní vzdělávání, vzdělávání, důvody výběru školy, přístup pedagogů, školní režim vzdělávání, plány, nerealizace, výhoda znalosti, budoucí profese*)

P2, P13, P21, P38, P39, P40, P41, P47, P48, P51, P62, P67, P69, P70, P71

Ř 18-20, Ř46-47, Ř69, Ř70, Ř75, Ř76

I58, I62, I66,I67, I86-88, I90-93, I96-99, I102-102

Stěžejní kódy: škola, důvody výběru školy, problémy ve škole, přístup pedagogů, školní vzdělávací režim

P13, P21, P38-41,P67, P70, P 71

Ř69, Ř75, Ř76

I82, I87, I88, I90-97, I98-102

Za nezbytně nutné považujeme také představení školy, kterou navštěvují děti dotázaných respondentů. Otec Tomáš vychovávající syna Petra na danou otázku odpovídá (P70): „Petr chodí do české církevní základní školy. Syna jsme nedali na čistě polskou základní školu, protože se zde otevřela církevní základní. □ Matka Sofie vychovávající syna s manželem polské národnosti odpověděla (Ř75): „Syn chodí do 2. ročníku střední

školy. □ Odpověď jsme získali také od matky Heleny žijící s italským manželem a otcem syna Lukáše (I90-97): *„Zpočátku chodil do soukromé základní školy v Itálii. Tuto školu navštěvoval do páté třídy, než jsme se přestěhovali do ČR. Nyní syn chodí do polské základní školy. Vybrala jsem polskou školu nejen kvůli tomu, že jsem já chodila do polské školy, ale taky kvůli tomu, že když jsme zde přijeli, tak syn více rozuměl nářečím než česky. Bála jsem se, že kdyby chodil do české školy, tak by měl velký problém se správnou českou gramatikou. Nyní jsem ráda, že navštěvuje polskou školu, protože umí alespoň další jazyk navíc. Učitelky na polské škole jsou shovívavější k tomu, když jim žák odpoví na otázku v nářečí oproti škole, kde se mluví jen česky, tam se nářečím mluvit nesmí. □*

Dodateční respondenti

Jedním z důvodů, proč nebyly rozhovory pořízeny i s dětmi rodičů a učiteli od dětí, je nízký věk vychovávaných dětí a jejich návštěvy pouze mateřské školy, na což jsme se v našem výzkumu nespecializovali. Právě proto jsou data získaná z rozhovorů těchto respondentů uváděna jako doplňující materiál. Děti Evy a Edwarda navštěvují dětské centrum. Přestože by v příštím roce zařadili své ratolesti do jazykové mateřské školy, není to z důvodu bydliště a nepřítomnosti takovéto školy v blízkém okolí možné. Starší dcera Georgeho (N169) studuje vysokou školu, obor právo v Brně, mladší dcera studuje střední jazykovou školu v Ostravě. Dcera Ivany navštěvuje (ŘŘ29) v Česku českou MŠ, v Řecku dochází do řecké MŠ. (Š113-115) Syn Anny, Rafa začal do MŠ chodit ve Španělsku, kterou navštěvoval celý loňský rok, po přestěhování do ČR dochází do české základní školy.

Do tohoto celku jsme také zahrnuli odpovědi ze znění otázky: *„Má Vaše dítě z důvodu biculturnosti nějaký specifický vzdělávací režim ve škole? □* Lukáš nám sdělil (P71): *„Nemá žádný specifický vzdělávací režim ve škole, jen navštěvuje kroužek polštiny. □* (P67): *„Ke vzdělávání v polském jazyce využíváme jazykovou výchovu mé manželky, tedy bilingvní výchovu v rámci rodiny a návštěvu jazykového polského kroužku. □* Sofia uvedla (Ř76): *„Ve škole nikdy neměl a ani nemá žádný specifický vzdělávací program, nevím o tom. □* Odpověď Heleny (I88): *„V rámci jazykových vzdělávacích metod využíváme bilingvní vzdělávání a výchovu v rámci rodiny a bilingvní vzdělávání v cizojazyčných školách. □* (I98-102): *„Učitelka k synovi přistupuje normálně, ze začátku měl trochu individuální režim, ale po roce od přestupu z italské školy na polskou školu už uměl dobře psát i číst. První rok jsme přes léto chodili na doučování s polským jazykem k paní učitelce, která ho učila jak polsky, tak česky. Učitelka ho chválí v chování i v prospěchu, nemá problém. □*

Dodateční respondenti

(B134,5) Eva a Edward vědí, že jejich děti budou mít oproti svým vrstevníkům velkou výhodu ve školním vzdělávání jazyka angličtiny. Právě proto by rodiče rádi umožnili dětem výuku francouzštiny. Avšak specifický vzdělávací režim po budoucí základní škole požadovat nebudou. (N169-175) Dcery Georgeho jsou již v pokročilém stádiu vzdělávání od ostatních respondentů, přesto George uvádí, že jeho dcery také nikdy neměly žádný individuální ani specifický vzdělávací režim, proto že pocházejí z bilingvní rodiny. Navíc George uvádí, že to ani nepotřebovaly, neboť jejich matka s nimi od malička mluvila česky. Anna i (Š117) Ivana uvádějí také, že jejich děti nic takového nepotřebovaly, neboť byly vychovávány napůl v češtině.

Tento teoretický celek také zahrnuje informace k uvedené otázce, zda se rodiče setkali u svého dítěte s nějakými výchovnými nebo školními problémy, které by přisuzovali bilingvní výchově? Tomáš na danou otázku odpovídá (P13): *„Protože je syn ještě malý, neměl ještě žádné výchovné ani školní problémy.* □ Podobnou odpověď jsme získali i u Sofie (Ř69): *„...ve škole neměli nikdy problémy ani s jazykem, ani s tím, že pocházejí z národnostně smíšené rodiny, protože tady v tomto okolí se na Řecko pohlíží kladně.* □ A Helena s Ramonem podali následující odpověď (I82, 87): *„Ne, nesetkali jsme se s žádnými výchovnými ani školními problémy, které by byly způsobeny bilingvismem, akorát v češtině trochu neslyší délky, ale jinak nemá problém. Ve škole má dobrý prospěch, učitelka ho chválí.* □

Dodateční respondenti

Všichni dotazovaní rodiče se nikdy u svých dětí nesetkali s výchovnými nebo školními problémy, které by souvisely s bilingvní výchovou. Rodiče uvádějí, že se u svých dětí setkali pouze s jazykovými problémy, ale myslí si, že tyto problémy mohou být způsobeny běžným dětským vývojem řeči, než tím, že jejich děti pocházejí z bilingvní rodiny. Tyto jazykové problémy řeší na logoterapeutických sezeních.

11.1.6 Jazyk jako prostředek komunikace

Kategorie: JAZYKOVÉ ZNALOSTI (*bilingvní výchova, jazykové znalosti, jazyk dětí, jazykový vývoj, užití jazyka, výhoda znalosti, jazykové dětství rodičů-čeština, italština, italská nářečí, jazyková gramatika, znalosti dítěte, dětský jazyk, vývoj jazyka dětí, školní jazyk, pasivní jazyk dětí, jazyk dětí, jazykový přínos, úroveň znalosti jazyka, začátek, výběr jazyka, cesta výběru, komunikace, jazyk-rodiče-děti, důslednost ve výchově k jazyku, komunikační vzorec, dětská komunikace rodičů, manželský jazyk, rodinný jazyk*)

P12, P16, P17, P18, P22, P24, P29, P30, 36, P37, P45, P46, P49, P53, P60

Ř12, Ř14, Ř24-26, Ř28, Ř29, Ř30, Ř37, Ř38, Ř39, Ř43, Ř44, Ř49, Ř50

I35-41, I51-53, I56-57, I68-69, I82, 100

Stěžejní kódy: bilingvní výchova, začátek, jazykové znalosti, úroveň znalostí, výhody bilingvismu, komunikace

P28, P29, P30, P31, P36, P42-46, P49-51,

P23, P24, P25, P26, P27, P28, P46, P52, P53-55

I49-57, I65-69

Děti, které žijící od narození v biculturní rodině a které jsou vychovávány svými rodiči k dvojjazyčnosti, získají ve svém životě již od narození zcela jistě velkou výhodu na rozdíl od svých vrstevníků, jež žijí v monolingvní rodině. Tato výhoda je míněna nejenom ve znalosti druhého jazyka, ale také znalosti kultury, širokospektrém myšlení, kdy je jejich úhel pohledu utvářen dvěma kulturami, získají také možnost rychleji se naučit další jazyk v pozdějších letech a také šanci najít si dobře placenou práci, kromě toho se dokážou lépe vyjadřovat, neboť jsou nucené přemýšlet a komunikovat od dětského věku ve dvou jazycích. Tyto všechny naše domněnky, které jsme si stanovili před začátkem výzkumu a které jsme si kladli jako základní otázky, jsme se snažili zjistit také od dotazovaných respondentů. Tomáš poskytl následující odpovědi. (P28): „*Ano, našeho syna vedeme k bilingvnosti tím, že mluvíme doma česko - polsky a manželka polsky.* □ (P30): „*Proto mluví náš syn česky, polsky a ve škole se učí anglický jazyk.* □ (P31): „*Petr začal mluvit asi kolem dvou, tří let.* □ (P36): „*Myslím si, že nejlépe ovládá Češtinu z důvodu místa bydliště v České republice a návštěvy české školy. S dětmi ve škole mluví česky, v polském kroužku mluví polsky.* □ (P43-46): „*Věřím tomu, že bilingvismus je prospěšný pro děti, sice nevím, jestli zrovna s jazykem polským, myslím si, že angličtina by byla pro jeho jazykový vývoj lepší než polština. Ale určitě bude mít nějakou výhodu, když se učí druhý jazyk od malička, protože mu potom třeba půjde snáze právě ta angličtina.* □ (P42): „*Jako stanovenou metodu výchovy bilingvismu využíváme metodu „jeden člověk, jeden rodič.* □ (P49-51): „*Mezi výhody bilingvnosti určitě považuji znalost jazyka, znalost kultury v pozdějším věku. Má manželka zná polskou kulturu velmi dobře, ale syn ještě moc ne, myslím si a doufám, že s postupným růstem a v průběhu dalších let se určitě naučí více z polské kultury.* □

Ptali jsme se také Sofie, která nám uvedla informace o obou synech, protože my jsme ale dělali rozhovor jen s jedním starším synem, uvádíme zde odpovědi, které se týkaly jen Michala.

(Ř23,24): „*Uvědomuji si, že je škoda, že jsme s manželem děti více nevedli k dvojjazyčnosti od dětského věku. Oni, když byli malí, tak něco málo uměli řecky, když mluvili s dědečkem*

(mým tatínkem). □ (Ř53-55): „Kdyby otec ještě žil, tak by toho mluvili více, nebo kdyby se zde řečtina vyučovala ve škole, bylo by to také lepší. Za mého dětství se tady řečtina vyučovala v řeckém svazu, kam jsem chodívala do kroužku, byla i na škole. Dělávalo se také více řeckých akcí, dnes tomu již tak není. □

(Ř52): „Mí synové mluví většinou jen česky, protože já nemluví moc polsky a manžel nemluví řecky. □ (Ř25): „Ve škole se Michal učí angličtinu, němčinu, měl i ruštinu, ode mě, mého otce a manžela má základy řečtiny a polštiny. □ (Ř26-27): „Myslím si, že názory odborníků o rychlosti začátku mluvy u prvorozených dětí jsou správné, protože si vzpomínám, že starší syn neměl ještě ani rok a začal mluvit plynule, bez „šišlání“ □, začal tedy mluvit rychleji než ten mladší. Nikdy jsme ani nenavštěvovali logopedickou poradnu. Starší syn dělal všechno dřív než ten mladší. □

Na dotaz, který z jazyků si Sofia myslí, že ovládá její syn nejlépe, odpověděla, (Ř28): „Michal mluví dobře česky, ve škole nejlépe ovládá angličtinu. S dětmi ve škole mluví česky. □ Sofia se také domnívá, že je bilingvismus prospěšný pro vývoj dítěte. (Ř46): „...protože takové děti mají v dospělosti velkou výhodu, například i v hledání zaměstnání nebo v cestování. Za výhody bilingvismu považují určitě znalost jazyka navíc, a ještě lepší je, když ten jazyk není zcela běžný a neučí se například ve škole, jako je třeba řečtina. □

Helena vychovávající syna s manželem italské národnosti Ramonem poskytla tyto odpovědi:

(I49-57): „Ano, našeho syna vedeme k bilingvistu, protože se narodil v Itálii, italštinu tedy slyšel nejen od svého otce, ale i v okolí, v Itálii žil až do páté třídy základní školy. Syn mluví česky, polsky, italsky, učí se anglicky a německy ve škole. S jazyky nemá problém. (I26,27): „Syn se svými vrstevníky mluví v polštině. V rodině manžela v Itálii mluví italsky a v mé rodině (ze strany matky) mluví polsky nebo místním nářečím. Když jsme tady (v Třinci), tak má syn možnost mluvit italsky jen se svým otcem nebo se mnou. V okolí žije pár Italů, ale nestýkáme se. Ve dvou letech začal mluvit česky, ale úplně první jeho slova byly v italštině. Myslím si, že pro syna není italština problém, protože se jí učí od malička. Manžel i syn dokážou bez problému rozumět i italským nářečím a dokážou okamžitě jazyk „přepínat“. Dalo by se říci, že syn ovládá italštinu a češtinu tak půl na půl. Syn se v poslední době chce naučit angličtinu, rád by mluvil dobře. □

(I65-69): „Domníváme se, že bilingvismus je určitě prospěšný pro vývoj dítěte, do budoucna by mohl pracovat v turismu, kde by mohl jazyk určitě dobře využít. Nebo by mohl pra-

covat v Itálii. Pro bilingvismus využíváme metodu „jeden člověk, jeden jazyk“□. Myslím, že bilingvismus žádné nevýhody nemá. Za výhody považují znalost jazyka, kultury a možnost práce v jazykové sféře.□

Dodateční respondenti

Všichni dodatečně dotazováni rodiče (B79, N42, Ř28, Š36-38) se ve svých odpovědích shodují na vedení dětí k bilingvní výchově od jejich narození. U všech respondentů to bylo dáno nezbytnou nutností, neboť jejich partneři v době narození dětí neznali ve všech čtyřech případech jazyk matky, tedy češtinu. Rodiče také uvádějí běžnou znalost a užívání jazyka dětí, „přechodu z jazyka do jazyka,□ která jim nečiní problémy.

(B80, N,44-54, ŘŘ25, Š39) Rodiče tedy uvádějí automatickou znalost rodného jazyka jejich dětí, utvářenou jazykovou výchovou svého partnera-cizince, dále se shodují, jen s výjimkou Ivany, na znalosti dětí v anglickém jazyce. Děti Ivany mluví zatím pouze řecky a česky. Eva a Edward uvádějí také znalost slezského interdialektu u svých dětí. A děti Georgeho z důvodu staršího věku jeho dcer oproti ostatním respondentům-dětem, uvádí znalosti i dalších jazyků, konkrétně jeho mladší dcera ovládá 8 světových jazyků a starší dcera 4 cizí jazyky. Respondent také uvádí své domněnky o zodpovědnějším studiu jazyka svých bilingvních dcer oproti monolingvních dětí, s kterými je porovnává. Anna se navíc u svých dětí zmiňuje o znalosti katalánštiny. Také uvádí podněty ze sledování sourozenecké komunikace, kdy její mladší děti-dvojčata se mezi sebou dorozumívají česky, avšak po příchodu staršího bratra plynule přejdou do španělštiny. Také ale udává neznalost důvodu tohoto přechodu (B81, N, ŘŘ26, Š47).

Na tom, v kterém věku začaly mluvit děti respondentů, se všichni jednoznačně shodují na čísle dvou let. Na otázku, který z jazyků ovládají děti nejlépe, Eva (B83) udává lepší znalost angličtiny u dcery než u jejího dvojčete bratra. U této sourozenecké komunikace se podobně jako Anna zmiňuje o odpovědích syna v češtině při komunikaci se sestrou, která s ním hovoří v angličtině. Avšak rodiče se domnívají, že dominantnějším jazykem obou dětí je čeština. George (N55-59) se zmiňuje o nejlepší znalosti češtiny u svých dcer, přestože doma hovoří všichni německy. Ivana (ŘŘ27) taktéž uvádí češtinu, myslí si, že je to dáno právě tím, že dcera tráví s matkou více času než se svým řeckým otcem. (Š51) Anna u svých dětí udává vyrovnanost znalostí jazyka češtiny i španělštiny.

(B87) Děti Evy a Edwarda nebyly v loňském roce z kapacitních důvodů zapsány do MŠ, proto navštěvují dětské centrum, kde se svými vrstevníky mluví v češtině. S prarodiči z matčiny strany hovoří česky, s prarodiči z otcovy strany se z důvodu vzdálenosti příliš nestýkají, pouze s otcem mluví anglicky. (N44-54) Dcery Georgeho komunikují se svými vrstevníky česky, stejně tak s prarodiči z matčiny strany, s adoptivními rodiči Georgeho komunikují německy, stejně jako s otcem, jako rodina se i v ČR setkávají s britskými rodinnými kamarády, s kterými mluví aktivně anglicky. (ŘŘ28) Dcera Ivany mluví v ČR se svými vrstevníky česky, v Řecku řecky, stejně tak se svými prarodiči z matčiny i otcovy strany. V Česku komunikuje řecky pouze s otcem. (Š52) Syn Anny, Rafa, mluví s ostatními dětmi česky, španělsky v ČR mluví pouze se svým otcem a s prarodiči z otcovy strany, kteří ale žijí ve Španělsku.

Všichni dodatečně dotazováni respondenti (B91-95, N100, ŘŘ,63, Š67-69) se shodují v tom, že znalost dvou jazyků od narození, tedy přirozená bilingválnost, je zcela jistě prospěšná pro budoucí život jejich dětí. Avšak

také uvádějí nutnost přirozené bilingválnosti, protože pokud rodič nezná jazyk, který se dítě učí ve škole, nemůže s ním jazyk procvičovat. Rodiče se také domnívají, že znalostí dvou jazyků od narození budou mít jejich děti snazší cestu k poznání dalších románských a slovanských jazyků.

(B91,133, N, ŘŘ31, Š66,110) Rodiče se také shodli na metodě při výuce jazyka v domácnosti, kdy všichni využívají metodu „jeden člověk-jeden jazyk“, tedy „metodu bilingvní výchovy a bilingvního vzdělávání v rámci rodiny“. Jeden z důvodů, kterým komentují využívanou metodu, je dosažení cíle správnosti výuky cizího jazyka bez chyb prostřednictvím rodilého mluvčího. Avšak v možné dlouhodobé nepřítomnosti rodiče-cizince se ve všech případech matky přiklání ke komunikaci otcovým jazykem pro udržení rovnováhy a nezapomnění jazyka u svých dětí.

Shodu jsme také našli u všech rodičů v jejich odpovědích týkajících se výhod a nevýhod bilingvnosti (B96, N,103-115, ŘŘ50, Š61). Respondenti uvádějí, že bilingválnost žádné nevýhody nemá, protože v dnešním globálním světě je nutnost ovládat minimálně dva jazyky. Za výhody uvádějí-poznání a kladný vztah ke „druhé“ kultuře, styl myšlení, širokospektrnost v budoucím uplatnění své profese, rozšíření obzorů.

11.1.7 Mimoškolní vzdělávání jazyka

Kategorie: MIMOŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAZYKA (*jazyk ve volném čase, televize pro jazykové vzdělávání, hudba pro jazykové vzdělávání*)

Stěžejní kódy zůstaly zachovány:

P38-40

Ř40-42

I63, I64

Nás tazatele zajímalo také zjištění, zda je dítě vedeno k bilingvnosti i jiným způsobem než jen přirozenou komunikací jednoho z rodičů nebo výukou jazyka ve škole. Zajímalo nás, jestli dítě například chodí do jazykového kurzu nebo zda se samo vzdělává k cizímu jazyku ať už mateřskému, získanému výchovou druhého rodiče, nebo jazyku školnímu. Všichni tři dotazovaní rodiče se shodli v možnostech mimoškolního vzdělávání-četbou knih nebo posloucháním cizojazyčných filmů či muziky.

(P38-40): „... navštěvuje jen kroužek polského jazyka, jednou týdně mají jednu hodinu výuky. V kroužku polského jazyka ve škole si čtou pohádky v polštině, učí se říkánky.

Doma se syn dívá na polský televizní kanál, žena mu čte pohádky v polském jazyce. □

(Ř40-42): „Syn poslouchá anglickou hudbu. Když byl malý, díval se hodně na polské programy pro děti, teď, v současné době, se dívá na filmy v angličtině na internetu.“ □

(I63): „Dívá se na italské a anglické televizní programy, sleduje filmy. Já jsem se s ním učila základy italštiny v Itálii, s manželem mohl mluvit plynně.“ □

Dodateční respondenti

Děti Evy a Edwarda (B88), Ivany (ŘŘ30) i Anny (Š62) nenavštěvují žádné jazykové kurzy pro zlepšení druhého rodného jazyka, preferují komunikaci dětí se svými parterky, která je vede k druhému jazyku, rodiče také uvádí, že si jejich děti dokážou zařadit osoby podle jazyka, kterým mluví. Stejně to měl v dětském věku svých dcer i George (N,76-80), jelikož nyní jeho dcery dorostly do školního věku, navštěvují kurzy pro výuku dalších jazyků, avšak své rodné jazyky zlepšují jen díky komunikaci s rodiči. Všichni rodiče se také shodli na přehrávání animovaných videozáznamů, zvukových nahrávek a četbě cizojazyčných knih v mimoškolním jazykovém vzdělávání svých dětí.

11.2 Tematické celky pro dítě

Po transkripci rozhovorů a následném zpracovávání kódů byly na základě jednotlivých kódů vytvořeny kategorie, které byly pro ještě větší přehlednost uspořádány do těchto tematických celků:

- Identifikační údaje,
- vlastní já,
- vzdálená rodina,
- kolik řečí umím,
- škola,
- mimoškolní vzdělávání.

Zkratky: P-česko-polská rodina (syn Petr), Ř-polsko-řecká rodina (syn Michal), I-česko-italská rodina (syn Lukáš)

11.2.1 Identifikační údaje

Kategorie: PŘÍSLUŠNOST K NÁRODU A DOMOV (*místo narození, národnost, národnost rodičů, bydliště, co se mi líbí tam, kde žiji, místo bydliště*)

P1, P2, P3

Ř1, R2, R3

I1,I2,I3, I34-36

Stěžejní kódy zanechány

Sedmiletý Petr, syn česko-polských rodičů, na začátku rozhovoru zodpověděl námi položené úvodní otázky, které se týkaly tematických znalostí místa bydliště, národnosti osobní a národnosti rodičů. Přestože je Petrovi teprve sedm let a chodí do 2. třídy základní školy, tak správně uvedl (P3), že se narodil v České republice, že žije tady (P3) a taky ví o tom (P2), že je Čech a že má maminku Polku.

Jelikož Michalovi, synovi řecko-polského manželského páru, je již 17 let a chodí do 2. ročníku střední školy, bylo nám jasné, že tyto úvodní informace zná, proto jsme se Michala ani nedotazovali, ale správné odpovědi jsme zaznamenali na základě našich znalostí, získaných díky rozhovoru s matkou Sofií. Michal se tedy narodil a žije v (Ř1,2) České republice, jeho (Ř3) matka je národnosti řecké a otec národnosti polské.

Avšak Lukášovi, synovi česko-italského páru, kterému je 14 let a chodí do 8. třídy základní školy, jsme tyto otázky položili pro naši zpětnou kontrolu a pro ověření správnosti údajů získaných od matky Heleny. Lukáš odpovídá (I1): „*Narodil jsem se v Itálii, sem jsme se přistěhovali, když jsem ve škole ukončil pátou třídu.* □ (I2): „*Taťka je Ital, mamka je Češka.* □ Přesto, že jsme věděli, že Lukáš vyrůstal do svých deseti let v Itálii, zvědavost nám nedala a museli jsme se jej zeptat, jak vnímal tamější způsob života. (I34-36): „*Způsob života je lepší tady, je tady víc volného času, je tady víc zeleně, bydlíme na dědině, v Itálii byl asfalt, denní režim mám jiný, v Itálii jsem byl do půl páté ve škole, pak jsem byl u mamky v práci, pak jsem se učil a spát jsem chodil o půl desáté.* □

11.2.2 Vlastní já

Kategorie: IDENTITA (*povaha, identita, jsem stejný, mentalita ve srovnávání, mé vědomí*)

Ř21, Ř22

I33, I37

Stěžejní kódy zanechány

Otázky, které by zjišťovaly odpověď na vnímání identity a vlastního já, nebyly položeny z důvodu nízkého věku Petrovi. Avšak od Michala jsme se dozvěděli, že podle něj mají stejný způsob myšlení, tedy mentalitu, jak Řekové, Poláci, tak také Češi, on sám se považuje za polovičního Čecha, Poláka i Řeka, neboť na naši otázku: „*Ke které kultuře se přikláníš více?* □ Odpověděl (Ř22): „*...od každého trochu.* □

Lukáš se při položení výše zmíněné otázky vyjádřil, že se (I37) vnímá jako Ital a (I33) povaha se mu zdá stejná jak u Italů, tak i u Čechů. Myslí si, že je to takové samé jako tady.

11.2.3 Vzdálená rodina

Kategorie: CESTY (*cesta do rodné země, školní výměnný pobyt, cesty, rodina v zahraničí*)

Stěžejní kódy zanechány

P12

Ř17

I24,25

Do kategorie cesty jsme zařadili výše zmíněné kódy, které jsme získali při zpracování jednotlivých odpovědí respondentů dětí. Zdálo se nám vhodné zde zařadit kódy, které se týkají cest do zahraničí nebo návštěvy rodiny v zahraničí. (P12) Petr uvádí, že do Polska někdy jezdívají za tetou. Michal se zmiňuje (Ř17), že do Řecka nejezdívají, protože tam nemají žádné rodinné příbuzné, stejně je tomu i v Polsku, a že do Polska jezdívají jen běžně na nákupy. Lukáš nám sdělil (I24), že v Itálii byl naposledy před dvěma lety a že tento rok tam s rodinou pojedou asi taky. A při dotazu: „*Jestli si vzpomíná, jak často jezdívali z Itálie do České republiky?*“, odpověděl (I25): „*Každé léto jsme jezdili za babičkou.*“

11.2.4 Kolik řečí umím

Kategorie: JAZYKOVÉ ZNALOSTI (*znalost jazyka, cizí jazyk, komunikace, nauka jazyka, oblíbený jazyk, lepší znalosti, neznalost jazyka, kolik řečí umím, jak mluvíme doma, nejlepší znalost školního jazyka, výhoda jazyka, znovunabytí jazyka, školní jazyk, domácí jazyk, jazykový vítěz, komunikace, používaný jazyk, přepínání, jak a s kým mluví, jazyk jako nástroj komunikace*)

Stěžejní kódy: znalost jazyka, komunikace, domácí jazyk, jak a s kým mluví

P5, P6, P9

Ř6-9, Ř11, Ř14-16

I7,I8, I12, I13, I14, I22, I23, I26

Do této kategorie byly zařazeny kódy, které se týkají jazykových znalostí, kterými jsme se snažili ověřit informace od rodičů, a zjistit tedy úroveň používání jazyka od dětských respondentů a také to, jak se děti cizí jazyky učí, kterou znalost svého jazyka považují za nejlepší a zda si myslí, že jim znalosti cizích jazyků pomáhají k lepším školním výsledkům. Petr (P5) na danou otázku odpověděl, že mluví česky, polsky a ve škole trochu anglicky. (P6) Ve škole mluví česky a doma s maminkou někdy polsky (mluví i s prarodiči polsky). (P9) Petr však považuje češtinu za jazyk, ze kterého má nejlepší znalosti a používá ho s větší oblibou než polštinu.

Michal odpověděl (Ř6): „*Mluvím anglicky, česky, polsky (babička i tatka občas mluví polsky, v okolí to občas slyším), řecky nemluvím vůbec.* □ (Ř7): „*S kamarády mluvím česky, někdy trochu polsky a doma mluvíme česky, ale s tatkou někdy polsky.* □ Na otázku jakým způsobem se učí druhý jazyk, jsme se dočkali uvedené odpovědi (Ř8,9): „*Poslouchám filmy, nemám problém se naučit slovíčka, učím se tak, že si přehrávám pořád dokola jednu větu a tak se to naučím.* □ Za svůj oblíbený jazyk považuje Michal angličtinu (Ř11), avšak běžně přemýšlí v českém jazyce (Ř15). Michal si také myslí, že jeho znalosti jazyků mu pomáhají k lepším školním výsledkům. Protože víme, že matka Sofia nevedla Michala od jeho dětského věku k řeckému jazyku, považovali jsme za vhodné zeptat se ho, zda mu není líto, že ve svém věku neovládá matčin jazyk. Michal odpověděl (Ř16): „*Není mi líto, že neumím řečtinu, protože to není tak, jak angličtina.* □

Lukáš nám sdělil, že ovládá český, italský, polský jazyk a domluví se také místním nářečím „ponašymu“ □, které je hojně používané v severní části Moravskoslezského kraje, tedy místě, kde Lukáš momentálně bydlí se svými rodiči. Na otázku, jak mluví doma s rodiči, ve škole a se svými kamarády, Lukáš odpověděl (I8): „*Doma mluvím s tatkou italsky, s mamkou nářečím, se spolužáky nářečím a v hodinách polsky.* □ (I12) Za svůj nejlepší školní jazyk považuje Lukáš angličtinu. Lukáš si také myslí (I22), že mu jeho znalosti cizích jazyků pomáhají k lepším školním výsledkům. Lukáše jsme se také ptali, zda neměl problém s češtinou, zda ji nezapomněl, když tady až do svých 10 let nebydlel. Lukášova odpověď zněla (I26): „*Jo zapomněl, pak jsem si připomněl a za dva dny jsem už mluvil.* □ Naše otázka se také soustředila na zájem „přepínání“ jazyka, tedy na obratnost Lukáš přejít z češtiny do italštiny. (I13) Lukáš nám sdělil, že mu nedělá problém přecházet z jazyka do jazyka a taky, že si nepamatuje, v kterém roce se mu jednotlivé jazyky ustálily. Spolu

s přepínáním jazyka souvisí také schopnost zařazování osob právě podle jazyka, s kterými daná osoba mluví. I na tuto otázku jsme se zeptali Lukáše (I14): „*Ano, zařazoval jsem si osoby. Bylo by mi divné, proč se mnou najednou někdo mluví česky, když vždycky mluvíme nářečím.* □ Protože víme, že Lukáš se svou matkou a s kamarády mluví v místním nářečí, s otcem italsky, ve škole polsky, zajímala nás odpověď na otázku: „*Ve kterém jazyce se učíš, nebo se ti nejlépe přemýšlí?* □ Lukáš nám pohotově odpověděl (I22), „...*v nářečí...* □

11.2.5 Škola

Kategorie: VZDĚLÁVÁNÍ (*školní třída, metoda učení jazyka, vzdělávací kurz, jak se učím, nejlepší školní předmět, škola, budoucí povolání, vzdělávání se, oblíbený předmět, pomoc rodiče, rychlost osvojování, doučování, způsob vzdělávání tady a tam, spokojenost ve vzdělávání, učení*)

P4, P7, P8, P10, P11

Ř4, Ř5, Ř12, Ř13

I4-6, I9-11, I16, I17, I19, I20

Stěžejní kódy: škola, školní třída, jak se učím, budoucí povolání, oblíbený předmět, učení

Do této kategorie jsme znovu zařadili školní třídu respondentů, také jsme položenými otázkami zjišťovali oblíbenost školního předmětu, v našem záměru potvrzení našich položených domněnek, zda bilingvní děti mají také oblibu ve školních jazycích nebo zda mají oblíbený i jiný školní předmět. Dále jsme se dotazovali i na rychlost učení se nové látce, tímto dotazem jsme chtěli potvrdit výzkumy odborníků, jež se ve svých výzkumech zabývali tím, že výchova v dvojjazyčném prostředí vede k lepší inteligenci dítěte. Jak již bylo uvedeno, Petr (P4) chodí do druhé třídy základní školy a (P8) navštěvuje polský jazykový kroužek, kde se učí polštinu, stejně tak Petr uvádí, že druhý jazyk se učí (P7) metodou sledování polských televizních přenosů a polskou komunikací s matkou a s prarodiči. Petr se domnívá, že s učením nemá problém, na otázku: „*Jak rychle ti jde učení?* □, odpovídá (10): „...*umím to hned...* □ Od otce jsme se dozvěděli, že mu doma s učením pomáhá matka. Za svůj oblíbený školní předmět považuje (P11) matematiku.

Michal (Ř4) chodí do druhého ročníku Střední školy hotelové a obchodně podnikatelské v Českém Těšíně, kde studuje obor polygrafie. V budoucnu by se chtěl (Ř5) věnovat herectví, proto chodí i do dramatického kroužku a po střední škole má v plánu přihlásit se

na hereckou konzervatoř. Michal si myslí (Ř12), že s učením nemá problém, že se danou látku naučí rychle. Za svůj oblíbený školní předmět považuje (Ř11) angličtinu.

Lukáš v současné době studuje osmou třídu polské základní školy (I4,5), kde nastoupil do páté třídy, kterou sice dokončil v Itálii, ale z důvodu jazyka si zde v České republice pátou třídu zopakoval. V budoucnosti by se rád stal (I6) kuchařem. (I9) Druhý jazyk se učí metodou čtení, psaní a školním cvičením. Na naši otázku, zda měl nějaké problémy s učením češtiny po příjezdu z Itálie do České republiky, odpověděl (I10,11): „*Když jsme sem přijeli, tak trochu, ale ani moc ne. Hned jsem se to naučil. Když jsem přijel z Itálie, chodil jsem na doučování češtiny a polštiny 2x do týdne na celé prázdniny.* □ V rámci italského školního systému nás při rozhovoru s Lukášem zajímal jeho denní školní rozvrh v Itálii a taky to, zda je spokojen s tím, že chodí do polské základní školy a ne do české základní školy. Na položenou otázku jsme získali tuto odpověď (I16, 17): „*Tady je to lepší, tam se učilo tak, že tři hodiny byla třeba matika a tři italština, školu jsme měli pondělí až pátek, ale až do půl páté a jen trochu jsme se tam učili anglicky. Jsem rád, že chodím do polské školy, je to tady lepší, aspoň umím dva jazyky navíc.* □ Také Lukáš si stejně jako dva předchozí respondenti myslí, že mu jde učení (I19) rychle. A mezi nejoblíbenější školní předmět zařadil (I20) tělocvik.

11.2.6 Mimoškolní vzdělávání

Kategorie: VOLNÝ ČAS (*televizní program, četba, školní výměnný pobyt, mimoškolní vzdělávání jazyka, volný čas, sledování filmů, kulturní znalosti rodné země, odkud jsou mi kamarádi, spolužáci, dětské vztahy, příbuzní, kamarádi odjinud, národnost kamarádů*)

P13, P14, P15

Ř10, Ř18, Ř19, Ř20

I18, I28, I29, I30, I32

Stěžejní kódy: mimoškolní vzdělávání jazyka, četba, sledování filmů, školní výměnný pobyt, kamarádi

Za určitý způsob mimoškolního vzdělávání jazyka bychom mohli považovat volný čas strávený posloucháním hudebních a televizních přenosů v cizím jazyce, nebo komunikací se svými cizojazyčnými kamarády. Touto vytvořenou kategorií s názvem mimoškolní vzdělávání jsme se snažili zjistit, jak se dotazovaní respondenti vzdělávají v cizím jazyce mimo školní budovu.

Petr nám na naši otázku odpověděl, že sleduje (P14) polské televizní přenosy a matka mu předčítá polské (P15) knižní pohádky. Avšak uvedl, že většina jeho (P13) kamarádů mluví českým jazykem.

Michal (Ř10) se v rámci školy zúčastnil výměnného pobytu a 15 dní strávil ve Finsku, kde měl dostatečnou možnost vyzkoušet si své jazykové znalosti angličtiny a kde také mohl poznat jinou kulturu, mravy a jiný způsob života, neboť byl ubytován přímo v hostitelských rodinách. Svě jazykové znalosti si také ověřuje (Ř19) posloucháním cizojazyčné hudby, (Ř20) sledováním cizojazyčných filmů a čtením anglických knih, jak už jsme uváděli výše. Svě komunikační schopnosti v polském jazyce získává také při rozhovorech se svými (Ř18) kamarády polské národnosti.

Taktéž i Lukáš uvádí (I30) sledovanost polských a italských televizních pořadů, (I32) četbu polských knížek, které mají v rámci polské základní školy povinné, ale Lukáš tvrdí, že většina jeho (I29) kamarádů je národnosti české, nebo polské, protože se zde v jeho okolí (I28) nevyskytuje příliš Italů, tak má možnost mluvit italsky jen s taťkou nebo mamkou.

11.3 Tématické celky pro pedagoga

Po transkripci rozhovorů a následném zpracovávání kódů, byly na základě podrobnosti jednotlivých kódů vytvořeny kategorie, které byly pro ještě větší přehlednost uspořádány do těchto tematických celků:

- Škola a učitel,
- způsob výuky,
- motivující přístup učitele,
- školní pomůcky,
- hodnocený bilingvní žák,
- názor pedagoga na bilingvismus.

Zkratky: P-učitelka zastupující česko-polskou rodinu (syna Petra), Ř-učitelka zastupující polsko-řeckou rodinu (syna Michala), I-učitelka zastupující česko-italskou rodinu (syna Lukáše).

Dodateční respondenti: G- George, A-Anna

S pedagogy jsme se snažili vést podnětné, na informace bohaté rozhovory, které by nám dopomohly k správnému zjištění stanovených cílů, které by našli, správnost odpovědí na položené dílčí výzkumné otázky. Tyto dílčí cíle i dílčí výzkumné otázky v oblasti školy uvádíme výše v kapitole 1.1 a 1.2.

11.3.1 Škola a učitel

Kategorie: PŮSOBIŠTĚ (*místo práce, nic neobvyklého, vyučované cizí jazyky, jazyková znalost, podobnost jazyka, oblíbenost jazyka, povinný předmět, vyučování a jazyk, jazyková gramotnost, první, druhý, třetí cizí jazyk, školní komunikační jazyk, volba jazyka, jazyk jako pomocník*)

P1,P3- P5,P12, P34

Ř1, Ř3, Ř37

I1, I7-15,

Stěžejní kódy: místo práce, co učím, vyučované cizí jazyky

P1, P12

Ř1

I1,I7-15,

V rámci rozhovorů a pro zajištění správnosti triangulace našeho výzkumu jsme realizovali polostrukturované rozhovory i s pedagogy našich bilingvních respondentů-děti.

- Pro rozhovor s učitelkou vyučující Petra, syna česko-polských rodičů, jsme navštívili Základní církevní školu Sluníčko v Třinci (Sosna, Kaštanová, 412).
- Pro rozhovor s učitelkou vyučující Michala, syna řecko-polských rodičů, jsme navštívili Střední hotelovou školu a obchodně podnikatelskou školu, obor polygrafie v Českém Těšíně (Frýdecká, 32).
- Pro rozhovor s učitelkou vyučující Lukáše, syna česko-italských rodičů, jsme navštívili Základní školu H. Sienkiewicza s polským vyučovacím jazykem, příspěvkovou organizaci v Jablunkově (Školní, 438).
- Pod základním textem také uvádíme parafrázi přepsané rozhovory od pedagogů Georgeho (G) a Anny (A) jako doplňujících zdrojů dat.

Jelikož jsme ve výzkumu chtěli dosáhnout zjištění v bilingvní oblasti zkoumaných žáků, tak nezbytnou úvodní otázkou pro pedagogy bylo jejich představení v podobě předmětů, které vyučují, a taky jaké cizí jazyky jsou na škole, kde pracují vyučovány a kolik bilingvních žáků se u nich na škole vyskytuje.

Učitelka respondenta Petra, s kterou jsme vedli rozhovor, vyučuje na základní škole (P2) všechny předměty. Na této základní škole je vyučována (P3) angličtina a polština jako volitelný jazyk. (P19) Kolik bilingvních žáků se na jejich základní škole vyskytuje z důvodu neznalosti nedokázala, zodpovědět.

Učitelka respondenta Michala vyučuje (Ř2) český jazyk a výtvarnou výchovu, na této střední škole se vyučuje (Ř3) angličtina, němčina, ruština. Na počet bilingvních žáků na škole odpověděla (Ř6): *„Určitě, máme, ale přesně Vám neřeknu, nevím, to byste se musela zeptat zástupce ředitele. Máme děti, které navštěvovaly polskou základní školu, ale žijí v České republice.“* □

Učitelka Lukáše má na starosti výuku (I2) zeměpisu. Na této základní škole s polským vyučovacím jazykem je za hlavní cizí jazyk považována čeština, angličtina, na druhém stupni mají pak žáci na výběr mezi němčinou a ruštinou. Od učitelky jsme se také dověděli informaci (I19), že na tuto školu docházejí žáci česko-polští a romské děti, na jeden ročník je to asi 4 česko-polských žáků a Lukáš je česko-italský.

Dodateční respondenti

(G1,2) George vyučuje matematiku a němčinu na vyšší odborné škole cestovního ruchu. Současně učí také ve firemních kurzech a v minulosti učil i na gymnáziu. (G3) Na vyšší škole je vyučována angličtina, němčina, španělština a ruština. (G16-19) V místě jeho pracoviště se vyskytují bilingvní studenti ze Slovenska, Bulharska a Rumunska.

(A1-4) Anna učí na základní škole český jazyk a angličtinu, (A5) na škole je vyučována angličtina a němčina. (A6) Na škole se vyskytují žáci vietnamské národnosti, ale Anna dodává, že takoví žáci mohou, ale nemusí být bilingvní z důvodu historie Vietnamců v České republice.

11.3.2 Způsob výuky

Kategorie: *(škola hrou, metody nauky jazyka, metody nauky školního jazyka, jak se to naučím, školní režim, pomoc učitele, testová výuka, směr výuky, způsob učení, písemky, školní metody, přednášky, výuka, probíraná látka, metody výuky, způsob vzdělávání, jazykové zkoušení, forma testu, hodnocení, sebehodnocení, školní prospěch, návrat)*

P6-11, P13, P16, P19, P20-24, 26- P29, P30, 41

Ř4, Ř5, Ř11-18, Ř21-24, Ř26, Ř30, Ř31

I3, I4, I16, I18, I20, I23-41

Stěžejní kódy: metody výuky, způsob vzdělávání, testová výuka, motivace učitele

P6-11, P13-16, P19, P26-41

Ř4, 5, Ř11-18, 21, Ř26, Ř30, Ř31

I16-18

Nezbytnou podmínkou škol a pedagogů k získání správných údajů z výuky je zajištění správnosti způsobu výuky, tedy toho, jak hodina probíhá a co se v ní žák dozví. Svůj podíl na průběhu hodiny mají také žáci a jejich aktivita, ale největší roli hraje učitel, který hodinu vede a směřuje ke správnému cíli pomocí svého pedagogického působení. Proto nás v našem polostrukturovaném rozhovoru s pedagogy zajímal také způsob výuku na jednotlivých školách. Učitelka vyučující Petra nám přiblížila způsob výuky na jejich základní škole. Naši otázce, zda mají ve škole nějaké speciální vzdělávací metody nebo specifický vzdělávací režim pro výuku bilingvních žáků, se nám dostalo odpovědi od učitelky Petra.

(P12): „*Speciální metody pro výuku bilingvních dětí v naší škole nemáme. Já myslím, že je to hodně dáno prostředím, nářečím.* □ (P13): „*Ve třídě si pouštíme polské písničky, které se učí také na nedělní besídce v polském jazyce.*“ (P14): „*Na druhém stupni se učí v zeměpise informace o Polsku.* □ (P15,16): „*Žáci, kteří mají zájem se vzdělávat v polském jazyce, tak mají jen polský kroužek, jednou za týden, jednu vyučovací hodinu, děti tam mají čítanky, čtou, scénky hrají polsky, zpívají, učí se básničky.* □

Na speciální vzdělávací metody nebo specifický vzdělávací režim jsme se ptali také učitelky Michala, která nám poskytla následující odpovědi (Ř4,5): „*Ne, pokud takovýto žák přijde, tak může chodit na doučování a některý z učitelů se mu individuálně věnuje jen po tu dobu, než se naučí jazyk.* □

Stejně tak učitelka Lukáše uvedla, že ve škole nemají žádný specifický vzdělávací režim ani nemají žádné speciální metody výuky (I16-18): „*...akorát vím, že děti mluví s jedním rodičem česky, s druhým polsky nebo nářečím tak, jak se domluví, ale to je doma, ve škole nemáme žádné speciální metody výuky.* □

Dodateční respondenti

(G4-14) se zmiňuje o nedostatku finančních prostředků pro zajištění speciálních metod pro výuku bilingvní žáků. Danou příčinu uvádí také jako důvod odchodu mnohých pedagogů, rodilých mluvčích. Z důvodu snižování dotací od státu se dle jeho názoru také krátí vyučovací hodiny, a tím se i zmenšují znalosti žáků. Bilingvní studenti studující na škole nemají žádný specifický vzdělávací režim. (A5) Anna uvádí neexistenci specifického vzdělávacího programu a speciálních vzdělávacích metod pro bilingvně vychovávané žáky.

Z důvodu nedostatku literatury o vzdělávání bilingvních dětí v prostředí školní třídy majoritní společnosti a častého dotazu pedagogů jsme i my zařadili tuto otázku do rozhovoru: *„Jak je možné pedagogicky vychovávat i vzdělávat bilingvního žáka ve školní třídě majoritní společnosti?“* Snažili jsme se zjistit příslušnou odpověď, ze které bychom mohli učinit alespoň částečné závěry, jak na takové žáky pedagogicky působit. Zajímalo nás, jak pedagogové přistupují k takovýmto žákům, aby nestránili samotného jednotlivce, nebo majoritní převahu žáků. Avšak ani samotní dotazovaní respondenti - učitelé v základním výzkumném souboru ani dodatečně dotazovaní učitelé nedokázali na tuto otázku odpovědět, proto ani my nemůžeme vyvodit žádné závěry. Hledaná odpověď by mohla být předmětem k dalšímu výzkumu, ale my se tímto tématem v této diplomové práci zabývat nebudeme.

Také nás zajímalo, jaký způsob výuky preferuje škola a daný učitel, zda využívají aktivní, či pasivní metody vyučování.

Učitelka Petra odpovídá (P19): *„V hodinách běžné výuky pracujeme ve skupinách, používáme taky metodu INSERT“*. (P20-24): *„Tuto metodu kritického myšlení a čtení uplatňujeme ve čtení nebo v prvouce, zjistíme, co děti už vědí, potom odpovídají na dané téma a potom si při zpracovávání nového tématu píšou nad danými informacemi znaménko, √-když už o tom věděli, + když je to pro ně nová informace, - když se informace rozcházejí s tím, co už věděli, když se chtějí ještě něco nového dozvědět, je to pro ně i taková motivující metoda.“* (P26-29): *„Pracujeme hodně ve skupinách, dále bychom chtěli zkusit novou metodu skládkového učení, vytváříme domovské skupiny - skupiny, které si děti vytvoří.“* (P30): *„Používáme i pasivní metody frontální formy, potom si děti chodí pro informace do ostatních skupin a ty přinesou do těch domovských skupin.“*

Učitelka Michala poskytla uvedenou odpověď (Ř11-18,21): *„Teď se hodně rozmohla testová výuka na školách, ale naše děti se neumí vyjadřovat, tak jsou naše hodiny založeny hlavně na nauce vyjadřování se, aby se naučili mluvit. Myslím si, že ta testová*

výuka, která určitě přišla ze západních zemí, by mohla být v literatuře, ale žáci se jen trefují do správných odpovědí, proto se mi to nezdá nejlepší. Máme pracovní sešity, děláme rozборы, podtrhují si, ale já preferuji dávat dlouhé písemky, kde se musí vyjádřit, nestačí mi body. V písemkách jim opravuji i pravopisné chyby, cvičí se ve slohu a musí znát i informace, dalo by se to považovat i za motivující metodu, ale pro mě je to hodně náročné i na opravu těch písemek. □

Na základní škole s polským vyučovacím jazykem jsme se od učitelky Lukáše dověděli, že (I20) preferují aktivní způsob výuky a že hodně pracují v kolektivech žáků.

Dodateční respondenti

(G22-30) George i tamní škola preferuje způsob výuky aktivní formou. George se také vyjadřuje ke svému osobnímu názoru, dle kterého si všimá preference studentů, dozvědět se „co nejvíce v co nejkratším časovém intervalu“. On však uvádí, že to z pedagogického pohledu není možné, neboť výuka jazyka vyžaduje čas, procvičování a opakování. Taktéž není možné pokračovat intenzivně ve výuce probírané látky z důvodu rozlišného individuálního chápání a zájmu studentů ke studiu.

(A7) Anna se ze svých pedagogických zkušeností a osobního názoru domnívá, že výuka by měla být vyvážená. Měly by být využívány hravé kolektivní metody, ale i přednášková činnost tak aby si děti zvykly na pozdější studium, vše by mělo být uzpůsobené k věkové hranici žáků.

11.3.3 Motivující přístup učitele

Kategorie: ÚSPĚCH (*mimoškolní aktivity, rozvrh kroužku, školní exkurze, mimoškolní činnost, zahraniční cesta jako odměna, cesty poznávání, výměnné pobyty, účastníci zájezdu, školní akce jako motivace*)

Stěžejní kódy: mimoškolní činnost, motivující metody, školní cesty

P6-11

Ř26, Ř30, Ř31

I23-41

Určitou motivující formou k získání dobrých školních výsledků žáků může být i metoda testování, nebo jiné. Zajímalo nás proto, jaké mají dotazovaní učitelé metody k zajištění školního prospěchu svých žáků a žáků námi dotazovaných.

(P6-11): „Ve výuce anglického jazyka letos máme rozřídovací testy z EU ve vyšších ročnících, máme testy na psaní, čtení, je to jenom v druhé třídě letos, je to projekt, ale ve třetí třídě už to není, pak až na druhém stupni v 7., 8., 9. třídě, rozřídí se podle testu.“

Testy probíhaly tak, že měli poslechovou část, děti říkaly čísla, barvy a základní slovní zásobu, pak byla část ústní, ukazovala jsem jim obrázky a oni dávaly správné odpovědi v angličtině. □

Za jednu z motivujících metod učitelka Michala považuje testovou výuku, kterou citujeme výše, ale jako další motivující metody zmínila následující (Ř26): *„Máme výměnné pobyty s Finskem. □ (Ř30): „...máme i přednáškovou činnost. □ (Ř31): „Já je motivuju maturitou. □*

Širokou odpověď nám poskytla učitelka Lukáše, kterou citujeme v přesném znění (I23-41): *„Motivující metody k dosažení lepších školních výsledků žáků používáme více od 6., 7. třídy než na prvním stupni z důvodu toho, že se děti blíží věku, kdy si budou muset vybrat své budoucí povolání. Máme například upravené žákovské knížky, které jsou rozděleny na kolonky, které jsou zvláště určeny pro známku z čtení, psaní, mluvení. Taky jsme dětem rozdávali takové archy s bodováním, které byly rozděleny do kolonek s nápisy-umím, umím částečně, potřebuju ještě dotrénovat, dopilovat, takže to bylo také motivující. Organizujeme taky velké množství projektů, cest do zahraničí, což je určitě velká motivace pro naše žáky. Například jezdíme do Polska, tento projekt se jmenuje: „Po stopách Slezska těšínského“, kdy děti stráví jeden den v polském Těšíně, aby poznaly kulturu. Každý rok jezdíme do školy v přírodě k Baltu. Taky máme hodně projektů s angličtinou. Například projekt Komenius, kde jsme zařazeni my, pak Španělsko, Turecko, Severní Irsko, Polsko, děti se tak můžou setkat v rámci výměnných pobytů s dětmi z těchto kultur, aby poznaly i ten jazyk. Co dva roky taky jezdíme do Londýna na pět dnů, spíme v místních rodinách, kde taky děláme plno soutěží v angličtině. Žáci do Londýna jezdí v osmé anebo deváté třídě, žáci vědí, že to není zadarmo, nejsou vybíráni jen ti nejlepší, ale všichni, kdo chtějí jet, není to podle úrovně jazyka. Taky máme maškarní plesy, kdy se navrhnou nějaká témata, třídy se losují a musí se udělat masky a program, jsou zúčastnění všichni žáci, je to na nácvik vystoupení a zapojení všech žáků, používáme to taky jako motivující metodu. □*

Dodateční respondenti

(G40-68) na pracovišti Georgeho se organizují školní jazykové dny v podobě přednášek rodilých mluvčích. Témata přednášek jsou zařazena a probírána v cizím jazyce dle výběru studentů. Z důvodu nízkého zájmu studentů skončily studijní výměnné pobyty v Německu, které jsme také považovali za motivaci, v současné době nám zůstává pouze možnost výkonu praxe studentů ve Španělsku, Řecku a ve Velké Británii. Učitel se také lítostivě pozastavuje nad skutečností, proč zájem studentů o studium cizích jazyků, na tamní škole klesá. Příkládá tři důvody, které jej vedou k potvrzení jeho myšlenek. Domnívá se, že pasivita studentů je dána

z důvodu nedostatku financí jejich rodin, které vedou studenty k nutnosti pracovat, což se odráží v průběhu školní výuky. Nezáměr o němčinu si vysvětluje přílivem nových, zajímavějších a gramaticky jednodušších jazyků, jakými jsou například španělština nebo češtině podobná ruština.

(A9) Škola, na které vyučuje Anna, preferuje za motivující metody žáků individuální přístup k jednotlivým žákům a systém známkování.

11.3.4 Školní pomůcky

Kategorie: ŠKOLNÍ POMŮCKY PRO VÝUKU JAZYKA (jazykové *pomůcky*, *pomůcky pro výuku jazyka*, *pomůcky*)

P25

Ř25, Ř32

I21-22

Stěžejní kódy zůstaly zachovány

Jednou z našich hlavních otázek bylo také zjištění, jakými pomůckami je škola vybavena pro výuku bilingvních dětí. Zda má nějaké jazykové pomůcky, pedagogy ovládající cizí jazyk. V této otázce jsme se od všech učitelů dověděli, jaké mají školní pomůcky pro výuku cizího jazyka všech monolingvních žáků, kteří se učí cizí školní jazyk, nedověděli jsme se ale, zda jsou tyto pomůcky využívány i v případě školní docházky žáků bilingvně rozených. Přestože víme, že pořízení speciálních pomůcek i pedagogů-rodilých mluvčích by bylo pro běžné základní školy finančně nákladné a zcela jistě málo využitelné, neboť bilingvně rozených dětí není v kraji, kde probíhal výzkum tolik, aby si vložené náklady získaly nějaké přínosy. Přesto jsme se dozvěděli, že školy na výuku cizích jazyků jsou dostatečně vybaveny velkým množstvím cizojazyčných učebnic a publikací, videozáznamy, rekordéry, zvukovými nahrávkami i interaktivní tabulí. Dotazovaní rodiče, ale i pedagogové odpovídali: „*Je velká nevýhoda, že v okolí zdejšího regionu není jazyková škola určená pro bilingvní výuku bilingvních žáků.* □ V Moravskoslezském regionu se vyskytují pouze školy, které školní látku probírají v polském vyučovacím jazyce, takovouto školu navštěvuje také náš dotazovaný Lukáš. Učitelka Petra (P25) nám sdělila, že pro výuku cizích jazyků používají interaktivní tabuli a že mají velké množství jazykových učebnic. Ve škole Michala pedagogové používají (Ř25) interaktivní tabuli v jazykových učebnách a pestrost hodiny cizího jazyka podpírají (32) přehráváním hudebních záznamů a videozáznamy. Učitelka Lukáše nám sdělila, že na jejich základní škole s polským vyučovacím jazykem

používají hodně (I21,22) anglických učebnic, video nahrávky, magnetofon, ale že způsob jejich výuky není jen učitel a žák, ale preferují rozhovory ve skupinkách, tedy skupinovou práci.

Dodateční respondenti

(G31-39) Škola, na které pracuje George, je pro výuku bilingvnosti studentů vybavena interaktivní tabulí, jazykovými učebnicemi a v neposlední řadě také odbornými pedagogy, rodilými mluvčími. Avšak George uznává, že z důvodu současných finančních nedostatků není vybavenost školy na takové úrovni jako dříve.

(A8) Škola, na které pracuje Anna, je pro výuku bilingvně vychovávaných dětí vybavena jazykovými učebnicemi, slovníky a interaktivní tabulí.

11.3.5 Hodnocení bilingvní žák

Petr (P39-51)

Michal (Ř53-57, Ř64, Ř67)

Lukáš (54-81)

Stěžejní kódy: názor na žáka, jazykové znalosti žáka, povaha žáka, přístup ke studiu, znalost žáka, spolupráce, vztahy se spolužáky

Jako samostatný tematický celek uvádíme názory dotazovaných učitelů k hodnoceným bilingvním žákům. Do tohoto tematického celku jsme zařadili získané odpovědi na tyto položené otázky: „Jaký vztah má (hodnocené) dítě k ostatním dětem ve třídě? Jak často se se svými znalostmi zapojuje do výuky? Jak je (hodnocené) dítě hodnoceno prospěchově, zejména z předmětů, kde je vyžadována gramatická správnost jazyka? Odlišuje se podle Vás (hodnocené) dítě nějakým způsobem od svých vrstevníků? Jaká je podle Vás spolupráce s (hodnoceným) dítětem? Jak byste celkově mohla charakterizovat (hodnoceného) žáka? Ke které kultuře si podle Vás myslíte, že se hodnocený žák přiklání více? Ke kultuře matky, nebo otce?“

Učitelka popsala hodnoceného žáka Petra následovně (P39,48): „*Petr je oblíbený mezi svými spolužáky, nemá žádný problém.* (P41): „*Petr se do výuky zapojuje tak, že se často hlásí, když zná správnou odpověď.* □ (P49): „*...je aktivní, má samé jedničky,* □ (P47): „*...je snaživý, chytrý, vyniká v matematice, ale i ostatní předměty mu jdou, je bystrý, orientuje se.* □ (P42): „*Vím, že někdy děti, když doma mluví jiným jazykem než ve škole, tak mají problémy s délkami.* □ (P43): „*u Petra to není nijak závažné, z diktátů mívá jedničky, dvojky.* □ (P44): „*Petr dokáže přejít z jazyka českého do polského, nebo do nářečí,*

v hodinách ale mluvíme česky. □ (P45): „Nemyslím si, že by se nějakým způsobem odlišoval od svých vrstevníků, protože tady je více takových dětí, takže to ani nevnímají, myslím, že tady u nás na pohraničí je to bráno jako normální věc. □ (P50,51): „To, ke které kultuře Petr tíhne více, nemůžu říct, nevím, je to těžké, protože doma mluví nářečím nebo polsky a ve třídě česky, v kroužku mluví taky polsky, ale vím, že ta polština není u nich tak čistě polská, protože jazyk se i hodně vyvíjí. □ (P40): „Myslím si, že je tady více takových dětí, takže ty děti vůbec nevnímají, že pochází z česko-polské rodiny. □

Zde uvádíme učitelčin popis hodnoceného žáka Michala pocházejícího z polsko-řecké rodiny (Ř53): „Michal je mezi svými spolužáky oblíbený, chodí na recitační soutěže, nemáme s ním problém. □ (Ř54): „Se svými znalostmi se zapojuje do hodiny tak, že vždy, když ví, tak se přihlásí, ale někdy jej musím vyzvat. □ (Ř55,56): „Michal je prospěchově u mě v češtině hodnocen tak na trojku, protože on se něco naučí, ale spíš se snaží něco hezky napsat. V ostatních předmětech nevím. □ (Ř57). „Spolupráce je s ním dobrá. Spolupracujeme s Michalem v dramatickém kroužku. □ (Ř64): „Michal je citlivý kluk, který na sebe není moc náročný, protože výsledky nejsou moc vynikající, ale vždycky se snaží, je odpovědný, chodí na recitační soutěže, i když proto musí vstávat brzy, ale vždy přijde. □ (Ř67): „Nevím, ke které kultuře Michal více směřuje. □

Názor na hodnoceného žáka nám také poskytla učitelka vyučujícího Lukáše, který pochází z česko-italské rodiny.

(I54): „Lukáš má vztah k ostatním dětem dobrý, vědí, že je Lukáš z bilingvní rodiny. Nemají problém s tím, že je z bilingvní rodiny, vůbec to nevnímají. □ (I55): „Lukáš je hodně přátelský a ve škole mezi žáky mluví jenom nářečím, takže to děti vůbec neřeší. □ (I56-58): „Vzpomínám si ale, že, když začal chodit na naši školu, tak nevím, čím to bylo, ale když jsme někam se třídou jeli, například na výlet nebo na lyžák, tak nechtěl s námi jet, nerad se účastnil i karnevalů, říkali jsme si, že je to asi tím, že byl dlouho v Itálii a pořád někam cestoval, tak chtěl být asi doma se svými rodiči. □ (I59): „Ale teď v té osmé třídě se už začíná zapojovat, opravdu, myslím si, že to bylo dáno změnou prostředí. □ (P60): „Lukáš se do vyučovací hodiny moc nezapojuje, protože i když zná správnou odpověď, tak sám se nepřihlásí, aby ji řekl, musíme ho vyzvat, aby se zapojil do výuky, ale to si myslím, že je to dáno individuálně, ne tím, že by pocházel z bilingvní rodiny. □ (I61): „Jinak prospěchově je hodnocen dobře, má jedničky, dvojky, skloňuje správně, oproti jiným dětem

dokonce velmi dobře, jen mívá problémy s délkou slov, ale myslím, že na těch délkách to nestojí. □

(I63): *„Jinak prospívá velmi dobře.* □ (I64-75): *„Lukáš měl prostor na to, aby se jazyk naučil, protože jeho rodina je hodně bilingvní, mluví pěkně polsky, s žáky mluví nářečím, v hodinách češtiny česky, doma italsky. Víím, že v 6. třídě nerozuměl všem slovům v dějepise nebo fyzice, tak mu maminka vysvětlovala význam slov. My jsme mu taky pomáhali. Lukáš měl jít do 6. třídy, ale s rodiči jsme se dohodli, že zopakuje 5. třídu právě proto, aby se naučil jazyk a přizpůsobil se ostatním dětem. V té době taky před začátkem školní docházky chodil v létě na doučování jazyka o prázdninách, když přišel, tak jsme mu dali půl roku, než se aklimatizoval, protože on rozuměl, ale neznal všechna slova, takže jsme mu hodně pomáhali, pak měl půl roku na to, aby to všechno vstřebal, ale ještě i v sedmičce jsme mu pomáhali, protože tam bylo hodně slov, která neznal. Teď se již orientuje a má výborné výsledky.* □ (I76): *„Lukáš se od svých vrstevníků nijak neodlišuje, je to kluk, který se směje, je úžasný, nemá žádné problémy.* □ (I78): *„Spolupráce s ním je dobrá, nemáme s ním problémy.* □ (I79-81): *„Je snaživý, hodný, chce mít vše v pořádku, strašně rychle zvládnul dohnat učivo po příchodu do školy i se všemi těmi jazyky, co má. Ke které kultuře se přiklání více, nevím, myslím si, že se více přiklání na stranu italskou, protože tatínek nemluví česky, tak se mu snaží pomoci, víím, že mají spolu hodně hezký vztah.* □

11.3.6 Názor pedagoga na bilingvní výchovu

Kategorie: BILINGVISMUS (*kulturní rozhled, poznání kultury, výhody bilingvního žáka, šikana, bilingvní žáci, výhody znalosti, jsou stejní, přepínání, kulturní preference, dětská empatie, jsou stejní*)

P31-36, P37, P38, P40, P45

Ř29, Ř38-40, Ř44-47

I19, I45, I50, I51, I64, I65, I80, I81

Stěžejní kódy: bilingvní žáci, výhody znalosti

P31-36

Ř35-37

I42, I45-49

Při polostrukturovaném rozhovoru nás také zajímalo, jaký názor zastávají pedagogové pro bilingvní výchovu, to, zda v této výchově vidí nějaké pozitivní nebo negativní důsledky, výhody nebo nevýhody a co si myslí, že způsobuje vědomí multikulturnosti u bilingvních dětí. Svě podnětné názory nám poskytla učitelka hodnoceného žáka Petra.

(P31,32): *„To, zda je bilingvismus prospěšný pro vývoj žáka, nevím, nemůžu posoudit, myslím ale, že to tak je, protože ty děti se musejí učit dva jazyky od malička, takže mají lepší slovní zásobu. □* (P33,P34): *„Myslím si, že velká výhoda je, že člověk rozumí, má jazyk navíc. □* (P35): *„Může se uplatnit i v nějaké firmě, protože se zde hodně obchoduje s polskými firmami. □* (P36): *„Také si myslím, že bude mít lepší cestu k angličtině. □*

Jaký názor zastává na bilingvní výchovu a bilingvismus učitelka Michala, jsme se také dověděli v průběhu rozhovoru s ní.

(Ř35): *„Myslím si, že ty děti jsou schopné ty jazyky vstřebat. □* (Ř36): *„Myslím si, že nejdůležitější jsou při výchově jazyka rodiče, žádné jazykové kurzy. □* (Ř37): *„To, zda je bilingvismus prospěšný pro vývoj dítěte, si myslím, že ano, protože znají dva jazyky od malička. Takovíto žáci mají vynikající výsledky, můžou si vybrat i další jazyk v pozdějším věku, s kterým nebudou mít problémy se jej naučit, protože už budou znát dva jazyky od malička, tak se jim bude lépe učit další. Pozná další kulturu, je více empatický k lidem, tam žijícím. □*

Učitelka Lukáše poskytla následující odpovědi:

(I42): *„Skutečně si myslím, že dvojjazyčná výchova vede k lepší inteligenci žáka, podle své zkušenosti mohu říci, že to tak opravdu je. Taky vím, že děti si dokážou zařadit osoby, s kým mluví, a že dokážou přepínat jazyky. □* (I45): *„Myslím si, že bilingvismus je prospěšný pro další vývoj žáka, určitě ano, znalost jazyků je prospěšná pro další život. □* (I46-49): *„Za pozitivní důsledky česko-polského bilingvismu například považuji to, že jsou schopni, díky znalosti polského jazyka, protože my ho tady máme jako první cizí jazyk, rozpoznat jednotlivé české skloňování, například když znají jeden jazyk, nedělá jim problém naučit se druhý. Mezi sebou děti nebo doma rodiče s dětmi mluví nářečím nebo polsky, není to pro ně žádný problém, jsme tady na tom pohraničí na ten bilingvismus zvyklí. □*

Dodateční respondenti

(G 83-89, A10-12) George se shoduje s Annou, kdy oba učitelé uvádějí zcela jistě velký přínos pozitiv než negativ u rodilé bilingvní výchovy dětí. Dokládají to odůvodněním: *„...to, co se musí monolingvní žáci učit dlouho a pilně, tak bilingvně vychovávané děti to mají „zadarmo“ získané od svého dětského věku.“*

V pozdějších letech při studiu dalších slovanských nebo románských jazyků jim půjde učení snáze na základě znalostí dvou jazyků získaných v dětských letech. Za pozitivní důsledek a odlišnost od svých vrstevníků pokládají také znalosti kultury druhého rodiče, poznání jiného způsobu myšlení a naučení se zacházení s jinými věcmi. Získají také nadhled nad takovými záležitostmi, jako je xenofobie. Za nevýhodu zmiňují nutnost přizpůsobování se novým podmínkám, novému způsobu života, prostředí, v případě častého stěhování nebo žití v jednom časovém intervalu na dvou místech zároveň.

Na otázku, co si myslíte, že způsobuje vědomí multikulturnosti u bilingvních dětí a jestli se takovéto děti odlišují od svých vrstevníků, odpověděla učitelka od dotazovaného žáka Petra (P37): *„...že se konkrétně tady v Moravskoslezském kraji asi neodlišují, protože je to běžné, ale myslím, že je dobré, že o tom ví a že má větší rozhled do problematiky národnostních menšin.* □

(Ř41): *„Domnívám se, že takoví žáci se odlišují od svých vrstevníků, když znají dobře jinou kulturu, tak samozřejmě můžou ovlivňovat své vrstevníky, pokud je to oblíbený žák, tak může sdělovat ostatním své zážitky, zkušenosti, ale zase třeba se může i více setkat se šikanou, protože je „jiný“□, ale to záleží individuálně, ale u nás na škole s tím nemáme problém.* □

(I50-53): *„Myslím si, že vědomí multikulturnosti způsobuje znalost jazyka, ověřují si to na znalosti hudby, filmů, když jedou do Polska, tak tam rozumí, ale věřím, že se takovíto žáci nijakým způsobem neodlišují, jsme tady na to zvyklí, jejich příbuzní mluví nářečím, i když chodí do české školy.* □

Dodateční respondenti

(G90-92, A16-18) Učitelé hodnotí bilingválně vychovávané studenty jako otevřenější, což se odráží na jejich úspěšnosti a prospěchu. Dle názoru učitelů mají takoví studenti větší potřebu, zájem a motivaci o studium, což je dáno nutností úspěšného ukončení školy.

12 SROVNÁNÍ A SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU ZÍSKANÝCH ZE ZÁKLADNÍHO VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Domněnky, které jsme si stanovili před začátkem výzkumu, které jsme uvedli do dílčích výzkumných otázek, se nám ze zjištěných rozhovorů potvrdily a také nám přinesly informace nové. V této kapitole uvádíme stručný přehled výsledků výzkumu, které v některých bodech porovnáváme s odpověďmi rodiče-žáka-pedagoga.

- V úvodu jsme uváděli identifikační údaje jednotlivých respondentů rodičů, ale i dětí, kterým jsme tyto otázky kladli pro naši kontrolu orientace znalostí a vědomostí o svém původu a záležitostí s ním spojených. Položenými otázkami jsme zjistili shodnost odpovědí dětí s rodiči.
- Všichni dotazovaní rodiče i děti nás ujistili o své spokojenosti způsobu života v národnostně smíšené rodině. Sofia ani Michal neuváděli problém s výběrem bydliště v České republice z důvodu žití v této zemi od dětských let, avšak Helena s Ramonem (i dodateční respondenti) uvádějí tento výběr jako jediný nesvár v začátcích národnostně smíšeného manželství.
- Z důvodu místa bydliště Sofie s manželem v ČR od dětských let, jako jediní respondenti uvedli za svůj manželský i rodinný jazyk češtinu, Helena s Ramonem (i dodateční respondenti) zvolili za manželský jazyk, jazyk partnera „cizince“ z důvodu partnerova neznalosti českého jazyka.
- Všechny děti se shodují na společné komunikaci jazykem českým s matkou a jazykem zahraničním s otcem, což je dáno uzavřením manželství žen s mužem cizincem, jen v jediném případě v našem výzkumu jsme spolupracovali s respondentem mužem, oddaným za manželku - cizinku. Výjimka je také v případě manželství Sofie (polsko-řecké), které je tvořeno oběma partnery - cizinci, ale současně „našinci“.
- Všichni dotazovaní rodiče se shodují na výchově svého dítěte. Uvádějí, že nikdy nepoužívali a ani současně nepoužívají žádné specifické výchovné a vzdělávací metody pro výchovu svých bikulturních dětí s výjimkou komunikace zajištěné roz-

hovory s rodičem-cizincem, z tohoto důvodu rodiče nikdy nenavštěvovali žádný jazykový kurz pro zajištění správnosti jazyka.

- Rodiče se taktéž shodly v otázce dominance rodiče v rodině. Uvádějí dominanci výchovy otce v jeho přítomnosti, avšak z důvodu větší pracovní zaneprázdněnosti otců se na výchově zajišťující dopomoc při učení školní látky a plnění domácích úkolů podílí ve všech případech matka s výjimkou syna Sofie, který se již vzhledem ke svému věku vzdělává samostatně.
- Všichni rodiče se shodují, že jazyk stojí v pozadí kultury, ale uvědomují si skutečnost, že kultura je jazykem utvářena, proto se snaží své ratolesti informovat o kultuře obou rodičů, ať už návštěvou různých kulturních událostí pořádaných svazem národnostních menšin, nebo cestováním do země původu rodiče. Těmito aktivitami také dopomáhají utvářet a zachovat vědomí biculturnosti svých dětí. Taktéž i dotazované děti se shodli na nerozhodnosti zvolení svého výběru národnostního vědomí k jedné kultuře a ve svých odpovědích uvádějí: „...půl na půl...“ S výjimkou ne-odpovědi Petra z důvodu nízkého věku.
- S výjimkou Lukáše, který navštěvuje polskou základní školu, docházejí všichni respondenti – žáci do českých škol. Tyto odpovědi jsou shodné (i u dodatečně dotazovaných respondentů). Děti ve svých školách neměly z důvodu znalosti českého jazyka žádný specifický vzdělávací režim, je k nim přistupováno jako k dětem monolingvním, začleňujícím se do majoritní společnosti Čechů. Pouze Lukáš po příjezdu do ČR využíval individuální hodiny letní docházky na pedagogické doučování českého jazyka, avšak v současnosti ani on nemá žádný specifický vzdělávací školní režim. Žákům je ze strany pedagogů pomáháno individuálně v případě nutnosti bez ohledu na to, jestli jsou monolingvní, nebo bilingvní.
- Všichni dotazovaní rodiče, žáci i pedagogové uvádějí jednotnou odpověď dobrého školního prospěchu svých dětí a žádných prospěchových problémů ani problémů s chováním způsobených biculturní výchovou.

- Rodiče také shodně uvádějí míchání jazyka v raném dětství svých ratolestí, kdy k schopnosti rozlišovat jazyky došlo zhruba v pěti letech. S jazykovou komunikací také současně uvádějí schopnost svých dětí zařazovat lidi dle jazyka, který jim přísluší a na který jsou zvyklí u dané osoby.
- Rodiče se také shodují na začátku mluvy svých dětí, kdy uvádějí jednotné číslo dvou až tří let.
- Všechny děti jsou svými rodiči vedeny k bilingvistu od raného dětství s výjimkou Davida, který své jazykové znalosti získává pouze ze školního vzdělávání jazyků.
- Rodiče se shodli ve svých odpovědích také na metodě bilingvní výchovy. Všichni dotazovaní rodiče ze základního souboru, ale (i dodatečně dotazovaní) využívají metodu „jeden člověk - jeden jazyk“ a „bilingvní výchovu a vzdělávání v rodině“.
- Všichni rodiče i pedagogové se také jednoznačně shodují na nepřítomnosti nevýhod, ale velkých výhod bilingvistu. Konkrétně uvádějí znalosti jazyků, možnost snazšího navázání výuky jazyků ve školních letech, snazší získání budoucí profese v jazykové sféře, znalosti kultury, myšlení lidí a rozšířenost obzorů.
- Rodiče, děti i učitelé se shodují na vhodnosti mimoškolního vzdělávání se ve volném čase dětí prostřednictvím sledování zahraničních televizních pořadů a cizojazyčné hudby, taktéž čtením knížek v cizím jazyce.
- Rodiče, děti i učitelé uvádějí vřelé vztahy svých dětí s jejich vrstevníky, dotazované děti uvádějí bezproblémovost a kamarádské vztahy se svými spolužáky.
- Rozdílnost jsme našli v oblíbě školního předmětu žáků, kdy naším předpokladem byla oblíba školního předmětu cizího jazyka. Tuto oblíbenost zmiňuje pouze Michal.

- Dotazovaní učitelé uvedli zkušenosti s bilingvními žáky za dobu své pedagogické profese, avšak tyto zkušenosti se týkaly žáků, kteří ovládali český jazyk, což bylo shodné s našimi respondenty, z tohoto důvodu, ale učitelé uváděli neznalosti vedení bilingvního žáka v české majoritní třídě.
- Všichni učitelé se shodli na vhodnosti výuky vedené kolektivní skupinovou prací žáků, preferují tedy aktivní způsob výuky.
- Česko-polský bilingvismus, stejně jako řecký dialekt v tomto regionu učitelé nepovažují za typický bilingvismus z důvodu života v příhraniční oblasti a tedy častosti a běžnosti výskytu takovýchto žáků.
- Učitelé za vhodné motivující metody považují testovou metodu získávání znalostí a výměnné jazykové pobyty, výlety do zahraničí.
- Učitelé uvádějí také vybavenost škol pro výuku cizích jazyků nebo bilingvních žáků, mezi pomůcky zmiňují interaktivní tabule a dostatek jazykových učebnic.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla věnována tematice vymezující bilingvního žáka ve školní třídě, který se svou dvojjazyčností potýká s nejedním úskalím ve výchově zajišťované rodičem, ve vzdělávání ve školních hodinách vedených pedagogem a ve vzájemně utvářených vztazích s vrstevníky, spolužáky. Vše výše uvedené inklinuje k životu bilingvního jedince v jedné kultuře utvářenou společností. Cílem bylo zjistit, jaká je výchova bilingvního dítěte a jak tato výchova ovlivňuje a podílí se na způsobu života a postavení dítěte, jaké postavení zaujímá škola ve výchově a vzdělávání bilingvního žáka a jaká je výchova dvojjazyčného dítěte v bilingvní rodině.

V teoretické části bylo na základě poznatků odborných publikací uvedeno, co je bilingvismus, kdo je bilingvní dítě a jak je vytvářena jeho identita v národnostně smíšené rodině. Vše bylo zahrnuto do dvou tematických celků vymezující specifika výchovy bilingvního dítěte v dvojjazyčné rodině a specifika vzdělávání bilingvního žáka ve školní třídě, zachycující jeho roli a postavení, která jsou utvářena vedením odborných znalostí pedagoga. Nemalá část práce je také věnována problematice jazyka a komunikace, jež je základní otázkou v bilingvní výchově dětí.

Praktická část je analýzou a interpretací výsledků kvalitativního výzkumu realizovaného sběrem dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů tazatelů s respondenty rodičů, dětí a pedagogů. Technikou „vyložení karet“ rozebírá získané informace, jež inklinují ke komparaci vzájemných souvislostí dat všech respondentů, které jsou východiskem pro stanovení závěrů této diplomové práce. Získaná data pojmenovává a klasifikuje do vytvořených tematických celků dle jednotlivých kategorií, které podávají odpovědi na dílčí výzkumné otázky a cíle stanovené v úvodu praktické části.

Ve výsledcích diplomové práce byla na základě získaných kladů a záporů bilingvismu jednoznačně prokázána pozitivnost bilingvní výchovy dětí, které otevírají možnosti k získání většího množství jazykových, kulturních poznatků vedoucích k budoucímu kvalitnímu uplatnění dětí. Bilingvní dítě oproti dítěti monolingvním tak získává již od svých dětských let velkou výhodu, která jim není žádným způsobem na obtíž, jelikož vzhledem k pružnosti, plasticitě a formovatelnosti osobnosti dětského věku se dokážou adaptovat na prostředí v něm žijící a vytvořit tak své vědomí bilingvní identity a přístupu ke kultuře.

Téma bilingvismu je nesmírně široké, dá se na něj nahlížet z různých úhlů pohledu, my jsme naším výzkumem vstoupili do problematiky bilingvního žáka a snažili jsme se

zachytit údaje potřebné ke správnému vymezení daného tématu. Psáním této práce jsme vytvořili postřehy otevírající otázky, které by mohly být podnětem k dalším výzkumům.

Diplomová práce by svými postřehy v oblasti bilingvismu mohla sloužit nejen ke správné bilingvní výchově rodičů, ale také pedagogům, kteří se v nemalém množství potýkají s otázkou správného pedagogického přístupu ve vzdělávání bilingvních žáků v prostředí majoritní třídy. V neposlední řadě by také mohla sloužit vychovatelům, lingvistům a studentům, kteří se zajímají o téma bilingvismu a rádi by rozšířili své znalosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Britain: British Library, 2011. ISBN 978-1-84769-356-3.
- [2] BAKER, Colin, JONES, Prys Sylvia. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Britain: British Library, 1998. ISBN 1-85359-362-1.
- [3] BAKER, Colin. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Britain: British Library, 1990. ISBN 0-905028-95-3.
- [4] ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [4] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi (příručka pro učitele)*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- [5] FRIŠTENSKÁ, Hana, SULITKA, Andrej. *Průvodce právy příslušníků národnostních menšin v ČR*. Praha: Demokratická aliance Slovákov v ČR, 1995. 94 s.
- [6] GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [7] GREGER, David; JEŽKOVÁ Věra. *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: nakladatelství Karolinum, 2006. 266 s. ISBN 80-246-1313-1.
- [8] GULOVÁ, Lenka; ŠTĚPAŘOVÁ, Ema. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2004. ISBN 80-86633-14-4.
- [9] HAMMERS, F. Josiane; BLANC, H. A. Michel. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University: Press, 2003. ISBN 0 -521- 64049- 0.
- [10] HARDING-ESCH, Edith; RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. (ed.). ISBN 978-80-7367-358-1.
- [11] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [12] HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, KROBOTOVÁ Milena. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 116 s. ISBN 80-244-1237-3.
- [13] JŮVA, Vladimír a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-8593-195-8.

- [14] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA Branislav. *Předškolní a primární pedagogika.: Predskolska a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- [15] KOŘENSKÝ, Jan. *Komunikace a čeština*. Praha: nakladatelství a vydavatelství H&H, 1992. 89 s. ISBN 80-85467-92-5.
- [16] KOUCKÝ, Jan a kol. *České vzdělání a Evropa*. Praha: Tauris, 1999. 88 s. ISBN 80-211-0312-4.
- [17] KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 136 s. ISBN 80-2441-511-9.
- [18] MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- [19] MAREŠ, Petr, POTOČNÝ, Tomáš. *Modernizace a česká rodina*. Brno: nakladatelství Barrister a Principal, 2003. ISBN 80-86598-61-6.
- [20] MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Olomouc: ZŠ Integrace za podpory programu PHARE-ACCESS 99 Evropské unie, 2002. 55 s. ISBN 80-238-9885-X.
- [21] MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. 2007. 218 s. (ed.). ISBN 978-80-246-1361-1.
- [22] MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2008. Vydání druhé. ISBN 978-80-86429-87-8.
- [23] MURPHY, F. Robert. *Úvod do sociální a kulturní antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1998. 267 s. ISBN 80-85850-53-2.
- [24] NEKVAPIL, Jiří, SLOBODA, Marián, WAGNER Petr. *Mnohojazyčnost v České republice: Multilingualism in the Czech Republic*. Nakladatelství Lidové noviny, 2009. ISBN 978-80-7106-581-4.
- [25] NG BEE, Chin, WIGGLSWORTH, Gillian. *Bilingualism an advanced resource book*. Britain: British Library, 2007. ISBN 0-203-41026-2.

- [26] PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 116 s. (ed.). ISBN 978-80-244-2162-9.
- [27] POHANKOVÁ, Martina. *Přístupy k dvojjazyčné výchově dětí*. (Diplomová práce). Brno: MU, Fakulta pedagogická, 2010.
- [28] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. 64 s. ISBN 80-902357-8-6.
- [29] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- [30] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. akt. Vydání. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [31] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (příručka nejen pro učitele)*. Praha: Nakladatelství TRITON, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
- [32] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.
- [33] PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, s.r.o., 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4.
- [34] RICHTEROVÁ, Kateřina. *Specifika bilingvní výchovy u dětí předškolního a mladšího školního věku: Předsudky o bilingvních dětech*. (Diplomová práce). Brno: MU, Fakulta pedagogická, 2011.
- [35] SMÉKAL, Vladimír. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Prinsipal-studio, s.r.o., 2003. 197 s. ISBN 80-85947-82-X.
- [36] ŠTEFÁNIK, Josef. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – předsudky a skutečnost*. Bratislava: AEP, 2000. 146 s. ISBN 80-8888-041-6.
- [37] STRÁNSKÁ, Lucie. *Vývoj řeči u bilingvních a multilingvních dětí*. (Diplomová práce). Brno: MU, Fakulta filozofická, 2008.
- [38] STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

- [39] STŘELEČEK, Stanislav, MARÁDOVÁ, Eva, MARHOUNOVÁ, Jana, et al. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992. 160 s.
ISBN 80-85298-84-8.
- [40] ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [41] ŠULOVÁ, Lenka, BARTANUSZ, Štefan. *Dítě vyrůstající v bilingvní rodině*. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 230 s. (ed.). ISBN 80-7178-799-X.
- [42] Listina základních práv a svobod [online]. [cit. 25-03-2012]. Dostupný z WWW: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.
- [43] Bibilografické citace dokumentů podle ISO 690 a ISO 690-2 [online]. [cit. 25-03-2012]. Dostupný z WWW: <<http://www.boldis.cz/citace/citace.html>>.
- [44] *Partnerství s cizincem* [online]. [cit. 21-02-2012].
Dostupný z WWW:
<<http://www.prokrasnetelo.cz/clanky/muze-fungovat-partnerstvi-s-cizincem/>>.
- [45] *Společný Evropský referenční rámec pro jazyky ve vztahu k jazykovému vzdělávání v ČR*. [online]. [cit. 21-02-2012]. Dostupný z WWW:
<<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>.
- [46] *Are people who speak more than one language smarter?* [online].
[cit. 01-03-2012]. Dostupný z WWW:
<<http://archive.org/details/ArePeopleWhoSpeakMoreThanOneLanguageSmarter>>.
- [47] Dvojjazyčné vyučování [online]. [cit. 04-03-2012]. Dostupný z WWW:
<<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/skola-se-znackou-rodice-vitani-nabizi-dvojjazycne-vyucovani/>>.
- [48] *Bilingvismus* [online]. [cit. 21-03-2012]. Dostupný z WWW:
<http://bilingvismus.cz/o_bilingvismu.htm>.

- [48] *Institut dětské řeči, 2007* [online]. [cit. 21-02-2012]. Dostupný z WWW:
<<http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Bilingvizmus2.pdf>>.

PRAMENY

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. Listina základních práv a svobod

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

A	Anna
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
B	česko-britská rodina
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
G	George
I	Česko-italská rodina
MŠ	Mateřská škola
MU	Masarykova univerzita
N	česko-německá rodina
P	česko-polská rodina
Ř	česko- řecká rodina (Sofia)
ŘŘ	Česko-řecká rodina (Ivana)
s.	strana
Š.	česko-španělská rodina
tj.	to je
TV	televize

