



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Možnosti bilingvního předškolního vzdělávání v České republice

Vypracovala: Šárka Losová

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kusová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 1. března 2017

.....

Šárka Losová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Janě Kusové, Ph.D. za odborné vedení, věcné připomínky, ochotu.

Děkuji česko-německé mateřské škole a jejím rodičům za spolupráci a ochotu zúčastnit se výzkumného šetření.

Mé rodině patří velké díky za trpělivost a velkou podporu v době mého studia i při zpracování této práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce „Možnosti bilingvního předškolního vzdělávání v České republice“ se zabývá raným osvojováním německého jazyka v prostředí české mateřské školy formou imerze. Teoretická část je zaměřena na jazykový vývoj dítěte, bilingvní předškolní vzdělávání z pohledu kurikulárních dokumentů, rizika či výhody bilingvní výchovy, druhy bilingvismu, metody bilingvní výchovy, fáze osvojování cizího jazyka a udržitelnost dětského bilingvismu. Praktická část prezentuje výsledky bilingvního předškolního vzdělávání na vybraných případových studiích. Jsou zde zaznamenány výroky dětí v německém jazyce, pohledy rodičů a logopedů, charakteristiky dětí a jejich vývoje.

KLÍČOVÁ SLOVA

Bilingvismus, vývoj řeči, rizika a výhody bilingvní výchovy, bilingvní předškolní vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor's thesis „Bilingual preschool education options in the Czech Republic“ is focused on the early mastery of the German language within the Czech preschool institutions in the form of immersion.

The theoretical part outlines the child's language development, bilingual preschool education in terms of curricula, the risks and benefits of bilingual education, types of bilingualism, bilingual education methods, the phases of learning a foreign language and sustainability of children's bilingualism. The practical part presents the results of a bilingual preschool education in selected case studies. Here I have included the records of children's statements in German language, views of parents and speech therapists, characteristics of children and their development.

KEY WORDS

Bilingualism, speech development. Risks and benefits of bilingual education, bilingual preschool education

Obsah

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Vývoj řeči.....	9
1.1.1 Faktory ovlivňující vývoj řeči	9
1.1.2 Lokalizace řečového centra v mozku	9
1.1.3 Předjazykové období.....	10
1.1.4 Období batolecího věku	12
1.1.5 Období předškolního věku 3–6 let	12
1.1.6 Výslovnost	13
1.1.7 Některé teoretické přístupy k osvojování jazyka	14
1.2 Kurikulární dokumenty a cizí jazyk v mateřské škole.....	14
1.3 Bilingvismus.....	16
1.3.1 Definice bilingvismu	16
1.3.2 Druhy bilingvismu.....	17
1.3.3 Předsudky o bilingvismu	19
1.3.4 Pozitivní vliv bilingvismu	20
1.3.5 Rizika bilingvní výchovy.....	21
1.3.6 Metody bilingvní výchovy	23
1.3.7 Motivace.....	25
1.3.8 Jazyková inteligence.....	26
1.3.9 Senzitivní fáze.....	27
1.3.10 Fáze osvojování jazyka	28
1.4 Udržitelnost dětského bilingvismu.....	30
1.4.1 Paměťové schopnosti předškolního dítěte	30
1.4.2 Podmínky udržení dětského bilingvismu	31
1.4.3 Návaznost výuky cizích jazyků v základním vzdělávání.....	31
2 PRAKTICKÁ ČÁST	33
2.1 Cíle a metody výzkumu	33
2.2 Podmínky osvojování si cizího jazyka	34
2.2.1 Prostředí.....	34
2.3 Případové studie	36
2.3.1 SOFIE	36
2.3.2 PETR.....	39
2.3.3 LARISA	44

2.4	Výsledky výzkumného šetření.....	47
2.4.1	Způsob osvojování cizího jazyka formou imerze v prostředí česko-německé mateřské školy	47
2.4.2	Rizika dvojjazyčné výchovy v mateřské škole	48
2.4.3	Výhody bilingvní výchovy v mateřské škole	49
2.4.4	Vliv osvojování si druhého jazyka na vývoj mateřštiny.....	50
2.4.5	Úroveň dosažení německého jazyka.....	51
3	ZÁVĚR	52
4	RESÜMEE	54
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	56

ÚVOD

Před několika lety se mi naskytla příležitost pracovat v jednotřídní česko-německé mateřské škole. Mým úkolem bylo působit zde jako jediná česká učitelka společně s pedagožkou, německou rodilou mluvčí. Škola měla zpracovaný vzdělávací koncept, včetně metod práce, podmínek vzdělávání i svou filozofii. Děti byly vychovávány v přirozeném dvojjazyčném prostředí. Mou pracovní náplní bylo komunikovat s dětmi pouze v českém jazyce, ale také jsem byla po celou dobu přímým pozorovatelem jejich procesu osvojování německého jazyka. Tyto osobní důvody mne vedly ke snaze více porozumět dané problematice, hlouběji proniknout do tématu dvojjazyčnosti dětí a osvojování jazyka. Zároveň tím pro mne vyvstávaly otázky, zda tento způsob předškolního vzdělávání není pro děti přetěžující? Může rané osvojování jazyka uškodit dítěti v jeho vývoji? Jaká pozitiva získá dítě oproti svým vrstevníkům? Do jaké míry bude schopno si cizí jazyk v těchto podmínkách osvojit?

K těmto otázkám jsem shromáždila informace z odborné literatury a provedla vlastní šetření, v němž jsem se snažila o objektivní posouzení jevů, se kterými jsem se v mateřské škole setkávala. Výsledkem je tedy sepsání této bakalářské práce. Cílem práce je získat informace bilingvní výchově, jejích formách, přednostech či rizicích. Zhodnotit, zda a jaké místo má osvojování cizích jazyků v předškolním vzdělávání z hlediska kurikulárních dokumentů. Zaměřím se rovněž na jazykový vývoj dítěte. V empirické části jsem zvolila konkrétní mateřskou školu, kde jsou děti vzdělávány v přirozeném dvojjazyčném prostředí. Popíši detailně její podmínky a způsob osvojování cizího jazyka imerzním způsobem. Na vybraných případových studiích zhodnotím, zda dvojjazyčnost ovlivnila jazykový vývoj dítěte, jaká pozitiva či negativa bilingvní výchova dětem přinesla a jaké úrovně ovládnutí cizího jazyka děti dosáhly v závislosti na poskytnutých podmínkách.

k neschopnosti mluvit, zároveň ale je zachována schopnost řeči porozumět. (Neuroanatomie I., 2009)

„Při produkci mluvené řeči je ve Wernickeho oblasti formována základní struktura výpovědi, aby následně v Brockově oblasti došlo k její gramatické realizaci. V motorickém kortexu jsou nakonec evokovány signály ovládní řečových orgánů a dochází k vlastní realizaci promluvy.

V případě recepce mluvené řeči jsou akustické signály z ucha převáděny do akustického kortexu, odkud jsou dále transponovány do Wernickeho oblasti, následně dochází v Brockově oblasti ke gramatické realizaci a dešifraci.“ (Lachout, 2012, s. 14)

Hlubší porozumění problematice o procesech myšlení, mentálních strukturách, segmentaci řečové činnosti osvětlují poznatky vědních oborů neurovědy a psycholingvistiky.¹ Psycholingvistika nabízí k výše zmíněným tématům řadu hypotéz, z nichž některé jsou dnes považovány za obecně platné.

1.1.3 Předjazykové období

Již v prenatálním období dítě zaznamenává jazykové projevy, zpracovává a rozlišuje řečové zvuky a tyto zkušenosti si ukládá. Důkazem je např. reakce dítěte změnou tepové frekvence, pokud matka četla dítěti text, který opakovaně slýchalo před narozením. (Smolík a Seidlová Málková, 2014, s. 15)

Křik novorozence lze pokládat za první předřečový projev. Křik má svou sdělovací hodnotu, upoutává pozornost matky. Hlasivky se procvičují a koncem 6. týdne se hlas, zpočátku zastřený, začíná měnit. Dítě reaguje na známý hlas matky s větší pozorností než na jiné zvuky z okolí, dokonce je schopno imitovat melodii matčiny promluvy. (Lachout, 2012, s. 18)

¹Viz Nebeská, 1992.

1.1.3.1 Fonémy

Pozoruhodné bylo zjištění, že od 4. měsíce se u dětí objevuje zvýšená citlivost na vnímání fonémů² všech jazyků světa. Ta se opět vytrácí přibližně po 8. měsíci života. Dítě si osvojí fonémy mateřského jazyka a ostatní pro něj pozbývá na významu, ztrácí se schopnost fonémy cizích jazyků rozlišovat. (Lachout, 2012, s. 18)

Okolo 3. měsíce nastává fáze *broukání a lálání* – tzv. echolalie, což je napodobování a opakování vlastních náhodných vokalizací. Navazující fázi přibližně kolem 6. měsíce je *žvatlání* s použitím širšího repertoáru hlásek, které jsou postupně spojovány do slabik. V osmém měsíci života dítěte již lze rozeznat, zda se jedná o žvatlání arabských, francouzských a čínských dětí. (Smolík a Seidlová Málková, 2014, s. 24)

Náhodné spojování slabik budí dojem, že dítě produkuje první slova. Toto období se skutečně překrývá s další fází – tvorbou prvních uvědomělých slov. Jedná se o přechod k projevům řečovým.

1.1.3.2 Řeč zaměřená na dítě

Významným činitelem v rozvoji jazykových schopností je interakce dítěte s dospělým. Převážně rodiče podněcují dítě k vlastní řečové produkci a usnadňují dítěti vzájemné porozumění přehnanou intonací, zvýrazňováním podstatných jmen a sloves, pomalejším slovním projevem, omezením slovní rozmanitosti s využitím slovní zásoby dítěte, využitím krátkých, spisovných a gramaticky správných vět, zdůrazňováním nových informací, užitím rituálních jazykových her. (Šulová a Bartanusz, 2003, s. 279–281)

Přibližně kolem 10. měsíce dítě rozumí jednoduchým slovním výrazům, jako např. *dej, nesmíš*, vlastní jméno, přestože samo ještě aktivně slova neprodukuje.

² Foném = „Základní jednotka zvukové stavby jazyka schopná rozlišit význam; jazyky se liší jejich počtem i podobou.“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 169–170).

1.1.4 Období batolecího věku

První slova se objevují kolem 1. roku věku dítěte. Převažují hlavně podstatná jména a citoslovce. Rozvíjí se především sémantická složka řeči,³ tj. slovní zásoba, a to na dvou úrovních. První je pasivní slovník, tj. počet slovních výrazů, kterým dítě rozumí a chápe jejich význam. Pasivní slovník dítěte je mnohem obsáhlejší než aktivní slovník, tj. slovní zásoba, kterou dítě používá ve své mluvě. Vyjádření jsou většinou jednoslovná, jedná se o tzv. telegrafickou řeč. První řečové projevy jsou agramatické. Pro dítě je důležitější obsah sdělení než jeho forma. (Vágnerová, 2000, s. 83)

První slova dítě využívá jako předpojmy, které jsou založeny na vedlejších, nepodstatných znacích. Např. slovem „Pípi“ dítě označí slepici, kanárka nebo holuby na náměstí. Jednoslovné věty mohou mít mnohoznačný význam. Např. „Ham“ může znamenat: „Mám hlad“, „Někdo jí rohlík“, „vidím talíř, na kterém jím“. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, str. 18)

V období 2. roku dítěte dochází k prudkému nárůstu slovní zásoby, k tzv. slovníkovému spurtu. Objevují se dvou až tříslavné fráze, které již mají syntaktickou strukturu. Dítě disponuje 200 až 400 slovy, zdokonaluje gramatickou stavbu jazyka, upřesňuje si výslovnost, těžší hlásky vynechává nebo je nahrazuje snazšími. (Lachout, 2012, s. 20)

Přestože si dítě osvojuje slovní spojení převážně konzervativně, tedy imitací slyšeného, narůstá zde i schopnost slovní kreativity či schopnost aplikovat pravidla jazyka a vytvářet nová jazyková vyjádření. (Smolík a Seidlová Málková, 2014, s. 45)

1.1.5 Období předškolního věku 3–6 let

Ve 3. roce života dítě aktivně užívá průměrně 1000 slov, je to období otázek: „Co to je?“. Dítě je vybavenou mimořádnou schopností odhadnout význam nových slov. Tato schopnost se označuje jako rychlé mapování. (Smolík a Seidlová Málková, 2014, s. 36)

Předchozí otázku „Co to je?“ posléze vystřídá otázka „Proč?“. Od pojmenovávání předmětů přechází dítě k vyjadřování činností a vzájemných vztahů mezi nimi.

³ Sémantika je „obor jazykovědy zabývající se smyslem a významem slov a komunikačních prostředků.“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 528).

„Opět je však nezbytná individuální péče jedné osoby, jež trpělivě zodpovídá otázky zjišťující příčinné souvislosti světa, který dítě obklopuje. Umožňuje mu tak vytváření základny pro jeho stále se rozšiřující akční rádius jak v rovině reálné, tak abstraktní.“ (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 20)

Typickým znakem ve vývoji řeči je nepřiměřená generalizace, tj. že dítě aplikuje při ohýbání slov jiná pravidla, než je pro daný výraz obvyklé, např. „*stůly*“ nebo „*mazá*“. (Smolík a Seidlová Málková, 2014, s. 65)

Jsou osvojovány základy syntaxe, plurálu, časování a skloňování. Šestileté dítě ovládá až 4000 slov. Velikost slovní zásoby je vždy ovlivněna sociálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. Dítě by se mělo umět vyjádřit nebo vyprávět krátký příběh. Řečový projev by měl již být gramaticky správný, souvislý, s téměř správnou výslovností. (Lachout, 2012, s. 20)

1.1.6 Výslovnost

V období tří až šesti let se rozvíjí a upřesňuje výslovnost jednotlivých hlásek. Významnou roli zde hraje mluvní vzor. Nejprve jsou správně vyslovovány retnice *p, b, m*, zuboretné souhlásky *v, f*, potom dásňové *t, d*. Děti je vyslovují většinou bez obtíží. Následuje zpřesňování sykavek. Pokud jsou nesprávně vyslovovány *ť, d', ň*, pravděpodobně nejsou vyslovovány ani *ž, š, č*. Je běžné i to, že dítě vyslovuje správně sykavky *č, ž, š*, a při tom nevyslovuje správně *c, z, s*. Jsou časté případy, kdy jsou sykavky zcela nahrazovány pomocí *t*. Později dítě dokáže rozeznat *t* a *ť*. Jako poslední si dítě osvojuje *l, r, ř*, a to v tomto pořadí. Správně vyslovovat se dítě učí obvykle do pěti až šesti let. (Kutálková, 1996, s. 43–44)

„Novým fenoménem v osvojování si řeči dítětem je vliv televize. Pro některé děti je toto médium vlivem dosti významným. Je však třeba připomenout, že možnost vnímat mateřský jazyk z televize, pokud není citlivě přizpůsobován k aktuální možnosti a kapacitě řečových schopností dítěte, je jistě nesrovnatelná s možností hovořit v živé interakci s pozitivně a empaticky laděnou osobou.“ (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 21)

1.1.7 Některé teoretické přístupy k osvojování jazyka

Existuje několik teorií, jakým způsobem si dítě osvojuje jazyk.

B. F. Skinner, americký psycholog, zastával názor, že dítě si osvojuje jazyk výhradně učením, operantním podmiňováním, kdy dospělý v interakci s dítětem posiluje proces osvojování si řeči pozitivně či negativně, čímž je vytvářena jakási soustava návyků řečového chování dítěte. Svými názory tak podporoval behavioristický přístup, že chování lze vědecky zkoumat, bez znalosti vnitřních duševních stavů organismu. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 22)

Naproti tomu N. Chomský zdůrazňuje vrozené předpoklady pro řečový vývoj. Zastává názor, že dítě se rodí s výbavou, tzv. univerzální gramatikou. Jedná se o vrozené hloubkové struktury, tvořící samostatnou složku v lidské mysli a zajišťující porozumění jazyku, který nás obklopuje. (Lachout, 2012, s. 8)

Chomského názor zcela vyvrací P. Lieberman, který vychází především z poznatků neurovědy. Řeč je podle něj vysoce složitý komplexní systém, který není nikde v mozku lokalizován. Neexistuje žádná část mozku, která by kódovala tzv. univerzální gramatiku, jak ji popsal Chomský. Argumentuje případy výrazných poškození částí mozku, kdy je narušena funkce řeči, a ta je následně kompenzována jinou částí. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 22)

V současné době je odborníky kladen důraz jak na vrozené předpoklady pro vývoj řeči, tak na dostatečné podnětné prostředí (viz kapitola 1.1.1 Faktory ovlivňující vývoj řeči).

1.2 Kurikulární dokumenty a cizí jazyk v mateřské škole

Vzdělávací činnost mateřských škol upravuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Komunikační dovednosti v českém jazyce jsou zde považovány za jednu z klíčových kompetencí, kterou má dítě ovládnout v předškolním věku. Pokud uvažujeme o osvojování cizího jazyka v předškolním vzdělávání, musíme hledat ono zakotvení právě v tomto dokumentu. RVP PV neukládá mateřským školám povinnost seznamovat děti s cizím jazykem, mají ale vytvářet u dětí povědomí o jiných kulturách a jazycích.

Mateřská škola má například za úkol (spolu)vytvářet základ komunikativních kompetencí dítěte, jejichž cílem mimo jiné je i to, že dítě „ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.“ (RVP PV, 2016, s. 12)

V souvislosti s interkulturní výchovou, která se přímo dotýká osvojení si cizího jazyka, jsou zmíněny kompetence sociální a personální:

Dítě „je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.“ (RVP PV, 2016, s. 12)

Je-li dítě bilingvně vychovááno či vzděláváno, nabízí se mu mnohem více příležitostí v jazykové a řečové oblasti improvizovat, domlouvat se slovy i gesty, což je jedním z dílčích cílů v oblasti *Jazyka a řeči*. (RVP PV, 2016, s. 18)

Pro rozvoj sociálně-kulturní oblasti by měl pedagog podporovat „vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností.“ (RVP PV, 2016, s. 25)

V rámci environmentální oblasti je kladen cíl „poznávání jiných kultur.“ (RVP PV, 2016, s. 27)

Dítě by mělo mezi jinými dovednostmi umět i „vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý, pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.).“ (RVP PV, 2016, s. 29)

Způsob, jakým budou mateřské školy tyto kompetence a cíle naplňovat, je v pravomoci jednotlivých předškolních zařízení. Přímá výuka cizího jazyka však není součástí RVP PV.

„Seznamování s cizím jazykem by mělo probíhat v rámci běžné činnosti. Možné jsou tyto formy:

- *jazykové kroužky zajišťované kmenovými pedagogickými pracovníky školy jako součást ŠVP (zdarma),*
- *jazykové kroužky zajišťované externími lektory (placené) [...].“ (MŠMT, 2014, s. 30)*

Aktivita nabízená v podobě placeného kroužku není součástí vzdělávání podle školského zákona, a tudíž ji nemusí zajišťovat kvalifikovaný lektor. Konání takového kroužku nesmí narušovat vzdělávací aktivity stanovené v ŠVP a nemůže být uplatňováno na úkor jejich rozsahu a kvality. (ČŠI, 2016)

1.3 Bilingvismus

V současnosti se odhaduje, že na světě se hovoří přibližně 6 000 jazyky v rámci cca 200 suverénních států a téměř dvě třetiny populace vyrůstají v bilingvním prostředí. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 26) V mnohých společenstvech na území Afriky, Indie, Jižní Ameriky je bilingvismus považován spíše za normu než za výjimku.

V současnosti je velmi snadné cestovat do zahraničí, kultury různých zemí světa se stále více střetávají a znalost cizího jazyka se stává téměř nutností. Globalizace proniká znatelně do všech oborů lidských činností.

Z historie víme, že na území České republiky měli lidé dlouholetou zkušenost se společenským bilingvismem po více než devět století, kdy se hovořilo německy a česky. Pro tehdejší Československo byl samozřejmostí česko-slovenský receptivní bilingvismus, kdy média zprostředkovávala informace v češtině nebo slovenštině.

1.3.1 Definice bilingvismu

V odborné literatuře máme k dispozici velké množství definic, často i rozporných. Většina publikací používá pojem bilingvismu k označení dvojjazyčnosti, který je opakem monolingvismu – jednojazyčnosti. Vícejazyčnost je označována pojmem multilingvismus. Objevuje se i termín trilingvismus, tedy trojjazyčnost.

Bloomfield považuje za bilingvního takového člověka, který ovládá dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího (Bloomfield, 1933, s. 56). Dle tohoto pojetí by nebylo možné označit za bilingvního téměř nikoho, neboť naprostá vyváženost a výborné ovládnutí jazyků je případem velmi ojedinělým.

Morgensternová, Šulová a Schöll (2011) uvádí Macnamarovu definici: „*Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)*“ (Macnamara, 1967, str. 59–60, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 27). Z tohoto tvrzení lze usuzovat, že bilingvní by mohli být téměř všichni lidé.

Grosjean klade důraz na intenzitu používání dvou nebo více jazyků: „*Bilingvismus je pravidelné používání dvou nebo více jazyků.*“ (Grosjean, 1982, str. 1, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 27)

Podle Štefánika nemusí bilingvní jedinec splňovat požadavek ovládnutí jazyků na stejné úrovni ani oba jazyky každodenně používat: Bilingvistou je jedinec „*mající schopnost volitelného používání dvou jazyků při komunikaci s ostatními v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se tato komunikace uskutečňuje.*“ (Štefánik, 2000, s. 17)

Rothweiler (2007, s. 104) uvádí, že „*být vícejazyčným znamená komunikovat a umět se vyjádřit více než jedním jazykem.*“

1.3.2 Druhy bilingvismu

Bilingvismus jako takový rozlišujeme na jeho různé druhy podle toho, jakým způsobem, v jakém věku, či na jaké úrovni si jedinec druhý jazyk osvojuje nebo již osvojil. Odborníci v oblasti bilingvismu, jako např. Morgensternová, Šulová a Schöll (2011, s. 28–31), Štefánik (2000, s. 18–25), Rothweiler (2007, s. 104–115), uvádí následující:

Základní dělení:

Individuální bilingvismus: Jedinec, rodina či bilingvní menšina, která hovoří ještě jiným jazykem než okolní společnost.

Společenský bilingvismus – Diglosie: Společnost užívá zároveň dva jazyky ve stejné geografické oblasti. Každý z jazyků má ale svou společenskou funkci. Např. jazyk menšiny je užíván často v domácím prostředí k běžné komunikaci. Ve vnějším prostředí se komunikuje druhým jazykem, který plní spíše formální funkci.

Podle úrovně ovládnutí jazyka:

Receptivní (pasivní) bilingvismus: Převažuje pasivní znalost jazyka. Jedinec rozumí mluvenému a psanému slovu.

Produktivní bilingvismus: Aktivní znalost jazyka. Jedinec má již osvojený receptivní bilingvismus a dokáže komunikovat mluveným či psaným slovem.

Podle způsobu osvojení jazyků:

Přirozený neboli primární bilingvismus: Osvojování druhého jazyka dochází přirozeně v bilingvním prostředí domova (např. matka je Češka, otec Němec a oba hovoří na dítě svým mateřským jazykem) nebo při dlouhodobém pobytu v cizojazyčné zemi, mateřské škole či zaměstnání.

Umělý neboli sekundární, školský bilingvismus: K osvojení cizího jazyka dochází formální systematickou výukou.

Intencionální bilingvismus: Jev, kdy se rodiče nebo jeden z rodičů, hovořící stejným mateřským jazykem, rozhodne komunikovat se svým dítětem jiným jazykem než svou mateřštinou. V tomto případě Štefánik doporučuje, aby matka, pro svou nezastupitelnou úlohu v životě dítěte, s ním komunikovala ve své mateřštině. (Štefánik, 2007. s. 43)

Podle věku osvojení:

Simultánní bilingvismus (souběžný): Jedinec si osvojuje dva nebo více jazyků zároveň od svého narození nebo raného věku. Výrazná hranice je do druhého roku dítěte. Je zde velká šance, že si jazyky budou rovnocenné. Dítě postupuje v nabývání jazyků podle stejných vzorců a pravidel jako jednojazyčné dítě. (Rothweiler, 2007, s. 115)

Sukcesivní bilingvismus (následný): Jedinec začíná s osvojováním druhého jazyka poté, co získal určité kompetence v prvním jazyce, a to buď v raném, nebo pozdějším věku.

Podrobnější dělení podle věku osvojení:

Infantní bilingvismus: Jedinec si osvojuje oba jazyky od svého narození

Dětský bilingvismus: K osvojování druhého jazyka dochází přibližně po třetím roce života v mateřské škole nebo prvních letech základní školy.

Bilingvisté těchto dvou výše zmíněných skupin dosahují stejné nebo velmi podobné výslovnosti, jakou mají rodilí mluvčí. Tuto výhodu ztrácí následující dvě skupiny:

Adolescentní bilingvismus: Druhý jazyk si jedinec osvojuje v období dospívání.

Dospělý bilingvismus: Druhý jazyk je osvojen v dospělosti.

Podle rovnováhy mezi jazyky:

Vyvážený bilingvismus: Velmi vzácný případ, spíše nevyskytující se, kdy jedinec užívá oba jazyky zároveň na velmi vysoké úrovni. Dokáže ovládat jazyky vyváženě ve všech jejich funkcích – emoční vyjadřování, odborná, formální i běžná komunikace.

Dominantní bilingvismus: Jedinec upřednostňuje jeden z jazyků. Tato forma bilingvismu je nejčastějším jevem.

1.3.3 Předsudky o bilingvistu

Do šedesátých let minulého století převládalo přesvědčení, že bilingvismus má nepříznivý vliv na myšlení. K tomuto tvrzení došli vědci poté, co prováděli v USA IQ testy na skupinách monolingvních a bilingvních dětí. Bilingvisté vykazovaly horší výsledky ve verbální inteligenci v Stanford-Binetově⁴ zkoušce, ale lepších výsledků dosáhli v nonverbálním testu Atkinsové.

Na nepřesvědčivost těchto výsledků poukazuje fakt, že IQ testy byly kulturně podmíněné a byly orientovány západním pojetím inteligence. V testech nebylo přihlíženo k tomu, z jakého prostředí jedinec pochází. Srovnávány byly skupiny tamních monolingvních obyvatel s bilingvními dětmi přistěhovalců a testy byly mnohdy prováděny v jazyce, který pro ně nebyl dominantním. Od šedesátých let se od pouhého měření IQ upouští a nové testy se zaměřují na kognitivní schopnosti v širším smyslu. Výsledky pak začínají poukazovat na možné kognitivní výhody bilingvních jedinců. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 33)

⁴ Stanford–Binetův test sloužil od r. 1904 k měření inteligence. Testem bylo zjišťováno porozumění, úsudek a schopnost jedince řešit problémy. V současnosti je využíván v upravené podobě v dětské klinické psychologii a v pedagogicko – psychologických poradnách (Semerádová a Škaloudová, 2014, s. 37).

1.3.4 Pozitivní vliv bilingvismu

Při zamyšlení, jaké výhody získá jedinec, který ovládá více než jeden jazyk, dojdeme pouhou dedukcí hned k několika závěrům. Bilingvní člověk má daleko širší přístup k informacím, není závislý pouze na zdroje v mateřském jazyce. Otevírá se mu možnost osobního poznání jiné kultury prostřednictvím např. literatury, písní atd. Může navazovat vztahy s lidmi, dorozumět se v cizině a všude tam, kde by jinak existovala nepřekonatelná jazyková bariéra. V případě rodin, které se vystěhovaly do jiné země, pomáhá znalost menšinového jazyka (mateřský jazyk, který ale pro dítě přestává být dominantním) udržovat vztahy s širší rodinou. Dvojjazyčné dítě bude mít větší možnosti při studiu v podobě výměnných studijních pobytů, stáží a v budoucnosti širší uplatnění na trhu práce.

Na pozitivní působení bilingvismu na některé kognitivní funkce poukazuje, společně se svými kolegy, ve svých výzkumech kanadská psycholožka Ellen Bialystok. Morgensternová, Šulová a Schöll (2011) prezentují její poznatky a opírají se i o další výzkumy vědců:

- Bilingvní jedinci vykazovali lepší selektivní pozornost a inhibici zavádějících informací. Schopnost byla prokázána jak v oblasti lingvistické, tak v prostorové. Tato procesuální aktivita je přítomna především při řešení problémů (Bialystok a Shapero, 2005, s. 595–604, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 38).
- Bilingvní děti mají více rozvinuté metalingvistické vědomí než monolingvní jedinci. Jsou schopny dříve identifikovat oddělená slova v toku řeči a chápat vztah mezi slovem a jeho významem (Bialystok, 2006, s. 68–79, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 38–39).
- Bilingvní děti chápou dříve koncept čísel (Bialystok a Codd, 1997, s. 85–106, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 38).
- Bilingvní děti prokazují větší sociální citlivost v komunikaci (Genesee, Tucker, Lambert, 1975, s. 1010–1014, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 39).

„Není dosud jasné, nakolik mají výše uvedené kognitivní výhody permanentní charakter, nebo nakolik jsou omezené pouze na daná vývojová období. V této oblasti je tedy velmi potřebný další výzkum.“ (Baker, 2006, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 39)

- Štefánik (2000, s. 70) popisuje určité výhody bilingvistů *„v porovnání s monolingvisty například v oblasti myšlení, které bývá kreativnější a pružnější, dříve si uvědomují arbitrárnosti jazykového znaku (tj. skutečnost, že ta samá věc se v rozličných jazycích může nazývat různě), větší zaměření na významy slov než na jejich zvukovou podobu.“*
- Šulová a Bartanusz (2010, s. 203) konstatují fakt, že dítě nejen ovládne jazyky jako rodilý mluvčí, ale *„zároveň jsou mu v dětství utvořeny předpoklady pro snadné učení se dalším jazykům. Jako by se mu procvičila potencialita v době senzitivní pro příjem, osvojení, dekodování jazyka. Takové děti potom postupují lehce i v osvojení řady dalších jazyků.“*

Monika Rothweiler se rovněž opírá o výzkumy Ellen Bialystok a jako shrnutí veškerých jejích poznatků z pozorování bilingvních dětí uvádí, že *„simultánní nabývání jazyků nezpůsobuje ani kognitivní ani emocionální deficity a nepřináší ani podstatné přednosti pro obecný rozvoj [...]“* (Bialystok, 2001, citováno podle Rothweiler, 2007, s. 118).

1.3.5 Rizika bilingvní výchovy

Názory na rizika bilingvní výchovy v jsou velmi kontroverzní. V odborné literatuře jsou na jednu stranu označována za skutečná rizika a na druhé straně jsou často degradována na pouhé předsudky. Jmenujme tedy ty nejčastější:

Dítě bude oba jazyky směřovat a nedokáže je od sebe oddělit.

Jedná se pouze o přechodné období, viz kap. 1.3.10.2 – *Míchání kódů* a kap. 1.3.10.3 – *Vypůjčování si slov*. Míchání kódů jako výsledek bilingvní výchovy by mohl nastat v případě, že rodiče nejsou důslední v dodržování jednoho jazyka pro komunikaci a živelně přeskakují z jednoho do druhého. (Šulová a Bartanusz, 2010, s. 203)

Bilingvní výchova může způsobit určité opoždění jazykového vývoje dítěte.

K takovému jevu dochází, neboť dítě se učí „odlišit od sebe specifická pravidla dvou jazyků. Pro bilingvní dítě je součet lingvistických struktur, které se má naučit ovládat, vyšší než v případě jednoho mateřského jazyka.“ Nejedná se tedy o skutečnou logopedickou vadu, tzv. *opožděný vývoj řeči*. Toto nepatrné jazykové opoždění stále zůstává v rámci normálního vývoje dítěte. (Šulová a Bartanusz, 2010, s. 201)

Dítě bude mít narušenou plynulost řeči.

Často diskutovanou obavou je, že dítě v důsledku bilingvní výchovy bude mít narušenou plynulost řeči (kockavost neboli balbuties). Dodnes nejsou zcela objasněny příčiny kockavosti. Přibližně 20 % případů je způsobeno dědičností. Jedním z rizikových období pro vznik kockavosti je okolo třetího roku života dítěte, kdy jsou myšlenkové procesy vyzrálější než sama schopnost dítěte se vyjádřit. To může být ještě umocněno časovým stresem, ve kterém se dítě nachází. Ve většině případů je takový stav pouze přechodný a objevuje se jak u dětí bilingvních, tak monolingvních. Důležitý je citlivý přístup k dítěti, nevyvíjení zbytečného nátlaku a neupozorňování dítěte na nežádoucí jev. Štefánik argumentuje proti této obavě tím, že pokud by se kockavost projevovala více u bilingvních jedinců, musel by být prokázán vyšší výskyt kockavosti u států, které jsou oficiálně bilingvní. Vědecké statistiky však nezjišťují žádný významný rozdíl mezi státy s vysokým počtem bilingvistů a mezi monolingvními státy. (Štefánik, 2000, s. 78)

Zatímco Štefánik narušenou plynulost řeči považuje za pouhý předsudek o bilingvismu, varují Šulová a Bartanusz (2010, s. 203) před rizikem kockání a jmenují další problémy, jako je dyslexie, mutismus či různé dysfunkce chování. Danou problematiku však hlouběji nerozvíjí.

Dítě si neosvojí ani jeden z jazyků na dobré úrovni.

Situace, kdy by si dítě neosvojilo ani jeden z jazyků na dobré úrovni, by mohla nastat v případě, že dítě nebude mít dostatečný kontakt s oběma jazyky, nemá dostatečný mluvní vzor, chybí mu motivace komunikovat, dítě vnímá negativní postoj vůči jeho bilingvismu nebo jsou pravidla bilingvní výchovy dospělými porušována a jazyky jsou neustále směřovány. (Štefánik, 2000, s. 71)

Bilingvismus má negativní vliv na kognitivní vývoj⁵ dítěte.

Jedná se o negativní vliv na myšlenkové procesy dítěte, projevující se opoždováním v učení, pomalejším řešením problémů a horšími školními výsledky. (Šulová a Bartanusz, 2010, s. 203)

Štefánik toto tvrzení zpochybňuje a dodává, že tento předsudek pramení z doby 60. let 20. století, kdy byly srovnávány monolingvní děti z elitních škol ze středních vrstev s bilingvními dětmi přistěhovalců z chudých čtvrtí (viz kap. 1.3.3. *Předsudky o bilingvismu*). Zdůrazňuje naopak nové poznatky výhod bilingvismu v oblasti kognitivních funkcí, zmíněné již v kap. 1.3.4 *Pozitivní vliv bilingvismu*.

S přihlédnutím k *teorii prahů* Jima Cumminse, který připodobňuje úrovně dosažení jazykových schopností k třípatrovému domu, objasňuje Štefánik (2000, s. 70) možné nevýhody či výhody bilingvismu. První patro představuje nejnižší úroveň jazykových schopností, kdy dítě neovládá ani jeden z jazyků dostatečně, tedy nedosahuje úrovně jako ostatní děti ve stejném věku. V obou jazycích má problémy komunikovat a zpracovávat informace. V této situaci lze uvažovat o negativním působení bilingvismu na kognitivní vývoj dítěte, jeho poznávací a rozumové dovednosti. Druhá úroveň, tedy druhé patro našeho domu, kdy dítě ovládá jeden z jazyků na stejné úrovni jako ostatní děti svého věku, dokáže bez větších potíží komunikovat, přijímat a zpracovávat informace, nepředstavuje žádné riziko negativního vlivu na kognitivní vývoj jedince, ale ani žádné výhody. Třetího patra jedinec dosáhne, pokud ovládá oba jazyky na velmi dobré úrovni. Zde můžeme hovořit o výhodách bilingvistů vůči monolingvistům.

1.3.6 Metody bilingvní výchovy

Nakolik si dítě v průběhu předškolního vzdělávání osvojí cizí jazyk, závisí na vícero faktorech. Především „*kolik roků a na kolik hodin denně dítě do školky dochází, počet rodilých mluvčích z řad dětí a učitelek, vztah samotného dítěte k tomuto jazyku a jeho motivace.*“ (Štefánik, 2000, s. 58)

⁵ Kognitivní vývoj je „*vývoj poznávacích funkcí a u člověka během jeho života*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 108).

1.3.6.1 Grammontovo pravidlo

Autorem této zásady v bilingvní výchově je francouzský lingvista M. Grammont. Její princip spočívá v tom, že jeden člověk představuje vždy jeden jazyk. Pokud tedy rodiče, kteří hovoří různými jazyky, chtějí své dítě vychovávat bilingvně, je zapotřebí důsledně dodržovat v komunikaci s dítětem vždy předem stanovený jazyk. Např. matka, Češka, bude se svým dítětem hovořit pouze česky a otec, Němec, bude s dítětem hovořit jen německy. Tyto role si rodiče nikdy nevyměňují. Dítě, aniž by si to uvědomovalo a vynakládalo zvláštní úsilí, začne mluvit dvěma jazyky. (Štefánik, 2000, s. 32)

1.3.6.2 Sukcesivní bilingvismus

Další úspěšnou metodou je způsob, kdy jeden z rodičů začal používat v komunikaci s dítětem cizí jazyk v období kolem třetího roku, až poté, co si dítě vytvořilo pevné základy v prvním (mateřském) jazyce.

Častou metodou u národnostních menšin je výhradní používání jazyka menšiny všemi členy domácnosti. Většinový jazyk si dítě pak osvojuje mimo rodinu. (Štefánik, 2000, s. 32)

1.3.6.3 Imerze

Nabývání cizího jazyka na základě imerzního principu je v předškolním vzdělávání v České republice jevem víceméně neobvyklým. Hans Barkowski a Hans-Jürgen Krumm jej definují takto:

„Imerze je koncept dvojjazyčného (před-)školního vzdělávání, kdy učivo je zprostředkováno v cizím-/druhém jazyce. Tímto se očekává rychlejší a efektivnější postup v učení se jazyku než při běžné výuce cizího jazyka. Úspěchu tohoto programu lze dosáhnout za následujících podmínek:

**Nastavení vzdělávacího-/vyučovacího konceptu podle potřeb a požadavků na vzdělání*

**Dvojjazyčnost personálu*

**jazyková homogenita žáků/skupiny dětí, a jiné*

Imerzní vzdělávání lze dále rozlišit podle toho, v jakém věku/v jaké třídě/stupni (před) školního vzdělávání je započato a v jakém rozsahu (plném nebo částečném)“ (Barkowski a Krumm, 2010, s. 125).

Vztáhneme-li imerzní princip na osvojování jazyka již v předškolním vzdělávání, musíme brát v úvahu, že se nesmí jednat o výuku jazyka, nýbrž o přirozenou interakci dítěte a učitelky v běžných situacích naskýtajících se v průběhu celého dne v mateřské škole. Dle vyjádření Marie Horčíčkové by učitel/ka měl být rodilým mluvčím, který je didakticky zdatný, nebo ovládat cizí jazyk na velmi dobré úrovni, včetně výslovnosti. (Těthalová, 2014, s. 9–10)

Aplikujeme-li Grammontovo pravidlo, tj. jeden člověk, jeden jazyk, znamená to, že dítě by mělo mít osobu spojenou s jedním jazykem pro komunikaci. Pokud dítě zjistí, že může komunikovat s učitelkou/učitelem ve své mateřštině, nemá pak potřebu snažit se komunikovat v cizím jazyce.

Nabízí se i alternativa, kdy česky hovořící učitel použije pro dialog v cizím jazyce loutku. Loutka by však měla mít svůj charakter, typický hlas a měla by být vždy přítomná. Tímto způsobem seznamuje děti s cizím jazykem metoda TPR (Total physical response), jejíž stěžejními prvky je hojné využití názorných příkladů, mimiky, příběhů a pohybových aktivit. (Emeršič, 2009, s. 8)

1.3.7 Motivace

„Předškolní dítě je schopné velmi silné krátkodobé motivace, je-li nějak spojena s hrou a kontaktem s vrstevníky. Lze ho nejefektivněji motivovat novými podněty, neboť je to fáze velké zvědavosti a aktivity.“ (Šulová, 2007, s. 55)

Motivace je důležitým činitelem při osvojování druhého jazyka. Cílem předškolního dítěte není ani tak ovládnout cizí jazyk, jako spíše snaha porozumět a vyjádřit své potřeby. Nejedná se tedy o motivaci výkonovou, nýbrž poznávací a sociální. Pokud ovšem dítě zjistí, že ke komunikaci mu stačí pouze mateřština, tedy např. že učitel/ka či rodič akceptuje odpovědi dítěte v českém jazyce a není důsledný v dodržování pravidel bilingvní výchovy, ztrácí tak motivaci používat druhý jazyk.

Významnou podporou dítěte je i motivace rodičů. Oni sami by měli být přesvědčeni o správnosti rozhodnutí vychovávat dítě bilingvně a přijmout zodpovědnost za takovou výchovu. Musí také poskytnout dítěti dostatek příležitostí mluvit v obou jazycích. Pokud se dítěti například naskytne možnost být na chvíli tlumočnickem, upevňuje se touto pozitivní zkušeností jeho sebevědomí. (Štefánik, 2000, s. 46)

1.3.8 Jazyková inteligence

Howard Gardner, který je znám svým negativním postojem vůči IQ testům a jinému měření inteligence, jako je reakční doba či měření mozkových vln, tvrdí, že *„lidé mají více inteligencí, a ne inteligenci jedinou, která by byla univerzálním zdrojem všech lidských schopností.“* (Gardner, 1999, s. 11) Inteligenci definuje takto:

„Inteligence je schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.“ (Gardner, 1999, s. 10)

Na základě své dlouholeté práce dokazuje existenci sedmi relativně nezávislých druhů inteligence: jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová, intrapersonální a interpersonální. U jazykové inteligence vyzdvihuje čtyři funkce jazyka – rétorická funkce, paměťový potenciál řeči, schopnost vysvětlování při vyučování a učení (Gardner, 1999, s. 107). Nemusí se vždy jednat o člověka nadaného nebo dokonce geniálního. Jazyková inteligence, coby *„surovina intelektuálních schopností – musí projít dlouhým procesem vzdělávání, v němž se utváří do podoby, kterou předepisuje určitá kulturní role. Část tohoto procesu probíhá jako ‚přirozený‘ vývoj, schopnost prochází známými stadii, dozrává a diferencuje se“* (Gardner, 1999, s. 379).

Jazykové schopnosti můžeme pak využít v oblasti mimojazykových dovedností (vyučovat tanec, dokazovat matematické postupy), ale také jazyk sám o sobě může být předmětem učení se mateřskému jazyku, cizím jazykům a oborům majícím výrazný jazykový rozměr – např. studium dějin, politických věd. Důležité je mít na paměti, že jazykové schopnosti se v průběhu vývoje mění.⁶

⁶ Viz kap. 1.3.9 *Senzitivní fáze.*

1.3.9 Senzitivní fáze

Zastánci hypotézy senzitivní fáze, někdy nazývané kritickým obdobím, prezentují názor, že v životě člověka existuje období, kdy se učí druhý jazyk snáz. Po uplynutí takového období už není možné osvojit si jazyk na tak dobré úrovni.⁷

Marie Montessori popisuje senzitivní fázi v kontextu obecného vývoje dítěte následovně:

„Období zvýšené vnímavosti jsou ohraničené časové úseky v životě jedince, zejména v jeho raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon. Jedná se o určitou přechodnou vlastnost, omezenou na dobu získávání nějakého jednotlivého rysu. Jakmile je tento rys nebo povahový prvek získán, ona zvýšená citlivost se ztrácí.“ (Montessori, 1998, s. 28)

„Na druhou stranu však, pokud období zvýšené vnímavosti vyhasne, další intelektuální zisky jsou možné jen na základě rozumového myšlení, volního úsilí a pracovního hledání.“ (Montessori, 1998, s. 30)

Za horní hranici kritického období pro osvojení jazyka se považuje věk 12 až 13 let. Důvodem takového tvrzení jsou případy dětí, které neměly možnost naučit se mluvit během prvních deseti let života (tzv. vlčí děti) a jazyk si následně osvojily nedostatečně. Dalším argumentem je prokázaná ztráta neuroplasticity mozku ve vyšším věku. Děti, které měly v důsledku úrazu či operace poraněnou levou hemisféru, jež je pokládána za řečové centrum, dokázaly po čase opět normálně mluvit, neboť pravá hemisféra převzala funkci levé hemisféry. Dospělí lidé v takovémto případě mluvit už nedokázali. (Štefánik, 2000, s. 52)

Pro rané osvojování jazyka vypovídá zjištění, že dítě ve věku do 8 měsíců je citlivé a dokáže rozlišovat fonémy všech jazyků světa. (viz kapitola 1.1.3.1 *Fonémy*)

U simultánního nabývání druhého jazyka do 2 let je velká šance, že je dítě bude schopno užívat rovnocenně. (Rothweiler, 2007, s. 115)

⁷ Zastánci senzitivní fáze byli např. Eric Lenenberg – kniha *Biological Foundations of Language*, Maria Montessori – *Tajuplné dětství*, Wilder Penfield.

V období do 12 let je možné osvojit si jazyk se stejnou nebo podobnou výslovností, jako mají rodilí mluvčí. (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 197)

Výzkumy na potvrzení či vyvrácení existence kritického období ukázaly, že věková hranice mezi 12. až 13. rokem se vztahuje pouze na oblast zvukové roviny jazyka, jeho přízvuku ve výslovnosti, intonaci, důrazu a rytmu. (Štefánik, 2000, s. 53)

Na otázku, kdy začít seznamovat dítě s cizím jazykem, existují odlišné názory. S objevem citlivosti dětí na fonémy by se mohlo jevit jako přirozené, začít od narození dítěte. Štefánik pokládá za nejvhodnější začít kolem 3. roku dítěte. (Štefánik, 2000, s. 43)

Marxtová (2010, s. 156–157) doporučuje začít se seznamováním s cizím jazykem v mateřské škole, a sice v období kolem pátého roku dítěte, tedy teprve poté, co si dítě dostatečně osvojilo mateřský jazyk, získalo dostatečnou slovní zásobu a dokáže téměř správně vyslovovat. Pokud dítě nemá ve své mateřštině dostatečnou slovní zásobu, nebo se vyskytují různé logopedické vady, je vhodné začít s cizím jazykem v pozdějším věku. Ve věku pěti let dítěte ještě stále přetrvává typická spontánnost projevu, absence zábran a přílišné sebekontroly.

„Dalšími zvláštnostmi jsou značná pružnost nervové soustavy, imitační schopnosti, úroveň rozvoje paměti, hlavně převaha její mechanické složky, a schopnost sluchové diferenciaci.“ (Marxtová, 2010, s. 157)

1.3.10 Fáze osvojování jazyka

Hned na začátku je dobré si uvědomit, že řečový vývoj dítěte není rovnoměrný a plynulý.

„Je třeba se připravit na to, že někdy půjde tento vývin jako ‚po másle‘, plynule a rychle a rodiče budou moci s pýchou sledovat rychlé pokroky svého dítěte v obou jazycích. Jindy však bude pomalý, zastaví se a dokonce se mohou vyskytnout období, kdy máte pocit, jakoby se úroveň ovládnutí druhého jazyka u Vašich dětí dokonce snižovala.“ (Štefánik, 2000, s. 45)

1.3.10.1 Pasivní bilingvismus

Termín pasivní bilingvismus je zmiňován již v kapitole 1.3.2. *Druhy bilingvismu*. Lze jej srovnat s pojmem receptivní bilingvismus, kdy jedinec cizí jazyk nepoužívá, pouze mu rozumí. Takovýto druh bilingvismu může být dokonce výsledkem bilingvní výchovy, pokud není dítěti nabídnut dostatek podnětů k osvojení si jazyka a nejsou důsledně dodržována pravidla bilingvní výchovy – např. německy hovořící rodič akceptuje od svého dítěte odpovědi v českém jazyce. (Štefánik, 2000, s. 46)

Pasivní bilingvismus je prvotní fází bilingvní výchovy, kdy dítě rozumí sdělenému, ale samo ještě nezačalo mluvit. Tuto fázi lze přirovnat k vývoji řeči u monolingvního dítěte. Studie za posledních 20 let poukazují na to, že simultánní nabývání druhého jazyka postupuje podle stejných vzorců jako u jednojazyčného nabývání. (Rothweiler, 2007, s. 115)

1.3.10.2 Míchání kódů

„Dítě neodděluje od sebe oba jazyky a při mluvení je navzájem míchá bez toho, aby rozlišovalo, která slova patří do kterého jazyka [...]. Takové míchání jazyků je však jen dočasné do té doby, dokud si dítě neuvědomí, že jde o dva odlišné jazyky.“ (Štefánik, 2000, s. 72)

V případě infantního bilingvismu si je dítě již kolem druhého roku vědomo, že hovoří dvěma jazyky a dokáže zvolit správný jazyk pro komunikaci. (Rothweiler, 2007, s. 117)

1.3.10.3 Vypůjčování si slov (Borrowings)

Dítě již rozlišuje oba jazyky a pro většinu věcí má vytvořené ekvivalenty v obou jazycích. Pokud takové slovo ve slovní zásobě dítěte chybí, vypomáhá si výrazem z druhého jazyka. (Marxtová, 2010, s. 157)

1.3.10.4 Přepínání kódů

Dítě jasně rozlišuje jazyky od sebe a střídavě si vybírá, který z nich použije pro komunikaci s kterou osobou. (Šulová a Bartanusz, 2010, s. 202)

„Časová období, kdy tato stádia začínají a jak dlouho trvají, jsou velmi individuální a závisí na vícero faktorech. Nejdůležitější z nich jsou osobnost dítěte, množství, ale také kvalita kontaktu s každým z jazyků, skutečnost, zda například samotní rodiče při komunikaci s dítětem střídavě používají oba jazyky nebo je důsledně rozlišují [...].“ (Štefánik, 2000, s. 72–73)

1.4 Udržitelnost dětského bilingvismu

Rozhodnutí vychovávat dítě bilingvně by mělo následovat až po důkladném zvážení všech pozitivních i negativních faktorů. Sami rodiče by měli být přesvědčeni o správnosti takového rozhodnutí, připravit co nejlepší podmínky a vybavit se notnou dávkou trpělivosti při zvládnání jednotlivých fází osvojování jazyka. Měli by připravit plán, jak se taková výchova bude uskutečňovat, jakou metodu zvolit, jak zabezpečit dostatek kontaktu s oběma jazyky. Uvědomit si, který jazyk bude u dítěte v budoucnosti pravděpodobně slabším a který jazyk bude přednostně využívat pro vzdělávání.

1.4.1 Paměťové schopnosti předškolního dítěte

„Předškolní věk se vyznačuje intenzivním rozvojem paměti, paměť je velmi plastická, paměťové stopy se tvoří rychle a snadno, také však lehce zanikají.“ (Suchá, 2010, s. 15)

V předškolním období převažuje krátkodobá paměť. Předpokladem učení je posilování dlouhodobé paměti. Paměť lze procvičovat pomocí básniček, písniček, pexes, reprodukcí slyšeného textu, tréninku asociací, zapamatování si jednoduchých informací ve správném pořadí. Schopnost umět zapojit své úsilí do paměťových procesů se rozvíjí až koncem předškolního věku. Pro chápání dítěte je třeba využít jeho smyslových orgánů, velké názornosti, konkrétnosti. Pro optimální fungování mozku je žádoucí, aby obě hemisféry pracovaly co nejvíce vyváženě a propojeně. Levá hemisféra, která je zodpovědná za rozumovou složku, uchovávání informací, logické myšlení, by měla co nejvíce spolupracovat s pravou hemisférou, která je centrem emocí, kreativity, zapamatování si hudby, obrazů, asociací. (Suchá, 200, s. 9 a 16)

Konkrétně Lachout uvádí, že nové lexikální jednotky při ukládání do mentálního lexikonu procházejí krátkodobou pamětí a „pro bezchybné a pokud možno trvalé uložení je pak

žádoucí zapojení vícekanálového zpracování nových jednotek (vizuální, akustické, grafomotorické apod.).“ (Lachout, 2012, s. 15)

Je tedy zřejmé, že investice úsilí, času a mnohdy i financí do dvojjazyčného vzdělávání v předškolním věku by nebyla efektivní, pokud by nebyla zajištěna návaznost kontaktu s cizím jazykem. Dítě by pravděpodobně již osvojené kompetence v druhém jazyce zapomnělo. Harding-Esch a Riley (2008, s. 213) však dokazují, že již osvojený, avšak momentálně spící jazyk lze velmi rychle obnovit, např. skrze měsíční návštěvu cizojazyčného prostředí nebo dvouměsíční každodenní čtení cizojazyčné literatury.

1.4.2 Podmínky udržení dětského bilingvismu

Pro udržení dětského bilingvismu je třeba zabezpečit dostatečný kontakt s jazykem, ale zároveň věnovat pozornost tomu, aby se jeden z jazyků plně rozvinul na úroveň ovládnutí jazyka jako u ostatních dětí stejného věku. (Štefánik, 2000, str. 57)

Pokud je dítě v kontaktu pouze s jednou osobou hovořící druhým jazykem, komunikace by neměla být jednosměrná v podobě pokynů a zákazů. Dítě by mělo mít prostor pro sebevyjádření se, vypravování, kladení otázek. Vhodné je umožnit dítěti kontakt s dalšími rodilými mluvčími, dospělými i dětmi, mít k dispozici dětskou cizojazyčnou literaturu, písničky a jiná média. (Štefánik, 2000, s. 44–45)

1.4.3 Návaznost výuky cizích jazyků v základním vzdělávání

Poté, co dítě opustí předškolní vzdělávání s již osvojenými kompetencemi cizího jazyka, nastává období hledání zajištění návaznosti kontaktu s cizím jazykem. Základní školy mají dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) povinnost zavádět výuku cizího jazyka až ve 3. ročnících prvního stupně.

- *„...Cizí jazyk má týdenní časovou dotaci 3 hodiny týdně a je zařazen povinně od 3.–9. ročníku; s výukou Cizího jazyka je možné začít při zájmu žáků a souhlasu jejich zákonných zástupců i nižších ročnících; přednostně by měla být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka; pokud žák (zákonný zástupce) zvolí jiný cizí jazyk než anglický, musí škola prokazatelně upozornit zákonné zástupce žáka na skutečnost, že*

ve vzdělávacím systému nemusí být zajištěna návaznost ve vzdělávání zvoleného cizího jazyka při přechodu žáka na jinou základní nebo střední školu

- *Další cizí jazyk je vymezen jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace; škola zařazuje Další cizí jazyk podle svých možností nejpozději od 8. ročníku [...].“ (RVP ZV, 2016, s. 142)*

Z výše uvedeného vyplývá, že pokud základní škola nemá možnost nabídnout žákům 3. ročníku výuku německého jazyka, neboť je přednostně nabídnut jazyk anglický, může být prodleva kontaktu s německým jazykem až 8 let od doby, kdy dítě, již vybavené jazykovými dovednostmi v cizím jazyce, ukončilo předškolní vzdělání.

Rodiče by tedy měli pečlivě plánovat a mapovat situaci škol ve svém okolí, případně využít programů jazykových škol či jiných soukromých kurzů.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíle a metody výzkumu

Cílem výzkumného šetření je kvalitativní formou popsat a prozkoumat, jakým způsobem dochází k osvojování německého jazyka na bázi imerzní metody v prostředí česko-německé mateřské školy. Mým záměrem je prostřednictvím případových studií zachytit případné výhody či nevýhody dané metody v různých oblastech vývoje dítěte a zjistit, jaké úrovně osvojení jazyka děti dosáhly.

„Podstatné vždy je, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím. Splnit takto nastavený úkol vyžaduje získání velkého množství údajů z řady rozmanitých zdrojů. Z tohoto hlediska je případová studie skutečnou výzkumnou strategií, a nikoli jednotlivou technikou, neboť badatel kromě více informačních zdrojů využívá veškeré dostupné metody sběru dat“. (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 98)

Pro komplexní porozumění případu jsem využila zúčastněného pozorování, zapisovala komunikaci dětí s učitelkou přímo v terénu. Se svolením rodičů jsem pořizovala nahrávky a videa dětí. Formou rozhovorů s využitím otevřených otázek jsem zjišťovala, jak danou problematiku nahlíží rodiče sledovaných dětí, případně logopedi.

Výzkumné otázky:

Hlavní otázka:

1. Jakým způsobem probíhá osvojování německého jazyka imerzní metodou v prostředí česko-německé mateřské školy?

Podotázky:

2. Jaká jsou případná rizika nebo výhody dvojjazyčné výchovy v mateřské škole?
3. Jak ovlivní osvojování si druhého jazyka vývoj mateřštiny?
4. Jaké úrovně ovládnutí cizího jazyka děti dosáhly?

Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor tvoří skupina 3 dětí dvojjazyčné česko-německé mateřské školy. Mateřská škola je od roku 2014 zařazena do rejstříku škol a školských zařízení MŠMT ČR. K osvojování německého jazyka využívá imerzní princip, učitelky jsou české a německé

rodilé mluvčí. Tyto děti navštěvují mateřskou školu od dvou až tří let svého věku. Mým záměrem bylo vybrat děti, které jsou v kontaktu s německým jazykem déle než 3 roky. Jelikož jsem učitelkou této mateřské školy, měla jsem možnost vybrané děti sledovat po celou dobu jejich docházky do mateřské školy, tedy v jejich přirozeném prostředí bez toho, abych působila rušivě, což může ztěžovat práci externího výzkumníka v kolektivu dětí. Sledovala jsem jejich vývoj v oblastech kompetencí k učení, k řešení problémů a komunikativních. Všechny poznatky a jevy jsem se snažila posoudit objektivně a nezávisle. V interakci dětí s německy mluvící učitelkou jsem byla pouze nezáúčastněným pozorovatelem.

2.2 Podmínky osvojování si cizího jazyka

2.2.1 Prostředí

„Každá škola je ovšem velice odlišná v mnoha charakteristikách, a proto je nadmíru důležité popsat prostředí pozorování.“ (Švaříček, Šedřová a kol., str. 150)

Mateřská škola je koncipována tak, aby dítě mohlo rozvíjet svou mateřštinu a zároveň si osvojovat německý jazyk. S dětmi byla v kontaktu česká a německá rodilá mluvčí. Obě trávily s dětmi průměrně 6 hodin denně, přičemž v hlavní části dne byly přítomny obě učitelky (doba od 8,30 do 14,30). Celkem bylo ve třídě 19 dětí. Německá učitelka byla jediným člověkem, který zprostředkoval německý jazyk dětem. Všechny děti, včetně jejich rodičů, byly české národnosti. Základem v komunikaci bylo dodržování Grammontova pravidla, tedy jeden člověk – jeden jazyk. Německá učitelka hovořila s dětmi výhradně německy, česká komunikovala s dětmi pouze svou mateřštinou. Toto důsledné dodržování napomáhalo dětem se brzy zorientovat a přiřadit si daný jazyk k dané osobě. Mezi sebou učitelky hovořily německy.

Do mateřské školy přicházely děti již ve věku 2 až 3 let. Některé děti již v tomto věku dokázaly říci v mateřštině holou větu, jiné jen pár slov. Koncept předpokládal osvojování německého jazyka v přirozených podmínkách, během dění celého dne, prostřednictvím běžného vyprávění, komentování situací, rozhovorů, her, písniček, říkadel, vyrábění, čtení pohádek... Byla využívána metoda jazykové imerze. Jejím těžištěm je zprostředkování řeči v souvislostech. Jazyk musí být zahrnut do jednání a to, co bylo

řečeno, je třeba podpořit gesty, názornými ukázkami a obrázky. Děti si osvojovaly řeč napodobováním, nevědomky a intuitivně, komplexně, interakcí a konkrétním jednáním. O letních prázdninách, po dobu jednoho měsíce, měly děti možnost být v kontaktu s dětmi, které byly německými rodilými mluvčími. Učitelky byly jazykovými vzory, pracovaly podle následujících zásad:

- Často opakovaly slova a vědomě je spojovaly s jednáním.
- Dbaly dobré výslovnosti.
- Mluvily živě, nikoli monotónně.
- Zacházely s jazykem hravě a samy ukazovaly dětem radost z řeči.
- Řeč byla doplněna gesty a mimikou.
- Děti si osvojovaly řeč v rozhovorech prostřednictvím dialogů. Děti byly aktivně do rozhovorů zapojovaly tak, aby uměly reagovat na to, co jim učitelky říkaly, a aby „prožily“, že jejich vyřčené příspěvky vyvolaly reakci učitelek. Předpokladem pro takovou interakci byl důvěrný vztah mezi učitelkami a dítětem.
- Mluvily s dětmi také tehdy, když ještě zpočátku reagovaly řečí těla (např. ještě neuměly dobře nový jazyk nebo se styděly).
- Dítě nebylo nuceno mluvit.
- Svou činnost a činnost dětí doprovázely komentářem, nikoli ovšem stroze („Tak, teď položíme lžící na stůl“), nýbrž tím, že řeč zahrnuly do činnosti jako její důležitou součást („Dnes bude polévka. Jaký potřebujeme příbor?“ Ano, správně, lžící!)
- Vytvářely prostředí, které motivovalo děti mluvit.
- Na mluvení si ponechávaly dostatek času.
- Děti si řeč osvojovaly nevědomky – intuitivně. To znamená, že nevnímaly chyby („Budu běžet rychle!“) a nemohly je reflektovat. Navíc obsah sdělení byl důležitější než jeho forma.
- Učitelky nepoužívaly přímé opravování („Říká se poběžím!“) nebo výzvy k opakování („Řekni poběžím!“), které by na dítě působilo demotivačně a navíc

většinou neúspěšně.

- Kladly proto otevřené otázky („Kam poběžíš rychle?“). Tím nepřímo děti opravovaly a navíc projevíly zájem o obsah toho, co dítě říkalo, a motivovaly je k odpovědi květnatější než pouhé ano či ne.
- Dětem bylo nabízeno dostatečné množství knih v obou jazycích, většinou tematicky zpracovaných v návaznosti na aktuální dění a tematický celek. Knihy byly dětem stále k dispozici ve čtenářském koutku.
- Využívalo bylo písní s kytarovým doprovodem, s rytmickými nástroji nebo s tancem a dále básní a říkadel s pohybem, prstových říkadel, pohybových her.
- Učitelka zpravidla nepřekládala výroky druhé učitelky. Dítě bylo nuceno „dovtípit se“ významu sdělení od učitelky. Výjimkou byly pouze závažné situace, kdy došlo např. k porušení pravidel třídy.

2.3 Případové studie

2.3.1 SOFIE

Sofie nastoupila do mateřské školy ve třech letech. Adaptace na mateřskou školu trvala cca 3 týdny, první týden strávila v doprovodu své matky. Bez přítomnosti matky reagovala plačtivě, stýskavě, nechala se však zaujmout hrou nebo povídáním. Sofie neupřednostňovala českou učitelku, její rodiče se s německou učitelkou již znali. Od začátku německou učitelku akceptovala, to, co jí činilo potíže, bylo odloučení od matky. Oba její rodiče jsou české národnosti, s dosaženým středoškolským a vysokoškolským vzděláním. Oba aktivně německý jazyk využívají při častých cestách do zahraničí. Sofie působila otevřeně, s velkým zájmem o vše nové. Poznávání bylo pro ni velkým potěšením, dokázala se dobře soustředit, byla povídavá, vytrvalá při hraní her, tvoření. Ve třech letech měla poměrně dobrou slovní zásobu v mateřském jazyce. Dle vyjádření rodičů Sofie začala mluvit poměrně brzy, v prvním roce života používala velké množství slov, ale o to s horší výslovností. Rodiče často Sofii předčítali dětské knihy, povídali si. Zde vidím základ jejího rozvinutého jazykového kódu. Sofie se komunikaci s německou učitelkou nijak nevyhýbala. Měla tendenci slova opakovat, sama chtěla

sdělovat učitelce své potřeby. Očekávala také, že jí německy mluvící učitelka různé předměty pojmenuje. Přibližně po dvou měsících ve školce Sofie správně odhadovala, co učitelka říká. Učitelka vždy doplňovala svou mluvu gesty, mimikou, ukazováním na předměty.

Sofie si rychle osvojovala německá slova, začala používat fráze, které často slyšela (*Ich mag bitte ...*). Rodiče Sofii četli i cizojazyčné knihy, udržovali její motivaci i tím, že s ní často cestovali do zahraničí, kde Sofie oslovovala personál v restauracích, hrála a povídala si s tamními dětmi. Rodiče jí často opakovali v takových situacích, jak je dobré, že se učí německý jazyk. Pro Sofii bylo velkým potěšením, že se s tamními lidmi domluví. Přibližně po osmi měsících kontaktu s německým jazykem v mateřské škole nebyl pro Sofii problém strávit několik dní v německé lyžařské škole, když byla s rodiči na dovolené. Další situace se odehrála při výletu mateřské školy, kdy se v německé zahradní restauraci dětem na stůl vylilo pití. Sofie zašla za obsluhou a poprosila o hadr na utření.

Ve čtyřech letech Sofie navštěvovala po dobu 14 měsíců logopedickou péči. Dle vyjádření klinické logopedky Mgr. Ivany Šedivé měla Sofie vynikající fonemický sluch, který zdůvodňovala „naposloucháním“ si z dvojjazyčného prostředí. Diagnózou byla dyslálie multiplex, a to interdentální sigmatismus, rotacismus bohemicus. Byla nutná náprava řeči, vyvozování hlásek *d, t, n, l*, sykavek a hlásek *r, ř*. Logopedická péče byla započata včas, a proto došlo k rychlé nápravě. Paní logopedka nijak nepotvrdila, že by vadná výslovnost měla spojitost s bilingvní výchovou.

Sofie při osvojování němčiny s jazykem experimentovala, míchala jazyky dohromady, vypůjčovala si česká slova, pokud neznala německý ekvivalent. Rigidně dodržovala gramatická pravidla (nepřiměřená generalizace, viz kap. 1.1.5 *Období předškolního věku 3–6 let*), aplikovala český slovosled v němčině. Dostala se do fáze, kdy se snaží vyjádřit pouze v německém jazyce. Pokud nezná dané slovo, vyjádří jej opisem.

Sofie byla v kontaktu s německým jazykem intenzivně po dobu 3 let, až do nástupu do školního vzdělávání. Rodiče hodnotí úroveň osvojení jazyka po třech letech kladně. Ve dvojjazyčné výchově spatřují pouze výhody a žádná rizika. Byli překvapeni, jak rychle začala Sofie rozumět, poslze i mluvit. Dvojjazyčnost dítěte byla pro rodiče jeden z hlavních důvodů, proč zvolili takové předškolní vzdělávání. Jako další stejně důležité

důvody uvedli rodiče individuální přístup k dítěti. Pro matku bylo navíc ještě důležité využití prvků Montessori pedagogiky. Otec uvedl: „Pro mě to byly hlavně ty jazyky a způsob, jakým děti vedete. Je tu větší počet učitelek a menší počet dětí. To si myslím, že je mnohem důležitější – věnovat se dětem intenzivně a individuálně, než jaké metody se použijí – jestli Montessori nebo něco jiného.“

2.3.1.1 Záznam Sofiiny komunikace v německém jazyce

Komunikace zahrnuje správná i chybná vyjádření v rozmezí 5 měsíců. Věk dítěte a kontakt s německým jazykem je uváděn vždy k počátku období, kdy byla komunikace zaznamenávána.

Věk dítěte: 5 let a 7 měsíců

Kontakt s německým jazykem: 2 roky a 9 měsíců

Záznam komunikace po měsících:	Poznámky / Vysvětlivky:
<p>BŘEZEN 2016</p> <p>Sofie: „Ich habe ganz viel in Bett gelegen mit der Mama.“</p> <p>Sofie: „Ich mag nicht, wenn sie das weiß.“</p>	<p>(použit český slovosled.)</p> <p>(Nechci, aby to věděli.) (Správně: ..wenn, sie das wissen. Změna singuláru a plurálu.)</p>
<p>KVĚTEN 2016</p> <p>Sofie: „Ich mag eine Lehrerin.“</p> <p>„Ich bin als erstesmal zum Tennis.“</p> <p>„Kann ich das bitte aufräumen oder nicht?“</p> <p>Sofie: „Petra, kann ich, bitte dir zeigen was?“</p>	<p>(Věta je správně, Sofie si přeje mít na základní škole učitelku.) (správně: Ich bin zum ersten Mal in Tennis.) (Věta je správně.)</p> <p>(nesprávný slovosled)</p>

<p>Učitelka: „Bitte sag es noch einmall.“</p> <p>Sofie: „Petra, bitte, kann ich dir was zeigen?“</p> <p>Sofie: „Was heute für ein Tag ist?“</p>	<p>(Správně zformulováno; Sofie sama sebe opravila)</p> <p>(správně: Was für einen Tag ist heute?)</p>
<p>SRPEN 2016</p> <p>Sofie: „Du habst auch so eine.“</p> <p>Sofie: „Petra, wohin Šárka geht mit dir? Kann ich gehen auch?“</p> <p>Sofie: „Die Ellen hat mir gesagt: „Bitte kannst du mir geben die Karotten?“ Und ich habe gesagt: „Ja, ich gebe sie dir.“ Ellen hat nicht Danke gesagt. Dann hab ich so gemacht...“</p> <p>Sofie: „Aber du kannst helfen Menschen – hier auch!“</p>	<p>(Ty máš taky takový řetízek. Nepřiměřená generalizace slovesného tvaru, správně: Du hast auch so eine.)</p> <p>(použit český slovosled)</p> <p>(správně vyjádřený min. čas) (použit český slovosled) (správné vyjádření)</p> <p>(nesprávný slovosled)</p>

2.3.2 PETR

Petr nastoupil do mateřské školy ve 20 měsících. Adaptace na nové prostředí trvala 3 týdny a lze ji hodnotit spíše jako snadnou. Od počátku Petr vnímal dvojjazyčnost jako samozřejmost. Jeho rodiče jsou oba české národnosti s vysokoškolským vzděláním. Rodiče charakterizují Petra jako živé, veselé, snaživé, empatické dítě. V kolektivu dětí působí spíše dominantně. Pokud není prosazen jeho názor, je frustrován. Snáší dobře změny. Soustředěnou pozornost věnoval pouze tématům, která jeho samotného

zajímala. To souvisí i se čtením knih, mluveným slovem, s hrami, činnostmi – pokud ho nezajímala, nevnímal ji. Domnívám se, že právě tato skutečnost ovlivňovala úroveň ovládnutí jazyka. Petr až do svých 4 let upřednostňoval hru s auty, kde si dokázal soustředěně hrát i hodinu. Učitelky se mu snažily nabízet i jiné činnosti. Petr často ve škole působil unaveným dojmem. Po rozhovoru s rodiči bylo zjištěno, že po školce ještě navštěvuje kroužky tenisu, atletiky, lyžování a další aktivity s rodiči. Ty rodiče po společném zvážení zredukovali. Významný zlom nastal po čtvrtém roce, kdy jeho hra začala být pestřejší – v kuchyňce, skládání puzzle, hra v roli s ostatními kamarády.

Petrův řečový projev byl úsporný. Odpovídal krátkými větami na dotaz, sám za sebe neměl potřebu moc mluvit. V 20 měsících dokázal říci slova, jako *mama, tata, ham, ne*. Ve 2,5 roce vyjadřoval dvouslovná sdělení. Do logopedické ambulance docházel Petr od svých 4,5 let po dobu 8 měsíců. Procvičována byla motorika mluvidel společně s jemnou motorikou ruky. Diagnózou byla dyslálie multiplex, a sice sigmatismus, lambdacismus, rotacismus. Klinická logopedka, Mgr. Ivana Šedivá, vyloučila opožděný vývoj řeči. Za důvod pozdějšího začátku mluvení, který byl stále v normě, považuje Petrovu výchovu v bilingvním prostředí, kdy si osvojoval dva systémy jazyků zároveň. Argumentovala rovněž pomalejším vyzáváním mozkových hemisfér, která je u chlapců častější. Z tohoto důvodu si Petr pomaleji vybavoval slova jak v češtině, tak v němčině. Jeho řeč pak byla pomalejší. Jako výbornou hodnotila Petrovu schopnost diferenciací hlásek, dobrou pozornost při naslouchání, nižší schopnost zrakového odezírání. V rámci logopedické péče byly vyvozovány hlásky *l, r, ř*, a procvičována diferenciací hlásek *c, s, z, č, š, ž*.

Koncem čtvrtého roku Petr začal sám od sebe vyprávět (ne pouze na dotaz), co např. dělal o víkendu, jaké má doma hračky, o čem právě přemýšlel. Rodiče Petrovi četli cizojazyčné knihy, přehrávali německá videa, popř. pouštěli německé televizní vysílání. Rodiče rovněž často využívali dovolených v zahraničí. Petrovi nečinilo problémy hrát si s německými dětmi. Jazyk využíval více pasivně. Pokud v rodině byl na návštěvě německý mluvčí a rodina si s ním povídala německy, Petr naslouchal, akceptoval daný jazyk pro komunikaci a rovněž jej používal v takové situaci s návštěvou i s rodiči. Petrovou motivací pro osvojování si německého jazyka je porozumět tomu, co ho zajímá a sdělit to, co potřebuje. V současné době je Petr v kontaktu s německým jazykem

3,5 roku. Pasivní znalost jazyka je na velmi dobré úrovni. Aktivně dokáže v cizím jazyce vyjádřit své základní potřeby. Rozlišuje německý a český jazyk, pokud nezná nebo si nedokáže rychle vybavit německé slovo, vypůjčuje si jej z českého jazyka. Rád si ale nové slovo zapamatuje a uplatňuje ho. „Myslím, že i rád se naučí nová slovíčka a hrdě je pak opakuje. Jako přednost vidím, že bude mít daleko jednodušší start v cizojazyčné komunikaci, až bude starší, to znamená, že se nebude muset vyloženě biflovat melodii toho jazyka, ale že už jí bude mít nějakým způsobem v sobě danou. A to si myslím, že je největší deviza. Nemyslím si, že bude nějak napřed v té slovní zásobě. Pro mě je prioritou to, že ten jazyk bude pro něj přirozenější“ (vyjádření matky). Skutečnost, že Petr začal mluvit oproti jiným dětem později, nepovažuje matka za riziko. Označuje jej za přirozený jev, pokud dítě vyrůstá ve dvojjazyčném prostředí. Stejně tak označuje i skutečnost, že Petrova slovní zásoba v češtině byla nepatrně menší. Je nutno ale brát na zřetel, že podobná slovní zásoba se vytvářela i v němčině. Z tohoto pohledu by se mohla slovní zásoba považovat za dvojnásobnou, tudíž oproti jiným dětem větší. Nutno ještě podotknout, že rodiče si vybrali tuto mateřskou školu kvůli individuálnímu a respektujícímu přístupu k dětem. Osvojení si cizího jazyka vnímali spíše jako bonus.

2.3.2.1 Záznam Petrovy komunikace v německém jazyce

Komunikace zahrnuje správná i chybná vyjádření v rozmezí 9 měsíců. Věk dítěte a kontakt s německým jazykem je uváděn vždy k počátku období, kdy byla komunikace zaznamenávána.

Věk dítěte: 4 roky a 4 měsíce

Kontakt s německým jazykem: 2 roky a 9 měsíců

Záznam komunikace po měsících:	Poznámky / Vysvětlivky:
BŘEZEN 2016 Petr: „Die Papas macht das.“	(Tatínek vyfoukl vajíčko. Komunikace byla doplněna gestikulací, nesprávně uvedené podst. jméno v množném čísle)

<p>Petr: „Ich mag bitte Nase putzen.“</p>	<p>(věta je správně, Petr použil často opakovanou frázi)</p>
<p>DUBEN 2016</p> <p>Petr: „Ich mag dir sagen. Ich mag, bitte, die Standa und die Matěj spielen.“</p> <p>Učitelka: „Ich verstehe dich ganz gut. Ist es die Matěj oder der Matěj?“</p> <p>Petr: „Die Matěj.“</p> <p>Učitelka: „Bist du der Peter oder die Peter?“</p> <p>Petr: „Der Peter.“</p> <p>Učitelka: „Genau, du bist der Bursche. Matěj ist auch der Bursche. Ist der Matěj oder die Matěj?“</p> <p>Peter: „Der Matěj.“</p> <p>Petr: „Das da ist neu!“</p> <p>Učitelka: „Was ist das da?“</p> <p>Petr: „Die Schuhe sind neu!“</p> <p>Petr: „Da ist der Wutzi – April!“</p>	<p>(správně: Ich mag dir etwas sagen. Ich mag, bitte, mit dem Standa und dem Matěj spielen. Chybí předložka, nesprávně přiřazený rod podst. jména)</p> <p>(Petr pochopil princip přiřazení rodu vlastního jména <i>Matěj</i>, a sice na základě přirozeného rodu u životných substantiv.)</p> <p>(Komunikace je správně.)</p> <p>(Povedl se mu vtip – řekl učitelce, že je tu její manžel.)</p>
<p>KVĚTEN 2016</p> <p>Petr: „Ich mag bitte das Brot haben.“</p> <p>Petr: „Ich bin der Tennis spielen.“</p> <p>Učitelka: „Petr, magst du die Kerze anzünden?“</p> <p>Petr: „Nein, ich mag nicht.“</p> <p>Petr: „Petra, ich mag Kerze anzünden.“</p>	<p>(věta je správně)</p> <p>(Hrál jsem tenis – pokus o vytvoření minulého času)</p> <p>(chybějící člen: <i>die</i> Kerze)</p>
<p>SRPEN 2016</p>	

<p>Učitelka: „Wo warst du am Wochenende, Petr?“ Petr: „Ich bin nach Hause.“</p> <p>Petr: „Ich mag das reparieren.“ Učitelka: „Was magst du reparieren?“ Petr: „Eine mušle.“</p> <p>Petr: „Ich mag bitte noch Eis.“ Učitelka: „Was möchtest du, Petr?“ Petr: „Kuchen Stück.“ Učitelka: „Sag es noch einmal, bitte.“ Petr: „Ich mag einen Kuchen bitte.“ Učitelka: „Dann nimm dir einen.“ Petr: „Danke.“</p> <p>Učitelka: „Petr, bist du heute traurig?“ Petr: „Ja, da-da in der Hose ist ein Loch.“</p>	<p>(správně: Ich war zu Hause. Petr ještě neovládá vyjádření v min. čase, chybná volba předložky)</p> <p>(věta je správně) (ekvivalent slova <i>mušle</i> je v německém jazyce velmi podobný – <i>die Muschel</i>. Přesto se jedná o vypůjčení slova z jiného jazyka)</p> <p>(příklad správné komunikace)</p>
<p>ŘÍJEN 2016</p> <p>Petr: „Das ist eine Auto mit einem Haus.“</p> <p>Petr: „Ich mag nur die Banane.“</p> <p>Petr: „Petra, ich mag auch in den Garten gehen.“</p>	<p>(nesprávný rod podstatného jména <i>Auto</i>)</p> <p>(věta je správně)</p> <p>(věta je správně)</p>
<p>LISTOPAD 2016</p> <p>Učitelka: „Petr, mit was gehst du schlafen?“</p>	<p>(ptá se na plyšové prasátko)</p>

Petr: „Mit ein Bett.“	(S postelí. – Zásadní nepochopení otázky. Nesprávně použitý člen ve 3. pádě.)
Učitelka: „Petr, ärgerst du dich oder bist du traurig?“	(Věta je správně, Petr dokáže pojmenovat své emoce.)
Petr: „Ich muß ärgern.“	

2.3.3 LARISA

Larisa nastoupila do mateřské školy ve dvou letech. Adaptace na nové prostředí trvala přibližně 2 měsíce. Larisa reagovala velmi plačtivě, velmi těžce snášela odloučení od matky. Zpočátku upřednostňovala českou učitelku, později si vybuchovala vztah i k německé učitelce. Oba její rodiče jsou české národnosti se středním odborným vzděláním s výučním listem a středním odborným vzděláním s maturitou. Oba hovoří anglicky a otec ovládá i německý jazyk. Rodiče zvolili tuto mateřskou školu záměrně kvůli cizím jazykům, sami Larise doma nabízeli cizojazyčné filmy, občas s ní hovořili v cizím jazyce, využívali dovolených v zahraničí. V době nástupu do mateřské školy Larisa hovořila omezeně, používala dvouslovné věty. Dle vyjádření matky se Larisa rychle rozmluvila až poté, co začala navštěvovat mateřskou školu. První rok ve školce Larisa nebyla schopná racionálně uvažovat, veškeré dění filtrovala přes své emoce. Např. pokud zapříčinila nějaký konflikt mezi dětmi, rozplakala se a říkala, že chce maminku. Byla to její jediná reakce. Larisa byla emocionální, velmi temperamentní, impulzivní. Domnívám se, že právě velký temperament a impulzivnost ovlivňovala po celou dobu Larisinu schopnost soustředit se. Téměř vždy se nechala vyrušit jinými podněty, přecházela mezi činnostmi a nedokončovala je. Při rozhovorech často odbočila tematicky k jinému sdělení. Působila však otevřeně vůči lidem i poznávání. Chtěla vyzkoušet nové hry, činnosti. Její rodný jazyk se rychle rozvíjel, zpřesňovala se výslovnost. Nebyla nutná žádná logopedická péče, ve čtyřech letech Larisa dokázala vyslovovat správně všechny hlásky. První rok v mateřské škole si osvojovala cizí jazyk pouze pasivně, používala zřídka jen často opakované fráze, jako např. „Bitte, hilf mir.“

Velký pokrok jsem zaznamenala po dvou letech kontaktu s německým jazykem, kdy Larisa začala tvořit své věty, chtěla vyprávět své prožitky německé učitelce. Její motivací v osvojování si německého jazyka bylo dorozumět se, sdělit své potřeby a porozumět slyšenému. Dle sdělení rodičů nečinilo Larise žádné potíže oslovit na dovolené v zahraničí německy hovořícího dospělého, rozuměla mu a sama s ním hovořila bez podpory rodičů. Strávila i několik dní v německé lyžařské škole, byla schopná porozumět i německy se vyjádřit. „Když jedeme někam na dovolenou, Larisa okamžitě začne mluvit, nějak si pomůže, když nějaký slovíčko neví. Když to srovnám se starší dcerou, která je v osmičce, jí se prostě nevyrovná“ (vyjádření matky).

2.3.3.1 Záznam Larisiny komunikace v německém jazyce

Komunikace zahrnuje správná i chybná vyjádření v rozmezí 9 měsíců. Věk dítěte a kontakt s německým jazykem je uváděn vždy k počátku období, kdy byla komunikace zaznamenávána.

Věk dítěte: 4 roky a 2 měsíce

Kontakt s německým jazykem: 2 roky a 2 měsíce

Záznam komunikace po měsících:	Poznámky / Vysvětlivky:
KVĚTEN 2016 Larisa: „Gehst du zu Hause?“ „Wir brauchen die Haube, Jacke und Schuhe.“	(správně: Gehst du nach Hause?)
ČERVEN 2016 Larisa: „Kann ich es ausborgen?“ Larisa: „Ich mag in die Garten gehen.“ Učitelka: „Wir gehen nicht in den Garten.“ Larisa: „Warum?“ Učitelka: „Weil wir heute spazieren gehen.“ Larisa: „Petra, die Barbara mag nicht gehen in den Bewegungsraum!“	(věta je správně) (nesprávně přiřazený rod – na základě češtiny)

<p>Larisa: „Ich mag mit der Laura gehen in den Bewegungsraum.“</p>	<p>(použit český slovosled)</p>
<p>SRPEN 2016</p> <p>Larisa: „Die Julia aufstehet.“</p>	<p>(odlučitelná předpona není na konci věty)</p>
<p>ZÁŘÍ 2016</p> <p>Larisa: „Warum hat Matěj nicht sein Bett?“</p> <p>Larisa: „Kann ich zum Peter in Bewegungsraum?“ „Ich mag zu dem Petr Bewegungsraum gehen.“</p> <p>Larisa: „Petra, kann ich, bitte, auch machen ein ‚Ich bin ich‘?“</p>	<p>(věta je správně)</p> <p>(chybí člen: in <i>den</i> Bewegungsraum) (chybí předložka)</p> <p>(Larisa si chce vyrobit zvířátko podle německé knihy „Ich bin ich“)</p>
<p>ŘÍJEN 2016</p> <p>Larisa: „Du musst den Papa fragen! Ich weiß das nicht. Das war Obra Dobra in Kino. Noch viele Kinder waren dort und meine Freunde – Veronika und großer Tobiáš. Und ich hab Schokoladepopcorn gegessen und in Kino war auch das - da ein Trinken. Und für das Trinken habe ich einen großen <i>brčko</i> – so einen.“</p> <p>Učitelka: „Ah, meinst du einen Strohm?“</p> <p>Larisa: „Ja, Strohm!“</p> <p>Larisa: „Veronika sagt zu mir, ich bin nicht groß.“</p> <p>Učitelka: „Larisa, fühlst du dich groß?“</p> <p>Larisa: „Ja, ich bin groß, Petra.“</p>	<p>(věta je správně)</p> <p>(Larisa si vypomáhá gestikulací, využila české slovo = borrowings)</p> <p>(příklad správné komunikace)</p>

<p>Učitelka: „Larisa, bitte hilf der Adélka.“</p> <p>Larisa: „Adélko, chceš pomoct?“</p> <p>Adélka: „Ne.“</p> <p>Larisa: „Petra, die mag keine Hilfe.“</p>	<p>(příklad správné komunikace, přepínání kódů)</p>
<p>LISTOPAD 2016</p> <p>Larisa: „Hallo, Petra, ich war bei Geburtstag von Laura mit Sofie und Daniela.</p> <p>Der Laura geht´s gut. Ich habe gespielt mit Laura.“</p> <p>Larisa: „Petra, der Sonne schint von meiner Auge.“</p> <p>Larisa: „Die Daniela fürchtet sich.“</p> <p>Učitelka: „Larisa, was hat die Veronika gesagt?“</p> <p>Larisa: „Sie sagt, sie war mit Papa für <i>hrad</i>.“</p>	<p>(použit český slovosled)</p> <p>(Slunce mi svítí do očí.) (nesprávně vyjádřené sloveso <i>scheinen</i>, nesprávná předložka)</p> <p>(Larisa dokáže popsat emoce)</p> <p>(borrowings, nesprávně použita předložka)</p>

2.4 Výsledky výzkumného šetření

2.4.1 Způsob osvojování cizího jazyka formou imerze v prostředí česko-německé mateřské školy

Skutečnost, nakolik si dítě osvojí cizí jazyk, závisí na kvalitě mluvního vzoru, četnosti kontaktů s cizím jazykem, na interakci učitele s dítětem, aby se cizí jazyk nerozvinul pouze do pasivní formy. Dalšími faktory by mohla být motivace dítěte a míra jazykového nadání. Během výzkumu navštěvovaly mateřskou školu pouze děti české národnosti, jejichž rodiče byly rovněž Češi. Kontakt s cizím jazykem probíhal hlavně v prostředí mateřské školy skrze německou učitelku – rodilou mluvčí, která hovořila s dětmi výlučně německy. Děti strávily průměrně 5 hodin denně v kontaktu s cizím jazykem. Vzdělávací proces byl dvojjazyčný, druhá učitelka byla česká rodilá mluvčí a hovořila s dětmi pouze česky. V hlavní části dne, v době od 8,30 h do 14,30h, byly ve třídě přítomny obě učitelky.

V žádném případě se nejednalo o záměrnou výuku cizího jazyka. Koncept předpokládal osvojování německého jazyka v přirozených podmínkách, během dne celého dne, prostřednictvím běžného vyprávění, komentování situací, rozhovorů, her, písniček, říkadel, vyrábění, čtení pohádek. Děti si osvojovaly řeč napodobováním, nevědomky a intuitivně, komplexně, interakcí a konkrétním jednáním. Děti během několika týdnů chápaly odlišnost jazykových kódů pro komunikaci s učitelkami. Vnímaly tuto skutečnost jako něco přirozeného. Důsledně bylo dodržováno Grammontovo pravidlo. Nutno podotknout, že hlavním záměrem školního vzdělávacího programu mateřské školy nebylo osvojení si cizího jazyka, nýbrž individuálním způsobem pomoci dítěti v rozvoji osobnosti, jeho dovedností a schopností v co nejvyšší míře. Cizí jazyk, který děti provázel ve vzdělávacím procesu, byl chápán jako vedlejší produkt výchovy a vzdělávání.

2.4.2 Rizika dvojjazyčné výchovy v mateřské škole

Už v prvních dnech docházky do mateřské školy bylo zjevné, že děti upřednostňují českou učitelku kvůli jazykové bariéře. Sofie byla nepatrně otevřenější vůči německé učitelce, znala ji již z několika setkání před nástupem do mateřské školy. Dětem velmi pomohlo, že česká učitelka s dětmi nejednala protektivně vůči německé učitelce. Naopak dětem opakovala, že německá učitelka je kamarád, lze ji požádat o pomoc. Německá učitelka svým zaujetím pro hru a svým temperamentem dokázala děti zaujmout. Toto období preference bylo jen dočasné a podařilo se navázat vztah mezi učitelkou a dětmi, přestože ne všemu v komunikaci rozuměly.

Německá učitelka zpočátku nerozuměla dětem. Při řešení konfliktů byla nutná přítomnost obou učitelek. Nedostatečné porozumění v ostatních případech vedlo často děti k větší snaze vysvětlit, co mají na mysli pomocí gestikulace, pantomimy, názorných ukázek. Německá učitelka oceňovala snahu dětí a dávala jim dostatek času pro vyjádření se. Do takových situací česká učitelka nijak nezasahovala, ani je netlumočila.

Samotná řeč německé učitelky byla pro děti někdy zbytečně složitá, vhodné by bylo použít jednodušší formulace.

Z důvodu předcházení nedorozuměním, jednotného vedení dětí, propojení řízených činností a efektivního využití aktuálního zájmu dětí bylo nutné, aby učitelky spolu

neustále komunikovaly, sdělovaly si své postřehy, pečlivě plánovaly činnosti. K těmto účelům sloužily i pravidelné porady ve frekvenci 1x za 14 dní.

Během osvojování německého jazyka nastala situace, kdy děti zkoušely napodobovat výslovnost německého *r*, které se nápadně podobá „ráčkování“. Toto vadné vyslovování hlásky se nijak neprojevilo v české výslovnosti. Petr a Sofie docházeli do logopedické poradny, neboť nahrazovali hlásku *r* jinou hláskou.

V oblasti vývoje řeči se u Petra projevil nepatrně pozdější nástup produkce řeči, cca ve 2,5 letech, který byl ale stále v rámci normálního vývoje. Pomaleji si vybavoval slova jak v českém jazyce, tak německém. Dle vyjádření logopedky se jednalo o důsledek pomalejšího vyžívání mozkových hemisfér, která je u chlapců častější, a rovněž o důsledek osvojování si dvou jazykových systémů, což dosvědčuje tvrzení Šulové a Bartanusze (2010, s. 201), viz kap. 1.3.5 – *Rizika bilingvní výchovy*.

Rizika, jako např. neschopnost osvojit si ani jeden z jazyků na dobré úrovni, narušená plynulost řeči, pomalejší řešení problémů, se u dětí neprojevila.

Období, kdy děti směřovaly oba jazyky, bylo jen dočasné. Jednalo se o fázi v osvojování cizího jazyka, jak uvádí Štefánik (2000, s. 72), viz kap. 1.3.10.2 *Míchání kódů*.

2.4.3 Výhody bilingvní výchovy v mateřské škole

Již bylo zmíněno, že německá učitelka byla rodilou mluvčí. Přinášela dětem rakouské a německé hry, básničky, písničky, příběhy a pohádky, tradice a zvyky. Nejen že nabídka veškerých činností v mateřské škole byla mnohem pestřejší, děti se přímo seznamovaly s německou a rakouskou kulturou (tzv. koncept *Erlebte Landeskunde*). Objevovaly velmi podobná slova němčiny a češtiny, porovnávaly zvyky dvou kultur, nacházely stejné pohádky a písně. Velkým přínosem byla německá dětská literatura. K dispozici bylo obrovské množství kvalitně tematicky i obrazově zpracovaných knih. Přirozeným způsobem tím byly naplňovány cíle RVP PV v oblasti sociálně – kulturní.

Oproti komunikaci s českou učitelkou děti v interakci s německou učitelkou používaly v mnohem větší míře neverbální způsob komunikace, jako např. gesta, mimika, pantomima. Chtěly se dorozumět i v případě, že jazyk ještě plně neovládaly.

Děti si osvojovaly německý jazyk bez námahy, hravě, přirozeně. Dosáhly dobré úrovně pasivní znalosti jazyka a všichni je začaly aktivně používat bez přítomnosti obav, studu či strachu, zda forma sdělení bude správná. Postupovaly podle stejného vzorce jako při osvojování rodného jazyka. Tento jev je typickým pro simultánní nabývání jazyků, objevoval se však u všech dětí, rovněž u Larisy a Sofie, kde se jednalo spíše o sukcesivní bilingvismus. Děti si osvojily německý jazyk včetně jeho přirozené výslovnosti.

Dle sdělení rodičů se děti neostýchaly komunikovat v německém jazyce ani v zahraničí s cizími osobami.

Motivace pro osvojování cizího jazyka byla v každém případě vnitřní. Děti chtěly porozumět sdělení učitelky, příběhu, zajímavému tématu a nacházely radost a uspokojení v tom, že se dokázaly německy vyjádřit. Zde vidím velký rozdíl oproti školnímu vyučování, kdy se děti učí jazyk často jen proto, aby získaly dobré hodnocení učitelů.

Z důvodů sledování pouze bilingvních dětí nemohly být potvrzeny možné kognitivní výhody, vyplývající z výzkumů Ellen Bialystok, vůči monolingvním jedincům.

2.4.4 Vliv osvojování si druhého jazyka na vývoj mateřštiny

U všech dětí bylo zřejmé, že jejich hlavním jazykem je jejich mateřština, tedy čeština. I z důvodu pozdějšího základního vzdělávání dětí v češtině bylo dbáno na to, aby se tento jazyk rozvíjel plně dle požadovaných předškolních kompetencí zmíněných v RVP PV. Česká učitelka proto zařazovala častěji v řízených činnostech debatní kroužky, vyprávění pohádek, filozofování s dětmi, asociační kruh, říkadla s pohybem, hádanky atd. Sofie ve svých třech letech, kdy začala navštěvovat mateřskou školu, již hovořila v ucelených souvětích. Řeč byla, adekvátně k jejímu věku, bohatá. Z domova měla již velmi dobře vybudovaný základ mateřštiny, která se i nadále v bilingvním prostředí kontinuálně rozvíjela, zpřesňovala se gramatická stránka řeči, zvětšovala se slovní zásoba. Stejně tak probíhal vývoj řeči i u Larisy, která se „rozmluvila“ až po nástupu do mateřské školy, ve svých dvou letech. Odlišný vývoj byl zaznamenán u Petra. Nastoupil do mateřské školy již ve 20 měsících a u aktivního používání jazyka bylo zaznamenáno nepatrné opoždění. Dle vyjádření logopeda se nejednalo o opožděný vývoj řeči, ale o důsledek

dvojjazyčné výchovy. Tento jev byl popsán odborníky, viz Šulová, Bartanusz (2010, s. 201), v kap. 1.3.5 *Rizika bilingvní výchovy*. Logopedickou péči navštěvovali Sofie a Petr, avšak nebylo potvrzeno, že vadná výslovnost hlásek má spojitost s bilingvní výchovou. Všechny děti dosáhly výborné výslovnosti v českém jazyce již před dovršením věku 5 let. V rozšiřování slovní zásoby se vyskytly i případy, kdy děti znaly nejprve německé slovo (např. *e Kaulquappen – pulci*) a teprve následně si jej osvojily v českém jazyce. Německý jazyk tak nepřímo ovlivňoval rozvoj slovní zásoby v češtině.

2.4.5 Úroveň dosažení německého jazyka

Děti si osvojovaly německý jazyk v podobných fázích jako svou mateřštinu. Během prvního roku kontaktu s němčinou získaly pasivní znalost jazyka a používaly často opakované fráze (např.: *Ich mag bitte ... Bitte, hilf mir ... Petra, schau mal!*). Následovalo experimentování s jazykem, kdy samy začaly vymýšlet věty. Jazyky často směšovaly, vypůjčovaly si slova, která v daném jazyce neznaly, z druhého jazyka. Dokázaly automaticky přepínat jazykové kódy. Časová období těchto stádií byla individuální, často se překrývala. Řečový vývoj sledovaných dětí potvrzoval fáze osvojování jazyka popisované v teoretické části, viz kap. 1.3.10 *Fáze osvojování jazyka*.

Všechny děti po třech letech kontaktu s němčinou dosáhly velmi dobré úrovně pasivní znalosti jazyka. V aktivní složce řeči jsou stále patrné agramatismy (jako např. nesprávné přiřazení rodu podstatných jmen, chybné užití členu, časování sloves, užití 3. a 4. pádu, aplikace českého slovosledu v německých větách). Sofie postoupila do fáze, kdy začala používat sdělení v minulém čase. Slova, která nezná si již nevypůjčuje z českého jazyka, nýbrž se je snaží vyjádřit opisem. Larisa naopak vypůjčovaná slova používá, stejně tak i Petr. Oba se však s menšími nebo většími potížemi dokáží vyjádřit. Pro všechny děti platí, že obsah sdělení je pro ně důležitější než jeho forma, což je typické pro děti předškolního věku, viz Vágnerová (2000, s. 83).

3 ZÁVĚR

Ve své práci jsem se snažila proniknout do problematiky raného osvojování cizích jazyků v mateřské škole metodou imerze. V teoretické části jsem popsala vývoj řeči dítěte od prenatálního období až po předškolní věk. Jaké místo má mít osvojování cizích jazyků v mateřské škole, jsem zdokumentovala na základě kurikulárních dokumentů a stanovisek ČŠI. Z uvedeného vyplývá, že v předškolním období by mělo dítě získat pojem o existenci jiných kultur a jazyků. Seznamování předškolního dítěte s cizími jazyky v mateřské škole však zakázáno není. V dnešní globalizované době, kdy znalost jazyků pro uplatnění se na trhu práce je čím dál častěji podmínkou a setkávání se s cizinci, ať na našem území nebo mimo něj, je téměř všední záležitostí, se mi jeví stanovisko RVP PV jako nedostatečné. Dle zájmu rodičů by mělo být umožněno vzdělávání dětí v cizích jazycích v mateřských školách, a to nejen formou placených kroužků, které se vyskytují čím dál častěji.

Charakterizovala jsem druhy bilingvismu a fáze osvojování jazyka v bilingvní výchově. Shromáždila jsem poznatky o možných výhodách či nevýhodách bilingvismu, které jsem se pokusila na základě případových studií potvrdit či vyvrátit. Zohlednila jsem faktory pro úspěšné osvojení cizího jazyka, jako jsou motivace, jazyková inteligence, senzitivní fáze a v neposlední řadě návaznost výuky cizích jazyků v základním vzdělávání, která je momentálně závislá na vůli, rozhodnutí a možnostech ředitelů základních škol.

V empirické části jsem provedla kvalitativní výzkum v česko-německé dvojjazyčné mateřské škole, která využívá pro osvojování druhého jazyka imerzní princip. Sledovala jsem, zda a jak ovlivní osvojování druhého jazyka vývoj mateřštiny, dále možná rizika či výhody bilingvní výchovy dětí a jaké úrovně ovládnutí cizího jazyka děti dosáhly po 3 letech kontaktu s německým jazykem. Na vybraných případových studiích se projevilo pouze riziko pozdějšího nástupu řečové produkce u jednoho dítěte. Nabývání druhého jazyka nijak neohrozilo vývoj mateřštiny. Došla jsem k závěru, že imerzní metodou lze během jednoho roku získat velmi dobrou pasivní zásobu v cizím jazyce. V následujících dvou letech jsou děti schopné dorozumět se, přestože jejich řeč obsahuje gramatické a lexikální nedostatky. Za velkou devizu považuji otevřenost dětí, jejich snahu komunikovat bez ostychu a strachu z možných chyb.

Imerzní metodu pro osvojování cizího jazyka v raném věku shledávám jako nejpřirozenější. Dítě tak má možnost nabývat cizí jazyk stejně přirozeně jako svůj rodný jazyk. Zásadou by mělo být osvojování cizího jazyka pokud možno komplexně, důsledné dodržování Grammontova pravidla, využití k osvojování cizího jazyka rodilého mluvčího. V předškolním vzdělávání pokládám za důležité, aby dítě především dokázalo být samo sebou, dovedlo respektovat své okolí, byly podporovány jeho dovednosti, schopnosti a zvědavost při poznávání světa. Pokud je dítěti umožněna taková výchova dvojjazyčně, jedná se o velký bonus.

4 RESÜMEE

In der Bachelorarbeit beschäftige ich mich mit dem Thema des frühen Fremdsprachenerwerbes im Kindergarten durch die Immersionsmethodik. Im theoretischen Teil beschrieb ich die Sprachentwicklung des Kindes vom pränatalen Stadium bis zum Vorschulalter. In meinen Recherchen über den Erwerb einer zweiten Sprache im Kindergartenalter fand ich im tschechischen Rahmenausbildungsprogramm und bei der Schulinspektion themenbezogene Stellungnahmen, die sagen, dass Kinder andere Kulturen und Sprachen kennenlernen sollen. Das Erlernen einer zweiten Sprache ist somit seitens der Behörden nicht verboten, wird aber auch nicht primär unterstützt. In unserer heutigen globalisierten Welt ist der Austausch mit anderen Menschen und Sprachen schon fast selbstverständlich und sehr wichtig, um auf dem Arbeitsmarkt national oder international bestehen zu können. Ich finde die Einstellung von RVP PV nicht ausreichend, da diese Haltung und Einstellung nicht mehr zeitgerecht ist. Nach dem Interesse der Eltern sollte eine Fremdsprache für die Kinder im Kindergarten ermöglicht werden, und zwar nicht nur in Form von bezahlten Lektionen, die so oftmalig sind.

Ich setzte mich mit der Klassifizierung von Bilingualität sowie mit den einzelnen Phasen des Spracherwerbes von bilingualer Erziehung auseinander. Ich befasste mich mit den Vorteilen oder möglichen Nachteilen der Zweisprachigkeit. Anhand meiner Fallstudien wurden diese bestätigt oder widerlegt. Ich berücksichtigte die Faktoren für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb, wie Motivation, die sprachliche Intelligenz, sensible Phase und nicht zuletzt auch die Kontinuität des Fremdsprachenunterrichts auf den Grundschulen. Der Unterricht einer fremden Sprache ab der Klasse 1 liegt in der Entscheidung des jeweiligen Schuldirektors.

In dem empirischen Teil präsentierte ich meine Forschungsergebnisse, die ich in einem zweisprachigen tschechisch-deutschen Kindergarten gewann, der nach dem Immersionsprinzip aufgebaut ist. Ich beobachtete, ob und wie der Fremdsprachenerwerb bei den Kindern die Muttersprache beeinflusste. Ich untersuchte dies bei den Kindern, die bereits 3 Jahre im Kontakt mit der deutschen Sprache standen. Ich dokumentierte die möglichen Vorteile oder Risiken der bilingualen Erziehung von diesen Kindern. Aufgrund der Fallstudien wurde sichtbar, dass ein Kind eine

verzögerte Sprachentwicklung zeigte. Der Zweitsprachenerwerb bedrohte auf keine Weise die Entwicklung der Muttersprache. Ich kam zu dem Schluss, dass man durch das Immersionsprinzip nach einem Jahr einen sehr guten passiven Wortschatz erwerben kann. In den nächsten zwei Jahren sind die Kinder in der Lage, sich selbstständig zu verständigen, Aufgaben auszuführen und ganze eigenständige Sätze zu formulieren. Ihre Sprache enthält allerdings grammatikalische oder lexikalische Fehler. Meiner Meinung nach liegt der größte Gewinn in der Offenheit der Kinder. Die Kinder wollen von sich aus ohne Scheu und Angst vor möglichen Fehlern kommunizieren.

Das Immersionsprinzip halte ich für die natürlichste Methode zum Erlernen der Fremdsprache. Das Kind hat so die Möglichkeit, eine neue Sprache natürlich ebenso wie seine Muttersprache zu erwerben. Das Kind sollte die Fremdsprache möglichst komplex erwerben. Der Lehrer oder die Lehrerin sollten Muttersprachler sein und die Grammont-Regel sollte konsequent eingehalten werden.

In der Vorschulerziehung halte ich es für wichtig, die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und als selbstständiges Individuum zu respektieren und sie in ihren Fähigkeiten und Interessen zu begleiten. Wenn dazu noch die Vielfältigkeit einer zweiten Sprache kommt, ist dies ein Bonus.

5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARKOWSKI, Hans a Hans-Jürgen KRUMM (2010). *Fachlexikon – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke. ISBN 978-3-7720-8322-8.

BAKER, Colin (2006). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-864-X.

BIALYSTOK, Ellen (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: University Press. ISBN 0-521-63507-1.

BIALYSTOK, Ellen (2006). Effect of bilingualism and computer video game experience on the Simon task. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 60, p.68–79.

BIALYSTOK, Ellen a Dana SHAPERO (2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, vol. 8, no. 6, p. 595–604.

BIALYSTOK, Ellen a Judith CODD (1997). Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development*, vol. 12, no. 1, p. 85–106.

BLOOMFIELD, Leonard (1933). *Language*. New York: Henry Holt. ISBN 0-04-400016-2.

GARDNER, Howard (1999). *Dimenze myšlení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.

GENESE, Fred, G. Richard TUCKER a Wallace E. LAMBERT (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, vol. 46, p. 1010–1014.

GROSJEAN, Francois (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 0674530918.

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-358-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

KUTÁLKOVÁ, Dana (1996). *Logopedická prevence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.

LACHOUT, Martin (2012). *Kde bydlí řeč – Jazyk a myšlení – osvojování, modely a praxe*. Praha: MUP Press. ISBN 978-80-86855-89-9.

MACNAMARA, John (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. In: *Journal of Social Issues*, vol. 3, no. 2, p. 58–77.

MARXTOVÁ, Marie, 2010. Cizí jazyky v mateřské škole. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 155–162. ISSN 978-80-7367-627-8.

MONTESORI, Maria (1998). *Tajuplné dětství*. Praha: SPS. ISBN 80-86-189-00-7.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-678-3.

MŠMT (2014). *Možnosti výuky cizího jazyka v MŠ z pohledu právních předpisů*. In: *Informatorium*. roč. 21, č. 8, s. 30.

NEBESKÁ, Iva (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H. ISBN 80-85467-75-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (1998). *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4240-3.

ROTHWEILER, Monika (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: STEINBACH, Markus. *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, s. 103–135. ISBN 978-3-476-02069-7.

SUCHÁ, Jitka (2010). *Trénujte si paměť*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0890-7.

ŠTEFÁNIK, Jozef (2000). *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 80-88880-41-6.

ŠULOVÁ, Lenka a Štefan BARTANUSZ (2003). Otcovská a mateřská mluva. In: ŠULOVÁ, Lenka, Chantal ZAUCHE-GAUDRON a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, s. 279–290. ISBN 80-246-0752-2.

ŠULOVÁ, Lenka a Štefan BARTANUSZ (2010). Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 197–204. ISBN 978-80-7367-627-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TĚTHALOVÁ, Marie (2014). K tomu, aby se dítě dobře naučilo cizí jazyk, potřebuje kvalitní mluvní vzor (rozhovor s Marií Horčíčkovou). In: *Informatorium*. roč. 21, č. 3, s. 9–10.

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

Internetové zdroje:

EMERŠIČ, Stanka (2009). Frühes Deutsch. In: *Deutsch als Fremdsprache im elementar- und Primarbereich* [online]. Ljubljana: Goethe Institut Ljubljana [cit. 2017-02-13]. Dostupné z: <http://www.goethe.de/ins/si/lju/pro/materialien/fr-deutsch-4-6-10.pdf>.

RVP ZV (2016) = *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], 2016. Praha: MŠMT [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37052/>.

RVP PV (2016) = *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. 2016. Praha: MŠMT [cit. 2017-01-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38919/>.

ČŠI (2016). *Stanovisko k poskytování nebo organizování placených kroužků v mateřských školách*. In: ČŠI [online]. Praha: ČŠI [cit. 2017-01-08]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e69c7756-c3df-4a6f-8e3e-b41e2c4e2a83>.

SEMERÁDOVÁ, Věra a Alena ŠKALOUDOVÁ (2014). *Stanford - Binetův inteligenční test* [online]. [cit. 2017-02-11].

Dostupné z: <http://kps.pdf.cuni.cz/etnografie/vyzkum/1/2skaloud.pdf>.

ŠULOVÁ, Lenka (2007). Výuka jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie* [online]. 2007, 1(1), 49–57 [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>.

Neuroanatomie I.: Struktury centrálního nervového systému [online], 2009. Olomouc: Ústav normální anatomie, Lékařské fakulty Univerzity Palackého v Olomouci [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: <http://www.nan.upol.cz/neuro/cd712.html>.