



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 anglistiky

Diplomová práce

Jedinci vyrůstající v bilingvním
prostředí
Growing up bilingual

Vypracovala: Kateřina Bošková
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.
České Budějovice 2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a 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 diplomové 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.

2.7. 2020

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za její vstřícnost a čas, který mi věnovala, odborné vedení, cenné rady a nevšední nápady. Tímto děkuji také všem, kteří mne podnítili k napsání této práce a nemalé uznání patří i těm, kteří mi zajistili odbornou pomoc a podporu.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou výchovy a vzdělávání dětí ve dvojjazyčném prostředí. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části čtenáři přiblížím celostní pojetí bilingvismu, úvahy předních lingvistů, pedagogů a psychologů. V této části je možné načerpat informace z oblasti typologie bilingvismu, výchovy v rodinném prostředí i vzdělávání ve státních či soukromých institucích. Odborné znalosti jsem zakomponovala do části praktické, ve které se zabývám analýzou knih bilingvních rodičů, pedagogů a vychovatelů. Na základě získaných informací z analýzy nabízím čtenáři souhrnné návrhy a strategie aplikovatelné do výchovy a vzdělávání dětí vyrůstající ve dvojjazyčném prostředí. Cílem diplomové práce je informovat o problematice bilingvního prostředí začínající bilingvní rodiče, vychovatele či pedagogy, kteří vzdělávají děti s různými kulturními a jazykovými odlišnostmi.

Abstract

The diploma thesis focuses on children growing up in the environment of two languages formed by distinct conditions. The thesis is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part includes divergent notions on the phenomenon, characteristics as well as a typology of bilingualism. This part also covers pros and cons of upbringing a bilingual child based on enriching surveys and studies. Theoretical knowledge is implemented into the practical part, where a book analysis is the main focus. Based on the analysis, multiple suggestions, as well as pieces of advice, are going to be explored and proposed to target groups. The aim of the diploma thesis is to inform about the bilingual environment, that may play an essential role in a child development. The thesis appeals to beginning bilingual parents, teachers, carers or practitioners.

Obsah

Úvod	1
Teoretická část	2
Definice pojmů	2
1. Charakteristika bilingvismu.....	3
2. Druhy bilingvismu	5
3. Dvojjazyčnost není zvláštností	8
4. Bilingvismus ve vztahu ke kognitivním schopnostem.....	9
4.1. Bilingvní prostředí – přínos nebo nevýhoda	10
5. Jazykové zvláštnosti bilingvních dětí.....	12
5.1. Jazyková interference.....	13
5.2. Míchání jazyků (code-mixing).....	14
5.3. Střídání jazykového kódu (code-switching)	15
6. Bilingvní rodina	16
6.1. Typy bilingvních rodin	17
6.2. Přístupy a strategie bilingvní výchovy	19
6.3. Kulturní bohatství, rituály a tradice.....	22
7. Bilingvní vzdělávání.....	25
7.1. Historie bilingvního vzdělávání.....	26
7.2. Metody bilingvní výuky	27
7.3. Možnosti bilingvní výuky v zahraničí.....	29
7.4. Výhody a nevýhody bilingvního vzdělávání	30
Praktická část.....	32
8. Představení knih.....	33
9. Otázky	35

10.	Analýza knih	36
11.	Shrnutí otázek a možná doporučení.....	57
12.	Závěr.....	67
13.	Summary	69
	Bibliografie	71

Úvod

„Kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem.“ Tak zní české přísloví, které každý z nás jistě zná. Z této lidové moudrosti vyplývá, že čím více řečí ovládáme, tím více možností se nám v životě otevírá. Schopnost ovládat dva či více jazyků je pro mnohé z nás velmi atraktivní myšlenka. Vícejazyčné prostředí přináší jisté výhody, nicméně může znamenat i možné komplikace. Pojetí vícejazyčného prostředí lze vykládat velmi nejednoznačně, neboť na pojem lze nahlížet z různých perspektiv. Zcela specifický názor na vícejazyčné prostředí zaujímá rodina složená ze dvou a více kultur, odlišně smýšlí psycholog a též jiný názor bude zastávat lingvista či psycholingvista. Někteří odborníci připisují bilingvistu nesčetné výhody, avšak existují i tací, kteří se staví zásadně proti, a to především v útlém věku dítěte.

„A different language is a different vision of life.“ – Federico Fellini
Mnoho lidí přisuzuje bilingvistu kladné hodnoty nejčastěji z důvodu komunikačních schopností v dnešním globalizovaném světě. Existují však i jiné kvality, které se tak často neuvádějí. Může se jednat o hlubší porozumění jazykům obecně, o intenzivnější rozvoj kreativního či kognitivního myšlení. Mimo jiné nám cizí jazyky otevírají bránu k interkulturní komunikaci, k metalingvistickým dovednostem či ke zdatnějšímu osvojení dalších jazyků.

Téma své diplomové práce jsem si vybrala na základě svých dosavadních pracovních i studijních zkušeností s multilingvními dětmi v zahraničí i v tuzemsku. V rámci mé pracovní stáže v zahraničí jsem měla možnost žít v bilingvní rodině a tato skutečnost se stalo hlavním podnětem k volbě tématu. Ve své tezi se budu zabývat problematikou bilingvistu, na který budu nahlížet z různých úhlů pohledu. Poukážu na odlišné názory jednotlivých odborníků, dotknu se hlavních kladů bilingvistu, ale i možných komplikací. V praktické části se následně zaměřím na analýzu knih bilingvních autorů, na základě které navrhu vhodné rady a doporučení pro začínající bilingvní rodiny, pedagogy či vychovatele. Pojem bilingvistu ve mně vyvolává mnoho myšlenek, nápadů a témat k diskuzím. Dle mého názoru má bilingvní prostředí mnoho co nabídnout, ale i naopak může být v našich životech velkou nesnází.

Teoretická část

Definice pojmů

Monolingvismus je termín označující schopnost jedince používat pouze jeden jazyk.

Bilingvismus, jinak také dvojjazyčnost, se od monolingvismu liší schopností jedince užívat dva jazyky na různé úrovni.

Multilingvismus, neboli vícejazyčnost, je schopnost užívat více jazyků na různé úrovni.

Vyvážení bilingvisté jsou jedinci, kteří ovládají oba jazyky „dokonale“, tedy na úrovni rodilého mluvčího. Avšak i u nich se může projevit dominance jednoho z jazyků.

Dokonalý bilingvismus je stav, ve kterém bilingvní jedinec ovládá oba jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Jazyky jsou ekvivalentní ve všech rovinách - lexikální, morfologické či fonetické. Dle Kropáčové (2006), nic jako dokonalý bilingvismus neexistuje, neboť vždy se jeden z jazyků projeví jako dominantní.

Code-switching, neboli přepínání kódů, označuje proces přechodu z jednoho jazykového systému na druhý v rámci uzavřeného slovního spojení, věty nebo promluvy. Slova užívaná ve druhém jazyce nejsou upravována, zůstávají v původní formě. Code-switching je uveden v následujícím tvrzení: „Daddy, you said, nech sa páči to me.“ (Štefánik, 2000, s. 122)

Code-mixing, v překladu míchání kódů, znamená vkládání výrazů jednoho jazyka do výpovědi, která je vedena v jazyce druhém. Vložené výrazy jsou tvarově i zvukově přizpůsobeny druhému jazyku. Štefánik (2000, s. 122) uvádí příklad: „Idem sa s tebou fajtovať,“ z angl. slova fight = bít se, rvát se.

1. Charakteristika bilingvismu

Jak je pojem bilingvismus definován? Co charakterizuje bilingvní rodinné či školní prostředí a kdo je považován za bilingvistu? Získané odpovědi na tyto otázky budou nejednoznačné a různorodé. Bilingvistu lze definovat jako osobu hovořící dvěma jazyky, avšak vymezení bilingvismu se stává mnohem komplexnější a je možné na něj nahlížet z různých perspektiv. V této kapitole budou nastíněny názory českých i zahraničních pedagogů, psychologů a jazykovědců.

Pojetí českých odborníků

Bilingvismus v pojetí Průchy (2009) je obecně charakterizován jako schopnost jedince efektivně komunikovat dvěma jazyky. Na termín pohlíží ze dvou hledisek. Hledisko psycholingvistické přikládá bilingvistu funkci komunikační, která jedinci umožňuje realizaci svých myšlenek v obou jazycích. Z hlediska pedagogického autor přirovnává pojem k teritoriím, kde se oba jazyky využívají souběžně a jedinec tak získává možnost osvojit si oba jazyky.

Kolář (2012, s. 48) definuje pojem následovně: „Bilingvní prostředí je takové prostředí, kde se střetávají dva jazyky souběžně.“ Z výroku lze usoudit, že každý má možnost vyložit si pojem odlišně, na základě vlastní intuice. Úspěšná bilingvní výchova spočívá v podnětném prostředí a ve vystavení jazykům ve vhodné míře. Výuka probíhá v dotaci obou jazyků na stejné či velmi podobné úrovni.

Černý (in Kropáčová, 2006, s. 18) se o bilingvistu vyjadřuje následovně: „Pojem bilingvismus pochází z psycholingvistiky a označuje situaci, kdy mluvčí dokonale ovládá vedle svého mateřského jazyka ještě některý jazyk cizí.“ Tento výklad obsahuje vysoké nároky na bilingvního jedince. Nicméně autor nestanovuje přesně znějící definici, co schopnost „dokonale“ ovládat jazyk charakterizuje.

Pojetí zahraničních odborníků

Nyní pohlédneme na problematiku bilingvismu z perspektiv zahraničních odborníků. Bloomfieldova (1984, s. 56) teorie bilingvismu zní: “Bilingualism is defined as native-like control of two languages”. Tato definice obsahuje vysoké nároky na jazykové schopnosti jedince. Za bilingvistu nelze považovat každého, kdo ovládá dva jazyky na různé úrovni. Avšak zahrnuje tato definice pouze dětský nebo též dospělý bilingvismus?

Haugen (1953, s. 6) definuje bilingvismus následujícími slovy: “Bilingual produces complete and meaningful utterances in other languages“. Tento výrok obsahuje přiměřené požadavky na jazykové schopnosti bilingvního jedince. Lze tvrdit, že bilingvní jedinec je ten, kdo ovládá druhý jazyk na dostatečné úrovni a zároveň dokáže produkovat smysluplnou promluvu.

Výrok Grosjeana (2010, s. 22) zní: “Bilingualism is when a person uses two languages regularly.“ Tento výrok lze považovat za přiměřený a celistvý, nicméně míru užití jazyků již definice neposkytuje. Jedná se o promluvu ve druhém jazyce jednou denně, týdně či měsíčně? V tomto výroku nejsou dány dvojjazyčnému prostředí příliš velké hranice, můžeme si takto pod pojmem představit různé situace. Autor dále bilingvismu přisuzuje schopnost přepínat mezi jednotlivými jazykovými kódy, možnou nevyrovnanost jazykových kompetencí nebo částečnou absenci akcentu daného jazyka. Dle autora je bilingvní jedinec takový, který ovládá oba jazyky na různé úrovni a zároveň je schopen oba jazyky aktivně využívat.

Jak si bilingvismus vykládám já? Za bilingvního jedince považuji osobu, která ovládá svůj mateřský jazyk (L1) na úrovni rodilého mluvčího a druhý jazyk (L2) užívá ve smysluplných promluvách a v nejrůznějších situacích. Bilingvní jedinec je charakterizován skvělou jazykovou úrovní L2 a jeho aktivním užíváním. Dále bilingvista disponuje schopností lehce a obratně přepínat mezi jazyky a dovedností přizpůsobit se různým komunikačním podmínkám. Za dětský bilingvismus považuji dvojjazyčné prostředí, kterému je dítě vystaveno již od útlého věku. Aktivní znalost jazyka se v tomto věku neočekává. Závěrem lze tvrdit, že charakterizovat tak komplexní pojem jako je bilingvismus představuje nesnadný úkol.

2. Druhy bilingvismu

Vymezení bilingvismu je nejednoznačné a lze na něj nahlížet z různých hledisek. To samé platí i u vymezení druhů a stupňů bilingvismu. Každý lingvista může nahlížet na typologii z jiného úhlu pohledu, i přesto však rozdělení dvojjazyčného prostředí sdílí většinou stejná kritéria: rozdělení dle věku, úrovně ovládnutí jazyků, typu bilingvní rodiny či míry implementace jazyků. Vybraná typologie bilingvismu vychází z knihy Čeština doma i ve světě. (Doskočilová, 2002)

Kolektivní bilingvismus vs. Individuální

Hudáková (in Doskočilová, 2002) o kolektivním bilingvismu hovoří tehdy, když všichni či většina členů společnosti ovládá dva jazyky, tzn. jsou bilingvní. Tento druh bychom nejčastěji našli v zemích, kde dominují dva oficiální jazyky, jak je tomu například v Kanadě, Belgii či Švýcarsku. Kolektivním bilingvismem se též míní menšinová komunita žijící ve dvojjazyčném prostředí, kde všichni či většina členů komunity využívají oba jazyky. Opakem kolektivní dvojjazyčnosti je individuální, která je charakterizována tím, že pouze někteří jedinci žijí v bilingvním prostředí, nikoli však všichni či většina daného společenství.

Černý (2005, s. 397) uvádí: „Postačí, aby v rámci jednoho společenství existovaly vedle sebe dva jazyky bez ohledu na to, jaký počet obyvatel tím či oním jazykem mluví nebo do jaké míry ovládají oba jazyky“. Kolektivní dvojjazyčnosti autor přisuzuje též název „skupinový bilingvismus“, který je obdobný výše popsané charakteristice dle Hudákové. Skupinový bilingvismus často přechází v tzv. „bilingvismus státní“, který je typický právě v zemích, kde existují dva a více oficiálních jazyků.

Symetrický vs. asymetrický bilingvismus

Následující dva typy dvojjazyčnosti charakterizuje Lachout (2017) dle míry jazykové kompetence, kterou mluvčí v obou jazycích disponují. Asymetrický typ již z názvu napovídá, že jeden jazyk bude převažovat nad druhým. Obvykle dominantním jazykem se stane L1, zatímco L2, který si zpravidla jedinec osvojí později, se stane jazykem slabším. Nadvláda jednoho z jazyků se může projevit jak v porozumění, tak i produkci jazyka v rovině lexikální, fonetické či morfologické. U asymetrického typu však

není podmínkou, aby osvojení obou jazyků probíhalo ve všech úrovních, tj. čtení, psaní, mluvení a porozumění. Bilingvní jedinec bude pravděpodobně disponovat v jedné oblasti více, nežli ve druhé.

Opakem je bilingvismus symetrický, u kterého jedinec neprojevuje dominanci u žádného z jazyků. Jazykové schopnosti mluvčího se pohybují na stejné či podobné úrovni. O symetrickém bilingvistu velmi často hovoříme v situaci rodin se dvěma odlišnými jazyky, tzn. otec je rodilý mluvčí jiného jazyka, než je matka. Souznačným slovem k symetrickému bilingvistu se stává již výše zmíněný termín „dokonalý bilingvismus“, který je charakterizován stejnou úrovní v obou jazycích ve všech rovinách a na úrovni rodilých mluvčích. Podobnou typologii definuje i Hudáková (in Doskočilová, 2002), ta je však nazývá bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků a bilingvismus vyvážený. Charakteristika obou typů je obdobná symetrickému a asymetrickému typu.

Simultánní bilingvismus vs. sekvenční

Následující členění zohledňuje časové období, ve kterém byl jedinec dvojjazyčnému prostředí vystaven. Simultánní bilingvismus je takové prostředí, které dává dítěti možnost osvojit si oba jazyky zároveň již od útlého dětství. Někteří odborníci tento typ výchovy zavrhnou. Svě tvrzení odůvodňují nežádoucím mícháním jazyků či nedostatečným osvojením mateřského jazyka. Druhý typ je sekvenční bilingvismus, který je charakterizován postupným přidáváním druhého jazyka. Dítě si tedy osvojuje L2 ve chvíli, kdy má již L1 osvojený. (Hudáková in Doskočilová, 2002)

Přirozený bilingvismus vs. umělý

Následující rozlišení bude věnováno bilingvistu přirozenému a umělému. Jak již název napovídá, u prvního typu si jedinec osvojuje jazyk velmi spontánně a nenuceně v prostředí, které je mu přirozené. Proces osvojování L2 se připodobňuje procesu rozvoje jazyka mateřského, podvědomě a bez vyvinutí většího úsilí. Zajistit však přirozené bilingvní prostředí se často stává nelehkým úkolem. Komplikaci může představovat nedostatečné jazykové vybavení rodičů či vzdálenost od bilingvních škol a jiných institucí. Typickým přirozeným prostředím se stávají bilingvní školy, které nabízejí motivující a dostatečně podnětné prostředí.

Umělý bilingvismus je charakterizován jako dvojjazyčné prostředí, v němž si jedinec osvojuje jazyk nejčastěji formou edukačního procesu. Při procesu učení je dítě nuceno vyvinout úsilí, soustředěnost a pozornost. Pokud chceme, aby si jedinec daný jazyk osvojil, resp. naučil, je nutno vytvořit dostatečně podněcující podmínky, neboť motivace v umělém prostředí často klesá a dítě ztrácí zájem. Cílem umělé vytvořeného prostředí je dosažení určité úrovně jazykových kompetencí pro případ, že ho jedinec v budoucnu bude potřebovat. Vedle školního prostředí se s umělým bilingvismem můžeme setkat ve výchově dvou rodičů se stejným L1. (Doskočilová, 2002)

Průcha (2011) rozdělil bilingvismus na spontánní a uměle získaný, přičemž spontánní má obdobnou charakteristiku k přirozenému a uměle získaný bilingvismus k umělému.

Další druhy bilingvismu

Z hlediska jednotlivých vývojových období jedince lze dále bilingvismus členit dle Štefánika (2000, s. 24-25) na: bilingvismus infantní (postnatální období - předškolní věk), dětský (mladší - střední školní věk), adolescentní (dospívání) a dospělý. Autor doporučuje citlivě volit období, kdy bilingvní výchova započne, neboť každý jedinec se po narození stává jedinečným originálem a je nutno k němu tak přistupovat. Jestliže však budeme generalizovat, pak obecně platí:

Pokud je druhý jazyk osvojen před 11. rokem věku dítěte, ovládá jej dítě na stejné nebo podobné úrovni, jako jazyk první, ovšem ideálním obdobím k osvojování jazyků je pravděpodobně kolem 5.-6. roku věku dítěte.

Následující členění souvisí s mírou implementace jazyka a je děleno na dvojjazyčnost aktivní (produktivní) a pasivní (receptivní). Produktivní typ dvojjazyčnosti představuje způsobilost jedince v oblastech všech čtyř jazykových dovedností – mluvení, porozumění, psaní a čtení. Jedinec dokáže vnímat L2 jako samostatnou jazykovou strukturu, je schopen reakce, produkce a reprodukce. Pasivní bilingvismus je charakterizován schopností vnímat zvukové či psané podoby jazyka, zpracovat dané informace a porozumět jim, avšak jedinec není schopen produkce získaných informací. Receptivní typ se poměrně často vyskytuje v rodinách s dětmi, které jsou vystavovány cizímu jazyku v dané komunitě, nicméně po návratu do své rodné země jazyk rychle

ochabuje. V tomto případě je doporučeno zakomponovat do rodinné výchovy takové výchovné strategie, které jazykový rozvoj dítěte dostatečně podpoří, aby nebyl zapomenut. (Kropáčová, 2006)

3. Dvojazyčnost není zvláštností

Je obecně známo, že více než polovina populace hovoří dvěma a více jazyky. Mnoho lidí, pro které dvojazyčnost představuje výjimečný stav, toto tvrzení pravděpodobně překvapí. Panuje totiž všeobecně přejímaný názor na vztah mezi jazykem a národní identitou, dle něhož každý člověk hovoří stejným jazykem a je součástí jednoho národa. Pokud se však podíváme hlouběji pod povrch tohoto tvrzení, zjistíme, že převaha dvojazyčnosti v rámci jedné zemi se ve 21. století stala nevyhnutelnou součástí. Na celém světě existuje již více než 6000 jazyků, při čemž tyto jazyky „se musí vtěsňat“ do momentálně existujících zemí. Nesmíme opomenout ani fakt, že ne každým jazykem hovoří stejný počet lidí, na příklad čínštinou mluví téměř miliarda lidí, zatímco jinými jazyky hovoří pouze hrstka, například jazykem tanema, jazyk Šalamounových ostrovů. Zeměpisné rozložení jazyků se též může lišit, kupříkladu francouzština je rodilý jazyk hned v několika zemích (Francie, Švýcarsko, Kanada, Belgie), zatímco jiné jazyky jsou využívány třeba jen v regionech dané země, např. skotská galština, kterou lidé hovoří v horách a na ostrovech Skotska. (Harding-Esch a kol., 2008)

V dnešním globalizovaném světě se setkáme s oficiálně monolingvními a bilingvními národy. Oficiální označení státu však ještě nevytvrdí přesnou informaci o množství zastoupení bilingvistů v daném národě. (Grosjean in Harding-Esch, 2008, s. 48): „V mnoha takzvaně jednojazyčných zemích je velké procento lidí, kteří pravidelně používají dva či více jazyků, zatímco v mnohójazyčných zemích je bilingvních lidí poměrně málo.“ Mezi oficiálně monolingvní národy patří Francie, Německo, Česká republika nebo Japonsko, zde je oficiálním jazykem L1 většinové společnosti.

Mezi oficiálně bilingvní národy řadíme Belgie, Finsko či Kanadu a nalezneme zde zastoupení dvou a více jazyků zároveň. Zvláště zajímavou pozici bilingvismu spatříme v Kanadě, kde pouze 13% obyvatel mluví francouzsky a zároveň anglicky. Na rozdíl od Kanady, v Tanzánii aktivně využívá dva jazyky 90% obyvatel, přestože Tanzánie je oficiálně monolingvní národ. Vedle monolingvních a bilingvních národů existují i národy oficiálně multilingvní, tedy vícejazyčné. Toto označení charakterizuje například Švýcarsko, kde nalezneme čtyři úřední jazyky (němčina, italština, francouština a rétorománština). Vedle toho v Indii se hovoří čtrnácti národními jazyky, nicméně úřední jazyky jsou pouze dva: angličtina a hindština. Mackey (in Harding-Esch, 2008, s. 49) tvrdí:

Ve skutečnosti je méně bilingvních lidí ve dvojjazyčných zemích než v jednojazyčných. Často se totiž opomíjí, že bilingvní země nebyly založeny za účelem propagace bilingvismu, ale aby se zajistilo užívání dvou či více jazyků v tomtéž národě.

Závěrem zjišťujeme, že oficiální nálepka „monolingvní“, „bilingvní“ nebo „multilingvní“ nemá se skutečným výskytem vícejazyčnosti mnoho společného. Tato označení lze spíše chápat jako politické postoje k jednotlivým jazykovým menšinám daného státu. Jedná se pouze o označení v rovině oficiální, nikoli prakticky využitelné. Je tedy esenciální, z jakého hlediska na problematiku bilingvismu nahlížíme.

4. Bilingvismus ve vztahu ke kognitivním schopnostem

Častokrát se setkáváme s lidmi zastávající názor, že vyrůstající děti ve vícejazyčném prostředí si nikdy zcela neosvojí ani jeden z jazyků, natož pak oba dva. Též od našeho okolí slyšíme, že vícejazyčné prostředí je pro děti nepodnětné, nebezpečné nebo dokonce nepřírozené. Je skutečně pravda, že dvojjazyčnost u dětí může představovat základ problémů v oblasti gramatiky, lexikologie či výslovnosti?

Grosjean (2010) tvrdí, že již od počátku 20. století až do 90. let 20. století panovalo mezi lingvisty přesvědčení o negativním vlivu na jedince, který vyrůstá ve vícejazyčném prostředí. Studie, které tento názor potvrzovaly, byly založeny na testování IQ u monolingvních a bilingvních jedinců. Tyto studie však nebyly dostatečně

přiměřené dvojjazyčným dětem a neuspokojivě testovaly dosažené jazykové kompetence jedince. V testech se nezohledňovala úroveň testovacího jazyka, který byl pochopitelně u bilingvistů méně rozvinutý. Nebrala se v potaz ani jazyková dovednost L2, ve kterém by dvojjazyčné děti měly naopak náskok. Tvzení o negativním dopadu na bilingvního jedince nemělo tedy dostatečné podložení. Od 60. let se již na problematiku bilingvismu začíná pohled postupně měnit. Někteří lingvisté však i nadále upozorňují na možný výskyt negativních dopadů této výchovy. Může se jednat o problémy z roviny gramatické, lexikální nebo foneticko-fonologické.

Pokud si bilingvní děti řádně neosvojí ani jeden z jazyků, jsou nazývány semi-lingvisty. Jejich jazyková vybavenost není na takové úrovni, aby byly schopné porozumět, reagovat, produkovat či reprodukovat. Semi-lingvní dítě se vyznačuje patologickými jevy následujících typů: dítě nehovoří přiměřeně svému věku, slova míchá dohromady, nesrozumitelně je směšuje, výslovnost je nepřesná a nesrozumitelná. S těmito nežádoucími řečovými projevy se mohou pojít i problémy v oblasti řečového oslabení, které může následně vyústit v poruchy řeči (dyslalie, koktavosti, mutismus, opožděný vývoj řeči), v poruchu učení (dyslexie, dysgrafie) nebo problémy na kognitivní a metakognitivní úrovni. Důsledkem řečových vad se může stát školní neúspěch, demotivace nebo frustrace z neúspěchu.

4.1. Bilingvní prostředí – přínos nebo nevýhoda

Grosjean (2010) protichůdně reaguje na názory negativního vlivu bilingvního prostředí, vyvrací mýty a vyzdvihuje pozitiva bilingvismu. Ve své knize uvádí, že více než polovina světové populace je bilingvní, či dokonce multilingvní. Poukazuje tak na fakt, že bilingvní prostředí nepředstavuje hrozbu patologických jevů. Mimo jiné autor vyvrací tvzení, že za bilingvního jedince lze považovat pouze toho, jehož jazyky byly osvojovány již od útlého dětství. Naopak autor vyzdvihuje myšlenku bilingvismu dospělých jedinců, kteří se jimi stali například z důvodu globalizace. Bilingvismu člení v souvislosti s vývojovým obdobím osvojení jazyků na bilingvismu dětský a dospělý.

Dle Grosjeana další výhoda spočívá v bikulturismu, tedy v osvojení dvou kultur. Obecně známý fakt o nedílném spojení bilingvismu a bikulturismu není zcela korektní. Dvojjazyčná výchova zahrnující tradice, slavení svátků a rituálů v obou jazycích se

zároveň stává i výchovou biculturní. Avšak tvrzení, že bilingvní jedinec je přirozeně i biculturní, není pravdivé, neboť bilingvista může být jak biculturní, tak i monokulturní. Následující mýtus o rozdělení či rozpolcení osobnosti vyvrací autor vysvětlením nedostatečně podložených studií v 50. letech 20. století. Vyšší výskyt poruch osobnosti u bilingvních jedinců představuje nepravdivé tvrzení. Pokud je dítě vychovááno ve stimulujičím prostředí, ve kterém fungují přesně daná pravidla, např. Grammontovo pravidlo¹, k poruchám osobnosti nedochází více, nežli u monolingvních jedinců. Naopak u jedinců bývá zaznamenána vyšší míra aktivizace v rovině kognitivních funkcí a psychosociálního zrání osobnosti.

Šulová (2010) vyzdvihuje pozitiva dvojjazyčného prostředí a přisuzuje mu především schopnost snadněji rozeznat podstatné informace od nepodstatných, rozvoj tvořivého myšlení a metalingvistických schopností, tedy schopnosti abstraktně uvažovat o funkcích, strukturách či vlastnostech jazyka. Možné úskalí vidí autorka v nekonzistentní výchově, která nemá daný pevný řád a pravidla. Vyzdvihuje myšlenku jednotných přístupů a strategií, které se stanou neměnnými a přispějí tak k posílení podnětného prostředí. Dále poukazuje na nutnost věnovat dítěti dostatek času a vystavovat ho cizímu jazyku ve vhodné míře, neboť dítě potřebuje jazyk nejprve dostatečně vnímat, nežli ho začne produkovat.

Bialystoková (2011) též poukazuje na výhody bilingvního prostředí, především na některé kognitivní funkce, schopnost produkce řeči, její reprodukce a porozumění. Autorka zmiňuje a vyzdvihuje rozvoj tzv. exekutivních funkcí², ve kterých bilingvní jedinci, dle autorčiných studií, převyšují monolingvní. Mnoha výzkumy bylo dokázáno, že mimo rozvoj komunikačních dovedností, disponují bilingvní jedinci i schopností lepší selekce pozornost, nežli monolingvní. Autorka v knize poukazuje i na případnou prevenci vzniku Alzheimerovy choroby v souvislosti s dvojjazyčným prostředím. Neboť dle výzkumu bylo zjištěno, že u bilingvních jedinců se první symptomy této choroby projevují průměrně až o 4,1 let později (v 75,5 letech) než u jedinců monolingvních (71,4).

¹ Grammontovo pravidlo je součástí metody OPOL, z anglického jazyka „one person-one language“. Termín zahrnuje pravidlo užívání L1 s jednou osobou a L2 s osobou druhou.

² Exekutivní funkce, též výkonné či řídicí, zastřešují širokou škálu kognitivních procesů, mezi které se řadí řešení problémů, schopnost selekce, organizování a plánování či schopnost „multitaskingu“.

Bilingvismus jako příčina opožděného vývoje řeči?

Lingvistické a psychologické studie 20. století uvádějí, že dvojjazyčné prostředí představuje negativní vliv na řečový vývoj a způsobuje opožděný vývoj řeči, což se může stát omezujícím faktorem na počátku školní docházky. K tomuto tvrzení se Grosjean (2010, s.73) vyjadřuje následovně: „This is a myth that was popular back in the middle of the 20th Century. Since then much research has shown that bilingual children are not delayed in their language acquisition.“ Autor poukazuje na zastaralý postoj vůči dvojjazyčnosti, neboť studie pocházející z poloviny 20. století nejsou aktuální, od té doby již nemálo výzkumů potvrdilo, že procentuálnost výskytu opožděného vývoje řeči je u bilingvních a monolingvních jedinců obdobná. Studie opět nebyly dvojjazyčným jedincům dostatečně přizpůsobeny, a to především z hlediska jazykového vybavení v prověřovacím jazyce.

Dle Bialystokové (2011) je nezbytné brát v úvahu, zda příčina opožděného jazykového vývoje spočívá ve dvojjazyčném prostředí, anebo v nepodnětném prostředí s nevhodnými výchovnými strategiemi. Studie, testující monolingvní a bilingvní děti s opožděným vývojem řeči, zpochybňovala, zda prostředí dvou jazyků ohrožuje přirozený vývoj L1. Studie ukázala, že ať se dítě pohybuje v prostředí jednoho či dvou jazyků, v procesu osvojování jazykových dovedností bude vykazuje stejné potíže. Souhrnně lze tvrdit, že bilingvní prostředí neurčuje vyšší výskyt poruch řeči, nežli prostředí jednojazyčné.

5. Jazykové zvláštnosti bilingvních dětí

Již v předchozích kapitolách byl nastíněn princip užívání jazyků bilingvních jedinců. Na rozdíl od jednojazyčných dětí, jsou dvojjazyčné neustále nuceni rozlišovat mezi jednotlivými jazykovými kódy. Pokud bychom záměrně pozorovali řeč bilingvního jedince, můžeme zpozorovat specifické zvláštnosti, které se u jednojazyčných dětí nevyskytují vůbec nebo pouze zřídka. Zatímco u monolingvních dětí by se tyto zvláštnosti mohly pokládat za zárodek patologických jevů, u bilingvních dětí na ně nahlížíme spíše jako na jev přirozený a pro mluvu v útlém stádiu typický. (Morgensternová a kol., 2011)

Nejčastěji se jedná se o následující výčet jazykových zvláštností:

1. Interference
2. Míchání jazyků (code-mixing)
3. Jazykové výpůjčky
4. Střídání jazykových kódů (code-switching)

Costa (in Morgensternová a kol., 2011, s. 47) je přesvědčen, že u bilingvního jedince se při mluvě aktivují a inhibují kognitivně-jazykové procesy a v momentě, kdy jedinec hovoří L1, je současně aktivován i L2.

Při zpracování mentální konceptuální reprezentace do lingvistické reprezentace jsou paralelně aktivovány slova z obou jazyků. Procesuální mechanismy řečové produkce u bilingvních jedinců tedy zahrnují aktivaci obou jazyků i ve chvíli, kdy komunikace je monolingvní.

5.1. Jazyková interference

Jazykovou interferencí rozumíme ovlivňování jednoho jazyka druhým, kdy obvykle dominantní jazyk má větší vliv na jazyk slabší, nežli je tomu naopak. Tento vliv se vyznačuje přenosem prvků jednoho jazyka na druhý. Jedná se o přenos struktur jazyka, gramatických pravidel (tvary sloves, koncovky podstatných a přídavných jmen) či fonologických pravidel.

V rovině fonologie se interference může objevit v rytmu řeči, výslovnosti, intonaci nebo přízvuku. Tyto nežádoucí jevy se následně ve druhém jazyce projeví například nevhodnou intonací či nepřírozeným akcentem, neboť foném slabšího jazyka je zpravidla nahrazen fonémem jazyka silnějšího. V rovině lexikální může docházet k přenosu celých jazykových struktur, velmi často idiomatických spojení³, která při přenosu do druhého jazyka ztrácí svůj význam. „My sister told me, the dog ate all my candies. But I know she was pulling my nose.“ V tomto případě došlo k přenosu lexikální roviny z českého jazyka do anglického, kdy jedinec místo podtrženého nose měl správně interpretovat anglický idiom „...she was pulling my leg.“ V rovině gramatické může

³ Idiomatická spojení, též idiomy, jsou ustálená slovní spojení nesoucí význam. Idiomy nejsou přenosné z jednoho jazyka na druhý, může se jednat o následující slovní spojení: dělat zagorku, tahat někoho za nos či nosit dříví do lesa.

nastat přenos gramatického rodu substantiv, slovesných tvarů, slovesných časů, předložek apod. Typickým příkladem přenosu gramatického rodu substantiv je zosobnění zvířat či věcí, např.: „There is a butterfly. Look, he can fly!“ Zde spatřujeme vliv češtiny na angličtinu, neboť v českém jazyce slovo motýl spadá do rodu mužského životného, lze ho nahradit zájmeny ON/TEN/JEHO/JEHOŽ (HE/HIS/HIM). Nicméně v anglickém jazyce se jedná o rod střední, využijeme proto zájmeno TO/TOHO/ONOHO (IT/ITS/ITS). Správně by věta zněla následovně: „Look, it can fly!“.

Jazykovou interferenci považujeme za nežádoucí jev, který však nemusí nutně znamenat patologický projev bilingvního jedince. Nejedná se o deficit v jazykovém vývoji dětské řeči, neboť interference mívají charakter krátkodobý a přechodný, po čase samy vymizí. Přesto však interferenci řadíme mezi chybu v řečovém projevu, avšak pouze dočasně trvajících. (Morgensternová a kol., 2011)

5.2. Míchání jazyků (code-mixing)

Termín „code-mixing“ je mnoha odborníky charakterizován distinktivně. Obecně se jedná o projev ve více jazycích s různou mírou implementace jazyků. Pokud jedinec oba jazyky využívá nevědomě, nekonzistentně či nesouvisle, míchání jazykových kódů se stává nežádoucím jevem. Avšak pokud se jedná o vědomý jev, kdy jedinec jazyky užívá soustavně, přiměřeně a vhodně vůči posluchačům či čtenářům, na míchání jazyků je pohlíženo jako na přirozený a dočasně trvajících jev. (Morgensternová a kol., 2011) Dle Grosjeana (2010), „code-mixing“ ve vícejazyčné prostředí znamená přirozený jev, který je založený na systému dvou odlišných jazykových kódů. V případě nesrozumitelnosti či nevhodného užití se tento jev stává nežádoucím.

Problematika nežádoucího míchání jazyků se nejčastěji vyskytuje v rané fázi dětského vývoje. Jedná se o projev L1, do kterého jsou vloženy slovní druhy L2, například: „Are you cleaning your zuby yet?“. Takto vložené slovo působí spíše rušivým dojmem a má vliv jak na srozumitelnost výpovědi, tak i na plynulost mluvního celku. Míchání jazyků se může projevit u každého jiným způsobem a v jiné míře. Morgensternová a kol. (2011) konstatují, že se nejedná o projev, který by byl u bilingvistů dominující. Příčinou míchání jazyků může být mnoho faktorů, mezi nejčastější řadíme nedostatečně osvojené jazykové (lexikální) roviny a dočasná neschopnost využít

požadovaný lexém v daném jazyce. Jedinec má tendenci využívat lexémy, které zná, nicméně pochází z jiné jazykové struktury.

Souhrnně lze tvrdit, že jedinci v rané fázi užívají oba jazyky jako jeden jazykový systém. S postupem času se míchání jazyků začne vyskytovat s menší frekvencí, až dočista zmizí. Tato situace nastane tehdy, kdy jedinec získá povědomí o odlišnosti obou jazykových systémů, resp.lepší své metalingvistické schopnosti. Míchání jazyků, stejně tak jako jazyková interference, je pouze přechodný stav projevu dítěte. Neměli bychom na tyto projevy nahlížet jako na patologické jevy, ani jako na deficit jazykového vývoje dětské řeči. Pokud však míchání jazykových kódů přetrvává delší dobu, nežli průměrné bilingvní děti vykazují (přibližně do mladšího školního věku), odborníci doporučují vyhledat odborníka. Míchání jazyků nemusí nutně představovat nežádoucí jev, neboť pokud jedinec jazyky vědomě přepíná v takové míře a frekvenci, že srozumitelnost projevu není ovlivněna, na termín je nahlíženo jako na neutrální jev bilingvní promluvy. Tito jedinci implementují do promluvy v jednom jazyce prvky jazyka druhého, nicméně při výroku zachovávají přesnou gramatickou strukturu výpovědi.

5.3. Střídání jazykového kódu (code-switching)

Střídání, nebo též přepínání, jazykových kódů je typickým jevem u bilingvních jedinců, kteří si tohoto počínání paradoxně nejsou vždy vědomi. Jedná se o přechod z jednoho jazykového systému do druhého. V nejlepším případě, jedinci mezi jednotlivými jazykovými kódy přepínají, aniž by ovlivnili tok řeči či rychlost promluvy. Zatímco u nežádoucího jevu míchání kódů často dochází k nerespektování gramatických struktur a pravidel daných jazyků, pro střídání kódů je typickým znakem pravý opak. O žádoucím střídání jazykového kódu mluvíme tehdy, pokud jedinec odděluje jednotlivé jazykové kódy v podobě izolovaných celků ve větě, celých vět nebo dokonce skupin vět. Příklad střídání jazykového kódu v rámci větného celku: „Mummy told me, že půjdeme na zmrzlinu.“ či v rámci celých vět: „Are you cooking spaghetti? Mám je totiž moc ráda!“.

„Střídání jazykových kódů je u bilingvních jedinců zcela přirozené, a nejedná se tudíž o narušenou komunikační schopnost, jak se mnozí laici mylně domnívají.“ (Lachout, 2017, s. 85). Společně se střídáním jazykového kódu dochází též ke změně

prozodických prvků⁴ jazyka, mezi které patří intonace, přízvuk, gestikulace či mimika. Tyto fonologické vlastnosti jazyka odpovídají pravidlům daného kódu. Příklad střídání jazykových kódů u anglicko-španělského bilingvního jedince je následovný: pokud jedinec mluví španělsky, volí rychlejší mluvní tempo, gestikuluje expresivně a více užívá mimiku. Zatímco při přechodu do angličtiny jedinec volí mírnější mimiku, proxemiku i posturiku, méně expresivní gesta a tempo řeči se také výrazně zpomalí.

Souhrnně lze tvrdit, že existuje mnoho různorodých faktorů ovlivňující střídání jazykových kódů. Častou příčinou bývá nedostatečná znalost lexémů v daném jazyce, a proto jedinec přepne do druhého jazykového systému, který dle norem a pravidel dokáže použít. Další příčina může spočívat v emočním napětí, stresu či nervozitě. Jedinec se nemusí cítit dostatečně komfortně, a tak přepne do dominantního jazyka. Příčinou se však může stát i situace, kdy bilingvní jedinec si je vědom faktu, že komunikační partner je jazykově vybaven více v jazyce druhém. Při setkání či návštěvě s přáteli může být bilingvista vystaven situaci, kdy členové společenství nehovoří daným L1, tudíž jedinec přepne do vyhovujícího jazyka, tedy L2.

6. Bilingvní rodina

Pojednává-li práce o bilingvní výchově, je nezbytné poukázat na základní jednotku celého výchovného procesu, kterou je rodina. Rodiče a vychovatelé plní stěžejní funkci v životě dítěte. Stávají se determinanty, jež určují následný vývoj dítěte. Tito jedinci mají největší vliv na prostředí, kterému bude dítě vystaveno. Nejvýznamnější vliv rodiny na dítě se přisuzuje období již od útlého dětství až do mladšího či středního školního věku dítěte. Tato kapitola je zaměřena na charakteristiku bilingvní rodiny, výhody a možné komplikace a též nastíní typologii výchovného prostředí. S nárůstem možností cestování do zahraničí přibývají i možnosti navazování nových kontaktů, a v jeho důsledku vyšší výskyt partnerských vztahů s odlišnými jazyky a s tím související zárodek vzniku bilingvních rodin. Rozhodnut se vytvořit a žít v bilingvním prostředí není jednoduché, zvláště pokud je spolurozhodujícím faktorem i vyrůstající jedinec.

⁴ Prozodické prvky jazyka vychází z lingvistické roviny tzv. prozodie, která popisuje zvukové vlastnosti jazyka. Souhrnně hovoříme o suprasegmentálních jevech, kterými jsou přízvuk, intonace, frázování či rytmus.

Rodina, která se rozhodne pro implementaci dvou jazyků do své výchovy, se nazývá bilingvní. Dle Lachouta (2017, s. 107): „Za bilingvní označujeme takovou rodinu, v níž její členové používají, nebo dokáží používat jako prostředku komunikace více než jednoho jazykového kódu.“

6.1. Typy bilingvních rodin

Bilingvní rodiny lze rozdělit do různých tříd dle mateřského jazyka rodičů, který může být identický či rozdílný, dle jazyka uplatňujícího při komunikaci v rodinném prostředí nebo dle způsobu vedení výchovy. Neměli bychom opomenout ani rozlišení podle sociálního jazyka, který daného jedince obklopuje a s nímž může být v každodenním styku prostřednictvím různých sociálních skupin. Následující výčet a charakteristiku typů rodin nastínil Lachout (2017).

Rodiče s odlišným L1

a. Rodiče disponují rozdílnými mateřskými jazyky, avšak do jisté míry ovládají i jazyk svého partnera. Majoritní jazyk společnosti je zároveň i mateřským jazykem jednoho z rodičů. V tomto případě každý rodič mluví s dítětem svým vlastním L1 a dodržuje Grammontovo pravidlo, neboli pravidlo „one person-one language“.

Matka	Otec	Jazyk sociálního okolí	Jazyk výchovy v rodině
Čeština	Angličtina	Čeština	čeština a angličtina

b. Rodiče s odlišnými mateřskými jazyky se nachází v prostředí dominantního jazyka jednoho z nich, avšak oba hovoří s dítětem jiným nežli jazykem společnosti. Dítě se tak setkává s majoritním jazykem komunity pouze mimo domov, nejdříve tedy ve třech letech při vstupu do MŠ, případně dříve při společenských akcích nebo při střetu s různými sociálními skupinami.

Matka	Otec	Jazyk sociálního okolí	Jazyk výchovy v rodině
Čeština	Angličtina	Čeština	angličtina

c. Oba rodiče jsou vybaveni jiným jazykovým kódem a nachází se ve společnosti, která disponuje též odlišným jazykem. V tomto případě se výchovným jazykem rodiny stává jeden z L1 rodičů.

Matka	Otec	Jazyk sociálního okolí	Jazyk výchovy v rodině
Čeština	Angličtina	Němčina	čeština nebo angličtina

Rodiče se stejným L1

a. Rodiče ovládají stejný L1 a výchovným jazykem se i v rodině stává L1 rodičů, ačkoli okolní společnost hovoří L2. Dítě je vystaveno sociálnímu jazyku společnosti pouze mimo prostředí rodiny, tj. v MŠ, ZŠ, v rámci mimoškolních aktivit či kroužků.

Matka	Otec	Jazyk sociálního okolí	Jazyk výchovy v rodině
angličtina	Angličtina	čeština	angličtina

b. Oba rodiče hovoří stejným L1, který je současně i jazykem okolní společnosti. Jeden z rodičů hovoří na dítě v L2, zatímco druhý rodič v L1. Tento typ výchovy je v dnešní době populární a u rodičů oblíbený. Za cíl si vychovatelé kladou osvojení jazyka na komunikativní úrovni v přirozeně vytvořeném L2 prostředí. Případné komplikace tohoto typu mohou spočívat v nedostatečné jazykové kompetenci jednoho z rodičů, který své nedostatky a případné chyby přenáší na dítě. Odstraňování chyb zakořeněných v útlém dětství je později velmi obtížné.

Matka	Otec	Jazyk sociálního okolí	Jazyk výchovy v rodině
Čeština	Čeština	Čeština	angličtina

Bilingvní rodiče

Do tohoto typu spadají rodiny žijící v přirozeném bilingvním prostředí dvou a více jazyků. To znamená, že v dané zemi se hovoří dvěma a více úředními jazyky. Rodiče s dítětem komunikují střídavě v obou jazycích.

Matka	Otec	Jazyk sociálního okolí	Jazyk výchovy v rodině
angličtina a francouzština	angličtina a francouzština	angličtina a francouzština	angličtina i francouzština

6.2. Přístupy a strategie bilingvní výchovy

Realizace výchovy v bilingvním prostředí představuje pro některé rodiče stěžejní výchovu, pro některé dokonce i úskalí. V této kapitole jsou nastíněny vícejazyčné výchovné a edukační metody, přístupy a strategie, které dvojjazyčné prostředí nabízí. Tyto výchovné prvky si rodina volí v důsledku mnoha faktorů, mezi které patří: rozmanitost komunity společnosti, jazyk komunity a rodičů či nabídka vícejazyčné výchovy a vzdělávání v dané společnosti. Volba strategie výchovy je též ovlivněna cílem rodičů, neboť jeden rodič si stanoví za cíl receptivní znalost jazyka, jiný naopak produktivní. Metody se v těchto případech budou značně lišit. (Morgensternová a kol., 2011)

Grammontovo pravidlo, neboli pravidlo „jedna osoba – jeden jazyk“, patří mezi nejnámější a obecně předními odborníky doporučovanou metodu užívanou ve dvojjazyčném prostředí. Tato metoda byla objevena na počátku 20. století francouzským lingvistou Ronjatem, kterému tuto strategii navrhl a pomohl sestavit jeho přítel, též lingvista, Grammont. Metoda je často nazývána též zkratkou OPOL z anglického jazyka „One Person One Language“. Výchova vypadá tak, že oba rodiče komunikují s dítětem ve svém L1. Komplikace nastává v případě soustavného nedodržování předem smluveného jazyka či v případě nekonzistentní výchovy. Komplikace může nastat i při styku s jinými lidmi, kteří nehovoří L1 jednoho z rodičů. V takové situaci nejsou rodiče vždy důslední a OPOL pravidlo snadno poruší z důvodu neslušnosti hovořit jazykem, kterému návštěva nerozumí. V dítěti toto jednání může vzbudit zmatek či demotivaci nadále hovořit v obou jazycích, neboť primárním cílem osvojení jazyků je v dětských

očíh komunikace s rodiči. Může se dokonce dostavit neschopnost mentálně oddělit jednotlivé jazykové systémy. Pokud jsou však pravidla metody OPOL systematicky dodržována, lze dosáhnout signifikantních úspěchů. Jedinec je schopen si plně osvojit oba jazyky simultánně, získá schopnost mezi jazyky snadno přepínat a oba jazyky vnímá jako dva odlišné a oddělené systémy. (Garnsworthy, 2013)

Metoda Grammontova pravidla je mezi rodiči oblíbená a při správné aplikaci přichází nesčetné výhody. V opačném případě se mohou dostavit negativní dopady, např. opožděný vývoj řeči (dále OVRĚ), koktání, nebo dokonce mutismus⁵. Avšak i při dodržování daných norem je možný výskyt, avšak velmi zřídka, nežádoucích jevů: neochota mluvit oběma jazyky, míchání jazykových kódů či selektivní mutismus⁶. Dle Cunninghamové (2011) k mutismu může dojít v důsledku kulturní či jazykové odlišnosti, či dokonce v případě šikany, kdy bilingvní dítě sehrává roli oběti. Morgensternová (2011) přisuzuje příčinu mutismu a OVRĚ nízkému sebevědomí a dočasně nerovnoměrnému vývoji jednoho z jazyků, neboť obecně jeden jazyk je z pravidla silnější (L1) a druhý slabší (L2). V praxi se jedná o situace, kdy dítě není schopné se vyjádřit v daném jazyce z důvodu nízké úrovně. Jedinec následně ztrácí motivaci, pociťuje frustraci a nedostatečné sebevědomí. Lachout (2017) doporučuje věnovat dětem dostatek času, nevyvíjet na dítě nátlak a dostatečně podněcovat a vystavovat dítě oběma jazykům dle potřeby.

Metoda místa/času, též metoda situační, patří mezi další přístup k bilingvní výchově a výuce. Vychovatel určí dané místo či čas, ve kterém bude cizí jazyk praktikován. Situační metoda zahrnuje mnoho variací. Hovoříme-li o metodě místa, rodiče mohou vytvořit „koutek cizího jazyka“, který představuje místo s knihami v cizím jazyce, plyšáky, didaktickými pomůckami, zvukovými či vizuálními pomůckami. Obecně se jedná o vymezený prostor, které daný jazyk symbolizuje a pro dítě představuje podnětnou oblast k seberozvoji. Metoda zahrnuje pravidlo hovořit pouze v předem určeném jazyce, přesto však si rodiče mohou nastavit svá vlastní pravidla. Situační metoda času vymezuje časový úsek, který je věnován danému jazyku v nejrůznějších

⁵ Mutismus, neboli oněmění, představuje neschopnost tvorby hlasu na základě psychického traumatu, tedy nedochází k žádnému organickému poškození mluvidel.

⁶ Selektivní mutismus se vyznačuje neochotou hovořit v přítomnosti jisté osoby, většinou v důsledku psychického traumatu.

formách. Rodiče mohou nastavit pravidlo dopoledního či odpoledního užívání jazyka nebo víkendové či prázdninové využití jazyka. Hranice se u situační metody nekladou, záleží pouze na výchovných zástupcích, jaká pravidla a normy doma zavedou. Velmi důležité je zde poukázat na závažnost důslednosti. Pokud si rodina stanoví jistá pravidla, pro efektivní využití bilingvního prostředí je nezbytné tyto pravidla soustavně dodržovat, např. nehovořit daným jazykem nikde jinde, než v předem určený čas či místě. Tuto strategii využívají většinou rodiče, kteří neměli možnost zavést metodu OPOL nebo ti, kteří nebyli dostatečně jazykově vybaveni k jiné metodě.

Metoda **Jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti** je primárně určena pro rodiče stejného L1 žijící v prostředí L2. Členové rodiny doma hovoří jedním jazykem, zpravidla L1 rodičů, zatímco L2 je užíván mimo rodinné prostředí. Do styku s tímto jazykem přichází skrz povinnou školní docházku, mimoškolní aktivity, v rámci zaměstnání nebo společenských událostí. Může se například jednat o rodiny české národnosti žijící ve Velké Británii. Stálým jazykem domácnosti se v takové rodině stává čeština, zatímco mimo rodinné zázemí hovoří rodina pouze anglicky. Rodiče užívající tuto metodu mívají často obavy, že jejich dítě nebude schopné hovořit L2, pokud oni sami ho jazyku nebudou vystavovat. Odborníci tuto obavu vyvrací, neboť L2 dítě velmi efektivně pochytí od okolní společnosti z prostředí jeslí, školky, školy, kroužků, od sousedů a další socializačních situací. (Garnsworthy, 2013)

Volba jazyka dle situace je strategie, která volí daný jazyk konverzace na základě místa, času či témat. Jedná se o stěžejní metodu, pro kterou je esenciální předem pečlivě zvážit její realizaci, případně se setkat a poradit s odborníkem. Rodiče například mohou stanovit pravidlo určující jedno roční období v jednom jazyce a následující ve druhém. Může se též jednat o svátky, slavnosti vedené ve druhém jazyce. Vychovatelé mohou nastavit i pravidlo všedních dnů a svátečních, kdy v týdnu se běžně hovoří L1 a o víkendu L2. Tuto strategii můžeme využít i při změně tématu, například bavíme-li se v rodině na téma škola a práce, přepínáme jazykový kód a hovoříme druhým jazykem. (Lachout, 2017)

Určující je první věta

V případě této strategie se hlavním determinantem stává první vyřčená věta, která určuje, v jakém jazyce konverzace započne. Rodiče by měli být důslední a trvat na pokračování konverzace ve zvoleném jazyce, pokud tedy rodič začne na dítě hovořit v anglickém jazyce, dítě odpovídá též anglicky. Důležitost je zde kladena na užívání pouze jednoho jazyka u obou komunikantů a všech zúčastněných. Nepříznivě působí jazyková interference či míchání jazyků, které by měly být vychovateli opraveny formou reprodukce či repetice.

Dle Morgensternové (2011), užívání různých výchovných strategií se může v průběhu výchovy přirozeně měnit v důsledku odlišných faktorů. Těmito vlivy se mohou stát: změna bydliště, tedy i jazykového prostředí, narození sourozenců, změna v rodinném uspořádání, rozvod aj. Tyto změny mohou být samy o sobě pro dítě stresující, a proto by vychovatelé měli zůstat obezřetní a upřednostňovat nejlepší zájem dítěte. Ať už tedy bilingvní rodina využívá jakoukoli z uvedených strategií, měla by preferovat celiství psychický, emoční a osobnostní rozvoj. Až sekundárně přichází do popředí zájmu otázka jazykových a kulturních kompetencí.

6.3. Kulturní bohatství, rituály a tradice

„Living in another culture helps. Marrying into one is even better. Being a multiculture child can be a formula for multiple skills, but also for multiple problems.“ (Galtung in Morgensternová a kol., 2011, s.65) V českém překladu dle Morgensternové (2011, s.65) výrok zní: „Žít v cizí kultuře pomáhá. Provdát se či oženit se do cizí kultury je ještě lepším řešením. Být multikulturním dítětem s sebou přináší mnohočetné dovednosti, ale také mnohočetné problémy.“

Vicejazyčné prostředí s sebou přináší jisté výhody multikulturismu. Bilingvní a současně bikulturní jedinec disponuje větším kulturním přehledem a zároveň je více adaptabilní na různé a nečekané změny. Bikulturní jedinci si v dostatečně podněcujícím prostředí osvojují interkulturní kompetence, které zlepšují orientaci v jednotlivých kulturách a umožňuje komunikaci tzv. „číst mezi řádky“. Interkulturní komunikace je charakterizována jako proces interakce dvou a více komunikujících partnerů, kteří jsou příslušníci odlišných kulturních etnik, či jazyků. Interkulturní kompetence můžeme tedy

chápat jako soubor schopností a dovedností, do kterého spadají osobnostní vlastnosti jako empatie, sebereflexe, kulturní citlivost či tolerance k odlišnostem. Mezi další výhody interkulturní komunikace řadíme schopnost přijetí odlišných kultur a adaptabilita při kontaktu s jinou kulturou. Pokud dospělí monokulturní jedinci vycestují do cizí kultury, nestačí jim pouze přečíst si základní charakteristiky, podrobně nastudovat nejrůznější příručky či řídit se pravidly dané kultury. Za zapotřebí je především získání kulturní senzitivity, empatie a adaptability. Tyto tři klíčové kompetence si bikulturní jedinec samovolně osvojuje za pomoci rodinných příslušníků, vychovatelů, okolního prostředí nebo vrstevníků.

Na výhodu interkulturní komunikace lze nahlížet i z pohledu sociálních pravidel, která se nemusí nutně shodovat s kulturou stejného jazyka, např. Velká Británie vs. USA. Není samozřejmostí, že pouhá znalost jazyka zaručuje i vzájemné porozumění. Může se jednat o běžné rituály každodenního života, např. mlaskání a krkání během stolování značí v evropské kultuře opovržení a nevychovanost, naopak v japonské kultuře toto jednání symbolizuje pochvalu mířenou ke kuchaři, přání dobré chuti a projev vděčnosti. Pokud se tedy u stolu setkají Japonci a Češi, s největší pravděpodobností dojde k nedorozumění a interkulturní komunikace bude narušena. (Morgensternová a kol., 2011)

Fakt, že bilingvní jedinci nemusí být nutně i bikulturní, popisuje ve své knize Grosjean (2010). Tato skutečnost je podmíněna hned několika fakty, které úzce souvisí s typologií rodinného prostředí. Rodiči odlišných jazyků a kultur budou pravděpodobně do své výchovy aplikovat rozdílné výchovné prvky, slavit odlišné tradice, svátky a kulturní rituály. Od tohoto příkladu se pravděpodobně bude lišit výchova rodičů pocházející ze stejné kultury a žijící v odlišné, např. vietnamská minortiní skupina žijící v České republice. Souhrnně lze tvrdit, že primární rozhodující činitel založení bikulturní výchovy spočívá v rodině, jejich původu, zkušenostech, potřebách a schopnostech přenést své kulturní bohatství z generace na generaci pomocí rodinných rituálů, slavností či tradic.

„Rodinné rituály v interkulturním srovnání jsou velice různorodé a pestré, prozradí nám o samotné kultuře to nejpodstatnější.“ (Morgensternová a kol., 2011, s. 92). Součástí každé kultury jsou rituály, které mohou být společenské nebo rodinné.

Společenské rituály určuje daná kultura, společnost či etnikum, zatímco rodinné rituály si daná rodina volí sama. Rituály obecně fungují jako stmelující prvek a pro rodinné soužití představují velmi důležitý prvek. Bohužel vlivem rychlého životního tempa a vyspělých technologií se mnohdy tyto rituály vytěsňují z našich životů, což je mimo jiné i jednou z významných příčin snižování stability partnerského a rodinného soužití. Vypouštěním rituálů, zvyků a tradic z našich životů znamená postupné opadání kulturního dědictví. Na druhou stranu, nadměrné množství různých rituálů v rámci bikulturních rodin též není pro vyrůstající jedince zcela vhodné. „Ukazuje se, že je třeba, aby množství rituálů v rodině bylo přiměřené, neboť vícejazyčné rodiny s příliš vysokou ritualizací jsou přemíru zaměřeny na minulost a naopak rodiny bez rituálů vykazují chaotičnost a vykořeněnost.“ (Morgensternová a kol., 2011, s. 94) Tam, kde panuje soustavný řád a obě kultury jsou podnětně a dostatečně uplatňovány, nalezneme značná pozitiva. Bikulturnismus poskytuje stabilnější zázemí, napomáhá lépe zvládat stres a psychickou zátěž. Při dodržování rodinných rituálů a kulturních zvyklostí se dle Lachouta (2017) rodinné vztahy prohlubují, jsou pevnější a stálejší.

Souhrnně můžeme tvrdit, že u bilingvních rodin většinou dochází, avšak není to pravidlem, k míchání dvou odlišných kultur, na jejichž základě se mohou tradice či rituály navzájem prolínat. Ve snaze prosadit dvě různé kultury do bilingvní výchovy je více než důležité poukázat na důslednost, která by měla sehrát primární roli v bikulturním prostředí. Rodiče s odlišnými kulturami by se měli řídit pravidly přiměřenosti, soustavnosti a vytrvalosti. Pokud nastolí daný rituál či zvyk, měli by jej dodržovat bez větších modifikací. Jestliže by se tak nestalo, bikulturní prostředí by se pro jedince mohlo stát matoucí a nedostatečně podnětné k následnému rozvoji. Pravidla a kulturní rituály si každá rodina zavádí sama s ohledem na potřeby členů rodiny. Například česko-anglická rodina žijící na území České republiky slaví Vánoce vždy dle místa, kde se zrovna nacházejí. Při pobytu na českém území dodržují české tradice a zvyky: děti píšou Ježíškovi dopisy, stromeček přináší Ježíšek až na Štědrý večer a tradiční večeří se stává smažený kapr. Při návštěvě příbuzných v Anglii oslavují Vánoce následovně: čekání na Otce Vánoc, pečení perníčků, zpívání tradičních „Christmas carols“ nebo rozbalování dárků až 25.12.

7. Bilingvní vzdělávání

Ve slovensko-anglickém pedagogickém slovníku je bilingvní vyučování charakterizováno podmětným dvojjazyčným prostředím, kde je kladen důraz na rozvoj obou jazyků. Jedná se o takové prostředí, které nabízí žákům efektivní výuku v obou jazycích ve všech předmětech. (Švec, 2002)

Bilingvní výukou se rozumí forma vzdělávání vedená i v jiném, než mateřském jazyce. Neязыkové předměty se tedy odehrávají jak v mateřském jazyce, tak i v cizím. L1 a L2 jsou při výuce využívány v různé míře a od vzdělávání není ani jeden z jazyků separován, jak se mnoho lidí domnívá. Důraz je kladen na rozvoj obou dvou jazyků simultánně, přechod mezi jednotlivými jazyky je přirozený a systematicky začleněný do vyučování. Bilingvní program nabízí žákům užívat cizí jazyk v neязыkových předmětech. Zaměření výuky není primárně na přímou výuku jazyka, ale na neязыkový předmět, skrz který si žáci jazyk osvojují. V bilingvních školách většinou figurují rodilí mluvčí obou jazyků. Bilingvní školy v České republice jsou většinou složeny následovně: třídní učitel je české národnosti, jeho L1 je čeština, vyučuje jen některé předměty a zbytek předmětů je vyučován v L2 rodilým mluvčím. Z uměle vytvořeného prostředí, které je při výuce cizího jazyka typické, se stává prostředí přirozené, dlouhodobě motivující a podnětné pro rozvoj L2. Obecně lze konstatovat, že bilingvní vzdělávání posouvá své zaměření na dvě základní složky – prohloubení znalostí daného předmětu a zdokonalení dvou jazyků souběžně. Podle míry využití druhého jazyka lze bilingvní výuku rozdělit do dvou sfér. Při úplném využití bilingvního prostředí je jedinec vyučován v obou jazycích ve stejné míře, zatímco při částečném využití mluvíme o zapojení cizího jazyka jen do některých předmětů. (Šmídová a kol., 2012)

Škol s bilingvní výukou u nás vzniká čím dál více, a to ať s částečnou či úplnou mírou implementace bilingvního prostředí. Školy s částečným využitím se často dělí na třídy bilingvní a třídy monolingvní, které ale mohou dále obsahovat některé prvky a principy odvozené z bilingvního přístupu k vyučování. Příkladem částečného využití bilingvního prostředí je strategie CLIL, která je považována za jednu z předních metod dvojjazyčného vzdělávání. Ve třídách s CLIL metodou na první stupni ZŠ může být zakomponován cizí jazyk v předmětech výtvarné výchova, pracovních činností a dále

v odpoledních aktivitách v rámci kroužků či školní družiny. Na druhém stupni se již předpokládá jazyková vstupní znalost. Do tříd může vstupovat i rodilý mluvčí daného jazyka, který má silně motivační funkci a ve třídách působí zpravidla několik hodin týdně.

Další přístupy bilingvního vzdělávání obsahují výuku v cizím jazyce ve větším rozsahu, nežli CLIL třídy. Vybrané nejazykové předměty jsou již od první třídy vyučovány jak L1 tak L2. Jedná se o hodiny matematiky, výtvarné, hudební i tělesné výchovy, pracovní činnosti. Žáci jsou vyučováni učiteli daného mateřského jazyka i rodilými mluvčími L2, kteří jsou plně kvalifikovaní pro výuku na daném stupni školy. Třídy jsou uzpůsobeny k tomu, aby výuka byla co nejefektivnější, počet ve třídě se pohybuje kolem 14-20 žáků. Dotace výuky cizího jazyka je dána v rozsahu od 10 hodin až do 13 hodin týdně. Cizímu jazyku jsou žáci vystaveni i v odpoledních aktivitách – školní družina, mimoškolní kroužky či doučování. Zápis do třídy s bilingvním přístupem je vhodné pro děti, které již cizímu jazyku někdy vystavovány byly. Může se jednat o děti z bilingvního rodinného prostředí či děti, které cizí jazyk odposlouchaly z pobytu v zahraničí či z mateřské školy. (Halvová, 2019)

7.1. Historie bilingvního vzdělávání

Samotný počátek bilingvní výuky byl zaznamenán již před 5000 lety na území dnešního Iráku, kde se střetly dva národy – Sumerové a Akkadové. Jejich odlišné jazyky jim nedovolovaly předat si potřebné informace a efektivně se domluvit. Akkadové byli takto nuceni porozumět sumerskému jazyku, který jim byl zprostředkován skrz pokyny a instrukce. Pohlédneme-li do období středověku, můžeme sledovat postavení latinského jazyka, který byl užíván ve většině institucí jako vyučovací jazyk. Vždyť právě skrz latinu byly předávány informace a poznatky v oblastech práva či medicíny na tehdejších univerzitách. (Mehisto et al., 2008)

Bilingvní vzdělávání má dlouholetou tradici v mnoha zemích, např. v Lucembursku tento typ vzdělávání přetrvává již od poloviny 19. století. Větší a více zakořeněné zastoupení bilingvních škol a vzdělávacích institucí najdeme pravděpodobně v zemích se dvěma a více oficiálními jazyky. V České republice se bilingvní výuka začala realizovat na počátku 90. let minulého století. V roce 1990 se bilingvní program začal uplatňovat v rámci projektu MŠMT ČR, dále částečně či úplně ve školách, kde byla výuka

MŠMT ČR tolerována. V tomto časovém období se u nás bilingvní výuka objevovala pouze na čtyřech školách (dvě v Česku a dvě na Moravě), kde se však uplatňoval jen francouzský jazyk. Doba studia činila celkem pět let, což ale později v roce 1996 bylo prodlouženo na šestileté bilingvní studium. V tuto dobu bylo stanoveno pravidlo souběžného využití dvou vyučujících, kteří v procesu bilingvního vyučování figurovali. Jednalo se o plně kvalifikovaného českého učitele a rodilého mluvčího s cíleným jazykem. Čeští učitelé procházeli zdokonalováním jazyka skrz jazykové a metodické kurzy v rámci zahraničních pobytů. Postupem času se zdokonalovala autonomie škol a bilingvní vzdělávání již nebylo výsadou pouze bilingvních škol, na nichž probíhal experiment MŠMT ČR, vícejazyčné třídy se začaly utvářet i v klasických školách.

S rozvojem globalizace a myšlenky cizojazyčného prostředí se do školních předmětů začal implementovat bilingvní přístup CLIL, jenž se v dnešní době využívá jak na státních školách, tak na soukromých. Tato metoda bilingvní výuky je záležitostí až posledních dvou dekad, kdy poprvé byla propagována a publikována na univerzitě ve Finsku v roce 1994 vědcem Davidem Marshem. U metody CLIL se nejedná o výuku cizího jazyka, jak je občas mylně vykládáno, jazyk zde figuruje pouze jako nástroj k osvojení obsahu předmětu. V roce 1995, kdy byla vydána Bílá kniha, se vědci shodli na významnosti této metody bilingvního vzdělávání a rozhodli se ji implementovat do českého vzdělávacího systému. Již v té době si byli přední odborníci vědomi pozitivního vlivu vícejazyčné výuky. (Novotná, 2013)

7.2. Metody bilingvní výuky

Imerzní metoda

Termín imerze v obecném slova smyslu znamená ponoření či vnoření do systému jiného jazyka. Pojem je dále členěn dle míry využití daného jazykového kódu, dle stupně vzdělávání či množství realizovaného učiva. Úplné imerzní vzdělávání, neboli „total immersion education“, představuje dvojjazyčný vzdělávací přístup, který umožňuje vzdělávání výhradně jen v požadovaném jazyce. Cílem metody je dosažení schopnosti porozumět danému jazyku a zároveň jím dokázat hovořit na různé úrovni. V souvislosti s věkem, ve kterém se jedinec s bilingvní výukou setkává, hovoříme o imerzi rané (období mateřské školy) a pozdní (2.stupeň ZŠ). Dle Benešové a kol. (2015) dochází

u jazykové imerze k běžnému vzdělávání, které však probíhá v požadovaném cizím jazyce. Znamená to, že cizí jazyk se v tuto chvíli stává nástrojem k získání instrukcí a zároveň předmětem výuky. Očekávané výstupy, náplň vzdělávání a osnovy se od běžných škol neliší. Nesmíme opomenout ani výhodu interdisciplinárního charakteru, neboť při implementaci metody dochází k propojení jazykové výuky, jazykové kultury a vyučovaného předmětu. Mezi další klady bezesporu patří neméně důležitý aspekt vytvoření přirozeného prostředí pro výuku L2.

Metoda CLIL

CLIL je vzdělávací fenomén dnešní doby, který je označován za jeden z přístupů k bilingvnímu vzdělávání. Názory na bilingvní vzdělávání se liší, a tak je velmi obtížné charakterizovat podstatu CLILu, zda se jedná o ojedinělý přístup k vícejazyčné výuce, anebo je součástí bilingvních vzdělávacích metod. „CLIL je vzdělávací přístup typický pro svou dualitu cílů, při kterém je cizí jazyk využíván jak pro vyučování obsahu, tak i pro rozvoj jazykových kompetencí...“ (Coyle et al., 2010, s. 1) Autor dále tvrdí, že bilingvní vzdělávání obsahující imerzní metodu se zaměřuje na receptivní i produktivní dovednosti a výukou vede jedince téměř na úroveň rodilého mluvčího. Vedle toho CLIL se zaměřuje spíše na receptivní dovednosti a ve většině případech se nepředpokládá dosažení úrovně rodilého mluvčího. Oba dva přístupy ke dvojjazyčnému vzdělávání v přirozeném dvojjazyčném prostředí rozvíjí především funkce metakognitivní, metalingvistické a exekutivní.

CLIL patří mezi kurikulární trend současného evropského školství a i u nás na území České republiky se v posledních letech tento vzdělávací přístup velmi rozšířil. Jedná se o inovativní metodu výuky, jenž spočívá v obsahově a jazykově integrovaném vyučování. Zahrnuje v sobě výuku nejazykového předmětu v jazyce cizím, který žáky podněcuje a motivuje k prohloubení znalosti jak cizího jazyku, tak obsahu předmětu. Vznikají takto integrované předměty jako např. matematika s angličtinou či tělesná výchova s němčinou. (Benešová a kol., 2015)

CLIL je jakýmsi zastřešujícím termínem pro různé modely výuky, kde dochází k jazykové a nejazykové úrovni současně. Při pohledu do minulosti můžeme zjistit, že metoda byla využívána při nejrůznějších programech pro migranty, ve vzdělávacích

programech pro bilingvní regiony či při výměnných pobytech v zahraničí. Tato metoda prošla rozsáhlými změnami a postupně začínala vyhraňovat svůj charakter. Velké změny přišly v 90. letech minulého století, kdy se metoda stala specifickým typem výuky integrující didaktické postupy cizího jazyka a nejazykového předmětu. Dnešní pojetí zahrnuje mnoho různorodých výukových strategií, metod práce a organizačních forem. Za hlavní cíl si metoda klade podněcovat chuť k učení, kritické myšlení a rozvíjet žákovu kreativitu. CLIL je založen na předpokladu, že cizí jazyk se lépe učí v přirozeném prostředí, nikoli v prostředí uměle vytvořeném. (Šmídová a kol., 2012)

Existují různé způsoby, jak dvojjazyčné metody ve výuce realizovat. Jednotlivé realizace se mohou lišit mírou implementace cizího jazyka do dané hodiny a stejně tak se podílem hodin v celém školním roce. Rozdíly spočívají i v tom, jaký učitel učí. V rámci odborného předmětu učitel může praktikovat krátké herní aktivity neboli tzv. „language showers“, které se aplikují v časovém intervalu 30-60 minut a mohou mít různou intenzitu. Jedná se o krátké písně, hry či básně. Další vhodnou metodou může být využití zvukových či vizuálních materiálů v L2, přičemž následující aktivity mohou být v L1. Vyučující může využívat cizí jazyk i jako jazyk instrukcí, či hodnotící jazyk. Vhodným podpůrným opatření se stávají tzv. „daily messages“, které po umístění na viditelné místo představují efektivní vizuální pomůcku. Vyučující cizího jazyka též mohou ve spolupráci s vyučujícími odborných předmětů pořádat projektové dny či projekty se zahraniční školou. (Šmídová a kol., 2012)

7.3. Možnosti bilingvní výuky v zahraničí

České školy bez hranic (dále jen ČŠBH)

„ČESKÉ ŠKOLY BEZ HRANIC nabízejí výuku češtiny a českých reálií pro děti ve věku od 18 měsíců do 15 let za hranicemi ČR jako doplnění každodenního vzdělání, které děti českého původu získávají v zahraničních školách.“ (Slavíková-Boucher a kol., 2009). Autorka popisuje bilingvní výuku s implementací českého jazyka v prostředí jazyka jiného. Výuka je vedena metodou úplného ponoření, veškeré předměty jsou tedy vyučovány v českém jazyce. České školy bez hranic vychovávají a vzdělávají bilingvní děti, které pro obě kultury představují veliký ekonomický, intelektuální a sociální potenciál, neboť přispívají k porozumění mezi národy a zároveň uchovávají českou identitu za

hranicemi České republiky. Slavíková-Boucher (2009) uvádí, že děti, které se vzdělávají v Českých školách bez hranic, pochází převážně z biculturních rodin, a tudíž je pro ně tento přístup nejpřirozenějším možným způsobem výuky. České školy bez hranic vyučují předměty Český jazyk a literatura, Dějepis a Zeměpis českého národa dle vlastního programu odpovídající požadavkům RVP MŠMT ČR. Nedílnou součástí výuky je též předškolní vzdělávání určené dětem již od 18 měsíců. Spolek ČŠBH respektuje koncepci českého vzdělávacího systému, plní očekávané výstupy, klíčové kompetence žáka a též respektuje rozsah hodinových dotací. Tento česko-cizojazyčný program je realizován ve městech Londýn, Mnichov, Paříž, Brusel, Curych a Drážďany.

Organizace Okénko

Nezávislá nezisková organizace zvaná Okénko (2012) úzce spolupracuje s ČŠBH a jedná se o dobrovolnickou organizaci zaměřující se na českou a slovenskou komunitu žijící v Anglii. Organizaci založily matky dětí, které školu navštěvují, a není tedy divu, že škola je místem setkávání nejen pro děti, ale i pro dospělé. Hlavní myšlenka je utužení české a slovenské komunity. Organizace Okénko je v současné době ve spolupráci s jihočeskou univerzitou, pedagogickou fakultou, která umožňuje studentům pracovní stáž v rámci programu Erasmus+.

7.4. Výhody a nevýhody bilingvního vzdělávání

Dvojjazyčné přístupy s sebou přináší nespočetně mnoho výhod, mezi něž patří obohacení a zpestření výuky, rozvoj jazykového i kulturního uvědomění a komunikačních schopností. Nesmíme též opomenout ani funkci motivační. Bilingvní strategie pravděpodobně nejvíce rozvíjí v rovině jazykové, žáci se neučí pouze o daném jazyku, nýbrž skrz něj. Jazyk je využíván v přirozených komunikačních podmínkách, nikoliv v uměle vykonstruovaných. V přirozeném prostředí ztrácí děti ostych, který je často spojený s požadavkem na gramaticky správné vyjádření. Bilingvní vzdělávání má pozitivní vliv na rozvoj kognitivních procesů, neboť příznivě ovlivňuje porozumění a myšlení. Další neméně významná výhoda spočívá v možnosti výběru jazykového kódu. Baladová (2009) popisuje zkušenosti učitelů, kteří zaznamenali u svých žáků potřebu vyjádřit se ve svém L1. Tito žáci však nenašli vhodné prostředky v L1 a k vyjádření svých myšlenek využili L2, což zaktivovalo kognitivní procesy vyššího řádu Bloomovy

taxonomie⁷. Příznivý vliv bilingvního vzdělávání byl zaznamenán nejen u žáků, ale také u vyučujících. Zajímavým faktem se stalo svědectví několika učitelů, kteří při realizaci byli sami obohaceni mnoha informacemi, různorodými formami a metodami. Vedle výše zmíněných pozitiv i dvojjazyčné metody mohou představovat různé komplikace, které nesmíme opomenout. Jednou z nich je náročná jazyková i obsahová příprava učitelů nejazykových předmětů. Kvalitní příprava na hodinu zabere velké množství času nejen z hlediska obsahu hodiny, ale i z hlediska jazyku. Mimo to je příprava náročná i z důvodu vybavenosti školy materiálem, který by měl vycházet z reálie daného jazyka. Dalším možným úskalím může být nedostatečná komunikace mezi učitelem jazykového předmětu a nejazykového či komunikace učitele a vedení. (Vaňková, 2012)

I přes výše uvedená pozitiva a negativa si školy uvědomují, že posílení evropského rozměru vzdělávání je dnes dominujícím kritériem pro moderní vyučování a že pokud chtějí držet krok s rychlým vývojem společnosti, musí se mu chtít nechtě přizpůsobit. (s.37)

⁷ Bloomova taxonomie je teorie vzdělávacích cílů. Učení na vyšší úrovni je závislé na vědomostech a schopnostech na nižší úrovni. Vyučující volí učivo s ohledem na zvolený edukační cíl a potřeby žáka. Zjednodušeně lze tvrdit, že taxonomii cílů lze využít při diferenciaci obtížnosti učiva nebo při plánování a kontrolování dosažených výsledků výuky.

Praktická část

Teoretické poznatky odborníků a lingvistů mohou i nemusí být aplikovatelné a zcela vhodné v pedagogické praxi či běžném každodenním životě. Každý člověk se po narození stává svým vlastním originálem, jehož potřeby a zájmy se pravděpodobně budou lišit od ostatních. Vědomí lidské odlišnosti je potřeba brát v potaz i ve výchově, především pak ve vícejazyčné, která bývá značně náročnější. Z důvodu jedinečnosti bilingvního prostředí budu ve své praktické části analyzovat knihy bilingvistů, rodičů a pedagogů, kteří popisují své zkušenosti a nabízí možné rady. Cílovou skupinou této analýzy jsou začínající bilingvní rodiče, vychovatelé, učitelé a pedagogové.

Analýza se skládá z pěti knih, psané v anglickém jazyce multilingvními autory, které jsou následně kriticky evaluovány. Jedná se o následující výčet knih:

1. Growing up with two languages, Una Cunningham
2. How to raise a child bilingually, Rosario Carolina Then de Lammerskötte
3. Maximize your child's ability, Adam Beck
4. Be bilingual, Annika Bourgogne
5. Become a bilingual family, Daniela Perieda a LaDonna Atkins

Knihy budou nejprve představeny a krátce charakterizovány, taktéž i autoři knih. Následovat budou otázky, u nichž popíšu názory a zkušenosti jednotlivých autorů knih. Otázky, které jsem vybrala ke své analýze, se týkají oblasti rozvoje jazyka, výhod i možných úskalí, bilingvního vzdělávání a jazykové a kulturní diverzity. Informace z jednotlivých knih budou konzistentně řazeny k odpovídajícím otázkám. Na závěr bude uvedeno shrnutí odpovědí každé otázky. Na základě získaných informací navrhnou výchovné strategie, metody a přístupy vyplývající ze zkušeností rodičů a pedagogů. Nebudou opomenuta ani řešení stěžejních situací či rady, jak efektivně využít bilingvní prostředí.

8. Představení knih

Growing up with two languages, Una Cunningham

Knihu lze přirovnat k praktické příručce pro bilingvní rodiny, jejíž cílem je informovat, vzdělávat a inspirovat rodiče, vychovatele a pedagogy. Dílo obsahuje rady a návrhy, jakým způsobem přistupovat k vícejazyčné výchově. Do knihy jsou začleněny i výzkumy z oblasti dětského bilingvismu a rozhovory s bilingvními jedinci, kteří své dětství prožili ve vícejazyčném prostředí a své zkušenosti retrospektivně předávají dále. Cílem knihy však není jen zprostředkování rad a návrhů, hlavní záměr tkví v autorčiných studiích a rozhovorech s více než 200 jedinci z bilingvních či multilingvních rodin. Autorka žije v prostředí Švédska, působí jako profesorka lingvistiky na univerzitě ve Stockholmu a společně se svým mužem vychovává čtyři bilingvní děti.

How to raise a child bilingually, Rosario Carolina Then de Lammerskötte

Kniha obsahuje teoretické poznatky získané z odborných publikací a autorčina studia lingvistiky. Na teoretickou část navazuje část praktická zahrnující autorčiny zkušenosti a poznatky. Cílem knihy je především zodpovědět na nejčastější otázky zaměřené na bilingvní metody a strategie výchovy. Za cílovou skupinu autorka považuje bilingvní rodiče, pedagogy a vychovatele či rodiče zvažující bilingvní výchovu. Autorka knihy je původem z Venezuely, nicméně v průběhu života se přestěhovala do Německa, kde úspěšně završila své studium lingvistiky. Nyní je německou občankou a společně se svým manželem vychovává dvě děti v prostředí německého, španělského i anglického jazyka.

Maximize your child's ability, Adam Beck

Autor přirovnává svou knihu k příručce pro všechny cestovatele, kteří se rozhodli jít po bilingvní cestě poznání. Na základě teoretických i praktických poznatků nabízí autor zcela nové a neotřelé strategie výchovy. Cílem díla je podělit se o autorovy životní zkušenosti a možnosti efektivního využití potenciálu bilingvního prostředí. Beck

(2016) je též autorem blogů a webových stran www.bilingualmonkeys.com a www.bilingualzoo.com. Působil také jako vyučující ESL (English as Second Language) na mezinárodní škole v Japonsku. Mezi další autorovy zkušenosti se řadí i vyučování britské a americké angličtiny na Západočeské univerzitě v České republice. Neměla by být opomenuta ani pozice otce dvou bilingvních dětí vychovaných v prostředí anglického a japonského jazyka. Kniha je založena na výzkumech v oblasti dětského bilingvismu a osvojení L2. Jak již název napovídá, autor inspiruje čtenáře k vytvoření takových podmínek, za kterých bude dítě schopno maximálně využít potenciál bilingvního prostředí.

Be bilingual, Annika Bourgogne

Kniha je napsána z pohledu autorky žijící ve Finsku, kde jsou užívány jazyky finština a švédština. Bourgognová (2012) již od dětství toužila po osvojení L2, který též definoval podstatu jejího státu a kultury. Autorka tuto touhu po bilingvistu implementovala do výchovy svých dvou dětí, které vychovává společně se svým manželem, který je francouzského původu. Autorčina touha po sepsání knihy byla iniciována okolní společností, která dychtila po srozumitelnější a jednodušší formě informovanosti o bilingvistu. Cílovou skupinou se stávají rodiče, učitelé a vychovatelé z vícejazyčného prostředí, kteří hledají odpovědi na otázky bilingvistu a nechtějí utrácet čas ani peníze za odborné knihy lingvistů. Na základě praktických i teoretických výzkumů nabízí autorka různá východiska a možnosti výchovy. Autorka tyto postřehy líčí jako „... views from the front lines.“ (s.11)

Become a bilingual family, Daniela Perieda a LaDonna Atkins

Dílo obsahuje zkušenosti bilingvistů, na jejichž základě autorky vypracovaly doporučení a rady mířené začínajícím bilingvním rodičům, vychovatelům, ale i učitelům. Obě autorky jsou vyučujícími předškolního a základního školního vzdělávání. Autorky společně otevřely svou vlastní španělsko-anglickou školu v USA. Periedová (2016) na této škole působí ve funkci ředitelky, zatímco Atkinsová působí jako profesorka na univerzitě v Oklahomě. Obě dvě jsou též iniciátorkami blogů a autorkami webových

stránek www.bilingualfamily.us. K sepsání knihy je vedla touha po informování společnosti o bilingvním prostředí. Rovněž obě autorky byly vychovávány dvojjazyčně a k vícejazyčnému prostředí přispěly výzkumy a studii vycházející ze zkušeností s výukou L2 v monolingvních i bilingvních školách.

9. Otázky

1. Jak autoři vnímají bilingvní prostředí a jak jej definují?
2. Co vedlo autory k vytvoření bilingvního prostředí?
3. Co odrazovalo autory od vytvoření bilingvismu?
4. Jak autoři vnímali počátek bilingvní výchovy?
5. Jaké hlavní výhody bilingvní výchovy a vzdělávání autoři zaznamenali?
6. Jak autoři popisují stěžejní komplikace, kterým čelili?
7. Jaké metody a strategie autoři aplikují a považují za úspěšné?
8. Co vedlo autory k rozhodnutí pro bilingvní školní výuku a co je odrazovalo?
9. Jakým způsobem autoři vnímají problematiku jazykové a kulturní diverzity?
10. Z jakého důvodu byli autoři nuceni pozměnit styl bilingvní výchovy?
11. Jak autoři a jejich děti zpětně reflektují zkušenost s bilingvismem?

10. Analýza knih

1. Jak autoři vnímají bilingvní prostředí a jak jej definují?

Dle Cunninghamové (2011), pojem bilingvismus v sobě zahrnuje užití dvou jazyků, se kterými je jedinec v kontaktu v různé míře. Stupeň či typ bilingvismu se odvíjí od míry užití jazyků. Autorka uvádí, že za bilingvistu můžeme považovat takového jedince, který užívá jazyky v různé míře a na různé úrovni. Autorka knihy vyrůstala v prostředí jednoho jazyka, s L2 se setkala až s nástupem do školy a později v životě. Sama sebe považuje za bilingvního jedince, který se v prostředí více jazyků pohybuje každodenně a jazyky využívá aktivně a konzistentně.

Lammerskötterová (2019) přirovnává jazyk k nástroji, který umožňuje zprostředkování pocitů, myšlenek či nápadů. Pokud jedinec využívá více jazyků k vyjádření sám sebe, pak hovoříme o jedinci bilingvním. Autorka považuje za bilingvistu osobu pravidelně a aktivně využívající jazyk v nejrůznějších situacích. Ačkoli autorka knihy vyrůstala v dětství v monolingvním prostředí, o sobě hovoří jako o bilingvistovi. Nicméně však vyzdvihává bilingvismus dětský, neboť děti si dokážou v podnětném prostředí jazyk osvojit bez většího úsilí. Bilingvní prostředí pro autorku představuje takové prostředí, které jedince stimuluje k všestrannému rozvoji obou jazyků.

Beck (2016) připodobňuje podstatu bilingvismu ke schopnosti ovládat dva jazyky, přepínat mezi jazykovými kódy a ovládat interkulturní komunikaci. Sám sebe začal považovat za bilingvistu až ve chvíli, kdy byl schopen ovládat L2 dle výše popsaných kritérií. Autor dvojjazyčné prostředí popisuje jako podněcující a stimulující prostředí rozvíjející jedincův potenciál v jakémkoli věkovém období. Do termínu dále řadí takové prostředí, které zahrnuje bilingvní výuku v rámci školního formálního vzdělávání.

Bourgognová (2012) vnímá bilingvní prostředí jako simultánní prostředí dvou jazyků, které se pohybují na stejné či velmi podobné úrovni jak v oblasti percepce, tak i produkce. Termín bilingvismus popisuje jako dlouhodobý a aktivní proces fungování dvou jazykových kódů, mezi kterými jedinec přepíná bez většího úsilí. Součástí bilingvismu je dle autorky též bikulturismus, který jde s jazykem přirozeně ruku v ruce.

Za bilingvistu Bourgognová považuje takového jedince, který je oběma jazykům vystaven již od útlého dětství ve stejné či podobné míře. Ačkoli sama autorka plyně hovoří několika světovým jazyky, nepovažuje se za multilingvního jedince, jelikož v dětství dvojjazyčnému prostředí vystavována nebyla.

Vnímaní dvojjazyčného prostředí se u Periedové a Atkinsové (2016) odráží ve zkušenostech z monolingvních i bilingvních škol. Autorky za bilingvistu považují každého, kdo se jazyku aktivně a pravidelně věnuje, dokáže jej ovládat na různé úrovni a zároveň vykazuje jazykový rozvoj. Autorky hovoří jak o dětském, tak i o dospělém bilingvistu, neboť dle jejich úvahy nelze bilingvistu redukovat pouze na základě jejich věkového období osvojení jazyka. Autorky považují za bilingvistu takového jedince, který se ve dvojjazyčném prostředí pohybuje, ať už se jedná o jedince v oficiálně bilingvním státě či monolingvním. Obě autorky o sobě hovoří jako o bilingvních jedincích. Anglický i španělský jazyk ovládají na úrovni rodilých mluvčích, přičemž oba jazyky využívají pravidelně a aktivně.

2. Co vedlo autory k vytvoření bilingvního prostředí?

Cunninghamová (2011) v dětství společně s rodiči odcestovala z Irska do Švédska. Za dobu svého studia žila ve Španělsku, odkud se vrátila zpět do Švédska. Později společně se svým mužem vytvořila bilingvní manželství. Autorka knihy popisuje touhu po předání jazykového a kulturního dědictví svým dětem. Tato touha se tak stala hlavní příčinou vytvoření bilingvního prostředí. Další vliv na rozhodnutí mělo nepochybně studium lingvistiky, dále studijní a pracovní zkušenosti ze zahraničí. Neméně důležitý aspekt autorčina rozhodnutí spočíval i v osobní zkušenosti z dětství. Poukazuje na období, kdy sama žila ve styku pouze s jedním jazykem a kulturou, ačkoli se společně s rodinou přestěhovala do zcela nového prostředí. Důvodem zavedení bilingvní výchovy se pravděpodobně stalo tedy i celistvé vytvoření vlastní identity vyplývající z více jazyků a kultur.

Lammerskötterová (2019), původem z Venezuely, studovala na univerzitě v Hamburku, nyní působí v Německu jako vyučující na univerzitě a společně se svým mužem vychovává své dvě děti v prostředí německého, španělského i anglického jazyka.

Rozhodnutí pro bilingvní způsob výchovy autorka připisuje studiu lingvistiky, odlišných kultur a objevování světa. Na základě svých teoretických vědomostí a praktických zkušeností s multilingvním prostředím se autorka rozhodla pro implementaci vícejazyčné výchovy. Své rozhodnutí odůvodňuje výhodami v osvojení si více jazykových kódů, kultur a v uplatnění v dnešním globalizovaném světě. Lammerskötterová tvrdí, že bilingvní výchovu může vést jakákoli rodina, která disponuje dostatečnými znalostmi v oblasti bilingvismu a způsobu jeho interpretace. Autorka dle svých zkušeností uvádí, že bilingvní prostředí může být zavedeno i u monolingvních rodičů, pokud tedy vyhledají externí asistenci, která jim zajistí vytvoření dvojjazyčného prostředí. Může se tak jednat o pravidelné návštěvy vícejazyčných rodin, vyučujících, bilingvních škol, chův či au-pair.

Beckova (2016) touha po vytvoření bilingvní rodiny pramení již z období jeho pedagogické činnosti v Japonsku, kde vyučoval ESL⁸. Každodenně se setkával s multilingvními žáky, kteří ho inspirovali a motivovali k celistvému prohloubení pojetí vícejazyčné výuky. Po zjištění nízké úrovně zastoupení angličtiny v Japonsku se Beck rozhodl založit mezinárodní výukový program „Bilingual Kids“ na podporu anglického jazyka imerzní metodou. Zjištění, jaké přínosy bilingvní výchova nabízí, přispělo k vytvoření jeho vlastní dvoujazyčné rodiny. Autor knihy v dětství vyrůstal v multilingvním prostředí, jeho sestra byla adoptovaná z Koreji a prarodiče jsou původem z Finska. Beck cítil potřebu předat svůj rodný jazyk a kulturu svým dětem, neboť jazykové a kulturní bohatství charakterizuje a utváří osobnost každého z nás. Bilingvní výchovu Beck a jeho žena implementovali již od útlého věku dětí a protože oba rodiče disponovali úrovní rodilého mluvčího pouze v jednom z jazyků, rozhodli se pro metodu OPOL.

Bourgogonová (2012) v knize popisuje pocit neúplnosti spojený s vyrůstáním v jednojazyčném rodinném prostředí. Ačkoli prostředí Finska je podmíněno jak finským, tak švédským jazykem, autorka v dětství vyrůstala v kontaktu pouze s finštinou. Nabyla pocit, že část její identity chybí a v budoucnu nechtěla, aby její děti zažily to samé. Tento pocit neúplnosti byl ještě více umocněn faktem, že její matka byla dvojjazyčně vychována, jazyky ovládala na úrovni rodilého mluvčího, avšak pro tu samou výchovu se

⁸ ESL, neboli English as a Second Language, je pojem pro výuku anglického jazyka pro nerodilé mluvčí.

následně nerozhodla. Autorka na univerzitě studovala lingvistiku a její disertační práce byla zaměřena na téma bilingvismus, jehož součástí se staly výzkumy a rozhovory s francouzsko-finskými rodinami, na jejichž základě se společně s manželem rozhodla pro implementaci vícejazyčné výchovy.

Periedová a Atkinsová (2016) pro vytvoření bilingvního výukového a vzdělávacího systému podnítilo především jejich dětství, neboť obě vyrůstaly v podnětném bilingvním prostředí, které samy považují za úspěšné. Hlavní motivací se také stala potřeba předání kulturního a jazykového dědictví mladším generacím. Autorky považují za smysluplné předání těchto hodnot právě školní prostředí, kde jako vyučující mají možnost změnit životy nejen dvěma či třem dětem, ale třídě, či dokonce celé škole. Dvojazyčné prostředí dle výzkumů autorek stimuluje kognitivní a metakognitivní funkce ve větší míře, nežli jednojazyčné prostředí. Touha po vytvoření takové školy, která stimuluje dětský rozvoj a zároveň dokáže vzdělávat a vychovávat v obou jazycích, se stala pro autorky velkou motivací.

3. Co odrazovalo autory od vytvoření bilingvismu?

Cunninghamová (2011) popisuje úskalí odlišných jazyků obou manželů. Manželé se zprvu rozhodli pro metodu OPOL⁹, nicméně autorka v tu dobu ještě neměla zcela osvojený L1 svého muže, tudíž by manželovo rozpravě s dětmi nerozuměla. Ta samá pochybnost se objevila i u autorčina muže, který si autorčin L1 sice osvojil, avšak nikoli na úrovni rodilého mluvčího. Tato obava byla však po implementaci metody rozplynuta. Po nějaké době byli manželé zvyklí tímto způsobem komunikovat a zároveň metoda přispěla k hlubšímu osvojení jazyků navzájem.

Možné úskalí, kterého si Lammerskötterová (2019) byla vědoma, se týkalo rizika nedosažení úrovně rodilého mluvčího ani v jednom z jazyků. Ve své knize připouští, že při nevhodném využití bilingvního prostředí se u dítěte může projevit znak neúplnosti jazyka. Důvodem může být nedostatečné či nepodnětné prostředí nebo nekonzistentní a nesoustavná výchova. Z tohoto problému následně vyplývá obtížné plnění formální

⁹ OPOL neboli metoda „One person-one language“

školní výuky a následně i možná frustrace z neúspěchů, neporozumění obsahu hodiny, nezačlenění do procesu výuky aj. Tato obava však byla rozplynuta autorčinými výzkumy a nabytými praktickými zkušenostmi. Další možnou komplikací pro autorku představovalo monolingvní prostředí Německa. Autorka se obávala integrace svých dětí mezi vrstevníky, nejvíce však problematiky šikany z důvodu diverzity. Avšak i tento problém má své řešení, které spočívá ve vhodných bilingvních přístupech k vyučování jak na klasických školách, tak i na školách s implementací více jazyků.

Beck (2016) uvádí, že při myšlence zavedení bilingvní výchovy nepocítil žádné možné riziko, které by ho od vize vícejazyčné výchovy odrazovalo. Jako vyučující v bilingvním prostředí byl dostatečně odborně informován a toto vzdělávání nadále prohluboval četbou, studii či vlastními výzkumy. Nicméně i on sám si byl vědom možných úskalí, která mohou spočívat v míchání jazykových kódů, riziku neosvojení si ani jednoho z jazyků na úrovni roditelého mluvčího či jazykových a kulturních odlišnostech. Komplikace, které se však obával nejvíce, spočívala v jeho pracovní vytíženosti. Z důvodu nízké úrovně angličtiny nebyla Beckova žena dostatečně kompetentní hovořit s dětmi anglicky, tomuto jazyku byly děti vystaveny pouze z otcovy strany.

Bourgogonová (2012) považovala za možnou komplikaci nedostatek možností užívání jazyků v každodenním životě. Tato obava vzešla z jedné autorčiny studie, která byla založena na míře porozumění a užívání jazyků v rodinném prostředí. Autorka se setkala s rodiči, jejichž děti silně dominovaly v jednom z jazyků. Děti hovořily plyně francouzsky, majoritním jazykem komunity, zatímco ve švédštině dokázaly vytvořit pouze základní větné konstrukce a také slovní zásoba nebyla na jejich věk přiměřeně obsáhlá. Výsledek studie ukazuje, že nedostatečně stimulující prostředí může způsobit silnou dominanci v L1 a nedostatečný rozvoj v L2. Pokud je však v prostředí přesně stanovený řád a dostatečně stimulující strategie, dítě je schopno osvojit si oba jazyky na stejné či podobné úrovni.

Periedová a Atkinsová (2016) vyrůstaly ve dvojjazyčném prostředí již od dětství. Zažily úspěšnou bilingvní výchovu, která představovala hluboký přínos pro všestranný rozvoj. I přesto však autorky popisují možné komplikace, které při zakládání dvojjazyčné komunity braly v potaz. Jednalo se především o obavu nedostatečné stimulace dětského

rozvoje v prostředí domova. Obava pramenila z osobní zkušenosti, která byla založena na citové vazbě na rodičích, kteří daný jazyk definovali a prostředí dostatečně uzpůsobili potřebám dítěte. Při absenci této vazby a podnětné rodinné výchovy by dítě v bilingvní škole nedosáhlo žádoucích úspěchů. Tyto obavy však byly rozplynuty a vyřešeny pravidelnými pohovory a konzultacemi s rodiči, kteří se mimo jiné zavázali k podnětné výchově i mimo školní prostředí.

4. Jak autoři vnímali počátek bilingvní výchovy?

Cunninghamová (2011) líčí začátek bilingvní výchovy zdařile a úspěšně. Ačkoli autorka díla se řadí mezi značné příznivce dvojjazyčného prostředí, přiznává však i počáteční úskalí této výchovy. Tvrdí, že v útlém věku dítěte, resp. v začátcích výchovy, se mohou děti cítit zmateně, frustrovaně, či dokonce nervózně v prostředí nového jazyka. Tyto nežádoucí jevy mohou být pouze dočasné a s rozvojem daného jazyka samy vymizí. Avšak může se jednat i o projevy nekonzistentní dvojjazyčné výchovy, které vznikají z důvodu dlouhodobě nedostatečně osvojeného jazyka, tedy i neschopnosti se vyjádřit. Autorka poukazuje na důležitost stanovení pravidel, které je nutno bezpodmínečně dodržovat. Manželé se proto již před porodem svých dětí domluvili na zásadách, cílech bilingvní výchovy a také na tom, jaké jazykové úrovně by měly děti dosáhnout.

Lammerskötterová (2019) popsala počátky bilingvní výchovy úspěchy i neúspěchy, které se velmi často střídaly. Autorka knihy, jakožto vystudovaná lingvistka, si byla vědoma výhod i možných úskalí dvojjazyčné výchovy. Komplikace se objevily z důvodu nadměrných očekávání, která byla stanovena příliš nerealisticky. Rodiče vyvíjeli nadměrný tlak na úspěch a jazykový rozvoj. Děti tento nátlak cítily a dle autorky se u nich rozvinula frustrace, která následně přerostla v agresi. Lammerskötterová upozorňuje na důležitost trpělivosti, konzistence a setrvačnosti. Kromě úskalí nadměrně stanovených očekávání, charakterizuje autorka počátek výchovy za vesměs úspěšný.

Beck (2016) popisuje start bilingvní výchovy za poměrně zdařilý, nicméně i v jeho případě se objevily komplikace. V prvních letech výchovy trávil autor v práci nadměrné množství času, a tak děti byly ochuzeny o dvojjazyčné prostředí anglického

jazyka, neboť otec byl v té době hlavním a jediným zdrojem angličtiny. V této fázi děti pomalu ztrácely jak receptivní, tak produktivní formu jazyka, jelikož v mateřské škole se angličtině příliš nevěnovaly a matka dětí anglicky nehovořila na dostatečné úrovni. Autor považoval za prioritu naučit své děti hovořit anglicky a smysluplně s nimi trávit čas, a proto si pracovní nasazení upravil tak, aby děti byly jazyku vystavovány v dostatečné míře. Beck svým čtenářům doporučuje stanovit si takový řád, který bude lehce aplikován a v případě nutnosti snadno změněn.

Bourgognová (2012) se již před narozením svých dětí věnovala studiu lingvistiky, které završila několika výzkumy a studii v oblasti bilingvismu. Po samotném dokončení jejích výzkumů si byla téměř jistá, že společně s manželem je na bilingvní výchovu dostatečně vybavena teoretickými i praktickými vědomostmi. Přesto však při počáteční implementaci výchovy pocítila autorka komplikace, na které nebyla připravena. Jednalo se o problematiku nerovnoměrného vystavení obou jazyků. Děti dominovaly v majoritním jazyce dané společnosti, avšak minoritní jazyk byl upozaděn. Potřebu podpořit L2 autorka knihy zaznamenala a vhodnými metodami a upravením výchovy společně s manželem jazyk posílila.

Periedová (2016) popisuje počátky své vlastní bilingvní výchovy, ve které dominovala převážně její matka a španělsko-anglická bilingvní školka, později škola. Jednalo se o výchovu tzv. sekvenční, která je charakterizována postupnou implementací L2 v okamžiku, kdy L1 je již osvojen. Autorka své dětství prožila v Kolumbii, její mateřský jazyk je španělština a osvojený L2 angličtina. Později ve věku deseti let se společně s rodinou přestěhovala do USA. Autorka knihy líčí, jaké množství úsilí a času jí její matka věnovala. Zároveň se stala autorčiným partnerem, přítelem i učitelem a tento styl výchovy se pro autorku stal inspirací. Atkinsová (2016) si ve svém dětství osvojila anglický jazyk pomocí metody OPOL a uvádí, že i tuto metodu by v budoucnu chtěla aplikovat při výchově svých dětí. Ačkoli počátek své bilingvní výchovy popisuje jako obtížný, výhody této metody komplikace převyšují.

5. Jaké hlavní výhody bilingvní výchovy a vzdělávání autoři zaznamenali?

Cunninghamová (2011), po úspěšné výchově svých dětí, vyzdvihuje především schopnost osvojit si dva odlišné jazyky, dvě kultury a přepínat mezi jednotlivými jazykovými kódy. Mezi další výhody autorka řadí schopnost větší empatie vůči etnickým, rasovým či kulturním odlišnostem a schopnost „multitaskingu“ či zaměření pozornosti na danou činnost. Autorka tvrdí, že to, co pro jednoho může představovat výhodu, pro druhého nemusí. U své dcery zaznamenala hrdost vyplývající z jazykové a kulturní odlišnosti, naopak její syn vykazoval známky studu z důvodu své odlišnosti od ostatních. Autorka poukazuje na odlišnost dětského vývoje a osobnosti. Rodiče by si těchto odlišností měli být vědomi a přizpůsobit jim rodinné zázemí a výchovu.

Lammerskötterová (2019) vyzdvihuje především schopnost komunikace v odlišných jazycích, přepínání mezi jednotlivými jazykovými kódy a osvojení odlišných kultur, zvyků a tradic. Neméně důležité aspekty zahrnují schopnost metalingvistických operací, tedy hlubšího uvědomění a regulace jednotlivých jazykových kódů, též dovednost snadněji si osvojit další jazyk, a to buď v období dětského bilingvismu nebo v dospělosti. Tuto schopnost autorka odůvodňuje vyšší aktivitou poznávacích funkcí, resp. exekutivních funkcí, které napomáhají ke snadnějšímu vstřebávání informací. Autorka poukazuje i na výhodu kulturní odlišnosti, neboť porozumění více kulturám přispívá k otevřenosti a k sociálnímu citění vůči kulturním či etnickým rozdílům.

Beck (2016) poukazuje především na možnost komunikace se svými dětmi ve svém mateřském jazyce a předání jim svého kulturního a jazykového bohatství. Pokud rodič chce dítě vést bilingvně, existují dle autora dvě primární možnosti. Za prvé, rodič se dítěti bude aktivně věnovat a vystavovat ho tak žádoucímu jazyku, anebo ho bilingvnímu prostředí vystaví pasivní činností pomocí bilingvních škol, kurzů, cizojazyčných chův/au pair aj. Autor spatřuje primární výhodu právě v aktivním přístupu k výchově, v možnosti věnovat se tak dítěti a trávit s ním smysluplný čas s mnoha obohacujícími prvky jako je osvojení více jazyků.

S ohledem na výhody vyplývající z dvojjazyčné výchovy vyzdvihuje Bourgognová (2012) především metalingvistické schopnosti. Děti o jazyku dokážou abstraktně uvažovat a jsou si vědomy, že jazyk je pouhým prostředkem komunikace a jeden objekt

lze označit více slovy a jazyky. Schopnost metalingvistického uvědomění autorka upozorovala u svých dětí již ve věku mladšího a středního školního věku. Při promluvě jsou tyto schopnosti nezbytné pro vhodný výběr slov odpovídající danému jazykovému kódu. Jinak řečeno, jedná se o vědomou selekci slov, koncentraci a odlišování potřebného od nepotřebného. Právě z tohoto důvodu se bilingvistům připisuje výhoda v oblasti řešení problémů, pozornosti a též ve schopnosti „multitaskingu“.

Periedová a Atkinsová (2016) spatřují výhody v osvojení dvou odlišných jazyků a kultur. Těchto výhod lze maximálně dosáhnout v přirozeném a stimulujícím prostředí, které je zároveň pro dítě motivační. Periedová popisuje osobní zkušenost z dětství, kdy při nástupu do povinné školní docházky věděla, že se za pár let s rodiči budou stěhovat do USA. Osvojit si anglický jazyk se tak stal velkou motivací pro celou rodinu. Dítě bylo motivováno a dychtilo po poznání tamní kultury a způsobu žití. Po příjezdu do USA popisuje autorka výhodu spočívající především v komunikaci, kdy dokázala rozumět a hovořit s lidmi s odlišným jazykem. Další výhodu připisují autorky rozvoji metakognitivních schopností. Dle autorčiných studií, schopnost řídit a usměřňovat kognitivní pochody se ve větší míře projevila u bilingvních dětí ve srovnání s monolingvními.

6. Jak autoři popisují stěžejní komplikace, kterým čelili?

Dle Cunninghamové (2011), samotná bilingvní výchova přináší mnoho možných komplikací, avšak při aplikaci správné preventivní či nápravné metody se není čeho obávat. Autorka popisuje úskalí týkající se pasivního postoje k jazyku a odmítání jazyka, kulturní a jazykové diverzity a nežádoucího míchání jazykových kódů. Úspěšné přijetí daného jazyka je nejvíce ovlivněn dvěma faktory: podnětným prostředím a individuální osobností dítěte. Autorka se s problémem pasivního postoje a odmítání jazyka setkala u svého syna Andrese v období školního věku. Andres po své matce požadoval absenci anglického jazyka z důvodu své odlišnosti od ostatních a nepřijetí ve vrstevnické skupině. Autorka se rozhodla pozměnit pravidla užití jazyků v domácnosti tak, aby vyhovovaly všem. Při hlubším zkoumání příčiny našla autorka zárodek problému v šikaně ze strany Andresových vrstevníků. Po vyřešení situace bylo nutné vytvořit takové prostředí, které

by Andrese stimulovalo v oblasti obou jazyků, což následně bylo vyřešeno přechodem na bilingvní školu. Nyní se Andres věnuje studiu lingvistiky v zahraničí a svou jazykovou odlišnost vnímá jako výhodu.

Lammerskötterová (2019) řadí mezi úskalí bilingvní výchovy míchání jazyků, dále pasivní postoj k jazyku a odmítání jazyka, gramatické chyby a nedostatky ve čtení či psaní. Autorka obzvláště poukazuje na nežádoucí míchání jazyků, které je charakterizováno směřováním jazykových kódů. Je zde nutno připomenout termín „code-mixing“¹⁰, který není považován za patologický jev, nýbrž za dočasné projevy bilingvních jedinců. Autorka popisuje zkušenost s tímto problémem, který se objevoval u jejího syna v počátcích předškolního věku. Situace nastala ve chvíli, kdy dítě chtělo s nadšením vyjádřit své zkušenosti a emoce, avšak nemělo ještě slovní zásobu a gramatiku dostatečně rozvinutou. Autorka radí včasné odhalení problému, uvědomit si chybu a pracovat na každodenní nápravě tohoto nedostatku. Strategie nápravy spočívají v zopakování již korektní verze promluvy dítěte, případně převyprávění sdělení v jiné formě. Takto přeformulovaná matčina výpověď v dítěti vzbudí uvědomění si vlastních chyb a nabídne možnost nápravy. Autorka též poukazuje na přirozenost osvojování a konstruování jazyka v předškolním věku, pokud se však nežádoucí míchání jazyků objeví v období školního věku, je již na místě být ostražitý, případně vyhledat pomoc jazykového terapeuta.

Beck (2016) popisuje stěžejní komplikaci v nedostatečně podnětném prostředí jednoho z jazyků. Z důvodu autorovy pracovní vytíženosti se prostředí anglického jazyka značně zredukovalo. Beck popisuje období, ve kterém děti silně dominovaly v japonském jazyce, zatímco anglický jazyk ochaboval. Autor po odhalení této skutečnosti začal více pracovat z domova, což popisuje jako pozitivní změnu chodu dvoujazyčné domácnosti. V interview sám přiznává, že pokud by pokračoval v práci v kanceláři, silně pochybuje o dosažení úspěchů v bilingvní výchově svých dvou dětí.

¹⁰ Termín „code-mixing“ je definován jako vědomé užívání jazykových kódů za účelem co nejpresnějšího vyjádření myšlenky v konzistentní formě respektující jazykové schopnosti posluchačů.

Bourgognová (2012) popisuje úskalí spočívající v odmítání minoritního jazyka, tedy francouzštiny. Autorčina mladší dcera si v období předškolního věku začala uvědomovat svou jazykovou odlišnost vůči ostatním vrstevníkům v mateřské škole. Toto chování autorka považuje za přirozené a často se vyskytující s nástupem do školky či školy. Dominantním jazykem se při pravidelném styku s komunitou obvykle stává jazyk majoritní, tedy finština. Autorka upozorňuje na fakt, že dítě neodmítá nás jako vychovatele či rodiče, ani se nestává líným, jednoduše ztrácí potřebu a motivaci k používání jazyka. Bourgognová doporučuje dopřát dítěti větší přísun minoritního jazyka v rámci mimoškolních aktivit, návštěv dvojjazyčných skupin či zemí minoritního jazyka. Dalším posílením jazyka se může stát metoda „neporozumění“. Rodič důrazně trvá na užívání požadovaného jazyka a odůvodňuje to tak, že druhému jazyku nerozumí. Tato metoda může ztroskotat, pokud si je dítě vědomo faktu, že rodič minoritním jazykem plynule hovoří. Mezi jiné úspěšné metody posílení minoritního jazyka (L2) patří neustálé repetice vedené v L2 či přeformulování L1 do L2.

Periedová a Atkinsová (2016) popisují komplikace objevující se v rodinách ze své bilingvní školy. Problém se týká oblasti odmítání jazyka a pasivního přístupu k jazyku. Po důkladné analýze situací Periedová odhalila příčiny, mezi které patřily: těžké životní situace, rozvod či úmrtí v rodině, nepodnětné rodinné prostředí nebo dokonce šikana. V důsledku tohoto zjištění Atkinsová založila setkání bilingvních rodičů sdělující si komplikace a možná řešení. Dále autorky vytvořily konzultace pro rodiče s dětmi a semináře, které jsou vedeny pro akademické i praktické účely směřující k vychovatelům, rodičům a vyučujícím.

7. Jaké metody a strategie autoři aplikují a považují za úspěšné?

Cunninghamová (2011) využívá a vyzdvihuje především metodu OPOL, která se jí osvědčila při výchově svých čtyř dětí. Autorčino odůvodnění spočívá ve schopnosti osvojit si jazykový systém a přiřadit ho k odpovídajícímu rodiči. Takto lze efektivně a zároveň aktivně zařadit oba jazyky do každodenního života. V důsledku přesně znějících pravidel a jejich konzistentního užívání, jedinec dokáže volit správný jazykový kód a mezi kódy lehce přepínat. Avšak i na první pohled perfektní metody mohou znamenat jistá

úskalí. Komplikace se mohou dostavit při návštěvách přátel či příbuzných, kteří minoritním jazykem nehovoří. Hostitelka může v podobné situaci považovat hovor s dětmi v cizím jazyce za nevhodný, neslušný, či dokonce urážlivý. Další komplikaci popisuje autorka při styku s majoritní komunitou, kdy děti jsou svědky komunikace matky a člena dané komunity v L1, ačkoli dle pravidel OPOL matka před dětmi hovoří pouze v L2. Reakce dítěte může být negativní a následek demotivační. Autorka doporučuje vysvětlit důvody této situace a nebát se o tomto tématu nadále hovořit.

Lammerskötterová (2019) využívá metodu OPOL, s dětmi hovoří španělsky a otec německy, majoritním jazykem společnosti. Tato metoda se rodině osvědčila a autorka ji svým čtenářům vřele doporučuje. Zdůrazňuje však nutnost otevřené komunikace, soustavnosti a důslednosti při aplikaci této metody. A protože se rodiče rozhodli pro výchovu se třemi jazyky, mimo metodu OPOL implementovali i podpůrné metody „dinner talks“ či „english corner“. Anglický jazyk byl rozvíjen také skrz knihy, CD, DVD, deskové či počítačové hry. Rodina žije v prostředí monolingvního státu, a proto s nástupem do školky se začaly rýsovat rozdíly mezi jednotlivými jazyky. Dominantním jazykem se přirozeně stala němčina a španělštinu bylo zapotřebí více podpořit. Rodina se rozhodla pro španělsky mluvící chůvu, což se stalo úspěchem a pro děti velkou motivací. V období staršího školního věku byla angličtina a španělština podpořena studijními výjezdy do zahraničí, stážemi a výměnnými pobyty.

Beck (2016) doporučuje a sám využívá metodu OPOL. Společně s manželkou dominuje svým mateřským jazykem, přičemž mateřský jazyk svého partnera neovládá na takové úrovni, aby jím dokázal dítě vychovávat. K této metodě autor dále přispívá podpůrnými opatřeními, mezi něž řadí strategie vyplývající z autorových nabytých zkušeností. Metodu „one person-one language“ obohacuje o domácí práce a cvičení, kterým se společně věnují po školní výuce. Jedná se o zábavnou činnost formou dramatizace, četby, zpěvu či hry na hudební nástroj. Beck radí zavést tato podpůrná opatření v přesně daný čas a místě, v čemž spatřuje velkou výhodu. Dále vyzdvihuje a doporučuje zavedení rodinných rituálů, které přispívají nejen k udržení soustavnosti chodu domácnosti, ale i k vytvoření příjemného a stimulujícího prostředí pro dětský vývoj.

Bourgognová (2012) již od narození svých dvou dcer začala společně s manželem praktikovat metodu OPOL, ve které spatřuje úspěšnou výchovu. Mezi přední výhodu metody řadí autorka schopnost dorozumět se s oběma rodiči, neboť obvykle oba z rodičů ovládají na dostatečné úrovni pouze svůj L1. Při důsledném dodržování metody OPOL lze dosáhnout, dle autorky, skvělých úspěchů, nicméně i tento přístup je nutno obohatit podpůrnými opatřeními. Tato opatření slouží k podpoře jednoho či obou jazyků v souvislosti s dominancí jazyka. S nástupem do školky či školy se dominantním jazykem stává majoritní jazyk společnosti, a proto je potřeba minoritní jazyk posílit. Podpořit L2 je možné skrz organizace zabývající se setkáváním minoritních skupin v daném státě nebo v rámci mimoškolních aktivit vedených v L2. Vhodným podpůrným opatřením pro některé rodiny může být i povinná školní docházka v bilingvním prostředí, kde je žák pomocí imerzní metody podněcován k rozvoji obou jazyků.

Periedová (2016) popisuje, že dvojjazyčnému prostředí byla vystavena až s příchodem do mateřské školy. L2 byl postupně implementován s přibývajícím dovednostmi v L1, jednalo se o tzv. bilingvismus sekvenční. Rodinné zázemí tvořilo následující podpůrné metody: „language corner“, „language day“, dále i „language movie night“. Později byla autorka vystavena metodě „minority language at home“, kdy majoritní jazyk byl uplatňován ve společnosti, zatímco minoritní jazyk se stal jazykem domácnosti. Periedová tyto přístupy považuje za úspěšné, avšak signifikantní jazykový rozvoj připisuje období školní docházky.

8. Co vedlo autory k rozhodnutí pro bilingvní školní výuku a co je naopak odrazovalo?

Cunninghamová (2011) tvrdí, že bilingvní děti disponují speciálními potřebami, které by ve výchovně-vzdělávacích institucích měly být brány v potaz. Ředitelé a učitelé by měli vytvořit dostatečně podněcující podmínky, které podporují rozvoj potenciálu bilingvního jedince. Pokud hovoříme o klasické škole, může se jednat o výuku vedenou v metodě CLIL či výuku obohacenou speciálními podpůrnými opatřeními. Bilingvní rodiče se často setkávají s problémem příliš elementárního obsahu jazykových předmětů nebo

naopak s úskalím obtížného obsahu některých neязыkových předmětů. Dle autorčiných zkušeností, komplikace ve výuce na klasických školách spočívá i v nedostatečné jazykové vybavenosti vyučujících či v neschopnosti přizpůsobit výuku bilingvnímu dítěti. V takových případech nejlepším řešením může být výuka právě v bilingvních školách. Autorčiny dvě děti studovaly na bilingvních školách, zatímco další dvě děti na klasických školách s částečnou implementací L2. Odůvodnění autorka připisuje odlišným potřebám každého dítěte, dle ní důležitost rozhodnutí spočívá v odhalení potenciálu a potřeb dítěte.

Lammerskötterová (2019) ve své knize uvádí klady i zápory bilingvní výuky. I přestože její děti navštěvovaly monolingvní školy, přiklání se spíše k výuce v prostředí více jazyků ať s částečnou implementací či úplnou. Dle autorky, mezi hlavní výhody nepochybně patří soustavně vedená dvojjazyčná výuka zahrnující psaní a čtení v obou jazycích, což může být v rodinné výchově náročné. Další výhodou je osvojení interkulturní komunikace a navázání vztahů s vrstevníky, a tak i bilingvními rodinami. Mezi nevýhody autorka řadí omezené množství vícejazyčných škol a tedy i větší vzdálenost od místa bydliště či omezené množství vztahů, neboť velmi často se jedná o žáky žijící v dané zemi pouze dočasně. Autorka při výběru škol pro své děti nezvolila bilingvní výuku, a to právě z důvodu vzdálenosti od místa bydliště. Avšak vytvořila stimulující prostředí plné mimoškolních aktivit či extra hodin cizích jazyků. Takto vytvořené prostředí dokonale zastoupilo metodu jazykové imerze, která je pro bilingvní školní výuku typická.

Beck (2016) na otázku, zda by dal své děti do bilingvní školy, odpovídá záporně. Společně se svou rodinou žije v prostředí Japonska a osvojit si japonštinu v mluvené i psané formě je poměrně složitý a dlouhodobý proces. Beck považuje školní bilingvní výuku konkrétně pro své děti za stěžejní proces. Avšak myšlenku bilingvního vzdělávání nezavrhuje, sám se na procesu výuky podílel řadu let. Ve vícejazyčné výuce spatřuje mnoho výhod, které napomáhají především rodičům s nízkou úrovní požadovaného jazyka.

Bourgognová (2012) se společně s manželem pro bilingvní výuku dcery rozhodla již v předškolním věku, kdy odhalila skutečnost nedostatečně podnětného prostředí minoritního jazyka. Dle autorky, bilingvní výuka je nejlepší možnou variantou, neboť dítě je schopno samovolně navázat kontakt s bilingvními dětmi, prohloubit znalosti jazyka i kultury, a tak i osvojit interkulturní komunikaci. V autorčině případě byl L2 dvojjazyčnou výukou podpořen a též odmítání a pasivní přístup k jazyku byly odbourány. Nicméně Bourgognová líčí i komplikace přinášející bilingvní vyučování, především spočívající ve vzdálenosti od bydliště. Nejbližší bilingvní škola se v autorčině případě nacházela hodinu a půl od místa bydliště. Znamenalo to každodenní hodinové dojíždění autobusem do školy, následně do práce a po práci to samé. Autorka toto období popisuje však pozitivně, neboť i přes zdlouhavé jízdy autobusem měla možnost věnovat se dětem a pomáhat jim zdokonalit se tak v požadovaném jazyce.

Periedová a Atkinsová (2016) na základě svých zkušeností přisuzují bilingvní výuce nesčetné výhody. Samy oplývají bohatými zkušenostmi s vícejazyčnou školní výukou z dětství i z období dospělosti, kdy se rozhodly otevřít si svou vlastní bilingvní školu v Oklahomě. Bilingvní výuce přisuzují úspěšné osvojení jazykových dovedností i kulturního uvědomění za pomoci metody úplného ponoření. Mimo imerzní metodu považují autorky za úspěšnou bilingvní metodu i částečnou implementaci L2 v rámci CLIL metody, kterou též ve své škole využívají. Obě dvě plánují v budoucnu i své děti vzdělávat bilingvně a předat jim tak své jazykové a kulturní dědictví.

9. Jakým způsobem autoři vnímají problematiku jazykové a kulturní diverzity?

Dle Cunninghamové (2011) si dítě v předškolním až mladším školním věku začíná uvědomovat své odlišnosti od monolingvních vrstevníků. Následně se může dostavit pocit studu, jak to se tomu stalo i u autorčina syna Patrika, který dokonce od matky požadoval úplnou absenci L2. Autorka upravila pravidla a strategie užívání jazyka na minimum, avšak stále byl L2 součástí každodenního života, nejčastěji v podobě metod „language dinner“ či „language movie“. Autorka radí zvážit možnost dvojjazyčné školní výuky, neboť v takovém prostředí děti získají jazykové i kulturní uvědomění, na

jehož základě se mohou přes problém s odlišností lehce přenést. V sekci s názvem „Looking back on childhood“ autorka reflektuje zkušenosti svých dětí, v níž Patrik popisuje úskalí kulturní a jazykové odlišnosti ve školním prostředí. S problémy v oblasti šikany ze strany svých vrstevníků se nikdy rodičům nesvěřil a byl to pravděpodobně spouštěč k odmítání L2. Na základě této zkušenosti, autorka všem bilingvním rodičům, vychovatelům a především učitelům doporučuje otevřenou komunikaci a zavedení preventivních opatření.

Lammerskötterová (2019) se k problematice jazykové a kulturní diverzity staví preventivně, pravděpodobně z důvodu možných rizik, kterých si byla již před vytvořením vícejazyčného prostředí vědoma. Ve své výchově se s větším problémem zahrnující odlišnost dítěte od vrstevníků nasetkala. Ve svých dětech se již od malička snažila pěstovat lásku ke svému kulturnímu a jazykovému dědictví a vědomí vlastní odlišnosti od ostatních. K utužení uvědomění a získání sebevědomí v oblasti diverzity doporučuje autorka setkávání s multilingvními rodinami v rámci různých sezení, asociací či jiných kulturně-společenských akcí. Sama autorka se stala členkou skupin vícejazyčných rodin, dokonce v Německu založila sociální skupinu multilingvních rodin, která uvítá nejen anglicky, španělsky či německy hovořící rodiny, ale i jedince jiných jazyků a národností.

Na otázku jazykové a kulturní diverzity reaguje Beck (2016) pozitivně. V prostředí Japonska je skvělá znalost anglického jazyka ceněna, neboť pro občany představuje úspěšnou budoucnost, lepší nabídku práce a uplatnění. Pro autora i jeho děti anglický jazyk představuje mnoho výhod, i z toho důvodu byly děti ve škole vždy oblíbené a velmi žádané. Nicméně i v autorově výchově se u dětí vyskytly smíšené pocity v souvislosti s jazykovou diverzitou. Autor popisuje situace, kdy na ulici s dětmi hovořil v L2 a ostatní lidé na ně hleděli a se zájmem poslouchali. V takových případech se děti cítily odlišně a často se za svou jazykovou diverzitu styděly. Avšak byly si vždy vědomy výhod, které jim bilingvismus přináší, což v jejich případě naprosto převyšovalo případné komplikace.

Bourgognová (2012) popisuje předškolní období, kdy její dcera Emma začala sama sebe vnímat odlišněji vůči okolní společnosti. S uvědoměním své jazykové a kulturní diverzity se začala projevovat i nechuť k používání jazyka. Tento pasivní postoj přerostl v odmítání, kdy Emma trvala na absenci L2. V autorčině případě dceřino chování způsobilo komplikaci ve fungování rodiny, neboť oba rodiče ovládali na úrovni rodilého mluvčího pouze svůj mateřský jazyk. Rodiče se tedy rozhodli pro metodu „minority language at home“, kdy L2 byl užíván pouze v rodinném prostředí. S nástupem do bilingvního francouzsko-finského školního prostředí se však Emma od pasivního a odmítavého přístupu k francouzštině oprostila. I přes tuto zkušenost autorka kulturní a jazykovou diverzitu hodnotí velmi kladně, sama si L2 i jeho kulturu osvojila a přirovnává sebe i svou rodinu k „... bridges between two cultures.“ (s.149)

Periedová (2016) popisuje svou zkušenost s jazykovou odlišností z předškolního a počátku mladšího školního věku. V tomto věku začala vnímat reakce okolních lidí na její rozpravu s matkou v angličtině v prostředí majoritního jazyka španělštiny. Někteří lidé se zastavovali a vyptávali se rodičů, z jakého důvodu dcera mluví anglicky. Někteří rodiče obdivovali, jiní s úsměškem a nepochopením rodinu míjeli. V situacích nepochopení okolní komunitou se u Periedové dostavily pocity studu a plachosti, které přerostly v odmítnutí hovořit L2 na veřejnosti. Po nějaké době byly tyto nežádoucí pocity rozplynuty a autorka začala svou odlišnost pociťovat jako velkou výhodu nad ostatními. Atkinsová (2016) vnímá kulturní diverzitu pozitivně, z dětství sice popisuje pocit studu vyplývající z odlišnosti od ostatních, avšak nikdy nepocítila odmítání jazyka či pasivní přístup k němu. Atkinsová se ve své studii zaměřuje na kulturní diverzitu a zkoumá zkušenosti multilingvních rodin, které porovnává se zkušenostmi monolingvních rodin. Výstup této studie naznačuje, že u vícejazyčných dětí se v předškolním až mladším školním věku může dostavit odmítání L2 a z důvodu diverzity je tomu u 80% případů. Autorčino doporučení spočívá především v prevenci, navrhuje otevřenou komunikaci, časté výjezdy do země s L2, případně návštěvy s rodinnými příslušníky, vrstevníky a přáteli stejného minoritního jazyka.

10. Z jakého důvodu byli autoři nuceni pozměnit styl bilingvní výchovy?

Cunninghamová (2011) v knize popisuje úskalí komunikace mezi sourozenci v období středního školního věku. Autorčiny děti v tomto věku začaly prosazovat svůj názor a rozhodly se komunikovat mezi sebou v L1, ačkoli pravidla zněla, že ve společnosti matky budou hovořit pouze v L1. Pravidla využívání anglického jazyka byla tímto způsobem narušena. Autorka uvádí, že děti do komunikace mezi sebou v anglickém jazyce nenutila a respektovala jejich rozhodnutí. Tvrdí, že ačkoli esenciální atribut výchovy spočívá ve stanovení pravidelného užívání jazyka, i přesto však může nastat situace, které je potřeba se přizpůsobit a najít řešení vyhovující všem.

Lammerskötterová (2019) na základě svých zkušeností hovoří o nutnosti změn, která přichází postupem času v souvislosti s jednotlivými vývojovými obdobími dítěte. Do věku tří let byly autorčiny děti vystaveny španělsko-německému prostředí s metodou OPOL. Při nástupu do mateřské školy v Německu se u dětí začala objevovat dominance německého jazyka, proto se matka dětí rozhodla aplikovat podpůrná opatření na podporu španělštiny v podobě knih, her, jazykového koutku a dětských skupin. Ačkoli i nadále v rodině platilo pravidlo OPOL, autorka cítila potřebu podpořit i anglický jazyk, se kterým se děti ve školce setkávaly v podobě metody „english corner“. Autorčino doporučení spočívá v otevřenosti a v adaptabilitě vůči měnícím se podmínkám prostředí. Navrhuje otevřeně komunikovat o potřebách dítěte a snažit se nacházet vyhovující možnosti pro všechny členy domácnosti.

Beck (2016) popisuje zkušenost z prostředí Japonska. Před vstupem do mateřské školy se L1 autorových dětí pohybovala na stejné úrovni jako L2, to se však s nástupem do prostředí majoritního jazyka změnilo. V kontaktu s anglickým jazykem byly děti pouze ve společnosti otce. Beck usiloval o rovnoměrný a simultánní rozvoj obou jazyků, avšak pro splnění tohoto cíle bylo nezbytné upravit strategie výchovy. Ve snaze více podpořit L2 autor děti aktivně podněcoval v mimoškolních činnostech a sociálních skupinách, jejichž cíl spočíval ve sjednocení dětí amerických občanů žijící v Japonsku. Děti získaly možnost stýkat se s dvojjazyčnými vrstevníky, osvojit si interkulturní komunikaci, rozšířit si vědomosti o kultuře a vytvořit si přátelské vztahy s dětmi jiné národnosti než japonské. Autor tuto zkušenost považuje za důležitý milník v životě jeho

děti, neboť touto cestou dosáhly hlubšího uvědomění své jazykové a kulturní diverzity. Na základě svých zkušeností autor doporučuje nezavrhovat možné změny, ba naopak být schopen pozměnit dosavadní užívání jazyků na úkor celistvého rozvoje dětské osobnosti.

Bourgognová (2012) podporuje a vyzdvihuje pozitiva změn, která jsou ve výchově důležitým milníkem v životě jedinců. Sama svou bilingvní výchovu několikrát pozměnila, když to bylo nezbytné a v nejlepším zájmu dítěte. Autorka ve své knize konkrétně popisuje období mladšího a středního školního věku, kdy děti navštěvovaly bilingvní výuku ve francouzštině i finštině a odpolední kroužky ve finštině. Z toho rodiče usoudili, že děti jsou vystaveny dostatečnému množství obou jazyků. Přesto se však autorka na základě domněnky nedostatečně stimulačního prostředí rozhodla pro osobní studii metodou pozorování. Chod rodinné domácnosti sledovala a zaznamenávala po dobu dvou týdnů. Na základě této studie dospěla ke zjištění, že rodinné prostředí nedostatečně podněcovalo rozvoj obou jazyků. Děti nebyly zdaleka v kontaktu s L2 v takové míře, jak by si rodiče přáli a ani úroveň jazyka se výrazně neposouvala kupředu. Na základě tohoto zjištění rodiče implementovali do výchovy více motivace a času věnovaný L2, dále návštěvy prarodičů a přátel. Jednalo se též o francouzské tematické večere, pravidelné hovory s francouzskými příbuznými či páteční francouzské filmové večery.

Periedová a Atkinsová (2016) samy ve své výchově zažily období, kdy jejich rodiče byli nuceni výchovu pozměnit. Autorky možné změny v rodinné výchově nezavrhují, naopak poukazují na výhody spočívající v novotě zavedených změn. I přesto však obě upozorňují na důležitost udržení stálosti výchovy a rituálů, soustavnosti a konzistence. Periedová svou jazykovou výchovu v Kolumbii popisuje sekvenčním bilingvismem, který byl do výchovy zaváděn pozvolna a na základě úspěchů a neúspěchů byla výchova měněna. Autorka tento styl výchovy nepovažuje za zcela konzistentní, nicméně v jejím případě se taková výchova stala úspěšnou a podnětnou. Periedová takto poukazuje na jedinečnost každého dítěte a v jejích očích se nejdůležitějším výchovným prvkem stává empatie a naslouchání vlastní intuice.

11. Jak autoři a jejich děti zpětně reflektují zkušenost s bilingvismem?

Cunninghamová (2011) v sekci „Looking back on a bilingual childhood“ umožňuje čtenářům retrospektivní pohled svých dětí na jejich dětský bilingvismus. Andres, v dětství navštěvující bilingvní školu, byl bilingvním prostředím natolik podnícen a inspirován, že se v dospělosti rozhodl pro studium lingvistiky. Sám sebe považuje za bilingvistu a vyzvedává především výhody prostředí, avšak informuje čtenáře i o možných komplikacích, které sám zažil. Dle něj však přínos bilingvního prostředí přesahuje možná úskalí. Oceňuje především schopnost hovořit dvěma jazyky, bez většího úsilí přepínat mezi jazykovými kódy a schopnost učit se novým jazykům s lehkostí. Také si je vědom obratnosti v oblasti metalingvistických schopností, např. udržení a rozložení pozornosti při studiu, organizační schopnosti a třídění úkolů či v činnostech vyžadující „multitasking“. Sám zvažuje předání dvojjazyčného a kulturní dědictví svým potomkům. Autorčin mladší syn Patrik se o jeho zkušenostech vyjadřuje též pozitivně. Vyzdvihuje především kulturní uvědomění, schopnost komunikace v obou jazycích, ale i interkulturní komunikace. Sám se považuje za rodilého mluvčího pouze ve švédštině, ačkoli dle jeho matky Patrik ovládá angličtinu na úrovni rodilého mluvčího.

Beck (2016) popisuje interview se svými dětmi ve věku 8 (Lulu) a 6 let (Roy). Beckova dcera si již ve věku osmi let byla vědoma své jazykové odlišnosti a velmi si jí cenila. Dle jejích slov se jedná o výhodu, kterou může v životě použít k cestování či k výuce jiných lidí. Nicméně nevýhodu spatřuje v nadměrném množství času, který musí trávit plněním úkolů v japonštině i angličtině. Ačkoli Lulu navštěvuje japonskou monolingvní školu, dle jejího úsudku disponuje dominancí v angličtině. Japonský jazyk považuje za velmi náročný z hlediska psaní i čtení. Na otázku, jak se cítí, když mluví anglicky na veřejnosti, Lulu odpověděla, že se trochu stydí, když na ni ostatní upírají zrak. Nicméně jednání těchto lidí si vysvětluje závistí, neboť si osvojila jazyk na úrovni rodilého mluvčího již v tak útlém věku. Roy, ve věku šesti let, si je již plně vědom odlišných jazyků a jejich užití. Na otázku, zda se mu líbí hovořit dvěma jazyky odpovídá kladně a zda se mu něco na výchově nelíbí, odpovídá záporně. Přepínání mezi dvěma jazykovými kódy si uvědomuje a připouští, že musí vynaložit určité úsilí, které však pro něj již nepředstavuje větší zátěž. Na otázku, jak se cítí při komunikaci v angličtině na veřejnosti, odpovídá neutrálně. Roy sebe nevnímá odlišně od okolních lidí, avšak je si vědom

odlišného jazyku, kterým komunikuje. V osobním interview popisuje autor zkušenost svých dvou dětí už ve věku 16 a 14 let. Jazykový a kulturní rozvoj, dle autora, byl navíc podpořen návštěvami příbuzných a přátel ve Spojených státech či výjezdy do ciziny. Děti svou výchovu hodnotí úspěšně, cítí se sebejistě v obou jazycích a považují samy sebe za bilingvisty.

Periedová a Atkinsová (2016) hodnotí svou výchovu úspěšně. Považují se za bilingvní jedince, kteří dokážou hovořit oběma jazyky na úrovni rodilých mluvčích. Periedová popisuje podnětné prostředí svého dětského bilingvismu, které připisuje především vhodným výchovným strategiím své matky. Na základě matčina přístupu k výchově a jejímu empatickému vnímání si Periedová vytvořila k bilingvistu úzké vazby. I při své výuce dbá na vhodně stimulující prostředí, otevřené vztahy s učiteli i s rodinnými příslušníky. Autorka v knize líčí svou životní zkušenost z období školního věku, kdy se společně s rodinou přestěhovala z Kolumbie do USA. Pro mnoho dětí by tato situace mohla znamenat traumatickou záležitost. V autorčině případě však tato změna představovala motivaci k prohloubení vědomostí L2, který již v té době do jisté míry ovládala. Bilingvismus a kulturní odlišnost autorka již v dětství vnímala jako cnost, které by si jedinec měl považovat. Atkinsová svůj dětský bilingvismus připodobňuje k mostu dvou odlišných měst. Lidé v těchto městech si navzájem nerozumí, užívají dva odlišné komunikační kódy. Autorka však v důsledku tohoto pomyslného mostu, který jí byl umožněn, dokázala hovořit s lidmi z obou měst. Tímto způsobem se autorčiny rodiče snažili svým dětem přiblížit specifické prostředí dvojjazyčnosti.

11. Shrnutí otázek a možná doporučení

1. Jak autoři vnímají bilingvní prostředí a jak jej definují?

Charakteristika dvojjazyčnosti se u jednotlivých psychologů a lingvistů liší, podobně je tomu i u autorů knih. Většina z nich se, dle jejich zkušeností, přiklání k názoru mírného bilingvismu, nicméně existují i tací, kteří bilingvistu přisuzují přísná kritéria.

Cunninghamová (2011), Lammerskötterová (2019), Periedová a Atkinsová (2016) za bilingvistu považují jedince, který se jazyku věnuje aktivně a zároveň vykazuje určitý jazykový rozvoj. Dle autorek bilingvní jedinec může být v kontaktu s jazykem v různé míře. Bilingvista též disponuje různou jazykovou úrovní, avšak jazyk využívá pravidelně, a to v nejrůznějších situacích. Vedle tohoto názoru Beck (2016) popisuje podstatu bilingvismu jako schopnost ovládat oba jazyky a přepínat mezi jazykovými kódy, dovednost interkulturní komunikace a povědomí o kultuře daných jazyků. Autor tím poukazuje na spojitost mezi jazykovými a kulturními dovednostmi, tedy bilingvistem a bikulturismem. Bourgognová (2012) za bilingvistu považuje jedince, který je oběma jazykům vystaven již od útlého dětství ve stejné či velmi podobné míře. Ačkoli sama autorka hovoří plyně několika jazyky, za multilingvního jedince se však nepovažuje.

Na otázku, jak autoři vnímají bilingvní prostředí, zněly odpovědi vesměs obdobně. Prostředí je charakterizováno dostatečně stimulujícími podněty pro přirozený rozvoj obou jazyků. Autoři vyzdvihují důležitost rituálů a tradic, které jsou neseny v duchu obou kultur. Autoři se domnívají, že přítomnost obou kultur je primárním a zároveň motivačním prvkem k vytvoření vlastní identity. Na základě jednotlivých názorů, lze vyvodit závěr spočívající v různorodém vnímání dvojjazyčného prostředí. Jiný názor bude pravděpodobně zastávat rodič, pedagog a vychovatel. Autoři doporučují vytvořit si své vlastní prostředí, které vyhovuje požadavkům a potřebám daných jedinců.

2. Co vedlo autory k vytvoření bilingvního prostředí?

Příčinou vytvoření bilingvního prostředí se může stát touha po podnětném prostředí více jazyků, rozvoj jazykových dovedností nebo se příčinou může stát předání kulturního dědictví z rodiče na dítě. Různé příčiny se objevily i u autorů jednotlivých knih.

Beck (2016), Periedová a Atkinsová (2016) spatřují hlavní podnět svého rozhodnutí v pedagogické činnosti zahrnující multilingvní žáky, kteří se pro autory stali inspirací. Na základě této zkušenosti si autoři byli jisti, že bilingvní výchovu budou schopni vést. Naopak Lammerskötterová (2019) a Cunninghamová (2011) se pro volbu vícejazyčné výchovy rozhodly na základě teoretických poznatků vyplývajících ze studií lingvistiky. Odlišný podnět popisují Bourgognová (2012) a Cunninghamová. Obě autorky jako hlavní příčinu uvedly touhu po předání jazykového a kulturního dědictví svým dětem. Autorky spatřují výhodu v celistvém vytvoření osobní identity vyplývající ze dvou kultur. Naopak Periedová a Atkinsová (2016) pro založení výukového a vzdělávacího systému podnítilo především jejich příznivé a úspěšné dětství charakterizované podnětným bilingvním prostředím.

Ačkoli každý autor hlavní příčinu připisuje jinému jevu, společná příčina založení vícejazyčného prostředí spočívá v osvojení dvou a více jazykových kódů, kultur, ve snazším osvojení dalších jazyků a též v lepším uplatnění v dnešním globalizovaném světě. Podnět pro vytvoření dvojjazyčného prostředí může mít kořeny v různých oblastech. Nicméně úspěšnost tkví ve znalostech, kterými by všichni začínající bilingvní rodiče měli disponovat. Pokud si tito rodiče nejsou jistí, zda bilingvní výchovu započít, autoři doporučují odpověď hledat v odborných publikacích, v rámci lingvistických seminářů či návštěv vícejazyčných rodin. Též není na škodu nechat se inspirovat teoretickými a praktickými poznatky četbou článků, blogů či webových stran.

3. Co odrazovalo autory od vytvoření bilingvismu?

Prostředí s implementací více jazyků s sebou přináší výhody i možná úskalí, jak již bylo zmíněno v teoretické části. Na základě různých faktorů se u vychovatelů mohou objevit obavy pramenící z dvoujazyčné výchovy. Jedna z nich se představuje riziko nedosažení úrovně rodilého mluvčího ani v jednom z jazyků, jak se tomu stalo například u Lammerskötterové (2019) a Bourgognové (2012). Nedostatečné osvojení jazyka vede k obtížnému plnění formální školní výuky, a tím pádem i k frustraci dítěte z neúspěchu, neporozumění či nezačlenění do procesu výuky. Jiná obava spočívající v odmítání jazyka se projevila u Cunninghamové (2011) nebo v kulturní a jazykové diverzitě u Bourgognové (2012). Další možné riziko spatřují autorky Periedová a Atkinsová (2016) v neschopnosti vytvořit dostatečně podnětné prostředí pro přirozený dětský vývoj. Naopak jiní autoři, např. Beck (2016), v bilingvní výuce nespátřují žádný jev, který by je od výchovy odrazoval.

Souhrnně lze tvrdit, že dané pochyby vyplývají z různých životních zkušeností. Pravděpodobně každý začínající bilingvní rodič, učitel či vychovatel bude zažívat vlastní specifické nejistoty a obavy. Doporučení pro úspěšné zvládnutí těchto pochybností spočívá v informovanosti z odborných publikací, pedagogicko-psychologických studií a výzkumů zabývajících se oblastí dané problematiky.

4. Jak autoři vnímali počátek bilingvní výchovy?

Počátek jakékoli výchovy pravděpodobně v žádném případě nepředstavuje nic lehkého, zvláště pokud se jedná o náročnou formu, kterou je výchova bilingvní. Obecně lze tvrdit, že každý jedinec je odlišný, tudíž i jeho výchova bude rozdílná. Tohoto faktu si je vědoma i Lammerskötterová (2019), která upozorňuje na rozdílnost v osvojování jazyků každého dítěte. Počátky bilingvní výchovy popisuje autorka neúspěchy, které spočívaly v nadměrném množství podnětů, vyvíjený tlak ze strany rodičů a vychovatelů, který následně vyústil v dětskou agresi. Na rozdíl od Lammerskötterové, Cunninghamová (2011) líčí začátek bilingvní výchovy zdařile, přiznává však nepatrná počáteční úskalí výchovy. Beck (2016), Bourgognová (2012) a Periedová (2016) popisují start výchovy za poměrně úspěšný, nicméně i v jejich případě se dostavily komplikace

v oblasti nedostatečně podnětného prostředí pro rozvoj L2. Nejčastější úskalí počátku výchovy se u autorů projevilo v dominanci L1 společnosti, přičemž L2 byl upozaděn. Nápravu problému lze najít ve vhodné a dostatečné podpoře L2. Autoři, kteří zpětně reflektují svůj dětský bilingvismus, tvrdí, že vyrůstat v bilingvním prostředí se pro ně samotné stalo náročnou životní situací.

I přestože autoři knih disponují rozsáhlými teoretickými a praktickými znalostmi, i oni sami čelili úskalím v počátku výchovy. Na základě svých zkušeností doporučují brát v potaz rozdílnost dětského vývoje, neboť to, co vyhovuje jednomu, nemusí ještě tomu druhému. Další návrhy spočívají v otevřenosti vůči příchozím změnám a ve snaze je vyřešit dle svých potřeb a podmínek. Autoři se shodují v názoru, že při zavádění bilingvní výchovy téměř vše spočívá v pokusu a omylu a je na každém z nás, do jaké míry jsme schopni být vnímaví a přijmout možná východiska.

5. Jaké hlavní výhody bilingvní výchovy a vzdělávání autoři zaznamenali?

Již v teoretické části byly uvedeny a představeny příznivé vlivy dvojjazyčného prostředí. Autoři knih největší výhody připisují schopnosti osvojit si dva jazyky a hovořit jimi. Mimo lingvistickou výhodu Cunninghamová (2011), Bourgognová (2012) a Lammerskötterová (2019) též vyzdvihují dovednost přepínat mezi jazykovými kódy a s tím spojené metalingvistické schopnosti, tedy hlubší uvědomění a schopnost regulace jednotlivých jazyků. Bourgognová (2012) a Cunninghamová (2011) za další přínos považují schopnost vědomé selekce slov, větší koncentrace a „multitasking“. Beck (2016), Periedová a Atkinsová (2016) výhodu prostředí připisují smysluplné komunikaci s dětmi ve svém mateřském jazyce a předání svého kulturního a jazykového dědictví.

Úspěšná výchova s sebou přináší nespočet výhod, které jsou odměnou jak pro rodiče, tak i pro děti za náročnost dvojjazyčného prostředí. Pozitivní zpětná vazba se pro nás jako rodiče, vychovatele či pedagogy stává velmi důležitou součástí procesu vzdělávání a výchovy. Nicméně berme v potaz fakt, že výchova a vzdělávání jsou definovány jako dlouhodobý proces. Autoři doporučují radovat se a vážit si malých krůčků, kterých dítě úspěšně dosáhne, neboť z nich pramení další krůčky, které nakonec vyústí v úspěšný a přirozený dětský rozvoj.

6. Jak autoři popisují stěžejní komplikace, kterým čelili?

Bilingvní výchova neposkytuje uživatelům pouze úspěchy a výhody, nýbrž přináší s sebou i možná úskalí a komplikace. Autoři se shodli v názoru, že stěžejní komplikaci představuje nežádoucí míchání jazyků, které se často považuje za lenivé projevy dítěte nebo nedostatek důslednosti. Pravá příčina tohoto jevu však spočívá v nedostatečně osvojené gramatice a slovní zásobě, které však trvají pouze dočasně. Podpůrná opatření zahrnují poměrně snadnou nápravu v podobě věnování více času danému jazyku promluvou s dítětem, čtením knih či implementací cizojazyčné výuky. Cunninghamová (2011), Lammerskötterová (2019) i Bourgognová (2012) dále popisují problémy v oblasti pasivního přístupu k jazyku. Periedová a Atkinsová (2016) ve své bilingvní škole zaznamenaly případ odmítání jazyka, na jehož základě se dostavil dokonce selektivní mutismus vůči jednomu z rodičů. Lammerskötterová (2019) a Beck (2016) též hovoří o dominanci ve většinovém jazyce a ochabnutí minoritního jazyka. Autoři knih radí „netlačit na pilu“, věnovat dětem dostatek prostoru, aby necítily nadměrný tlak, ale aby byly dostatečně stimulovány k rozvoji jazykových dovedností a jazykově-kulturního uvědomění.

Bilingvní prostředí představuje náročnost, kterou můžeme zpozorovat u výše uvedených zkušeností. I přesto však existují možná východiska řešení problémů, které lze do výchovy aplikovat. Pokud se jedná o problémy v oblasti pasivního přístupu k jazyku či jeho odmítání, esenciálním prvkem nápravy se stává nalezení podstaty problému, který lze následně řešit různými intervencemi. Příčinou může být například pocit studu pramenící z kulturní či jazykové diverzity. Tato příčina může být řešena: častými výjezdy do země jazyka, navázání kontaktů s rodinami/děťmi téhož jazyka či bilingvní výukou, ať už v rámci běžné školní docházky nebo mimoškolních aktivit. Pokud příčina problému spočívá v nedostatku sebevědomí, jedná se zároveň i o nedostatečně podněcující prostředí daného jazyka. Primárně je tento problém ukotven v dominanci majoritního jazyka společnosti a ochabnutí minoritního jazyka. Řešení opět spočívá v posílení slabého jazyka různými formami. Existuje nesčetně způsobů řešení a pokud budeme generalizovat, lze vyvodit závěr, že každé řešení se nachází v individualitě jedince a jeho přístupu k jazyku.

7. Jaké metody a strategie autoři aplikují a považují za úspěšné?

Každá rodina volí své výchovné strategie, metody a přístupy na základě podmínek daného prostředí, jazyka či vzdělání. Autoři knih při implementaci vícejazyčné výchovy volí takové strategie, které jsou dostatečně vhodné a podněcující právě pro jejich okolní podmínky. Pět ze šesti autorů získalo osobní zkušenost s metodou OPOL ať už z dětství, či dospělosti. Reakce na tuto metodu byly velmi pozitivní, autoři knih ji čtenářům vřele doporučují. Dokonce i děti autorů zpětně reflektují tuto metodu pozitivně a považují ji za úspěšnou a efektivní. Cunninghamová (2011), Bourgognová (2012) a Beck (2016) metodu vyzdvihují především z důvodu uvědomění oddělených jazykových systémů, tzn. dítě je schopno jazyk přiřadit k odpovídajícímu rodiči. Takto lze, dle autorů, efektivně a zároveň aktivně zařadit oba jazyky do běžného každodenního života. V důsledku přesně znějících pravidel a jejich konzistentního užívání jedinec dokáže volit správný jazykový kód, a lehce mezi kódy přepínat. Na rozdíl od ostatních autorů Periedová (2016) ze svých zkušeností popisuje bilingvismus sekvenční, který je v jejích očích možným řešením pro specifické podmínky některých bilingvních rodin. Metody, se kterými se ve výchově setkala, popisuje jako úspěšné a sama některé z nich dodnes ve výchově aplikuje. Všichni autoři se sjednotili v názoru, že pro každého jedince představuje úspěšný rozvoj různá metoda. Mezi metody, které autoři využívají a čtenářům doporučují, se řadí již zmíněné „language corner“, „language movie night“ či „cultural night“. Periedová a Atkinsová (2016) dále jako vhodný přístup spatřují v imerzní metodě, která je typická pro bilingvní školní výuku.

Souhrnně lze tvrdit, že každá rodina si své strategie a metody volí na základě svých možností zahrnující jazykové schopnosti, společnost a kulturu v níž žijí. Neexistuje pouze jeden správný přístup, či jedna metoda vyhovující všem bilingvistům, v čemž se utvrdila i Bourgognová (2012), která popisuje naprosto odlišné výchovné prvky u svých třech dětí. Při rozhodování jakou metodu implementovat do své výchovy je vhodné brát v potaz všechny možné vlivy a potřeby každého člena rodiny či třídy.

8. Co vedlo autory k rozhodnutí pro bilingvní školní výuku a co je naopak odrazovalo?

Někteří autoři disponují bohatými zkušenostmi s vícejazyčnou výukou. Někteří z nich bilingvní vyučování sami zažili v roli žáka či učitele. Jiní rodiče, i přestože sami nezískali osobní zkušenost, bilingvní výuce podrobili své děti. Avšak existují i tací, kteří bilingvní výuku pro své děti ne zvolili. Cunninghamová (2011), Bourgognová (2012), Periedová a Atkinsová (2016) bilingvní výuku implementovaly do svých životů či životů svých dětí. Ačkoli Beck (2016) považuje vícejazyčné vzdělávání za efektivní využití bilingvního prostředí, na základě podmínek v dané společnosti se rozhodl pro monolingvní školu s částečným využitím bilingvního prostředí v podobě CLIL metody. Podobně tomu bylo u Lammerskötterové (2019), u které se hlavní překážkou stala vzdálenost domova od školy. Cunninghamová a Bourgognová popisují monolingvní prostředí jako nedostatečně vyhovující potřebám jejich dětí. I v tomto případě se ukazují odlišnosti ve vývoji a osobnostech jednotlivých dětí. Cunninghamová u svých dvou dětí považuje bilingvní výuku za velmi podněcující, zatímco další dvě děti navštěvovaly klasickou školu z důvodu nevyhovujících podmínek právě bilingvního vyučování.

Rozhodnutí, zda vybrat bilingvní nebo monolingvní školní výuku, může představovat značné komplikace. Z analýzy textu vyplývá, že nejlépe lze rozhodnutí zakládat na osobních zkušenostech, rodinných a životních podmínkách a na komunitě v níž žijeme. Podpořit rozhodnutí, zda bilingvní výuku zvolit, můžeme hned několika způsoby: návštěvami bilingvních škol, podílení se na seminářích či konzultacích v oblasti multilingvního vzdělávání a nepochybně také vytyčení si kladů a záporů. Mezi značné výhody vícejazyčné výuky se řadí biculturní a bilingvní uvědomění, rozvoj jazykových dovedností v požadovaném jazyce a soustavně vedená výuka zahrnující psaní a čtení v obou jazycích, což může být v rodinné výchově náročné. Nevýhody se následně mohou projevit v kvantitě bilingvních škol, a tak i ve vzdálenosti od místa bydliště. Užitečnou radou pro takové rodiče, kteří mají možnost vést své děti pouze částečnou implementací cizího jazyka, se může stát bilingvní metoda CLIL.

9. Jakým způsobem autoři vnímají problematiku jazykové a kulturní diverzity?

Autoři již výše popsali, že bilingvní prostředí představuje stěžejní výchovu a může s sebou přinášet možná úskalí. Výše popsané komplikace autoři přisuzovali míchání jazykových kódů, pasivnímu přístupu k jazyku či dokonce odmítání jazyka. Příčina samotného problému však může spočívat v kulturní diverzitě, neboť dle Atkinsové (2016) je odmítání jednoho z jazyků zapříčiněno jazykovou a kulturní odlišností, a to až u 80% případů. Bilingvní jedinci přirozeně zažívají pocit odlišnosti od většinové společnosti v níž žijí. Toto uvědomění dle autorů přichází v předškolním až mladším školním věku a záleží na mnoha faktorech jakým způsobem dítě tuto odlišnost pojme. Bourgognová (2012), Periedová (2016) a Lammerskötterová (2019) se setkaly s negativním vnímáním jazykové diverzity v období puberty. Tento přístup byl způsoben pocitem studu a odlišnosti vůči okolní společnosti. Naopak zkušenosti Becka (2016) a Atkinsové (2016) vychází z pozitivního vnímání těchto odlišností. Vedle toho Cunninghamová (2011) ve výchově svých čtyř dětí zažila obě zkušenosti. Negativní dopad jazykové a kulturní rozdílnosti může být připisován mnoha faktorům, mezi které patří míra sebevědomí užívaného jazyka, míra zastoupení minoritních skupin daného jazyka v komunitě a neméně důležitý prvek osobnost dítěte.

Autoři reflektují pozitivní, negativní i smíšené zkušenosti sebe a svých dětí v oblasti jazykové a kulturní odlišnosti. Každý jedinec je originál a zejména v oblasti diverzity je nutné si tento fakt připustit. Jedno z dětí svou rozdílnost může považovat za cnost, jiné za prokletí, které mu mezi vrstevníky způsobuje pouze přítěž. V podobných situacích autoři radí stavět se k problematice preventivně, tzn. snažit se pěstovat uvědomění kulturního a jazykového bohatství a rozvíjet vědomí vlastní odlišnosti od ostatních již od útlého dětství. Při výskytu projevů nespokojenosti, studu, plachosti či jiných negativních projevů, autoři radí zahrnout do svého volného času pravidelná setkání s vrstevníky/rodinami stejného původu, časté výlety za příbuznými do země jazyka či upravit pravidla užívání jazyka dle požadavků všech členů rodiny nebo třídy.

10. Z jakého důvodu byli autoři nuceni pozměnit styl bilingvní výchovy?

Autoři líčí výchovné strategie či metody, které bylo nutno určitým způsobem změnit. Autoři se též sjednotili v názoru pozitivního dopadu implementovaných změn na výchovu a vzdělávání. Tyto změny mohou představovat v životě bilingvních jedinců různé situace, ať už se jedná o obměnu strategií v souvislosti s dětským vývojem, s nástupem do školy či stěhování. Cunninghamová (2011), Lammerskötterová (2019), Beck (2016) a Bourgognová (2012) se shodují ve zkušenosti s nedostatečně podnětným prostředím jednoho či více jazyků. Nutnost změn autoři nejčastěji připisují období příchodu do předškolního či školního prostředí, tedy i navazování kontaktů s vrstevníky a socializace.

Pokud se vychovatelé či vyučující ve své výchově rozhodnou pro zavedení nových pravidel a strategií, měli by mít na paměti, že změna nemusí nutně znamenat nesoustavnou či nekonzistentní výchovu. Jak již autoři sami ze svých zkušeností poznali, s rozvojem dětských možností a příchodem nových zkušeností je nezbytné tyto změny přizpůsobit našim životům a potřebám. Obměny výchovy je vhodné provádět na základě svých potřeb a zároveň na odborných poznatcích, které pomohou změny prostředí efektivně implementovat.

11. Jak autoři a jejich děti zpětně reflektují zkušenost s bilingvismem?

Různé zkušenosti pramení z odlišných podmínek prostředí, kterým je jedinec vystaven. Již výše byl nastíněn fakt lidské odlišnosti, neboť každý z nás se učí novým poznatkům jiným způsobem. Zpětné vazby autorových dětí či samotných autorů se stávají nedílnou součástí této analýzy, bez nichž bychom neznali výstupy a následky výchovy ve dvojjazyčném prostředí.

Cunninghamová (2011) reflektuje zkušenosti svých dětí různorodě, neboť všechny autorčiny děti pojaly bilingvismus zcela odlišným způsobem. I přesto však celistvou zkušenost reflektují pozitivně. Výhody spatřují ve schopnosti plyně hovořit ve více jazycích, ve snadném přepínání mezi jazykovými kódy a ve schopnosti snáze se učit dalšímu jazyku. Beck (2016) zkušenost svých dětí hodnotí velmi pozitivně, neboť obě děti

ve své dvojjazyčnosti spatřují nesčetné výhody zahrnující interkulturní komunikaci, kulturní bohatství a nepochybně i znalost globálního jazyka. Ačkoli autorovy děti vnímají své dětství jako podnětné prostředí, uvědomují si však i nevýhodu spočívající v množství času, které trávily nad úkoly v obou jazycích. Periedová a Atkinsová (2016) reflektují svou výchovu též pozitivně, samy sebe považují za bilingvní jedince a zároveň za rodilé mluvčí. Podnětné prostředí připisují především svým rodičům, kteří vynaložili nepřehledné množství úsilí na realizaci bilingvní výchovy.

Ačkoli bilingvní prostředí může představovat jisté komplikace, ze zpětné vazby autorů vyvozujeme úspěšné výstupy této výchovy a vzdělávání. Na základě teoretických znalostí a nyní již i zkušeností jednotlivých autorů lze souhrnně tvrdit, že i přes možná úskalí lze bilingvní výchovu začlenit do našich životů tak, aby přinášela úspěch, osobní rozvoj i jazykové a kulturní uvědomění.

12. Závěr

Problematika vícejazyčného prostředí se stala fenoménem 21. století, při čemž statistiky uvádí, že více než polovina populace hovoří dvěma a více jazyky. K vytvoření téma práce přispěly především osobní zkušenosti ze studijních i pracovních stáží v zahraničí. Na Baleárských ostrovech jsem měla možnost žít ve španělsko-anglické rodině, v Anglii mě podnítila anglicko-italsko-francouzská rodina a neméně důležité vědomosti jsem nabyla skrz četbu odborných článků a při studiu na zahraniční univerzitě ve Velké Británii. K vytvoření práce přispěla i zahraniční zkušenost animátora, kdy jsem získala nepřehledné množství zkušeností v multilingvním prostředí. Mnohokrát jsem se setkala s rodiči a pedagogy, kteří vychovávali děti bilingvně, avšak řídili se pouze intuicí nebo metodou pokus-omyl. V takové situaci jsem si uvědomila důležitost znalostí vyplývající z oblasti jazykového rozvoje, přepínání mezi jazykovými kódy či z oblasti dětského vývoje.

V teoretické části jsem se zabývala poznatky z roviny lingvistické, pedagogické i psychologické. Nastíněny byly pohledy z různých hledisek a perspektiv předními lingvisty a jazykovědci. Do teoretické části jsem zahrнула celostní vysvětlení pojmu, typologii, charakteristiku bilingvní výchovy a vzdělávání, výhody i možné komplikace a neméně důležitou oblast obsahující metody, strategie a přístupy k dvojjazyčné výchově a výuce. Teoretické znalosti jsem následně zužitkovala ve své praktické části, která obsahuje analýzu knih bilingvních rodičů a pedagogů, kteří výchovu v praxi aplikovali. Do této částí diplomové práce jsem zakomponovala otázky vycházející z knih. Informace získané z otázek jsem následně shrnula a vytvořila návrhy cílené začínajícím pedagogům, vychovatelům či rodičům působícím ve vícejazyčném prostředí. Obě části nabízí širokou škálu informací o vícejazyčné výchově a vzdělávání, i přesto však by bylo možné práci dále rozvinout a obohatit v oblasti specifických dětských potřeb nebo práci rozšířit o výzkum v oblasti řečového rozvoje či patologických jevů v dětském rozvoji v souvislosti s bilingvním prostředím.

V rámci pedagogicko-psychologické praxe jsem se setkala s dětmi, které pocházeli z jiné země. Jednalo se o děti, které nebyly příliš oblíbené, ba naopak. Takoví jedinci většinou nedokážou navázat dlouhotrvající vztah se spolužáky, neboť kromě

jazykové bariéry se projevuje i bariéra etnická a kulturní. Ostatní vrstevníci si tohoto faktu jsou vědomi, což následně může vyústit v šikanu. Z těchto důvodů spatřuji v mé diplomové práci přínos nejen pro začínající bilingvní rodiče, ale také pro pedagogy, kteří do své třídy mohou dostat žáky s odlišným mateřským jazykem. Na základě informací z teoretické části a následně i praktické si cílová skupina osvojí charakteristické znaky dětí vyrůstající ve vícejazyčném prostředí, výchovné strategie, přístupy či metody. Též si cílová skupina je vědoma možných komplikací, které se mohou vyskytnout. Neméně důležitý přínos diplomové práce shledávám v mém osobním rozvoji, neboť sama jsem začínající vyučující metody CLIL na Základní škole v Mladé Boleslavi, která je mimo jiné specifická integrací minoritních skupin společnosti.

13. Summary

My interest in bilingualism started a several years ago at the time I began working with children in a bilingual environment. I had the chance to gain experience with children of all ages, levels of proficiency and in different conditions. Later on, I decided to enhance my knowledge, hence, I decided to write about bilingualism in my diploma thesis.

This thesis is divided into two areas, theoretical and practical part. In the theoretical part, I focused on the topic from many perspectives and through different notions. In this part, I dealt with characteristics of the term, typology and also special needs of bilinguals. Other essential issue includes pros and cons of growing up a bilingual, hence, the thesis implicates the traits of bilingualism linked to school as well as family environment. Bilingual education at home and school is broadly discussed and critically evaluated. Additionally, methods, strategies and approaches are outlined and proposed to the aim group.

The practical part consists of a book analysis, that is systematically sorted into particular sections. First, the analysed books are slightly introduced and characterised as well as authors. Questions involving a particular topic from the books are implemented in the following section. In the end, conclusion of the particular topics and suggestions revolving around bilingual education are systematically exposed to readers. The thesis is intended for practitioners, parents, teachers and the ones, who work in a bilingual environment on regular bases. The analysis may also become useful for those who seek to make the most of that time by strengthening the quantity and quality of the language exposure they provide.

The concept of growing up with two languages is recently being very desirable and world spread. In some cultural and social contexts, it is almost unavoidable not to be in contact with more languages. That situation may be influenced by factors such as social, historical or cultural contexts. The bilingual environment could be therefore created naturally, as it occurs in some countries, or artificially, which may include international marriages or migration and globalisation. According to the theoretical

knowledge, there are many notions on what the actual meaning of being bilingual is. Those discourses differ in many perspectives and are influenced by social and personal contexts. Nevertheless, bilinguals are being mostly explained as individuals with a proficient level of two acquired languages. Considering bilingualism as an advantage, we should highlight better cognition skills, especially executive functions, multitasking abilities, culture awareness or just simply the ability to speak two languages. On the other hand, language and culture diversity could also mean an obstacle in education generally. These difficulties might include barriers in comprehension and communication or in the process of switching between the language codes. In mainstream schools, the most difficulty may become bullying linked to culture or language diversity.

In the end, there is not only one proper way how to deal with bilingualism. It differs in many ways. Consequently, the decision on how to manage bilingual education depends on each of us. It is up to us what strategy, education system or supporting measures concerning a child development will be implemented.

Bibliografie

BALADOVÁ, Gabriela a SLADKOVSKÁ, Kamila. *Výuka metodou CLIL*. Metodický portal RVP. Praha: Gabriela Baladová, 2. 12. 2009, [cit. 2019-10-14].
Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/>>.

BECK, Adam. *Maximize your child's bilingual ability*. Hiroshima: Bilingual adventures, 2016. ISBN 978-4-908629-00-6.

BENEŠOVÁ, Barbora a VALLIN, Petra. *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova, 2015. ISBN 978-80-7290-821-9.

BIALYSTOK, Ellen. *Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism*. Canadian Journal of Experimental Psychology: Ellen Bialystok, 12. 9. 2011, [cit. 2019-06-14].
PMCID: PMC4341987. Dostupné z:
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4341987/>>.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. Chicago: University of Chicago, 1984.
ISBN 978-0226060675.

BOURGOGNE, Annika. *Be bilingual*. Helsinki: Annika Bourgogne, 2012. ISBN 9789526803708

COYLE, Do, HOOD, Philip a MARSH, David. *CLIL: content and language integrated learning*. New York: Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0521130219

CUNNINGHAM, Una. *Growing up with two language*. New York: Routledge, 2011. ISBN 978-0415598521.

ČERNÝ, Jiří. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9.

DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE. *Content and language integrated learning (CLIL): at school in Europe*. Brussels: Eurydice, c2006.
ISBN 92-79-00580-4.

DOSKOČILOVÁ, Kateřina. *Čeština doma a ve světě: Kolik řečí umíš?*. Filozofická fakulta UK v Praze: Centrum DeskTop publishing, 2002, roč. 10, č. 2-3, [cit. 2019-07-08]. ISSN 1210-9339. Dostupné z: <<https://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/CDS2002-23.pdf>>.

GARNSWORTHY, Jana. *O bilingvní výchově: Pro česko-cizojazyčné rodinky ve všech koutech světa*. 2013. [cit. 2019-08-2020]. Dostupné z: <<https://www.bilingvni-vychova.com/metody-bilingvni-vychovy/>>.

GROSJEAN, Françoise. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010. ISBN 978-0674066137.

HALVOVÁ, Žaneta. *Školský komplex: Anglická základní škola*. 2019. [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: <www.skolskykomplex.cz>.

HARDING-ESCH, Edith. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.

HAUGEN, Einar. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1969. ISBN 9780608300795.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

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

LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova*. Praha: Togga, 2017. ISBN 978-80-7476-128-7.

LAMMERSKÖTTER, Rosario Carolina Then de. *How To Raise Children Bilingually*. Hamburg: Rosario Carolina Then de Lammerskötter, 2019. Dostupné z: <<https://read.amazon.co.uk/?asin=B07P5GVTJY>>.

MEHISTO, Peeter, MARSH, David a FRIGOLS, María Jesús. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan, 2008. ISBN 9780230027190.

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

NOVOTNÁ, Jarmila. *CLIL v českém vzdělávacím systému*. Metodický portál RVP. Praha: Jarmila Novotná, 17. 05. 2013, [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz>>.

OKÉNKO. *Empowering Czechs and Slovaks in the UK*. Londýn: 2012, [cit. 2019-01-11]. Dostupné z: <<http://www.okenko.uk/>>.

PERIEDA, Daniela a ATKINS, LaDonna. *Be bilingual*. Oklahoma City: Daniela Perieda and LaDonna Atkins, 2016. ISBN 978-0-9979886-0-4.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie a JIROVSKÁ, Iva. *Česká škola bez hranic*. Praha: 2009, [cit. 2018-06-02]. Dostupné z: <<http://www.csbh.cz/co-je-csbh>>.

ŠMÍDOVÁ, Tereza, TEJKALOVÁ, Lenka a VOJTKOVÁ, Naděžda. *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyk do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, [cit. 2019-07-07]. ISBN 978-80-87652-57-2. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/CLIL_ve_vyuce.pdf>.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 9788088880417.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVEC, Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-31-9.

VAŇKOVÁ, Šárka. *CLIL jako jedna z inovativních metod v současném vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISSN 1803-1331.