

Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická Fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická Fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku
v bilingvní třídě mateřské školy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová **Vypracovala:** Mgr. Michaela Zikmundová

České Budějovice 2010

**University of Southern Bohemia
České Budějovice**

Faculty of Education

Department of Education and Psychology

English Language Acquisition of Preschool Children in a
Kindergarten Bilingual Classroom

BACHELOR THESIS

Supervisor: PaedDr. Alena Váchová

Author: Mgr. Michaela Zikmundová

České Budějovice 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Osvojování anglického jazyka v bilingvní třídě mateřské školy“ zpracovala samostatně, pouze s využitím pramenů v práci uvedených.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou.

V Brně 22. března 2010

.....

vlastnoruční podpis

Ráda bych poděkovala PaedDr. Aleně Váchové za odborné vedení, cenné rady a připomínky při vypracování bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat za konzultace Mgr. Evě Svobodové, Mgr. Ivaně Kovářové a Mgr. Alexandru Brummerovi za jazykové korektury.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá možnostmi cizojazyčného předškolního vzdělávání (konkrétně v anglickém jazyce) v bilingvní třídě české mateřské školy. Teoretická část popisuje problematiku bilingvismu, osvojování anglického jazyka a podmínek, které jsou předpokladem pro úspěšné cizojazyčné vzdělávání předškolních dětí. Ty jsou dány do souvislosti s cíly předškolního vzdělávání z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Praktická část popisuje výzkumné šetření zaměřené na proces osvojování anglického jazyka a jeho výsledky v bilingvní třídě Delfíneků v MŠ Mateřídouška v Brně. Součástí bakalářské práce jsou i používané materiály a videa, která dokumentují přístup pedagogů a metody v dané bilingvní třídě.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, bilingvismus, osvojování anglického jazyka, současné cíle předškolního vzdělávání, výuka anglického jazyka

Abstract

The bachelor thesis deals with the possibilities of a foreign language education (in this case – the English education) in a bilingual classroom in the Czech kindergarten. The theoretical part describes the issue of bilingualism, the foreign language acquisition, and the conditions that are required for a successful education of preschool children in a foreign language. These are linked with the aims according to the Framework Education Programme for Preschool Education.

The practical part is concerned with the research of the English language acquisition process and its results in the Dolphins' bilingual classroom in Mateřídouška kindergarten in Brno. The thesis also provides materials used in the programme and videos that show the methods and attitudes of the teachers in the given bilingual classroom.

Keywords: preschool education, bilingualism, foreign language acquisition, the contemporary aims of the preschool education, English language teaching

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část.....	10
1.1 Cíle současného předškolního vzdělávání.....	10
1.2 Lze některé z cílů předškolního vzdělávání „vynechat“?.....	12
1.3 Cizojazyčná výchova v mateřské škole	13
1.3.1 Vymezení základních pojmů	13
1.3.1.1 Definice bilingvismu.....	14
1.3.1.2 Typy bilingvismu	15
1.3.1.4 Jazykový vývoj bilingvních dětí	17
1.3.4.5 Osvojování a výuka cizích jazyků v raném věku.....	18
1.3.4.6 Dvojazyčná výchova ve školním prostředí (bilingvismus školní, umělý)	21
1.3.2 Specifika vzdělávání v bilingvní třídě mateřské školy.....	24
1.3.2.1 Adaptace.....	25
1.3.2.2 Pedagog v cizojazyčné třídě.....	26
1.3.2.3 Heterogenní (věkově smíšené) třídy	27
1.3.2.4 Metody práce s dětmi v cizojazyčné třídě.....	28
1.3.3 Dílčí cíle podle RVP PV v cizojazyčné třídě	31
1.3.4.1 Dítě a jeho tělo	31
1.3.4.2 Dítě a jeho psychika	32
1.3.4.3 Dítě a ten druhý.....	34
1.3.4.4 Dítě a společnost	35
1.3.45 Dítě a svět.....	36
1.3.4 Přínosy a Rizika	37
1.3.4.1 Přínosy	37
1.3.4.2 Rizika	38
2 Praktická část	40
2.1 Charakteristika třídy	40
2.2 Výzkumné šetření.....	41
2.2.1 Dotazníky	41
2.2.2.1 Lexikálně-sémantické hledisko	49
2.2.2.2 Morfologické hledisko	53
2.2.2.3 Syntaktické hledisko	55
2.2.2.4 Pragmatické hledisko	59
2.3 Výsledky výzkumného šetření.....	63
Závěr.....	66
Seznam použité literatury.....	68
Sekundární zdroje.....	68
Internetové zdroje	69
Přílohy	71
Příloha č. 1	71
Příloha č. 2	71
Příloha č. 3	71
Příloha č. 4	71
Příloha č. 5	71
Příloha č. 6	77

Úvod

V dnešní době snad neexistuje v České republice mateřská škola, která by ve svém programu nenabízela anglický jazyk. Může se jednat o kroužek, obvykle jednou či dvakrát týdně, kde se děti s cizím jazykem seznamují. Druhou možností jsou přímo anglické mateřské školy anebo anglické třídy, kde je cizí jazyk integrován do celodenního programu.

Mateřská škola Mateřídouška představuje druhý případ. Na základě poptávky a zájmu rodičů byly v roce 2000 a posléze v roce 2004 vytvořeny dvě třídy s celodenní výukou anglického jazyka – třída Tučňáčků a Delfínků („Penguins“ a „Dolphins“). Mateřídouška se takto stala bilingvní mateřskou školou, kde se děti setkávají jak s jazykem českým, tak i anglickým. Působení ve třídě Tučňáčků, kde se sešly pouze české děti, v školním roce 2008/2009 mě přivedlo k otázce, zda je možné zprostředkovat českému předškolnímu dítěti vyvážené vzdělání i v bilingvní třídě, tzn. zajistit naplňování rámcových a dílčích cílů a směřování ke klíčovým kompetencím podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).¹ Ve školním roce 2009/2010 je má výchozí situace jiná. Kvůli personálním změnám v naší MŠ jsem změnila třídu, ale nedochází do ní pouze Češi, ale také děti cizinců a ze smíšených manželství: Eden a Liu z Tchaj-wanu, Japonka Runa, Sofie (čeština, angličtina) a Marta (polština, angličtina, švédština). V takovém složení třídy dochází k přirozenému přepínání mezi češtinou a angličtinou a české děti jsou přirozeně motivovány používat cizí jazyk. Jak tento proces však skutečně probíhá u českých dětí v takovéto třídě? Právě to bude předmětem následujícího výzkumného šetření.

Naše výzkumné šetření bude probíhat od října 2009 do února 2010, a to ve dvou směrech. Do výzkumu budou zařazeny děti různých věkových kategorií a různé zkušenosti s anglickým jazykem, tj. doby, po jakou byly působení anglického jazyka vystaveny. Těmto dětem bude zadáno patnáct otázek a ve třech obdobích (říjen, začátek ledna a konec února) budou zaznamenány doslovné odpovědi dětí a jejich reakce. Zároveň dvě z těchto dětí budou zkoumány blíže, a to zaznamenáváním jimi pronesených frází, vět a slov v anglickém jazyce. Cílem výzkumného šetření bude zjistit jaký je pokrok českých dětí při osvojování anglického jazyka (jeho recepce a produkce) a zda je možné, aby v českém prostředí mohl cizí jazyk sloužit jako hlavní prostředek

¹ Aktuální cíle předškolního vzdělávání podle RVP PV budou porovnány s cíly podle „Kurikula mateřské školy podporující zdraví“ (2000), jakožto směrodatným dokumentem pro plánování v MŠ Mateřídouška.

komunikace ve zvolené bilingvní třídě soukromé mateřské školy Mateřídouška v Brně. Domníváme se, že předpokladem pro úspěšné osvojování cizího jazyka a možnosti jej používat jako komunikační prostředek hrají důležitou roli podmínky vytvořené v mateřské škole (věkově smíšená třída a malý počet dětí ve třídě, osobnost a kompetence předškolního pedagoga).

V teoretické části se nejprve zaměříme na vymezení cílů současného předškolního vzdělávání s ohledem na cizojazyčnou výuku – které cíle jsou nezbytné, které z nich upřednostnit a které popř. bude nutno vynechat. Další kapitola se už přímo soustředí na problematiku cizího jazyka v mateřské škole. Jaké jsou možnosti působení na předškolní děti v cizím jazyce, jak probíhá seznamování a kontakt s cizím jazykem a jaké jsou možnosti uplatnění v praxi cizojazyčné třídy. V předposlední kapitole poukážeme na specifika vzdělávání v cizojazyčné třídě, tj. na konkrétní podmínky, které by měly být v takové třídě vytvořeny, na kompatibilitu osvojování cizího jazyka s vzdělávacím obsahem dle jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP PV, a v neposlední řadě na přínosy a rizika osvojování cizího jazyka dětmi předškolního věku.

Praktická část podává výsledky výzkumného šetření, a to jak rozhovoru s dětmi (arch s otázkami učitelky a odpověďmi dětí), tak zúčastněného pozorování (autentické průpovědi dvou dětí-začátečnicků) ve třídě Delfíneků v mateřské škole Mateřídouška. Jako doklad práce v bilingvní třídě mateřské školy dále poslouží videonahrávky z třídního vzdělávacího programu.

1 Teoretická část

1.1 Cíle současného předškolního vzdělávání

Předškolní instituce si v dnešní době nedávají za úkol nahrazovat výchovu rodinnou; naopak z rodiny vychází a berou ji jako svého partnera ve výchově a vzdělávání. Čím se však mateřská škola od rodinné výchovy liší je zaměřenost a systematickosti procesu vzdělávání tak, aby došlo k maximálnímu rozvoji potencialit dítěte. Tento proces ve vzdělávání si nelze dobře představit bez vytyčených cílů.

Práce pedagoga v mateřské škole je především prací cílevědomou. Orientace cílů v předškolní výchově a vzdělávání se postupně distancovala od plně sociocentrického a pedocentrického zaměření k osobnostně orientovanému modelu.² Tento model vychází z humanistické psychologie Carla R. Rogerse. Hlavními znaky tohoto modelu jsou: bezpodmínečné přijetí dítěte, partnerský a individualizovaný přístup v interakci dítě-dospělý, škola-rodina a také v podmínkách dětské skupiny, nedirektivnost a vyhýbání se manipulaci s dítětem ve smyslu „důvěry k otevřeným možnostem a schopnosti vnitřního posilování vývojových předpokladů jedincem samým“.³ Toto teoretické stanovisko ve výchově a vzdělávání dětí je značně široké, je však cenným vodítkem při vytváření konkrétních programů předškolního vzdělávání.

V České republice na tuto situaci reagoval Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který sleduje naplňování demokratických a humanisticky orientovaných cílů v mateřských školách na celostátní úrovni. Tyto cíle lze rozdělit do čtyř velkých skupin. První dva z nich mají spíše obecný charakter a zbylé dvě kategorie pracují s cíly PV na konkrétnější úrovni: a) rámcové cíle; b) klíčové kompetence; c) dílčí (oblastní) cíle a d) dílčí výstupy. Všechny tyto

² Sociocentrický směr ve výchově staví do středu svého zájmu společnost a potřeby instituce; taktéž od rodiny se vyžaduje, že se těmto potřebám podřídí či přizpůsobí. Tento směr dále klade velký důraz na přípravu na školu ve smyslu získaných vědomostí, dovedností a návyků bez většího zřetele k osobnosti dítěte. Co se týče forem práce převažuje prezentování faktů nad samostatným řešením problémů. Naproti tomu, pedocentrické zaměření se vydává směrem opačným: do svého středu staví dítě, jehož vývoj je předem určený a výchova zde pouze dohlíží na to, aby rozvoj dítěte probíhal v souladu s jeho vnitřními zákonitostmi, a to bezkonfliktně, spontánně. Zatímco první ze směrů vede k institucionalizaci dítěte s minimem příležitostí k sebevyjádření, důvěra druhého směru v potenciality dítěte může „přerůst v přecenění vývojových možností dítěte [anebo] ... směřovat k uznávaným průměrným normám. I když se na jejich stanovení podílí věda a výzkum, jsou vesměs pouze logickou konstrukcí a vlastně rovněž neberou ohled na individuální rozdíly.“ (Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.): Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 128-130).

³ Tamtéž, s. 131.

cíle ve svých definicích v RVP PV naplňují následující požadavky na vzdělávání předškolních dětí:

- pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte⁴ (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů);
- podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa;
- příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení);
- pěstování a rozvoj individuálního vyjádření tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.⁵

Tyto velmi obecné cíle najdeme v RVP PV v konkrétnější podobě jako klíčové kompetence. V Kurikulu MŠPZ se jedná o „Klíčové kompetence podporující zdraví u dítěte na konci předškolního období“ (**cílové kompetence**), kde sjednocujícím motivem a hlavní prioritou je ohled na zdraví jedince. V tomto ohledu se klíčové kompetence podle RVP PV v jádru shodují s cílovými kompetencemi podle Kurikula MŠPZ, které vycházejí z kompetencí dospělého člověka podporujícího zdraví (zde **klíčové kompetence**; rovněž definovány jako **vize**).⁶ V Kurikulu MŠPZ pak nejsou explicitně uvedeny ony tři základní rámcové cíle, bez kterých si žádný pedagog neumí svou práci představit.⁷ Právě tyto rámcové cíle představují základní orientaci pedagoga MŠ, jsou univerzální a všudypřítomné. Hlavním cílem každého pedagoga by mělo být působení na dítě s vědomím těchto idejí. Měly by být pedagogem přijaty za své, aby docházelo k pozitivnímu vlivu pedagoga na dítě prostřednictvím jeho chování, jednání i postojů.

⁴ Přizpůsobení ve smyslu kooperace dítěte ve skupině a se skupinou.

⁵ Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.): c.d., s. 138.

⁶ I v Kurikulu MŠPZ najdeme kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a interpersonální, činnostní a občanské; jsou však jinak definovány a podrobněji rozepsány, protože byly odvozeny od sedmi klíčových kompetencí dospělého člověka PZ. Každé klíčové kompetenci dospělého pak odpovídá šest až devět cílových kompetencí předškolního dítěte. Např. „Má zájem pochopit jevy kolem sebe v jejich souvislostech, dovede se ptát; Rozvíjí své poznávací funkce a dovednosti; Ví, že když řešení problémů přesahuje jeho síly má se obrátit o pomoc na osobu ze svého nejbližšího okolí; Dovede se vyjádřit a domluvit s dětmi a dospělým; Chápe, že svým chováním a skutky nemá omezovat druhého, dbá pravidel soužití; Prožívá vztah k lidem, sounáležitost s různými společenstvími“ (Havlíková, M., Vencálková, E. (eds.): Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Praha: Portál, 2000).

⁷ Rámcové cíle se zaměřují na rozvoj dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální: a) rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání (cíl rozvojový); b) osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost (v dnešním komerčním a industrializovaném světě může někoho tento univerzální cíl zarazit. Výstižnější formulace by mohla znít: osvojení hodnot člověka žijícího v demokratické společnosti – cíl hodnotový); c) získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná bytost působící na své okolí (cíl postojový).

1.2 Lze některé z cílů předškolního vzdělávání „vynechat“?

Jak už bylo zmíněno výše, práce pedagoga mateřské školy je cílevědomá. Jak je tedy vůbec možné si připustit myšlenku, že by šlo některý či dokonce některé z cílů v předškolním vzdělávání zcela vypustit?

Nad touto otázkou se zamýšlíme z hlediska cizojazyčného působení v MŠ, které probíhá po celou dobu docházky dítěte. Postupujeme-li od obecného ke konkrétnímu, není možné upustit od rámcových cílů či klíčových kompetencí. Právě ony představují hlavní motivy, které jsou univerzálně lidsky platné, a současně, by měly tvořit „přirozený most pro přechod od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání [a to] ... každodenní plynulou průběžnou socializací a kultivací dítěte v běžných situacích“.⁸

„Vynechání“ se bude týkat především dílčích cílů a s nimi spojených dílčích výstupů, které spadají do vzdělávacích oblastí RVP PV. Předpokládáme, že nejvíce „problémů“ může nastat v oblasti „Dítě a jeho psychika“ a „Dítě a společnost“.

Je-li mateřská škola či třída mateřské školy svým zaměřením pouze cizojazyčná, tj. učitelky ve třídě zásadně nemluví na děti v jejich mateřském jazyce či se jedná o rodilé mluvčí, není už z principu možné rozvíjet dílčí cíle v podoblasti „Jazyk a řeč“ v českém jazyce. Pedagog v anglické MŠ/třídě nemůže být řečovým modelem pro dítě, pokud se ovšem v rámci této cizojazyčné třídy nezavedou náhradní metody pro naplňování komunikace v českém jazyce (hovoříme-li o českých dětech). Mezi nej přirozenější metody tohoto druhu patří práce s loutkou, která mluví na děti česky, dále zavedení „české chvilky“ (např. před spaním, před svačinou), odlišením situací, kdy je pro pedagoga, který český jazyk ovládá, nutné mluvit česky (např. výchovné problémy, vysvětlování složitějších pravidel, emocionálně zabarvené chvíle s dítětem – utěšování, uklidňování, apod.), předškolní příprava vedená v českém jazyce aj. Takovým způsobem můžeme zajistit, že opravdu žádný z cílů vynechán nebude a české děti budou ve svém jazyce rozvíjeny i na půdě mateřské školy, je však třeba mít na paměti, že takové „české chvilky“ budou dětem poskytovány v menší míře než v českých třídách a že angličtina stále převažuje jako hlavní médium komunikace (zejména učitelek k dětem). Tyto „české chvilky“ mohou dětem přiblížit český folklór a slovesné umění (říkadla, říkanky, písňe, hry, apod.). Dalším zprostředkovatelem českého jazyka v bilingvní třídě může být návštěva divadla.

⁸ Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.): c.d., s. 134.

1.3 Cizojazyčná výchova v mateřské škole

Cizojazyčná výchova v předškolním vzdělávání v České Republice vychází z Národního plánu výuky cizích jazyků s akčním plánem na roky 2005-2008 (dále Národní plán). Ministerstvo školství chce takto zajistit jazykové vzdělávání od předškolního věku po celoživotní vzdělávání. Bavíme-li se o cizím jazyce v mateřských školách, Národní plán předpokládá v posledním ročníku předškolního vzdělávání nepovinnou výuku „formou jazykové propedeutiky (jde o motivaci dětí k učení jazyků, seznámení se s cizím jazykem a kulturou). Výuka plynule navazuje v 1. ročníku základní školy s využitím metodického postupu „napříč předměty 1. stupně (zařazení výuky cizího jazyka v krátkých intervalech v hodinách ostatních vyučovacích předmětů)“.⁹

Dnes již můžeme s jistotou tvrdit, že v drtivé většině předškolních zařízení v České republice se angličtina nabízí, a to nejen v posledním ročníku, ale také dětem čtyřletým a v anglických mateřských školách či třídách již od samého začátku docházky.

Předkládaná práce chce v následujících kapitolách poukázat na možnosti intenzivního jazykového působení na předškolní děti, k čemuž bude potřeba poukázat a rozebrat několik základních pojmů.

1.3.1 Vymezení základních pojmů

Jelikož už samotný název třídy obsahuje výraz *bilingvní*, následující část se pokusí přiblížit problematiku bilingvismu: jeho definice a typy, se kterými se lze setkat. K tomuto problému nevyhnutelně patří i proces osvojování cizích jazyků v raném věku, kde budou uvedeny výsledky z mezinárodní konference pořádané pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně v březnu roku 2006.

Dále se pokusíme tyto poznatky aplikovat na třídu mateřské školy s dvojjazyčnou výukou.

⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Národní plán výuky jazyků přispěje ke zlepšení jazykové gramotnosti občanů ČR [online]. 12.12.2005. [Cit. 1.8.2009]. Dostupné z URL: <http://www.syka.cz/narodni_plan.htm>.

1.3.1.1 Definice bilingvismu

Nazývá-li se třída bilingvní, mělo by být v první řadě jasné, co takový výraz znamená. Problematika pouhé definice bilingvismu je sama o sobě značně široká. Existuje nepřehledné množství definic bilingvismu. Slovník spisovné češtiny definuje bilingvismus jako „aktivní (dílčí) užívání dvou jazyků“.¹⁰ Internetová encyklopedie Wikipedia zase uvádí, že „bilingvismus (dvojjazyčnost) je stav, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území přirozeně hovoří dvěma jazyky“.¹¹ Finská lingvistka Tovi Skutnabb-Kangas rozdělila definice dvojjazyčnosti podle čtyř kritérií: a) kritérium původu: „Jedinec se učí oběma jazykům od začátku v rodině od rodilých mluvčích.“ (M. Swain); b) kritérium kompetence: „Ovládání dvou jazyků jako jazyků rodných.“ (L. Bloomfield), „Aktivní, kompletně vyrovnané ovládání dvou nebo více jazyků.“ (M. Braun), „Kompletní ovládání dvou rozdílných jazyků, bez vzájemné interference jazykových procesů.“ (J. P. Oestreicher), „Alespoň nějaké znalosti a částečné ovládání gramatické struktury druhého jazyka.“ (R. Hall), „Mluvčí rozumí cizímu jazyku, ale není schopen jím mluvit.“ (J. Pohl); c) kritérium používání: „Bilingvismus je střídavé užívání dvou nebo více jazyků jedním mluvčím.“ (W. F. Mackey); d) kritérium identifikace: „Mluvčí se identifikuje s oběma jazyky, jazykovými komunitami a jejich kulturou.“ (B. Malberg), „Mluvčí musí být při používání druhého jazyka akceptován rodilými uživateli tohoto jazyka.“ (B. Malberg).¹²

Z výše uvedeného vyplývá, že na bilingvismus lze nahlížet z více úhlů pohledu. Od jedince, který „je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo v dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit (či mluvčího samotného) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilí mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopen se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami (a kulturami) či jejich částmi“,¹³ až po člověka, který s cizím jazykem, popř. jazyky, přišel do určitého kontaktu.¹⁴ Dalo by se tedy konstatovat, že jednoznačné určení, zda je někdo bilingvní či nikoli je v podstatě

¹⁰ Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha: Academia, 2001, s. 30.

¹¹ Wikipedia: otevřená encyklopedie [online]. [Cit. 1.8.2009]. Dostupný z URL: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>>.

¹² Doskočilová, K.: Kolik řečí umíš? [online]. [Cit. 1.8.2009]. Dostupný z URL: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/23-02/kolikreci.htm#_ftn1>.

¹³ Skutnabb-Kangas 1984, s. 90.

¹⁴ Dle Dieboldova konceptu (1964) „počátečního bilingvismu (*incipient bilingualism*)“, kdy za „bilingvní“ jedince jsou považováni např. turisté či obchodníci, kteří se naučili pár základních frází. In: Baker, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. [online]. [Cit. 2.8.2009]. Dostupný z URL: <<http://books.google.com/books?id=IJd-27Vu66AC&printsec=frontcover&dq=Colin+Baker&hl=cs#v=onepage&q=&f=false>>.

nemožné. Každý, kdo se učí cizí jazyk či se s ním seznamuje, je do jisté míry bilingvní. Nejprve dochází k porozumění na receptivních úrovních jazyka (poslech a čtení), postupně se rozvíjí i produktivní stránka řeči (mluvení a psaní; u předškolních dětí se orientujeme na úrovních poslechu a mluvení). Záleží na individuálních dispozicích jedince a jeho motivaci (vnitřní podmínky) a stejně tak na podmínkách vnějších, jako např. prostředí, čas, metody ve výuce jazyka, přístup lektora apod.¹⁵ Z toho vyplývají také různá dělení bilingvismu.

1.3.1.2 Typy bilingvismu

Z dostupných materiálů se nejprehlednější klasifikací bilingvismu jeví následující rozdělení podle A. Hudákové.¹⁶ Další typy bilingvismu z jiných pramenů toto rozdělení doplňují.

a) Typologie podle A. Hudákové

- Podle počtu jedinců: **bilingvismus kolektivní a individuální**. U kolektivního bilingvismu se jedná o všechny, popř. většinu členů společnosti, kteří jsou bilingvní. Tento jev je častý v zemích, kde se oficiálně používá více jazyků (např. Kanada, bývalé kolonie, menšinové komunity). Individuální bilingvismus se týká pouze jednotlivců.
- Podle jazykové kompetence v obou jazycích: **bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků a bilingvismus vyvážený**. U prvního typu není znalost jazyků vyrovnaná, projevují se rozdíly v recepci, produkce řeči či gramotnosti.¹⁷ Naopak vyvážený bilingvismus se týká dětí ze smíšených manželství, kdy si dítě od narození oba jazyky postupně osvojovalo na všech úrovních.
- Podle času, kdy docházelo k osvojení jednotlivých jazyků: **bilingvismus simultánní a sekvenční**. U simultánního bilingvismu je jedinec vystaven oběma jazykům současně (ve stejnou dobu),

¹⁵ Hoffman, Ch. An Introduction to Bilingualism. London: Longman, 1991, s. 6. In: What is Bilingualism. [online]. [Cit. 2.8.2009]. Dostupný z URL: <<http://www.tonanzi.com/literatura/conocimiento/lito-curly/what-is-bilingualism>>.

¹⁶ Doskočilová, K.: Kolik řeči umíš? [online]. [Cit. 1.8.2009]. Dostupný z URL: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/23-02/kolikreci.htm#_ftn1>.

¹⁷ Srov. definice bilingvismu dle R. Halla: „Mluví rozumí cizímu jazyku, ale není schopen jím mluvit.“ (Doskočilová, K.: Kolik řeči umíš? [online]. [Cit. 1.8.2009]. Dostupný z URL: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/23-02/kolikreci.htm#_ftn1>).

zatímco v druhém případě se jedinec učí druhý jazyk ve chvíli, kdy první jazyk už ovládá.

- Podle prostředí a způsobu osvojení jazyků: **bilingvismus přirozený a umělý**. Přirozený znamená bez formálního vyučování, tj. osvojení jazyka v přirozené komunikaci, denním kontaktem. Příkladem může být dítě vyrůstající ve smíšeném manželství či děti diplomatů. Naopak za umělý považujeme formální vyučování ve škole. Také proto bývá nazýván **školním bilingvismem**.

b) Další typy bilingvismu:¹⁸

- **Receptivní bilingvismus**¹⁹ – jedná se o situaci, kdy jedinec jazyku rozumí, ale sám v něm není schopen komunikovat. Tento typ se objevuje u jedinců, kteří se jazyk naučí, ale dále jej nepoužívají, a schopnost produkce druhého jazyka mizí. Dále se s tímto jevem setkáváme ve smíšených manželstvích, kdy se rodiče dorozumívají určitým jazykem, ale na dítě ani jeden tímto jazykem nemluví a dítě tak tento jazyk ke komunikaci nepotřebuje.
- **Aditivní bilingvismus** – neboli „sčítací“ bilingvismus je ve své podstatě bilingvismus ideální (vyvážený, maximální),²⁰ kdy dítě ovládá oba jazyky jako rodilý mluvčí a zároveň má vytvořeny předpoklady pro učení se dalším jazykům: „Jako by se mu procvičila potencialita v době senzitivní pro příjem, osvojení a dekodování jazyka“.²¹
- **Subtraktivní bilingvismus** – „odčítací“ (opak aditivního) dvojjazyčnost představuje negativní vlivy, které s sebou bilingvismus může přinést:
 - **semilingvismus**: míšení jazyků nesrozumitelným způsobem

¹⁸ Srov. Harding, E., Riley, P.: Bilingvní rodina. Praha, Portál, 2008; Šulová, L., Bartanusz, Š.: Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.) Psychologie pro učitelky v mateřské škole. Praha: Portál, 2003, s. 171-178.

¹⁹ Srov. definice bilingvismu dle J. Pohla: „Mluvčí rozumí cizímu jazyku, ale není schopen jím mluvit.“ (Doskočilová, K.: Kolik řečí umíš? [online]. [Cit. 1.8.2009]. Dostupný z URL: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/23-02/kolikreci.htm#_ftn>1>).

²⁰ „The ideal bilingualism stage: Balance bilinguals (a person equally fluent in two languages)“. (Baker, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. [online]. [Cit. 2.8.2009]. Dostupný z URL: <<http://books.google.com/books?id=IJd-27Vu66AC&printsec=frontcover&dq=Colin+Baker&hl=cs#v=onepage&q=&f=false>>).

²¹ Šulová, L., Bartanusz, Š.: c. d., s. 177.

- **sociokulturní potíže:** problémy identifikace dítěte, popř. mutismus, dyslexie, koktání a různé dysfunkce v oblasti chování
- **kognitivní problémy:** opožďování v učení, horší školní výsledky, pomalejší řešení úkolů

1.3.1.4 Jazykový vývoj bilingvních dětí

Podle způsobu osvojení rozlišujeme bilingvismus časný (do čtyř let věku dítěte) a pozdní (dále od čtyřleté hranice). Jestliže se jedinec naučí jinému jazyku teprve po úplném osvojení mateřského jazyka, jedná se o dyglotismus.

U obou přístupů se můžeme setkat s podobným vývojem osvojení. V rámci simultánního (souběžného) bilingvismu, kdy dochází k osvojení dvou jazyků zároveň, bylo zjištěno, že dítě prochází třemi fázemi: a) fáze „naslouchání“, kdy dítě především poslouchá a je schopno vyslovit izolovaná slova v obou jazycích, avšak není schopno k těmto slovům přiřadit ekvivalent v druhém jazyce – oba jazyky stále považuje za stejný systém; b) ve druhé fázi se dítě postupně učí vázat jednotlivé jazyky k určitým osobám či situacím. Pro tuto fázi je typické míšení slov či gramatických struktur obou jazyků. Neznamená to, že dítě si jazyky plete a tudíž si je nedokáže osvojit; naopak, toto „pletení“ ukazuje na fakt, že si dítě začíná uvědomovat existenci dvou odlišných systémů;²² c) ve třetí fázi již dochází k jasné diferenciaci obou (či více) jazyků a míšení je minimální. Délka trvání jednotlivých fází bývá u každého jedince různá. Velký důraz je především kladen na odlišení situací, ve kterých k používání toho či onoho jazyka dochází a na postoji rodičů. Dalšími vlivnými faktory jsou osobnost dítěte, jeho schopnosti a doba působení každého jazyka.²³

Následný neboli sekvenční bilingvismus představuje osvojení si dalšího jazyka/jazyků až v pozdějším průběhu života (děti předškolního věku, které se v mateřské škole seznamují s druhým jazykem, žáci a studenti základních, středních a vysokých škol, dospělí, kteří začínají s výukou cizího jazyka v různých kurzech apod.).

²² „Toto míchání nesmí být zaměňováno s tzv. interferencí (prolínáním). Míšení jazyků je přirozený proces, ke kterému dochází převážně v počátečních fázích osvojování si jazyků a je znakem zdravého vývoje. K interferenci může docházet až když jsou oba jazyky plně rozvinuty a jeden z nich je dominantní. Ten pak může nevědomě ovlivňovat jazyk druhý, ať už ve výslovnosti nebo ve slovní zásobě“. (Kovářová, Ivana: Tvorba školního vzdělávacího programu [příklad soukromé mateřské školy Anglická školička /English School for Little People], Diplomová práce FFMU, Brno 2004, s. 25).

²³ Šulová, L., Bartanusz, Š.: c. d., s. 176.

Má-li se jedinec stát bilingvním, musí i v tomto případě platit podmínka, že oba jazyky neustále používá a komunikuje jimi.

Stejně jako u souběžného bilingvismu zde rozlišujeme tři fáze: a) fáze vstřebávání („silent period“): „Toto je důležité období ..., které může u individuálních dětí trvat různě dlouhou dobu a nesmí být násilně přerušováno nucením dítěte se vyjádřit;²⁴ b) ve druhé fázi dochází ke hře se slovy obou jazyků, dochází k jejich prolínání – opět je to známka zdravého a přirozeného vývoje osvojování jazyka a snahy dítěte jednotlivé jazyky od sebe odlišit; c) třetí fáze se projevuje odlišením situací, kdy lze který jazyk použít. Jedinci jsou také schopni přiřazovat k sobě ekvivalenty jednotlivých jazyků, čehož se může využít u překladu (konkrétně v případě starších dětí, které tak mohou pomoci dětem, které začaly s dalším jazykem později).

1.3.4.5 Osvojování a výuka cizích jazyků v raném věku

Mezi osvojováním cizích jazyků a jejich výukou je významný rozdíl, který hraje svou roli i v přístupu seznamování dětí s cizími jazyky v raném věku. Zatímco osvojování jazyka je podvědomý proces, velmi podobný tomu, když se dítě učí mluvit rodným jazykem, popř. jazyky, výuka či učení se cizím jazyků je proces vědomý, který vyžaduje určité kognitivní schopnosti na straně učícího se jedince.

Osvojování cizího jazyka se uskutečňuje v rámci smysluplné komunikace v cílovém jazyce, tj. v rámci přirozené, spontánní interakce mezi mluvčími. V těchto situacích nezáleží na správné aplikaci gramatických pravidel a správném používání syntaktických struktur na straně dítěte (tj. na formě), ale na obsahu: aby dítě pochopilo, co chceme ve svém projevu sdělit.²⁵

Velké debaty vznikají ohledně věkové hranice nejmladších „žáků“ cizího jazyka. Věková hranice, kdy je vhodné začít s výukou druhého jazyka je ovlivněna polemikou dvou velkých jazykových teorií: Chomského teorie univerzální gramatiky a Piagetovy teorie kognitivního vývoje.²⁶ Dalším problémem je skutečnost, že většina výzkumů se zaměřuje více na osvojování druhého jazyka (např. Kanada, USA, Skandinávie) než na jeho učení.

²⁴ Kovářová, I.: c. d., s. 26.

²⁵ Krashen, S. D.: Second Language Acquisition and Learning. [online]. 2010. [Cit. 21 .2. 2010]. Dostupný z URL: <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html>.

²⁶ Lojová, G.: Učenie/osvojovanie si cudzieho jazyka v ranom veku. In: Hanušová, S., Najvar, P. (eds.): Osvojování cizího jazyka v raném věku. Brno: PFMU, 2006, , s. 51.

Dle Lojové existují v současné době tři názorové skupiny:²⁷

- **Čím dříve, tím lépe**

Zastánci tohoto názoru jsou přesvědčeni o existenci kritického období, tj. období kdy plasticita lidského (resp. dětského) mozku umožňuje „rýchlé podvedomé učenie sa a rozvíjanie vrodenej mozgovej kapacity“. Je proto vhodné, aby tato mozková vlastnost byla co do největší míry náležitě rozvíjena a cizojazyčná výuka se jeví jako jedním z prostředků.

- **S výukou cizích jazyků je vhodné počkat**

Na rozdíl od první skupiny, odborníci tohoto tábora vylučují existenci kritického období. Hájí se přetěžováním dětí již v tak brzkém věku. Dítě v předškolním období by si mělo v první řadě hrát. Učení má přijít až od nástupu povinné školní docházky: „Vrozený potenciál je potřebné rozvíjat' a stimulovat' prirodzeným spôsobom v prirodzeném prostredí každého dieťaťa. Cudzí jazyk, na rozdiel od materinského alebo druhého jazyka, však v žiadnom prípade nemožno považovať za prirodzené prostredie“.

Odborníci zastávající tento názor navíc varují před rozvinutím řečových schopností dětí na úkor dalších složek osobnosti dítěte: emocionálních, sociálních, aj. Jejich argumentem pro pozdější nástup výuky cizího jazyka je fakt, že v pozdějším věku jsou děti schopné rychlejšího, lepšího a efektivnějšího učení se cizímu jazyku, protože „už majú rozvinuté mechanizmy učenia, ktoré viac zodpovedajú podmienkám školského vyučovania“.

- **Vše se odvíjí od daných podmínek**

Třetí skupina zastává kompromisní stanovisko. Nemáme žádné stoprocentně osvědčené poznatky ohledně výuky cizího jazyka, který by jednoznačně poukazovaly na nejvhodnější věk, odkdy by se malé děti měly učit cizímu jazyku. Na čem doopravdy záleží, je každé dítě zvlášť s posouzením jeho individuálního vývoje a podmínek, které k učení se cizímu jazyku má: „vek samotný nemožno považovať za jediný rozhodujúci či všemocný faktor“. Stoupenci tohoto proudu zdůrazňují, že v procesu učení se cizímu jazyku je třeba také zvážit další faktory jako vnitřní dispozice, podmínky vzdělávání a vlivy okolí.

I my se přikláníme k názoru, že věk při začátku cizojazyčného vzdělávání není tím nejdůležitějším. Zdá se, že bychom se měli soustředit na podmínky umožňující nastartování procesu vstřebávání jazyka, tj. biologickou, psychickou i sociální stránku

²⁷ Lojová, G.: c. d., s. 51-57.

jedince (např. plasticita, lateralizace mozku a CNS; dostatečně zralé mechanismy potřebné k vytvoření dalšího jazykového systému; afektivní, tj. citovou a emocionální složka psychiky dítěte; prostředí, v němž dítě žije). Uznáme-li, v souladu s první názorovou skupinou, existenci kritického období, vyvstává před námi řada otázek. Platí toto období jen pro mateřský jazyk, nebo také pro osvojování druhého či učení se cizímu jazyku? Kde je věková hranice pro toto kritické období? Platí ono kritické období pro všechny jazykové funkce a pro všechny aspekty řečového vývoje jako např. fonetika, gramatika, slovní zásoba?²⁸

Podle výsledků výzkumu, který probíhal jako součást disertační práce bylo zjištěno, že nejvíce učitelů druhého stupně je pro začátek výuky od mateřské školy, stejně tak podstatná většina veřejnosti – rodičů. Naopak univerzitní pedagogové by uvítali, kdyby děti začaly s výukou od třetí třídy základní školy. V souladu s tímto výzkumem bychom mohli tvrdit, že mateřské školy s integrovanou cizojazyčnou výukou během celého dne, popř. s bilingvními třídami (v drtivé většině případů se jedná o soukromé subjekty) kopírují poptávku „svých klientů“, tj. rodičů. Ve výzkumu však nebyly uvedeny důvody, které vedly k tomu či onomu rozhodnutí.

Výsledky výzkumu – názory učitelů druhého stupně (76), univerzitních pedagogů (48) a veřejnosti – rodičů dětí (52)²⁹

Od kdy by se děti měly učit cizí jazyk	Učitelé druhého stupně	Univerzitní pedagogové	Veřejnost
MŠ	42%	7%	68%
ZŠ, 1. třída	28%	9%	14%
ZŠ, 3. třída	28%	58%	9%
ZŠ, 5. třída	2%	26%	9%

Dále, pokud dítě žije v prostředí cílového jazyka, vnímá cizí jazyk jako přirozenou součást svého okolí. Pokud v takovém prostředí nežije, stává se pro něj cizí jazyk vyučovacím předmětem. V tomto ohledu Lojová varuje před nekritickým přijímáním teorií osvojování cizího jazyka, které funguje v přirozených bilingvních či dokonce trilingvních prostředích (USA, Kanada, Švýcarsko). Ty by měly být spíše předmětem poučení, kritického přehodnocení a adaptace na místní podmínky (např. CLIL³⁰ jako jedna z možností).³¹

²⁸ Tamtéž.

²⁹ Purdjaková, Š.: “When Should Children Start Learning a Foreign Language in Czech Context (Findings of a Opinion Survey)”, s. 71-76. In: Hanušová, S., Najvar, P. (eds.): Osvojování cizího jazyka v raném věku. Brno: PFMU, 2006, s. 75.

³⁰ CLIL – Content and Language Integrated Learning – je myšlenka integrace obsahového a jazykového vzdělávání. Tato myšlenka pochází z dokumentu pod názvem „Podpora jazykového vzdělávání a

Další poznatky z odborné literatury jen doplňují fakt, že věk není to nejpodstatnější, co by mělo být při zavádění cizojazyčné výuky zohledněno. Národní plán sice předpokládal, že do roku 2008 bude angličtina zavedena na všech školách v první třídě povinné školní docházky, avšak nemělo by se tak stát jen prostým snížením věkové hranice. Důležitějším tématem se např. jeví metody, které pedagogové používají. Jsou tyto metody pro děti mladšího školního/předškolního věku vhodné? Soustředí se výzkumy na vyhledávání optimálních metod pro tyto věkové skupiny? Mimo metod je důležitým činitelem při cizojazyčné výchově/výuce nejmenších i sám pedagog. Jaké kroky se podnikly v přípravě cizojazyčných předškolních a primárních pedagogů? Podle posledních výzkumů zájem o učitelské profese s aprobací cizích jazyků spíše upadá. Nastávajícím učitelům chybí především motivace zůstat ve školství a raději volí lukrativnější povolání, kde je používání cizího jazyka pro ně výhodou. Tento vývoj se nejeví příznivým ani na půdě mateřských škol, kde je možno setkat se s názorem, že „malé deti môže učiť hocikto, prípadne miernejšiu verziu, že každý učiteľ CJ [zde cizího jazyka] môže učiť aj v materskej škole“.³²

Za optimální řešení cizojazyčné výuky pro děti předškolního věku považujeme vytvoření takových podmínek ve školním prostředí (popř. v rámci třídy), které by se co nejvíce podobaly přirozeně bilingvnímu prostředí.

1.3.4.6 Dvojjazyčná výchova ve školním prostředí (bilingvismus školní, umělý)

Vytváříme-li ve škole dvojjazyčné prostředí, bude se vždy jednat o prostředí uměle vytvořené. Záleží potom na konkrétních podmínkách školy, jaký dopad budou mít naše snahy na rozvíjení bilingvismu u dětí, žáků či studentů. Není rovněž možné nezohlednit vrozené dispozice dětí, jejich individuální schopnosti, popř. styl učení.

Z hlediska cílů by bilingvní výchova i ve školním prostředí měla tihnout k vytvoření přirozených podmínek pro dvojjazyčnou výchovu, jako tomu je u dětí ze smíšených manželství. Tento přirozený bilingvismus je možno vnímat jako model pro bilingvismus školní. Oba přístupy totiž musí řešit zásadní problém – jaký způsob komunikace s dítětem zvolit. Všichni odborníci se shodují, že nejvhodnější je rozebrat aktuální

lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004-2006 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006) schváleného Evropskou unií v roce 2003. Záměrem je vyučovat vybraný předmět nebo předměty nebo jejich části prostřednictvím cizího jazyka. Znalost cizího jazyka se tedy nestává cílem, nýbrž nástrojem pro dosažení dalších cílů (Macmillan Education [online]. [Cit. 21. 2. 2010]. Dostupný z URL: <<http://www.macmillan.cz/index-clil.htm>>.

³¹ Lojová, G.: c. d., s. 54.

³² Tamtéž, s. 55.

situaci a podle toho zvolit nejvhodnější strategii. Důležité je v této strategii vytrvat, být konzistentní. Pro přehlednost a možné využití těchto strategií ve školní výuce je zde uvedeme:³³

- **Podle osoby** – jedná se o Grammontovo pravidlo³⁴ ve smyslu: „jeden jazyk – jedna osoba“. Na dítě se mluví oběma jazyky současně a nepřetržitě, podle mateřského jazyka otce či matky. Může docházet k dominanci jednoho z jazyků, např. při návštěvách jiných rodinných příslušníků či přátel, kteří více používají jeden z jazyků.
- **Podle místa** – děti si fixují užívání jazyka v závislosti na lokalitě, kde vyrůstají či se delší dobu pohybují. Nevýhodou je, že děti takto osvojený jazyk rychle zapomínají (např. děti diplomatů).
- **Podle času a aktivity** – jedná se o „immersion schools“ v Kanadě, což jsou bilingvní školy, kdy je dítě ponořeno (immersion = ponoření) do jazyka, v tomto případě do francouzštiny. Dítě tak, kromě předmětu angličtiny, má všechny předměty ve francouzštině. Šulová však uvádí, že přepínání z jazyka do jazyka v závislosti na čase je značně neúčinné: „Pravděpodobně proto, že je to řízeno vědomým rozhodnutím a nevyplývá to z přirozeného a spontánního nevědomého chování“.

Podle Šulové je nejpřirozenější strategií vázání jazyku na osobu. Dítě se lépe citově naváže na člověka, se kterým se cítí dobře a bezpečně, kterého má rado a tak je vnitřně motivováno komunikovat v cizím jazyce. Této vlastnosti lze využít i v mateřských školách, kde vazba mezi učitelkou a dítětem je vazbou dosti závaznou: „dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou, dítě přijímá názory dospělých nekriticky, tak jak jsou mu předkládány. Zároveň je pro dítě vzorem a modelem chování a reagování“³⁵. V tomto případě je nevhodnější variantou rodilý mluvčí, který je metodicky vzdělaný či vystudovaný v oboru. Druhou možností může být i český pedagog s vynikající znalostí cizího jazyka a s celkovým výborným projevem v cizím jazyce (jedinec, který je sám bilingvní). Český pedagog má navíc tu výhodu, že v případě potřeby může přejít do jazyka, kterému děti rozumí. To je právě v mateřské škole, kdy je dítě mimo domov a je závislé na učitelce, velmi důležité. Přepínání by

³³ Šulová, L., Bartanusz, Š.: c.d., s. 174.

³⁴ Také nazýváno strategií OPOL – one parent, one language. Centrum bilingvní výchovy BilingualBaby.eu [online]. 31.7.2006. [Cit. 3. 8. 2009]. Dostupný z URL: <<http://www.bilingualbaby.eu/metody/opol-jeden-rodic-jeden-jazyk>>.

³⁵ Vágnerová M.: Vývojová psychologie, Portál Praha 2000, s. 116.

však nemělo být náhodné. Jednou z podmínek vzdělávání a potřebou dětí je potřeba řádu (a rytmického řádu života a dne – viz Zásady podpory zdraví v MŠ - podmínky formálního kurikula). Proto nelze jazyky střídat libovolně, ale je třeba vytvořit pro děti, popř. s dětmi, určitý systém používání obou jazyků. Nabízejí se především metody dramatické výchovy jako loutka, rekvizita, kostýmní znak. Na druhou stranu může být používání loutky či jiné rekvizity při běžném chodu mateřské školy značně omezující, např. při prožitcích (výletech, v divadle aj.), a může docházet ke stejné nedůslednosti jako při absenci symbolu pro používání cizího jazyka.

Pokud navážeme ve školním prostředí jazyk na místo, znamená to, že se děti vstupem do takové mateřské školy ocitnou v cizojazyčném prostředí. Záleží potom na filozofii školy a vedení, jak moc intenzivní „ponor“ do jazyka bude. Nejosvědčenějším modelem se zatím jeví z hlediska osvojení si druhého jazyka vytvořené monolingvní cizojazyčné prostředí, kdy pedagogové přecházejí do mateřského jazyka dětí (pokud jsou jeho mluvčími) jen v konfliktních situacích a při řešení výchovných problémů. Důležitým bodem takového programu je potom spolupráce s rodiči, kteří se podílí na rozvoji mateřského jazyka dítěte.

Třetí strategie „podle času a aktivity“ z hlediska intenzity působení cizího jazyka odpovídá návrhu Národního plánu, podle něhož „je vhodné, aby výuka u dětí v raném věku byla zařazena denně v krátkých intervalech“³⁶. Zohledníme-li toto stanovisko, pak reálná situace v takové třídě MŠ by mohla vypadat tak, že si určíme, popř. se dohodneme se samotnými dětmi, který den, kterou část dne, jakou činnost a ve kterém místě mateřské školy si budeme hrát anglicky. U tohoto přístupu hraje roli schopnost pedagoga být do jisté míry „bilingvní“, tj. přepínat mezi oběma jazyky a v rámci důslednosti používání jednoho či druhého jazyka mít zvolený symbol, který označí, ve kterém „světě“ se právě děti a pedagog nacházejí.

Společným jmenovatelem všech těchto strategií je pedagog a jeho profesní kompetence, které se netýkají pouze psychosociální oblasti, ale pronikají i do oblasti jazykové. Národní plán v tomto případě uvádí, že „jazykové vzdělávání dětí v raném věku bude zajišťováno speciálně vyškolenými učiteli mateřských škol a je závislá na odborné kvalifikaci učitelů mateřské školy“³⁷. Tato situace však není zdaleka tak ideální ať už v mateřských školách, kde se cizí jazyky nabízí formou kroužků (jednou či

³⁶ Národní plán výuky cizích jazyků. [online]. 31.7.2006. [Cit. 3. 8. 2009]. Dostupný z URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>>.

³⁷ Tamtéž.

několikrát do týdne), nebo v bilingvních třídách, cizojazyčných mateřských školách apod. Stále není dostatek vhodných kandidátů, kteří by byli schopni angličtinu pro předškolní děti vyučovat: některým chybí kvalifikace, znalosti specifik předškolního věku a vývojové psychologie (i když dnes už existují učebnice AJ, které tyto skutečnosti berou v úvahu a nabízejí vhodné aktivity pro předškolní děti),³⁸ anebo nedostačují pro stránce jazykové.

Předchozí poznatky by bylo možné aplikovat v následující strategii určené dětem předškolního věku v bilingvních třídách:

- **Podle osoby** – ve třídě MŠ působí jeden pedagog mluvící mateřským jazykem dané země a druhý ovládající cizí jazyk (nejlépe rodilý/rodilá mluvčí či v cizím jazyce vzdělaný pedagog, který rovněž ovládá mateřský jazyk dětí). Pro hladký průběh osvojování cizího jazyka by bylo vhodné, aby se takoví pedagogové střídali v rámci dopoledních a odpoledních směn a potkávali se u oběda a společných akcí školy. Na společných akcích by v ideálním případě rovněž pedagog mluvící běžně mateřským jazykem dětí přešel do cizího jazyka, aby děti takto přirozeně motivoval k používání cizího jazyka.
- **Podle místa** – cizí jazyk by bylo možno aplikovat na jednotlivá místa v budově či okolí mateřské školy, kdy by byl vytvořen systém rotace těchto míst v podobě rituálu (hrou, losováním dětí, hádáním apod.). V tomto případě by pedagogové měli být schopni přepínat mezi oběma jazyky.
- **Podle času a aktivity** – ve vzdělávacím programu dvojjazyčné třídy MŠ najít, popř. se dohodnout se samotnými dětmi, který den nebo část dne si budeme hrát anglicky. Může jít o spontánní či řízenou činnost, kdy pedagog na děti mluví cizím jazykem. Opět zde hraje roli schopnost pedagoga být do jisté míry „bilingvní“.

1.3.2 Specifika vzdělávání v bilingvní třídě mateřské školy

Bilingvní třídou rozumíme takové prostředí, kde se děti v průběhu celého dne seznamují s cizím jazykem, tj. mají možnost cizí jazyk slyšet, používat (v běžné komunikaci, písničkách, říkadlech a literárních dílech, při hře, dramatizacích, popř. v cizojazyčném divadle) a také vidět (výzdoba třídy). Důležité je, že děti, pokud nejsou

³⁸ Na současném knižním trhu se vyskytují tyto materiály: Morris, J., Ramsden, J.: Here's Patch, the Puppy. Macmillan, 2005, Reilly, V.: Cookie and friends. Oxford: OUP, 2005, Selby, C., McKnight, L.: Hippo and Friends. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

přímo mluvčími cizího jazyka, nejsou k jeho používání nijak nuceny. Spíše se očekává postupné osvojování cizího jazyka, kdy dítě zcela samovolně v případě potřeby (dětí cizinců), a především při rozhovoru s učitelkou, přejde do cizího jazyka.

I v bilingvní třídě MŠ máme na paměti, že se jedná o předškolní zařízení, kde na první místo klademe rozvoj dítěte a všech jeho složek osobnosti do optimální míry. Výuka cizího jazyka by ani v těchto třídách neměla převažovat nad rozvojem dětských schopností, dovedností, postojů a hodnot jak z hlediska rámcových cílů a klíčových kompetencí, tak z hlediska dílčích cílů. Níže podrobněji rozebereme, kterými dílčími cíly není možné předškolní vzdělávání v cizím jazyce uskutečňovat a jaké jsou možnosti kompenzace.

Každá bilingvní třída by se měla především soustředit na to, aby seznamování s cizím jazykem probíhalo přirozeně, aby v této třídě děti nepocitovaly žádný nátlak a byly do cizího jazyka vpravovány postupně s ohledem na jejich vývojový stupeň a individuální zvláštnosti (to činí práci ve třídě s výukou cizího jazyka ještě náročnější). Hlavním momentem však je, aby se děti i v takové třídě cítily dobře a bezpečně. Jaké jsou tedy kroky k vytvoření toho správného klimatu třídy?

1.3.2.1 Adaptace

Tak jako každá česká mateřská škola řeší otázku adaptace, je tento problém ještě naléhavější v cizojazyčné třídě. Je dobré, mají-li děti možnost takovou třídu navštěvovat ještě před zahájením školního roku. Seznámí se tak nejen s prostředím a budoucími kamarády, ale i s faktem, že pedagogové mluví na děti cizím jazykem a dokonce i děti dokáží v cizím jazyce reagovat. Zároveň vidí, že děti nejsou do projevu v cizím jazyce nuceny. Ideální by v tomto případě bylo, kdyby si samy děti (pokud se nejedná o cizince) mohly rozhodnout, že budou navštěvovat mateřskou školu, popř. třídu, „kde se mluví jinak“.

Dalším z možných způsobů, jak dítěti docházku do cizojazyčné třídy usnadnit, je zapojení osob dítěti blízkých do dění v mateřské škole a třídě. Třída by měla poskytnout prostor pro počáteční pobyt rodičů ve třídě, jejich návštěvy, anebo pro společné akce rodičů s dětmi i mimo mateřskou školu. Dále je vhodné využít těch rodičů, kteří jsou schopni v cizím jazyce komunikovat a mluvit s nimi rovněž cizím jazykem. V dítěti jednak můžeme rozvíjet zvědavost, je přirozeně motivováno k seznamování se s cizím jazykem a postupně si vytváří vztah k pedagogům, kteří cizím jazykem mluví.

1.3.2.2 Pedagog v cizojazyčné třídě

Mimo jiné záleží i na samotném pedagogovi, jaké vytvoří ve třídě prostředí a jak svou osobností bude na děti působit. Nároky na pedagoga jsou kladeny nejen z hlediska osobnosti, přístupu a odborné kvalifikace, ale také v jazykové oblasti.

Na prvním místě samozřejmě figurují profesní kompetence pedagoga jako v každé jiné třídě MŠ, avšak pedagog v cizojazyčné třídě by měl být schopen i kvalitní produkce druhého jazyka, neboť je dětem řečovým vzorem. Děti v předškolním období se velmi dobře učí nápodobou a od pedagoga nepřebírají jen slovní zásobu a používání určitých frází a „kousků“ řeči v konkrétních situacích, ale také prozodické prostředky řeči jako intonaci, melodii a v neposlední řadě výslovnost. Setká-li se dítě v tomto období s nedostatečně kvalitním mluvním vzorem, je docela dobře možné, že si osvojí špatné návyky, kterých se může zbavovat až do své dospělosti. Pedagog by měl být sám aktivním mluvčím daného cizího jazyka, aby působil přirozeně, používal v komunikaci s dětmi živý jazyk a byl schopný jej bez problémů přizpůsobit na úroveň vhodnou pro děti předškolního věku. V letech 2005 – 2006 byly vydány nové učební materiály tří různých nakladatelství (viz výše), které mohou program vedený v anglickém jazyce v MŠ oživit a poskytnout vhled do metodiky cizího jazyka pro děti předškolního věku. Aby mohl pedagog plně využít potenciál těchto materiálů, je třeba, aby v oblasti jazykové kompetence dosahoval úrovně B2 až C1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.³⁹

Dále by bylo z hlediska bezpečnosti vhodné, aby pedagog rozuměl mateřskému jazyku dětí, i když to není vždy možné (např. děti cizinců z Japonska, Tchaj-wanu apod.). Zde také velmi záleží na vzájemné spolupráci rodičů a pedagogů ve třídě. Rodiče je mohou seznámit alespoň s několika pro dítě důležitými výrazy i se specifickými potřebami dítěte.

Kromě verbální komunikace je stejně důležitá i její nonverbální složka. Pokud se dítě teprve s cizím jazykem seznamuje a nerozumí mu, vnímá hlavně neverbální projev. Gesta, mimika i tón hlasu by měly být natolik zřejmé, aby dítěti usnadňovaly porozumění. Neverbálního projevu využíváme hlavně u písní, básniček, příběhů, kdy si můžeme také vypomoci obrázky, které danou situaci ilustrují či doplňují. Pedagog by

³⁹ Vojtková, N.: Teacher – the Most Important Agent for Educating Very Young Learners. In: Hanušová, S., Najvar, P. (eds.): Osvojování cizího jazyka v raném věku. Brno: PFMU, 2006, s. 96.

měl být s používaným materiálem velmi dobře obeznámen a dále podávat dětem pozitivní zpětnou vazbu, zvláště používají-li již samostatně cizí jazyk.

Zřejmě nej přirozenější metodu představuje nápodoba, tzn., že pedagog jde dětem příkladem. Sám používá anglický jazyk jako jeho mluvčí a celkově svou osobou vytváří cizojazyčné/bilingvní prostředí. Děti se tak od pedagoga učí odposlechem. Cizí slova, fráze a postupně celé věty po něm opakuji a začínají si vytvářet další jazykový systém.

Co se týče klimatu ve třídě a určité motivace pro osvojování si cizího jazyka, záleží do značné míry na pedagogovi, resp. kolegyních ve třídě, do jaké míry bude proces osvojování cizího jazyka úspěšný a jak k cizímu jazyku budou děti přistupovat nejen v mateřské škole, ale i ve svém dalším životě. V tomto smyslu by měla mezi nepostradatelné vlastnosti pedagoga v cizojazyčné třídě patřit i schopnost empatie. Vstup dítěte do mateřské školy je už sám o sobě dramatickou záležitostí. Jedná-li se o vstup do prostředí, kde se nemluví mateřským jazykem dítěte, může jít o situaci dvakrát tak stresující. Pedagog by se měl umět vcítit do pocitů nových dětí a vstup do MŠ jim co nejvíce usnadnit. Situace je jednodušší u českých dětí v bilingvních třídách, kde jsou pedagogové také mluvčími českého jazyka – v případě nutnosti jsou schopni přejít do mateřského jazyka dětí. Požadavek na pedagoga být empatickým narůstá v případě dětí cizinců, kdy pedagog není mluvčím jejich rodného jazyka a zpočátku je komunikace mezi nimi a pedagogem velmi závislá na nonverbálních složkách řeči.

Pedagog v bilingvní třídě by se měl snažit o vytvoření důvěrného prostředí, o navázání blízkého vztahu s dětmi, o citlivé vnímání jejich prožitků a porozumění jejich neverbálním projevům. Nejdůležitější zpětnou vazbou pro pedagogy je potom fakt, že děti chodí i do bilingvní třídy rády.

1.3.2.3 Heterogenní (věkově smíšené) třídy

Při procesu osvojování cizího jazyka hrají věkově smíšené třídy nemalou roli. Zde zcela bezkonkurenčně vychází najevo pomoc a podpora starších kamarádů, kteří už znají cizí jazyk více a lépe jím hovoří. Starší děti, obvykle přirozeně, aniž by je bylo třeba nutit, překládají mladším dětem, co se po nich v danou chvíli chce. Zároveň se mladší děti učí nápodobou od starších: že je zcela normální mluvit anglicky na pedagogy nebo na děti z cizích zemí. Starší děti můžou v bilingvní třídě působit i vzhledem k osvojování cizího jazyka jako další motivační faktor. Optimální počet dětí

v bilingvních třídách by neměl být větší než patnáct a měl by se řídit velikostí prostoru třídy.

1.3.2.4 Metody práce s dětmi v cizojazyčné třídě

Práce s předškolními dětmi vychází především z charakteristiky tohoto období, a tak je rámcově práce v mateřském i v cizím jazyce stejná. Ze začátku se soustředíme na vytvoření příjemného a pohodové prostředí, aby děti do takové třídy chodily rády a získaly k učitelce důvěru. Teprve pak můžeme přistoupit k seznamování s cizím jazykem.

Nejdůležitější je již zmiňovaná nenásilnost a přirozený kontakt dítěte s cizím jazykem v běžných situacích. Respektujeme „období ticha“, kdy děti jazyk vstřebávají, ale zatím jím nemluví. Délka této fáze při kontaktu s cizím jazykem se může různit.

Při osvojování cizího jazyka u nejmenších dětí vycházíme z předpokladu, že dítě dříve cizímu jazyku rozumí, než ho je schopné používat.⁴⁰ Tento poznatek se využívá především na začátku školního roku, kdy jsou aktivity založeny na metodě zvané „Total Physical Response“ (TPR). Děti jsou po několika opakováních schopné splnit danou instrukci v cizím jazyce, i když samy nejsou jeho mluvčími: „Postupně si určité (stále opakované) fráze přiřadí k patřičným činnostem a začnou na ně reagovat, i když ještě ne slovně, ale například tím, že provedou úkon, o který jsou žádány. Tato metoda používaná při výuce jazyků je nazývána „Total Physical Response“ a čím je dítě mladší, tím nabývá na významu. Děti svým jednáním prokazují, že rozumí dané větě nebo frázi (na pokyn „Go and wash your hands“ si jdou umýt ruce nebo předvádějí činnosti, které učitel a ostatní děti odříkávají v říkance).⁴¹ Výhodou této metody je její okamžitá zpětná vazba. Pokud pedagog zadá pokyn a dítě jej okamžitě splní, má jistotu, že mu dítě porozumělo. V opačném případě dítě nerozumí. Každodenním opakováním a počáteční neměnností pokynů a požadavků se schopnost porozumět zlepšuje. Konkrétně se jedná např. o činnosti procvičující určitou slovní zásobu:

- Pokyny ve třídě: Stand up (Postav se) / Put your hand up (Zvedni ruku).
- Části těla: Touch your friend's back (Dotkni se zad svého kamaráda).

⁴⁰ „Vždy se nejdříve objevuje pasivní způsob zvládnutí dovednosti [v tomto případě jazykové kompetence AJ], tj. pochopení její podstaty, a teprve pak se může rozvíjet její aktivní užívání. Význam slov je spojován nejen s jejich zvukovou podobou, ale i s pochopením kontextu situace a chování dospělých.“ (Vágnerová, M.: c. d., s. 65).

⁴¹ Kovářová, I.: c.d., s. 45.

- Běžná slovesa (s využitím pantomimy): Eat an orange (Jíst pomeranč) / Drink a very cold fizzy drink (Pít hodně studený nápoj s bublinkami).
- Předložky: Put your pencil on the floor (Polož tužku na podlahu) / Put your book under the chair (Polož knihu pod židli).
- Dovednosti: If you can swim, clap once (Jestli umíš plavat, tleskni jednou)
Popisy kamarádů: Touch your friend who is wearing a red jumper (Dotkni se kamaráda, který má na sobě červený svetr).
- Srovnávání: If my chair is bigger than yours, clap your hands twice (Jestli je moje židle větší než tvoje, tleskni dvakrát).
- Co nám chutná a nechutná: If you like bananas, pretend you are eating one (Jestli vám chutnají banány, ukažte, jak je jíte).
- Obecné poznatky o tématech, které děti zrovna probírají: If ice is made from water, nod your head (Pokud led vzniká z vody, kývněte).⁴²

Metoda TPR se rovněž objevuje v různých písničkách, říkadlech, hrách a příbězích pro děti předškolního věku (viz Přílohy):

- *Where are you?*: děti se naučí písničku a zpívají ji jeden po druhém.
- *You've got me*: děti zpívají písničku s pohybovým doprovodem.
- *If you're happy and you know it*: děti zpívají písničku s pohybovým doprovodem.
- *I am a robot man*: děti zpívají písničku s pohybovým doprovodem.
- *Five currant buns*: děti zpívají písničku, kterou zdramatizují.
- *Wheel on the bus*: děti zpívají písničku a předvádí, o čem se v písničce zpívá.
- *Here we go looby loo*: děti zpívají, tančí a poslouchají pokyny v písničce.
- *I've got a lot of pets*: děti se naučí jména zvířat, předvedou je a zpívají písničku.
- *Body rhymes*: děti přednášejí říkadlo s pohybovým doprovodem.
- *Jelly on a plate*: děti přednášejí říkadlo a pak jej dramatizují.
- *Robot game*: děti poslouchají pokyny a poslechnou jen tehdy, řekne-li vedoucí hry *Please* (prosím).
- *The gingerbread man*: děti poslouchají příběh, který následně dramatizují (nejprve s pomocí loutky, pak samy).
- *One, two, three, four, five*: děti zpívají a předvádějí píseň.

⁴² Macounová, L.: Teaching English to Pre-primary children with the focus on English kindergartens in Brno, Bakalářská práce PFMU, Brno 2008, s. 21-22.

- *One little bird*: děti zpívají a předvádějí píseň.
- *In and out the shops and houses*: děti zpívají písničku a pohybují se podle daného vzorce.
- *Beep,beep, beep*: děti předvádějí, jak řídí auto, zpívají písničku o dopravních značkách.
- *Sirens*: děti si povídají o nebezpečných situacích a způsobech rychlé pomoci, zpívají písničku.
- *It's raining, it's pouring*: děti zpívají písničku s pohybovým doprovodem.
- *Animals*: děti se učí pojmenovávat zvířata, předvádí je a zpívají písničku.
- *Tall shops*: děti přednášejí říkadlo s pohybovým doprovodem.
- *Incy wincy spider*: děti přednášejí říkadlo s pohybovým doprovodem.
- *The weather*: děti přednášejí říkadlo o počasí s pohybovým doprovodem.
- *Miss Polly had a dolly*: děti přednášejí nebo zpívají a pak děj dramatizují.
- *Traffic lights*: děti představují auta, která mohou jezdit rychle, pomalu nebo úplně zastaví podle barvy semaforu.
- *Sirens game*: děti se učí o nebezpečných situacích a hrají si na sanitky, policejní a hasičská auta.
- *Weather game*: děti si procvičují slovní zásobu o počasí a oblečení a hrají hru, ve které si vybírají správné oblečení pro dané počasí.
- *Animal movements*: děti se učí jména zvířat a jak se které zvíře pohybuje. Hrají hru, ve které napodobují zvířata.⁴³

V bilingvní třídě, stejně jako ve třídě české, dodržujeme určitý rytmus a řád dne, nabízíme dětem podnětné věcné prostředí. Při plánování vycházíme ze zájmu dětí a situací, které se každý rok v jeho průběhu opakují (příchod nových dětí do MŠ, roční období, svátky a tradice, jak v České republice, tak v anglicky mluvících zemích, apod.), i těch, které se objeví nečekaně (narození sourozence, vlastní nápady dětí aj.). Témata volíme taková, která jsou dětem blízká a využíváme všech možných prostředků, které se běžně při práci s předškolními dětmi používají: hry (námětové, pohybové, konstruktivní, s převleky, aj.), písně, říkanky, čtení knih, výtvarné a pracovní činnosti, dramatická výchova – tedy takové metody a formy, které známé z „klasické“ české mateřské školy. Pro klasifikaci metod využíváme rozdělení Evy Svobodové.⁴⁴ Zcela bez

⁴³ Reilley, V., Ward, S. M.: *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 1999, s. 51 – 126.

⁴⁴ Svobodová, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, RAABE, Praha 2007, s. 25 – 31.

problému lze do programu bilingvní třídy MŠ zařazovat metody založené na prožitku (např. výlety, divadelní představení), na vzoru (učitelka předvádí a komentuje, co právě dělá a proč), na hře (hra je nejpřirozenější dětská činnost, a pokud jsou děti maximálně zaujaty, je jim jedno, zda hra probíhá v českém, či anglickém jazyce), na pohybu, na manipulaci a experimentu (jsou to demonstrační metody, kdy dítě zároveň vidí a slyší, co má dělat a cizí jazyk zde nepředstavuje žádnou bariéru). Jisté potíže lze očekávat u metod založených na komunikaci. Je jasné, že pokud dítě nemá vytvořenou dostatečnou slovní zásobu v cizím jazyce, nelze s ním náležitě diskutovat o složitějších problémech. Na druhou stranu hraje komunikace i v cizím jazyce podstatnou roli v rozšiřování slovní zásoby. Je však třeba mít na paměti, že v cizím jazyce volíme jednodušší věty, jasná slova, mluvíme pomaleji a zřetelně, tj. přizpůsobujeme svůj mluvní projev, aby mu děti co nejlépe porozuměly. Metody založené na fantazii a magičnu či metody založené na myšlenkových operacích (např. filozofie pro děti) nemusí vést k takovému naplňování dílčích cílů, jako tomu je v české třídě. Pokud dítě disponuje malou slovní zásobou v cizím jazyce, bude třeba zapojit další neverbální či jiné prostředky (česká loutka aj.), které budou nápomocny hlubšímu porozumění. Přesto nelze očekávat podobné výsledky, jako když pracujeme s dětmi výše zmíněnými metodami v jejich mateřském jazyce. V bilingvní třídě je třeba dvakrát tolik dávat pozor při plánování, neboť výchovně-vzdělávací proces se uskutečňuje přes další médium, tj. cizí jazyk.

Naší další otázkou zůstává, zda je možné uskutečňovat celodenní cizojazyčný program v prostředí české mateřské školy s využitím výše zmíněných metod, aby při nich docházelo k naplňování RVP PV a jeho specifických cílů.

1.3.3 Dílčí cíle podle RVP PV v cizojazyčné třídě

Práce pedagoga MŠ je cílevědomá a při naší práci vycházíme z cílů dle RVP PV. V následujícím výčtu jednotlivých oblastí RVP PV půjde především o určení, které z dílčích vzdělávacích cílů (tj. toho, co pedagog u dětí podporuje) lze, a pokud ne zcela, tak alespoň do jaké míry, naplňovat při použití cizího (anglického) jazyka, a u kterých cílů je třeba výhradně mateřského (českého) jazyka dětí.

1.3.4.1 Dítě a jeho tělo

V oblasti biologické lze i při užívání cizího jazyka provádět s dětmi veškeré lokomoční i nelokomoční pohybové činnosti, dále činnosti manipulační i zdravotně zaměřené. Jak uvádí Dvořáková: „V oblasti předškolního vzdělávání 'Dítě a jeho tělo'

nemají děti cizinců prakticky žádná omezení, všechny nabízené činnosti – lokomoční, manipulační, konstruktivní a grafické, hudebně-pohybové, pracovní a sebeobslužné – mohou vykonávat. Naopak pohybové aktivity se mohou stát oporou pro ostatní oblasti. Typickým příkladem je podpora zpěvu písni rytmizací v podobě tleskání, dupání a jednoduchého tance“.⁴⁵ Dvořáková dále popisuje přítomnost dětí cizinců v rámci pohybových aktivit jako vysoce obohacující. Dokládá to faktem, že některé děti „mají mimořádné schopnosti vnímat hudbu, zpívat, tančit, hrát na hudební nástroje někdy i zcela neobvyklé“.⁴⁶

Důležitý je vzor pedagoga, který danou aktivitu demonstruje a zároveň doprovází slovním popisem (jednoduchým, na úrovni dítěte). V heterogenních třídách lze využít také vzoru starších dětí, které už více cizímu jazyku rozumí. Jde-li nám o získání určitých dovedností, není cizojazyčná výchova ani pro malé děti problém (samozřejmě poté, co získaly důvěru k učitelce). Vše záleží na názorné, zřetelné demonstraci pedagoga a jeho neverbální komunikaci. Také lze zde zařadit veškeré písničky, říkanky a říkadla v cizím jazyce s pohybovým doprovodem. Nicméně, pokud chceme hrát s dětmi novou hru a chceme, aby pochopily pravidla hry hned od začátku, či se dokonce na jejich tvorbě podílely, je zcela vhodné použít češtinu. Pravidla v českém jazyce pak můžeme vysvětlovat s loutkou a pak už přejít, bez loutky, do angličtiny. Při vysvětlování složitějších pravidel můžeme také využít starších dětí, které více rozumí, a které mohou pravidla vysvětlit česky mladším dětem.

1.3.4.2 Dítě a jeho psychika

Tato oblast bude pravděpodobně z hlediska používání cizího jazyka při výchově a vzdělávání nejvíce problematická. Spadá sem podoblast „Jazyk a řeč“, kde je rozvoj mateřského jazyka a řeči explicitně vyjádřen v samotném názvu. Jedním ze záměrů pedagoga je podporovat u dítěte duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost, což při používání cizího jazyka není či nemusí být zcela ideální. Na druhou stranu se zde snažíme o rozvoj poznávacích procesů a funkcí a stejně tak o pěstování sebepojetí a sebenahlížení dítěte a jeho kreativity, kde znalost cizího jazyka, popř. cizích jazyků, může tyto funkce a oblasti v psychice dítěte obohatit.

Zaměříme-li se nejprve na podoblast „Jazyk a řeč“, nezastupitelnou roli v rozvoji mateřského jazyka a verbálního projevu dítěte v mateřském jazyce budou hrát

⁴⁵ Dvořáková, M.: Multikulturní výchova v mateřské škole. In: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.) Psychologie pro učitelky v mateřské škole. Praha: Portál, 2003, s. 182.

⁴⁶ Tamtéž.

jeho rodiče. V tomto případě více než kde jinde záleží na spolupráci mateřské školy a rodičů, aby dítě dostávalo podněty v obou jazycích.

Dítě v bilingvní třídě se setkává se všemi činnostmi jako dítě ve třídě české (artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry; slovní hádanky, poslech příběhů, vyřizování vzkazů a zpráv; prohlížení a „čtení“ knih, přednes, recitace básniček, zpěv; grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen apod.), avšak po většinu času jeho docházky budou tyto činnosti probíhat v cizím jazyce. Je tedy na rodičích, jak aktivně přistoupí k rozvíjení svých dětí v jejich rodném jazyce a jaká řešení v cizojazyčném programu nabídne MŠ, aby se i české děti mohly setkat s podobnými aktivitami v českém jazyce (např. „česká hodinka s loutkou“, předškolní příprava, aj.). Ve větší míře budou děti v bilingvní třídě rozvíjet své nonverbální schopnosti pro zpřesnění cíle komunikace. Jednak při komunikaci s pedagogem, kdy jim je učitel vzorem a jednak, kdy je používají ony samy.

V podoblasti „Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“ cizí jazyk používat můžeme, ovšem proces bude pomalejší než v jazyce mateřském (kde děti disponují větší slovní zásobou, rychleji chápou a rozumí předkládaným problémům, evokacím a „provokacím“). Navíc, aby došlo k přenosu informace i v cizím jazyce, je nutno důrazně podchytit informaci také neverbálními prostředky (gestikulací, výrazem) anebo demonstrací. Často se také stává, že děti, které již více rozumí cizímu jazyku odpovídají v jazyce mateřském. K osvojování specifických cílů v této podoblasti nabízíme dětem pokusy a experimenty, manipulaci s předměty, apod. Při těchto činnostech dochází u dětí k podvědomému osvojování slovní zásoby. Činnosti zaměřené na rozvoj kognitivních funkcí jsou však v případě cizího jazyka dvakrát tak náročné, protože vyžadují pochopení úkolu a porozumění úkolu v cizím jazyce.

V třetí podoblasti „Sebepojetí, city, vůle“ můžeme vidět program v cizím jazyce v pozitivním světle. Děti zde, za předpokladu vytvoření přátelského, bezpečného a celkově pozitivního prostředí, více získávají než ztrácí. Zjišťují, že se dá hovořit i jiným jazykem a postupně ho integrují do své osobnosti, stává se jejich součástí.⁴⁷ Navíc,

⁴⁷ Například syn Angličana Johna a francouzsky mluvící Belgičanky Marie, Etienne o své dvojjazyčnosti prohlásil: „Kdybych měl jen jeden jazyk či kulturu, cítil bych obrovskou mezeru. Když se učíte dva jazyky od narození, od velmi raného věku, vnímáte, že jsou tu i jiné jazyky a kultury. Podle mého to může být dětskému vývoji a zvědavosti jenom ku prospěchu“ (Harding, Riley Bilingvní rodina. Praha: Portál, 2008, s. 128).

pokud jsou ve třídě děti jiných národností, dostává spontánní hra dětí další rozměr – snahu dorozumět se při hře se svými kamarády.

Podle rizik v RVP PV může v této oblasti nastat v cizojazyčné třídě situace, kdy dítě nemá možnost (a v tom případě nebude schopné) rozvíjet vyjádření osobních pocitů, získaných dojmů a prožitků, čímž může být ohrožena jak osobní spokojenost, tak sebevědomí, sebedůvěra a vytváření vlastní identity. Těmto rizikům lze v bilingvní třídě předcházet tím, že se děti mohou svobodně vyjadřovat ve svém rodném jazyce a že nikdo jim v produkci rodného jazyka nebude bránit. Právě proto, používáme název „bilingvní“. Těmto rizikům jsou však více vystaveny děti cizinců, které mluví naprosto odlišným jazykem než jakému je schopen porozumět pedagog a nemají-li ve třídě vrstevníka stejné národnosti, popř. mluvčího stejného jazyka, může být schopnost a dovednost vyjadřovat své pocity ohrožena.

1.3.4.3 Dítě a ten druhý

Do interpersonální oblasti spadá problematika seznamování dětí s pravidly soužití ve třídě. Není možné, aby děti těmto pravidlům od počátku nerozuměly a je tedy bezpodmínečně nutné zajistit okamžité porozumění pravidel. V tomto případě prezentujeme pravidla v mateřském jazyce dětí, v případě cizinců v druhém jazyce společném pro třídu. Opět si vypomáháme obrázky a piktogramy, scénkami, loutkou, zkušenostmi starších dětí. Pak je možné seznamovat děti s pravidly také v cizím jazyce.

Při každodenních situacích, které se ve třídě objevují během celého dne, mohou nastat problémy u českých dětí, pokud se dostanou do konfliktní situace s kamarádem, jsou v emoci apod. V těchto případech, pokud je to alespoň trochu možné, přechází pedagog do mateřského jazyka dětí, aby konflikt pomohl vyřešit, jedná-li se o individuální záležitost. Pokud se ve třídě vyskytne problém, který by byl vhodný řešit s celou třídou, je možné do řešení zapojit např. loutku, která mluví mateřským jazykem většiny dětí, aby se k vzniklému problému mohly jednotlivé děti přede všemi vyjádřit.

Hry, přirozené i modelové situace, vyjadřování pocitů a nálad, odmítnutí určitého chování anebo komunikace, která může být dítěti nepříjemná lze dobře uplatňovat v rámci dětské skupiny i v cizím jazyce. Důležité je získávat od dětí zpětnou vazbou, že tyto hry a situace chápou a že jim rozumí.

Nakonec se opět dostáváme k tomu, že děti, které jsou podstatnou část dne vystaveny působení cizího jazyka, se nepřetržitě učí, že je možné domluvit se i s lidmi z jiných zemí a států. Např. šestiletý bilingvní chlapec (francouzština/angličtina) ve

výzkumu psycholingvistů Haardingové a Rileyeho prohlásil, že „musí být strašné mluvit jen jedním jazykem, protože na cestách se člověk nedomluví“.⁴⁸

Na druhou stranu by se z této jejich dovednosti – být schopen postupně hovořit dalším jazykem – neměla stát výhoda oproti dětem z nebilinálních tříd. Podle Lojové, jde o skutečnost, kterou odborníci označují jako „nálepkování“ (label = nálepka). Lojová dále upozorňuje, že právě před tímto jevem varují někteří psychologové, neboť „v raném věku je velmi nebezpečné. Může způsobit dohodový negativní dopad na sebevědomí dítěte, jeho obraz o sebe, vztah k CJ [cizímu jazyku] a na mnohé jiné aspekty dalšího vývinu“.⁴⁹ Děti z bilinálních tříd by se mohly začít povyšovat nad vrstevníky, kteří takové privilegium nemají, a ti by potom mohli získat k učení se cizím jazykům negativní vztah či dokonce odpor.

1.3.4.4 Dítě a společnost

Cílů v sociálně-kulturní oblasti je možné bez větších problémů dosahovat i při používání cizího jazyka. Je vhodné, aby mateřská škola pro nové děti nastupující do bilinální třídy měla připravený adaptační program (viz 1.2.3.1. Adaptace).

Pobyt dětí ve třídě a v rámci celé mateřské školy je nutné podchytit hned od počátku: stanovit si jasná pravidla soužití, která doplníme příslušnými piktoagramy a podpoříme vlastním chováním jak k dětem, tak k ostatním kolegyňám a zaměstnancům i vedení, kdy klademe důraz na prosociální chování a efektivní komunikaci.

České prostředí je navíc v bilinální třídě přirozeně obohaceno o kulturu dětí cizinců a rovněž o kulturu anglicky mluvících zemí. Během roku se v rámci třídního vzdělávacího programu dodržují a slaví různé anglosaské tradice a svátky jako např. „Halloween“ (Svátek všech svatých), „Groundhog Day“ (americká varianta Hromnic), „Pancake Day“ (začátek půstu). S dětmi je také možné probírat, jestli se i tradiční svátky jako Vánoce a Velikonoce slaví ve světě stejně nebo odlišně. Nezapomínejme, že přes to všechno bude české kulturní a společenské prostředí hrát hlavní roli. Na druhou stranu jsou děti z bilinálních tříd obohaceny o více kulturních zážitků, což už v takto raném věku rozšiřuje jejich obzory a je možné doufat, že si tento rozhled budou chtít uchovat i nadále a hlavně ve svém dospělém životě.

Při nejrozličnějších oslavách nebo při organizování různých „národních dnů“ (např. japonský, slovenský, polský, tchaj-wanský apod.) je vhodné využít spolupráce

⁴⁸ Harding, E., Riley, P.: c.d., s. 214.

⁴⁹ Lojová, G.: c. d., s. 48.

rodičů jak dětí z českého, tak z „cizího“ prostředí. Další vhodným způsobem pro používání cizího jazyka je využití dramatizací známých pohádek a pohádkových příběhů, popř. také návštěva divadla v cizím jazyce. V českém prostředí je také dobré využívat různých akcí organizovaných pro děti, které probíhají v jejich mateřském jazyce, a pak na tyto zážitky navázat cizojazyčným programem v mateřské škole.

1.3.45 Dítě a svět

Dosahování cílů v environmetální oblasti u dětí předškolního věku pomocí cizího jazyka je možné až po dosažení určité minimální znalosti cizího jazyka. Dítě se potom v navozených situacích či řízených činnostech tolik neztrácí. Učení se hodnotám a vztahu k živé i neživé přírodě, vytváření odpovědného a otevřeného postoje lidí k životnímu prostředí lze uskutečňovat i při používání cizího jazyka. Významným činitelem je zde opět pedagog – jeho verbální, ale především neverbální projev, schopnost vystihnout pravý okamžik pro nacvičování pravidel bezpečnosti, probírání ekologických témat a schopnost téma podpořit co nejvíce konkrétními a praktickými činnostmi (pokusy a experimenty), dále vizuálním materiálem (obrázky, piktogramy, knihami a encyklopediemi), aby nedošlo k neporozumění dítěte. Velkou pomocí budou opět starší děti.

Co se týče pedagoga, je cizí jazyk zároveň přínos v tom, že jej „donutí“ zařazovat praktické činnosti a vyhnout se poučování. Tím vzdělávání v bilingvní třídě více vyhovuje požadavkům na předškolní učení.

Pokud bychom chtěli vést s dětmi diskuze nad problémy, vypravovat a poslouchat příběhy, je nutné v první řadě zajistit porozumění. Starší děti jsou schopny nad danými problémy diskutovat, ale přirozeně se o diskuzi budou snažit nejprve ve svém rodném jazyce. Bude-li jejich mluvní problém na opravdu vysoké úrovni, může se stát, že se pokusí o vyjádření i v cizím jazyce, bude-li je navíc motivovat multikulturní složení třídy.

I v tomto případě je možné využít různých programů pro děti, které probíhají v jim známém jazyce a dále navázat na tento program činnostmi na půdě MŠ, které už probíhají v jazyce cizím (viz Příloha č. 6 projekt „Pláče vodníček“).

1.3.4 Přínosy a Rizika

Žádným známým výzkumem nebylo dokázáno, že by bilingvní jedinci trpěli nebo naopak profitovali v oblasti inteligence, jazykových dovedností, výsledků vzdělávání, emočního přizpůsobení nebo kognitivních funkcí.⁵⁰ Avšak stále ve společnosti koluje řada názorů a argumentů které jsou jak pro, tak i proti zavádění cizojazyčných programů v rámci bilingvních tříd do systému předškolního vzdělávání v České republice. Rozpracování dílčích cílů v pěti oblastech obsahu předškolního vzdělávání podle RVP PV upozornilo na některé z nich, ne však komplexně. Následuje krátký přehled a shrnutí přínosů i rizik, které s sebou bilingvní vzdělávání v raném věku přináší.

1.3.4.1 Přínosy

Pokud se rodiče a vychovatelé dítěte rozhodnou pro bilingvní výchovu, je možné využít „potenciálně obrovských *sociálních* výhod, které jim dvojjazyčnost skýtá. Výzkum sice možná nepotvrdil pozitivní či negativní důsledky bilingvismu, ale každodenní zkušenost ukazuje, že znalost dvou či více jazyků má bezprostřední praktickou a sociální hodnotu“.⁵¹ Velkým přínosem pro předškolní děti, které si začínají mimo mateřského jazyka osvojovat ještě jeden, popř. více cizích jazyků, je rozšiřování jejich obzorů. Už v mládí se učí a poznávají, že existují i jiné národy se svým kulturním bohatstvím, že s nimi může být stejná zábava jako s lidmi z jejich bližšího okolí. Bourají se tak předsudky vůči lidem jiné rasy, kultury, vyznání. Bilingvní výchova může ve své komplexnosti, tj. pokud se neomezujeme pouze na „výuku“ jazyka, dobře sloužit jako prevence xenofobie.

Co se týče jazykového vývoje bilingvních dětí, nedávné výzkumy prokázaly, že u malých dětí obvykle pokrok v jednom jazyce vyústí v pokrok v jazyce druhém, i když může trvat delší dobu (opět je to individuální), než se to prokáže.⁵² Přestože tento proces ještě nebyl plně prozkoumán, zdá se, že malé děti, pokud je třeba, dokážou nevědomě převést lingvistickou zkušenost, kterou nabyly v jazyce jednom, do jazyka druhého a použít ji. Je tedy zřejmé, že se oba jazyky ovlivňují spíše pozitivně.

⁵⁰ Harding, E., Riley, P.: c.d., s. 94.

⁵¹ Tamtéž, s. 95.

⁵² Kovářová, I.: c. d., s. 39.

Další výhodou a argumentem pro zahájení osvojování dalšího jazyka v předškolním věku jsou fyziologické předpoklady předškolních dětí, díky kterým se děti cizímu jazyku vědomě neučí, nýbrž ho vstřebávají. Bilingvní třídy navazují na tyto poznatky a snaží se o vytvoření co nejpřirozenějšího, „druhojazyčného“ prostředí, tj., aby děti nevnímaly, že cizí jazyk, se kterým se na půdě mateřské školy setkávají, je nutné se učit, nýbrž aby je prostředí bilingvní třídy motivovalo k osvojování si cizího jazyka jako jazyka druhého.

S kvalitními mluvními vzory mohou děti pochytit správnou výslovnost, melodii, intonaci cizího jazyka. V rámci svých možností jsou i v zahraničí relativně samostatné. Mohou si samy objednat jídlo a pít, zeptat se, kde je záchod apod. Tyto děti jsou schopné navazovat více známostí a mít více kamarádů, ovšem za předpokladu, že svou dovednost nabytou v předškolním věku budou nadále rozvíjet a kultivovat. Pokud si nebudou cizí jazyk neustále udržovat, může se stát, že veškeré úsilí rodičů i pedagogů bylo zbytečné.

1.3.4.2 Rizika

Jedno z rizik, které může vzniknout zejména u českých dětí docházejících do bilingvní třídy, je, že schopnost rozumět, ale hlavně se porozumět v cizím jazyce, se může pozvolna vytrácet, nebude-li dostatečně udržována a dále pěstována. Mateřská škola, která bilingvní třídy provozuje, by měla být schopna zajistit návaznost v dalším cizojazyčném vzdělávání dětí, které nastoupí k povinné školní docházce. Může to být formou odpoledních kurzů či anglického klubu/družiny v prostorách MŠ, v jiných prostorách, které patří MŠ a kde kurzy vedou pedagogové, které děti znají, či spolupracovat s jazykovými školami či jinými vzdělávacími centry, kde by mohly děti na jazykové kurzy docházet.⁵³ Mimo nezajištění návaznosti cizojazyčné výuky i po skončení předškolní docházky můžeme slyšet hlasy vystupující proti cizojazyčné výchově jako takové: „...raná výuka cizí řeči může zásadně oslabovat přijetí, upevňování a prohlubování pravidel mateřské řeči a že v mateřské škole v cizím jazyce začne stagnovat rozvoj mateřského jazyka, zůstane na hranici základního užívání řeči“.⁵⁴

Obzvlášť kritickým obdobím pro děti samotné se může stát období adaptace na začátku školního roku, kdy se dítě najednou ocitne jak v cizím prostředí, tak v prostředí,

⁵³ V Brně existují např. komerční jazykové kurzy anglického jazyka metodou Helen Doron, či několik brněnských jazykových škol se specializuje na kurzy pro děti ze základních škol.

⁵⁴ Kovářová, I.: c.d., s. 39.

kde se mluví jazykem, kterému nerozumí. Pokud vedení MŠ provozující bilingvní třídy nenajde vhodné adepty na post pedagoga v bilingvní třídě (viz 1.3.2.2 Pedagog v cizojazyčné třídě), může se vstup dítěte do této třídy stát až traumatizujícím.

Je více než jasné, že děti v bilingvních třídách nejsou schopny diskutovat s učitelkami tak, jako děti ve třídách českých. Na druhou stranu děti z bilingvních tříd získávají něco navíc – další jazyk a s ním povědomí o dalších kulturách a lidech ve světě kolem nás.

Jak se k problému osvojování cizího jazyka v bilingvní třídě mateřské školy staví samy děti? Vidí to vůbec jako problém? Vadí jim, že chodí do třídy, kde je možnost slyšet jejich mateřský jazyk, značně omezena? Je možné zajistit u tak malých dětí nejen porozumění v cizím jazyce, ale i jeho aktivní používání jako hlavní zdroj komunikace ve třídě? Na všechny tyto otázky se bude snažit odpovědět následující výzkumné šetření.

2 Praktická část

Výzkumné šetření, jehož cílem bylo zmapování procesu osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku, bylo prováděno v období říjen 2009 – únor 2010 v soukromé MŠ Mateřídouška v Brně, v bilingvní třídě Delfínek („Dolphins“).

2.1 Charakteristika třídy

Jsme bilingvní, věkově smíšená třída Delfínci v celkovém počtu třinácti dětí. Ve školním roce 2009/2010 přibylo osm nových dětí. Děti pocházejí z českých rodin (6), ze smíšených manželství (4) a z rodin příslušníků jiných národů – Japonska a Tchaj-wanu (3). Složení třídy je z hlediska jazyků velmi pestré, což přispívá k vytvoření multikulturního prostředí s programem v anglickém jazyce po větší část dne. O děti ve třídě Delfínek se starají dvě paní učitelky. Nad'a Grochová pracuje v Mateřídoušce třetím rokem. Zkušenosti pro práci s dětmi a v bilingvní třídě získávala prací v anglické MŠ s programem Montessori v Anglii. Michaela Zikmundová pracuje v mateřské škole Mateřídouška druhým rokem. V loňském školním roce pracovala v bilingvní třídě Tučňáčků. Před nastoupením do MŠ Mateřídouška získávala praktické zkušenosti v brněnské Anglické školičce (English School for Little People), kde působila čtyři roky. Kvalifikaci pro práci s dětmi získává dálkovým studiem v programu Specializace v pedagogice – Učitelství pro MŠ (Bc.) v Českých Budějovicích. Na FF MU v Brně vystudovala magisterský studijní program Anglický jazyk a literatura/Ruský jazyk a literatura. Obě paní učitelky se dětem věnují po stránce jazykové, rozvíjejí ji přirozenou hravou formou, přirozenou komunikací v cílovém jazyce (jak na děti, tak mezi sebou) a každodenním opakováním jednotlivých činností. Zaměřují se na písničky, říkanky, pohybové hry a hry rozvíjející tvořivost a fantazii dětí. Do svého programu zařazují také prosociální hry a v rámci ranních nabízených aktivit se soustředí na výtvarné a pracovní činnosti, kterými nadále upevňují používání anglického jazyka, práci s různými materiály, technikami a experimenty, které rovněž dopřávají dětem velký prostor pro vlastní vytváření. Paní učitelka Nad'a hraje na elektrické klávesy, paní učitelka Míša na kytaru.

2.2 Výzkumné šetření

Výzkum probíhal ve dvou fázích. V obou případech se jednalo o dlouhodobější, kvalitativní šetření. První z nich představovaly dotazníky, které byly administrovány přímo dětem ve třídě. K šetření byly vybrány čtyři děti různé jazykové úrovně a věku. Jednalo se o tyto děti:

- ✓ Tobiáš (6;4) – druhým rokem v anglické třídě, z české rodiny;
- ✓ Nikol (3;10) – první rok v anglické třídě, z české rodiny, kde se mluví i rusky (babička);
- ✓ Sofie (5;2) – první rok v anglické třídě, z bilingvní rodiny (matka čeština, otec angličtina);
- ✓ Roman (6;7) – první rok v anglické třídě, z české rodiny.

Pro děti byl vytvořen dotazník o patnácti otázkách s několika podotázkami u některých z bodů (viz Příloha č. 7). Tento dotazník byl administrován mezi dětmi v průběhu výzkumného šetření celkem třikrát: na konci října 2009, v lednu 2010 a na konci února 2010. Odpovědi dětí jsou zaznamenány do příslušných tabulek dle doslovných odpovědí. Tabulky spolu s komentářem jsou k dispozici v další kapitole „Dotazníky“ (viz níže).

Druhá, souběžná část výzkumného šetření, spočívala v zúčastněném pozorování dvou vybraných dětí (Nikol a Roman z předchozího šetření). Po dobu pěti měsíců, tj. od října 2009 do konce února 2010, bylo zaznamenáno používání anglických slov, frází, vět, požadavků a jiných projevů obou dětí. Jejich průpovědi jsou v následující kapitole této bakalářské práce rozebrány z několika lingvistických hledisek: lexikálně-sémantického, morfologického, syntaktického a pragmatického. Lingvistický rozbor je opatřen krátkou charakteristikou dětí a komentářem rozebírajícím zjištěné údaje v procesu osvojování anglického jazyka vybraných dětí předškolního věku.

Výsledky obou výzkumných šetření jsou shrnuty níže, v poslední kapitole.

2.2.1 Dotazníky

Dětem byl představen první dotazník ke konci druhého měsíce od začátku školního roku 2009/2010. Dotazník u předškolních dětí představuje formu rozhovoru, kdy jsou dětem zadávány jednotlivé otázky a jejich odpovědi jsou poté doslovně zaznamenány. Každé dítě bylo dotazováno zvlášť, aby nebylo ovlivněno svými vrstevníky při svých odpovědích. Objevilo-li se u dotazovaného dítěte další dítě, které

však nebylo do našeho výzkumného šetření zahrnuto, nechali jsme této situaci volný průběh, jelikož se jednalo o přirozený stav podobně jako v rámci každodenních aktivit v bilingvní třídě. Pokud k této situaci došlo a u dotazovaného se objevilo starší dítě či sourozenec, který měl větší znalosti anglického jazyka, samovolně a bez pobízení tyto děti překládaly, neporozuměl-li dotazovaný otázce.

Dotazované děti, až na jednoho chlapce (Tobiáše), nastoupily do bilingvní třídy „Delfínků“ ve školním roce 2009/2010. Vycházeli jsem předpokladu, že u chlapce s delší zkušeností budou všechny otázky zodpovězeny bez nutnosti překladu či vysvětlování v angličtině; pokud se stane, že otázce neporozumí, bude schopný tuto skutečnost oznámit. V neposlední řadě při jeho odpovědích nás bude zajímat jak obsahová, tak formální stránka. Do jaké míry pokročil proces osvojování anglického jazyka po dvanácti měsících intenzivního působení (s dvouměsíční pauzou v době letních prázdnin)? Je chlapec schopný odpovídat v celých, popř. v rozvinutějších větách?

Zbývající tři děti jsou nově příchozí. Liší se od sebe jednak věkem, jednak svou zkušeností s anglickým jazykem. Chlapec (Roman) je v posledním roce předškolní docházky již s ročním odkladem, aktivní zkušenost s anglickým jazykem před nastoupením do Mateřídoušky neměl. Nikol je ze všech dětí ve třídě nejmladší (3 roky), s anglickým jazykem však získávala první zkušenosti díky své starší sestře Nelle, která začala docházet do bilingvní třídy v MŠ Mateřídouška již ve školním roce 2007/2008. Navíc Nikol pochází z jazykově bohatého prostředí. Babička a matka jsou původem z Ukrajiny, babička je docentkou na filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde přednáší ruskou literaturu. Starší z dívek (Sofie) není jako Roman v posledním roce předškolní docházky, avšak jako Nikol má výhodu v osvojování anglického jazyka, neboť pochází z přirozeně bilingvní rodiny (otec je britské národnosti). V domácnosti však tráví čas nejvíce s matkou (české národnosti) a svými sourozenci, a tak je dominantním jazykem čeština. U těchto tří dětí jsme sledovali, jakým způsobem bude docházet k osvojování anglického jazyka především z hlediska porozumění zadávané otázce a schopnosti adekvátně se vyjádřit v cizím jazyce podle míry probíhajícího osvojování.

Při administraci prvního dotazníku (viz Tabulka 1) Tobiáš porozuměl všem otázkám. Pokud nevěděl jak se v angličtině vyjádřit, vypomohl si českými výrazy (viz odpovědi č. 7 **blond'atý**, č. 11 *I have **kekry a máslo*** a č. 14 **zmrznu**). Domníváme se, že chlapci jde celkově více o obsahovou než formální stránku projevu. U odpovědi č. 14 byl schopný anglicky oznámit, že neví, jak anglicky odpovědět. Odpovědi byly většinou

jednoslovné, mimo slovní spojení se základním/pomocným slovesem „have“ (odpověď č. 8 *I've brother and sister*, odpověď č. 11 *I have kreky a maslo*). Na poslední otázku poprvé odpověděl celou větou s plnovýznamovým slovesem „want“ (odpověď č. 15 *I want to stay home and play*). Kvůli častým jednoslovným odpovědím nelze hodnotit gramatickou stránku chlapcových odpovědí.

Nikol většině otázek neporozuměla. S překladem jí pomáhala starší sestra Nella, která byla dotazování přítomna a samovolně mladší sestře pomáhala (nebyla v žádném případě vybíduta učitelkou). Byla se však schopna zeptat, když nerozuměla otázce a znala k tomu potřebnou anglickou slovní zásobu (viz odpověď č. 2 *Where is?*: chtěla vědět, kde najde na svém těle „toes“).

Sofiina pasivní znalost anglického jazyka byla ze všech nových dětí největší, avšak nebyla schopna odpovědět na všechny otázky (např. odpovědi č. 6 a 7), nebo svou odpověď nedokončila (odpověď č. 11), či si obdobně jako Tobiáš vypomohla českým výrazem (viz otázka č. 14 *You need deštník*).

U Romana zaznamenáváme v anglickém mluveném projevu osobní vsuvku „in the“ (viz odpověď č. 11 a 15). Většině otázek Roman sám neporozuměl a potřeboval pomoc svých vrstevníků, kteří mu dobrovolně obtížné otázky překládali. Měl problém také s porozuměním některých částí těla („toes“) a oblečení („slippers“).

Tabulka 1 (25. 10. 2009)

		Tobiáš	Nikol	Sofie	Roman
1.	Sit down	✓	✓	✓	✓
2.	Jump up	✓	✓	✓	✓
3.	Touch your head/toes/mouth	✓	Bez problému se dotkla hlavy a pusy. Na palce se zeptala: „Where is?“	✓	Bez problému se dotkl hlavy a pusy; problém dělaly palce u nohou. Zkoušel různé části těla, až Matyáš slovo přeložil (2. rokem v bilingvní třídě; pozoroval nás při zadávání otázek).
4.	Are you a boy or a girl?	Boy.	Girl.	Girl.	Boy.
5.	What is your favourite toy/story?	A bionycle/transformer.	Don't know (Nella, starší sestra přeložila otázku)/Pat a Mat.	Cat/O Smolíčkovi.	Lego/Bubbles (příběhy o opičce jménem Bubbles).

6.	What colour are your slippers/T-shirt/hair?	Brown/green/black.	Pink/orange/brown.	Red/The browned/ /Nedokázala odpovědět.	Nevěděl, co jsou „slippers“, (Runa mu pomohla, ukázala na přezůvky)/red, white/brown.
7.	What is your favourite colour/colour is your mum's hair?	Blue/blondatý (<i>blond</i>).	Orange/Brown (Nella otázku přeložila) orange.	Pink/Nedokázala odpovědět.	Red/brown.
8.	Do you have any brothers or sisters/animals at home?	I've a brother and a sister/No.	Sister Nella/No.	Brother and sisters.	Brother/dog.
9.	How do you feel today?	Good.	Happy.	Good.	Good (Matyáš mu otázku přeložil).
10.	What's the weather like?	Sun.	Sunny.	Sun.	Sunny.
11.	What did you have for breakfast?	I have krekry a máslo.	Pears and rolls.	Egg and ... (nedořekla).	In the apple, roll, in the tomato (Matyáš mu otázku přeložil).
12.	Have you ever been on a plane/ship?	Yes/no.	Yes/no (Matyáš otázku přeložil).	No/Yes.	No/Yes; já jsem jel parníkem až do Hustopeč od Strachotína (Nerozuměl. Matyáš mu otázku přeložil).
13.	Who do you want to be when you grow up?	Ninja.	I don't know. Práci? Like mummy.	The school big.	Spiderman (Tobiáš a Matyáš mu otázku přeložili.)
14.	What can happen if you forget to take your hat when it's winter/tidy up your toys?	Zmrznu. I don't know how to say it in English/there will be a mess.	Sad. Bude mě zima.	The it's cold the head/is lunch; you not tidying up.	Tak si dám kapucu (Matyáš mu otázku přeložil)/ uklidím to znovu, tidy up.
15.	What do you like to do when it's raining outside?	I want to stay home and play.	Rainbow.	You need deštník/you can go walk/cat be.	In the playstation.

Druhá administrace identických dotazníků proběhla po třech měsících od posledního šetření (viz Tabulka 2). U všech nových dětí se zlepšila schopnost porozumění (TPR úkoly, tj. dotýkání se částí svého těla a reakce na pokyn, zvládly všechny děti bez problémů či nutnosti překladu nebo vysvětlování).

Tobiáš začal samovolně odpovídat v celých větách s plnovýznamovými slovesy, tj. mimo již používaného základního/pomocného „have“ (viz odpověď č. 5 *I like story*

the Jeníček a Mařenka; odpověď č. 14 *I get cold and I will cough* a č. 15 *I am playing with some toys*). V odpovědi č. 13 užil vztažnou větu vedlejší (*Zoro, a man who is fighting*) a v následující odpovědi užil vazbu ukazovacího zájmena se slovesem být „there is/are“ (*There will be mess*). Naproti tomu otázce č. 5 nerozuměl, ale byl schopný tuto skutečnost opět oznámit anglicky. Rozvinutou odpověď na otázku č. 14 vysvětlujeme faktem, že v téma „Zdraví a nemoci“ bylo aktuálně probíraným tématem v době administrace druhého dotazníku. To nás přivádí na myšlenku, že odpovědi dětí se rýsují na základě odposlouchaných slov, frází a vět, které jsou schopné si vybavit dle kontextu a při aktuálně probíraném tématu (v říjnu jsme se soustředili především na ovoce a zeleninu), ale i za delší dobu (viz odpověď č. 15, kdy děti na vánoční besídce zpívaly a tanečně ztvárnilly píseň „Singing in the Rain“).

Nikol byla při druhém dotazování schopna porozumět všem otázkám bez pomoci starších dětí. Při odpovídání na otázku č. 14 se pokusila na základě své znalosti a šestiměsíční intenzivní zkušenosti s anglickým jazykem vytvořit anglickou větu. Situace je ještě zajímavější v následující, poslední odpovědi (č. 15), kdy si Nikol při vyjádření vypomohla českým slovem v začínající anglické promluvě, a přitom na toto české slovo uplatnila zákonitosti tvoření plurálu v anglickém jazyce (*Play v holinkas*).

Sofie začala odpovídat celými větami a stejně jako Nikol se obešla bez překládání od starších dětí. A podobně jako pro Tobiáše byl pro Sofii důležitější obsah sdělení než jeho anglická forma a pokud otázce porozuměla a neměla pro odpověď vytvořené adekvátní prostředky v jazyce anglickém, odpovídala česky (odpovědi č. 14 a 15).

Roman jako jediný ještě neporozuměl všem otázkám, ale protože nebyl nablízku někdo, kdo by mu otázku přeložil, byl schopný říct, že otázce nerozumí (č. 12 *I don't understand*), anebo se rovnou zeptal na neznámé slovo (č. 9 *What is „feel“?*). Dále nerozuměl otázce č.10: „Jaké je dneska počasí“, i když jsme počasí jako téma probírali, ale zkoušel odhadnout význam otázky. Při odpovídání na otázku č. 14 se snažil odhadovat význam tím, že se česky dotazoval, dokud neměl jistotu, že otázce rozumí. Zajímavá je stylistika odpovědi *Budu mít studenou hlavu*. Je možné zde najít vliv anglického jazyka na jazyk český (*My head will be cold*). Odpovídání na anglické otázky v češtině (č. 14 a 15) opět ukazuje na převahu obsahu sdělení nad jeho formou.

Tabulka 2 (21. 1. 2010)

		Tobiáš	Nikol	Sofie	Roman
1.	Sit down	✓	✓	✓	✓
2.	Jump up	✓	✓	✓	✓
3.	Touch your head/toes/mouth	✓	✓	✓	✓
4.	Are you a boy or a girl?	Boy.	Girl.	A girl.	Boy.
5.	What is your favourite toy/story?	Bionycle/ I don't understand. I like story the Jeníček a Mařenka.	Cat/Křemílek a Vochomůrka (<i>právě probírané téma</i>).	Cat/Motýlí víla.	Car/Jako, to, pohádku? Zoro.
6.	What colour are your slippers/T-shirt/hair?	Brown/blue, dark blue, green, the white and yellow/black.	Pink/pink/brown.	Purple/white/yellow.	Blue/orange/brown.
7.	What is your favourite colour/colour is your mum's hair?	Black/light.	Pink/orange.	Pink/Yellow.	Black/black and yellow.
8.	Do you have any brothers or sisters/animals at home?	I have brother and sister/no.	Sisters/ (<i>zavrtěla hlavou, že ne</i>), ale budeme mít.	Sister and brother/I have a dog.	Sister Terezka; yes, Niki/Yes (<i>What snímal?</i>) Dog. (<i>What's his name?</i>) Agi.
9.	How do you feel today?	Good.	Good.	Good.	What is feel? (<i>vysvětleno v angličtině, názorně s demonstrací</i>) Happy.
10.	What's the weather like?	Snowy.	Snow.	Snowing.	Co je dneska za den? Co mám rád? (<i>ukázala jsem ven z okna</i>) Snowing.
11.	What did you have for breakfast?	I don't know how to say it in English. (<i>po vysvětlení v angličtině</i>) I have the cocoa, vánočka, butter.	For home? Různý plody.	Sausage roll.	Breakfast? (<i>vysvětleno anglicky</i>) Co já jím ráno? Apple.
12.	Have you ever been on a plane/ship?	No/no.	No/yes.	Yes/yeah.	Míša, I don't understand. Jestli jsem někdy letěl? Dvakrát/Jestli jsem někdy byl na lodi? Jenom jednou – only once (<i>s pomocí</i>).
13.	Who do you want to be when you grow up?	Zoro, a man who is fighting.	Like Mummy.	Sister?	I don't understand. Co budu, až budu velký? Michael Jackson.

14.	What can happen if you forget to take your hat when it's winter/tidy up your toys?	I get cold and I will cough/There will be mess.	Is me be cold/Můžu o něco zakopnout.	We cold?/Bude nepořádek.	Jako co se stane, když si nechám čepici doma? Tak budu mít studenou hlavu, zmrzne mi/Tak mě mamka pochválí (No!) Když si neuklidím? Tak budu mít v pokoji binec.
15.	What do you like to do when it's raining outside?	Singing in the rain. I am playing with some toys (odpověď rozvinul po mých dotazech v angličtině).	Play v holinach.	Potřebujeme deštník/play with cat.	Co dělám, když prší? Hraju hry. (What do you do?) I am play... (games).

Interval mezi druhou a třetí administrací dotazníků byl poměrně krátký – pouze jeden měsíc. Můžeme říci, že i po tak krátké době lze v odpovědích dětí sledovat další rozdíly (viz Tabulka 3). Tobiáš začal sám od sebe odpovídat celými větami (odpovědi č. 5, 7, 8, 13, 14, 15). Při spojování jmen českých večerníkových postav použil anglickou spojku „and“ (odpověď č. 5 *My favourite story is Křemílek and Vochomůrka*). Na rozvinutost odpovědí má jistě také vliv právě probírané téma. V únoru jsme probírali „Zdraví a nemoci“ a všechny děti dokázaly způsobem sobě vlastním použít správnou anglickou slovní zásobu (do té doby odpovídala většina dětí česky). Ve druhé části odpovědi č. 14 můžeme u Tobiáše zaznamenat vliv českého jazyka na jazyk anglický (*I will have mess – Budu mít [v pokoji] nepořádek*).

Stejný vliv aktuální situace na odpověď můžeme najít také u Sofie, která na druhou část otázky č. 14 odpověděla, že nebudeme moci najít hračky (v odpočinku jsme četli pohádku o sněhulákovi, který nerad uklízel a pak nic v pokoji nemohl najít).

U Romana se schopnost porozumět všem otázkám nijak dramaticky nezměnila. Dokáže však říct, že nerozumí. Po vysvětlení v cizím jazyce, při použití jednoduchých synonym a mimiky či gestikulace učitelky, je schopný porozumět a ve většině případů odpovědět anglicky (mimo otázky na budoucí povolání), i když pouze jednoslovně „yes“. Na otázky č. 14 a 15 odpověděl celou větou (*My mummy is angry; I play the playstation*). Na otázku č. 10 jako jediný odpověděl typickým výrazem pro počasí s koncovkou –y, tj. „sunny“.

Nikol stejně jako Tobiáš byla schopna spojit dvě česká jména z večerníčku anglickou spojkou „and“ (odpověď č. 5 *Pat and Mat*). Nikol dále začíná odpovídat, dle svých možností a schopností, celou větou anglicky s doplněním v češtině, pokud už nevěděla, jak odpovědět anglicky (odpověď č. 8 a 11). V odpovědi č. 11 prokazuje

schopnost celou větou oznámit, že v otázce nerozumí jednomu slovu (*I don't know what is „breakfast“*). Na otázky, pokud to situace vyžaduje, odpovídá česky, tzn. že i u Nikol začíná být důležitější obsah sdělení a vyjadřování se v mateřském jazyce je přirozenější. U otázky č. 15 jsme zaznamenali první odpověď s použitím budoucího času s použitím pomocného slovesa „will“.

Tabulka 3 (25. 2. 2010)

		Tobiáš	Nikol	Sofie	Roman
1.	Sit down	✓	✓	✓	✓
2.	Jump up	✓	✓	✓	✓
3.	Touch your head/toes/mouth	✓	✓	✓	✓
4.	Are you a boy or a girl?	Boy.	Girl.	A girl.	Boy.
5.	What is your favourite toy/story?	My favourite toy is bionycle/My favourite story is Křemílek and Vochomůrka.	Teddy bear/ Pat and Mat.	Lion/ The motýlí víla.	Car/ Michael Jackson. Jakože, jak tam je Michael Jakckson a jeho život.
6.	What colour are your slippers/T-shirt/hair?	Brown/Black/Black.	Pink/Purple/Brown.	Purple/Pink, white and the purple/yellow.	Blue/Orange/Brown.
7.	What is your favourite colour/colour is your mum's hair?	My favourite colour is blue, not, black!/ I don't know how to say it in English...světlé.	Pink/Orange.	Pink/The yellow.	Black/Red and yellow.
8.	Do you have any brothers or sisters/animals at home?	I have a brother and sister/No.	I have only sister. Nella/ No. Ale budem mít.	Sister/Yes.	Já nevím, ale mám jednu sestřenici. <i>Do you have a brother?</i> Yes, one/ Yes, dog.
9.	How do you feel today?	Good.	Good.	Good.	I don't understand (po vysvětlení <i>anglicky předvedených příkladů, jak se člověk může cítit</i>) Happy.
10.	What's the weather like?	Sun.	Snow and sun.	Sun.	Sunny.
11.	What did you have for breakfast?	At home? I have yoghurt.	I don't know what is breakfast (vysvětleno v angličtině) Křupiny s mlíkem	The sausage roll.	Co mám rád? (po vysvětlení v angličtině, že je to první jídlo, poté co vstaneme) Apple and banana.
12.	Have you ever been on a plane/ship?	No/Only on a boat.	Yeah/ No.	Yeah/No.	I don't understand (po vysvětlení v angličtině a předvádění létání) Jestli jsem byl jednou v letadle? Yes/I don't understand (po vysvětlení s předváděním vln) Jestli jsem byl na lodi? Yes.

13.	Who do you want to be when you grow up?	I would be like breakdancer.	Like Mummy.	Sister.	I don't understand (<i>po vysvětlení s předvedením růstu</i>) Když budu velký...? Co budu dělat? Co budu mít za práci, až budu velký? Budu mít práci... vydělávat peníze.
14.	What can happen if you forget to take your hat when it's winter/tidy up your toys?	I will be coughing and I will be ill/I will have mess.	I can cry/ I tidy up (<i>po zopakování otázky a zdůraznění, že si neuklidí v angličtině</i>) I don't know.	Cold and sick/We don't find the toys.	Když si neobleču... Is cold/ My mummy is angry.
15.	What do you like to do when it's raining outside?	I want to play.	I will play.	Play.	Co dělám, když prší? I play the playstation.

K pozorování byly vybrány dvě z výše sledovaných dětí – Nikol a Roman.

Kritéria pro jejich výběr byla:

- ✓ věk (mezi dětmi je přibližně tříletý věkový rozdíl);
- ✓ doba nástupu do bilingvní třídy mateřské školy (jednalo se o nové děti).

Věkový odstup by měl mimo jiné potvrdit fakt, že mladší děti (3 roky) si při osvojování cizího jazyka pamatují slova, fráze a „kousky jazyka“ bezděčně, zatímco starší děti (5+ let) si cizí slova začínají zapamatovávat záměrně.

Z pozorování vyplynulo, že na osvojování cizího jazyka má vliv nejen věk, ale také schopnosti dítěte (jazyková inteligence, sluchová paměť a mj. i nadání dítěte či vrozené dispozice) a doba vystavení se cizímu jazyku (Roman měl daleko větší absenci než Nikol). Za dobu, kdy pozorování probíhalo jsme zaznamenali 207 výrazů u Nikol oproti 83 výrazům u Romana (viz DVD Příloha č. 1).

2.2.2.1 Lexikálně-sémantické hledisko

Z lexikálně-sémantického hlediska jsou promluvy dětí v anglickém jazyce jasné; anglický jazyk totiž používají v návaznosti na danou situaci a význam sdělení je zřejmý z jejich kontextu. Vnějšímu pozorovateli by se však u některých celků mohlo zdát, že zcela jasné nejsou, neboť se každodenně nepohybuje ve stejném prostředí jako děti a nezažívá stejné situace:

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
3.12.2009	Me hungry out.	Vycházka (holčička měla na vycházce hlad).

21.12.2009	Twinkle up.	Pohádka před spaním (ukazovala na obrázek vánočního stromčeka s hvězdou nahoře); zpíváme při spaní písničku "Twinkle, twinkle, little star".
22.12.2009	This stop the glue. - Do you need more? - More glue.	Výtvarná činnost (holčička oznámila p. uč., že došlo lepidlo a po otázce si řekla o více lepidla).
6.1.2010	Brought it Nella.	Pobyt venku (měla v ruce vlašský ořech, který ji přinesla její sestra Nella). Na Mikuláše jsme zpívali písničku "Devil's here, he brought us winter feel".
21.1.2010	I corner to corner.	Pracovní činnost (poskládala rohy papíru na sebe).
2.2.2010	I'll be passing Runa.	Diagnostika (chtěla pomoci kamarádce z Japonska s podáváním obrázků).
3.2.2010	Matyáš is not happy birthday?	Ptala se, jestli dneska slaví kamarád narozeniny.
4.2.2010	Is Ema?	Chtěla vědět, jestli už přišla kamarádka do školky.
10.2.2010	Jana there garden go.	Oznamovala, že už jedna p. uč. je na zahradě.
15.2.2010	No had you for hands the teeth.	Prohlížení knížky (popisovala, že zuby nemají obvykle ruce jako ten v knížce).
18.2.2010	Nothing water.	Oznamovala p. uč., že voda došla.

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
14.12.2009	No brown.	Příprava na školu (radil kamarádovi, aby nevybarvoval hnědou pastelkou).
22.12.2009	In the dress?	Odchod na pobyt venku (ptal se, zda se má jít oblékat).
5.1.2010	You is quickly no; quicker me.	Výtvarná činnost (říkal, že bude kreslit rychleji než kamarád).
8.1.2010	Míša, can I look teacher have in the garden?	Odchod na pobyt venku (ptal se, zda se může jít podívat, jestli je na zahradě p. uč.).
11.1.2010	Leo, in the play?	Volná hra (ptal se kamaráda, jestli si s ním bude hrát: „Leo, do you want to play?“).

Významově nejjasnější (i pro pozorovatele z vnějšku) jsou potom ty promluvy, které opakují děti v ihned po učitelce anebo po vrstevnících:

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
21.12.2009	Can I smell?	Oběd (děti chtěly přivonět k bonbónům, které přinesla jedna holčička, tak se postupně všechny ptaly).
22.12.2009	This stop the glue. T: Do you need more? - More glue.	Výtvarná činnost (holčička oznámila p. uč., že došlo lepidlo a po otázce si řekla o více lepidla).
11.1.2010	It's wet.	Příchod z venku (ukazovala mokré punčocháče. Předtím ji p.uč. řekla, že má mokré kalhoty a je třeba je pověsit: "The trousers are wet.").

14.1.2010	Teacher (dále jen „T“): Where's your cup? - Cup is here. Water, please. T: I would like some water, please. - I would like some water, please.	Svačinka
19.1.2010	Where she is the Runa? - Runa is in Japan. - Why is Runa for Japan?	Ptala se, kde je její kamarádka a proč je v Japonsku.
21.1.2010	I have two grandfather. - Do you have two grandmothers? - No, I have one grandmother.	Rozhovor s p. uč. při pracovní činnosti.
9.2.2010	Nad'a, I don't want the pork meat.	Oběd (oznamovala p. uč., že nechce vepřové, poté co uslyšela, jak p. uč. nazývají vepřové „pork meat“).
15.2.2010	T: Do you want to leave the book here or tidy it up in your cubby hole? - Tidy up.	P. uč. se ptala, zda si chce knížku nechat ve třídě nebo ji uklidit; chtěla ji uklidit.

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
6.10.2009	Make circle!	Řízená činnost (opakuje požadavek p. uč., aby děti udělaly kruh).
26.11.2009	Be quiet!	Řízená činnost (opakuje požadavek p. uč., aby děti byly potichu).
26.1.2010	See you tomorrow.	Loučil se s p. uč.
27.1.2010	This is finished lunch.	Oběd (větu zopakoval po p. uč.).
22.2.2010	Míša, can I have treasure book? T: Which one, treasure trails? - Treasure trails.	Odpočinek (chtěl půjčit knížku na prohlížení).
23.2.2010	Ground is light... and here... Here is the triangle and here squirrel. T: Square. - Square. Here is a blue...s...no... T: Tri... - Triangle. Here is a orange triangle.	Předškolní příprava (popisoval rozdíly na obrázcích).
24.2.2010	Look, me. T: Look at you. - Marta, look at me.	Pracovní činnost (upoutával pozornost polské holčičky).

Co se týče samotné anglické slovní zásoby, děti používají ta slova a slovní spojení, která slýchávají za svého pobytu ve třídě během celého dne; ani jedno z pozorovaných dětí si nevytvářelo svá vlastní, rádoby anglická slova, snad v jednom případě Nikol použila koncovku „-ing“ u adjektiva „quiet“ a vytvořila tak nový výraz „quying“ (*The baby is not quying*). U Nikol jsme se však setkali i s tvořivým přístupem, kdy neznala anglickou variantu českého slova, tak použilo slovo české s anglickou koncovkou (*Can I go chytin Roman?, You can take lanos here.*). A naopak byla schopná použít česku koncovku u anglického slova (Emičko, **silličko**). U obou dětí bylo také možné pozorovat přechod do českého jazyka, když neměli adekvátní prostředky v jazyce anglickém:

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
26.1.2010	I have this trousers. It's long trousers. Já mám takové dlouhé kalhoty...	Oblékání (ukazovala svoje kalhoty, že je má dlouhé. Pak plynule přešla do češtiny).

11.2.2010	I have new toothpaste and toothbrush. Ten bliká.	Oznamovala, že má novou pastu a kartáček.
-----------	---	---

Roman

1.2.2010	Is it pharmacy nebo banka?	Volná hra (ptal se kamarádů, na co si budou hrát).
1.2.2010	Naďa, look... Dívejte!	Vyžadoval pozornost p. uč.
1.2.2010	Míša, can I have more tomato? A můžu si přidat chleba? T: Pardon? - Can I have more... T: Bread.	Svačina (chtěl si přidat).
24.2.2010	Míša, where is medaile?	Volná hra (hledal medaile).

U Romana byla také ze začátku častá osobní vsuvka/výplňové slovo „in the“; Nikol zase často používá předložku „for“ namísto jiných předložek:

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
22.12.2009	In the dress?	Odchod na pobyt venku (ptal se, zda se má jít oblékat).
11.1.2010	Leo, in the play?	Volná hra (ptal se kamaráda, jestli si s ním bude hrát: "Leo, do you want to play?").
12.1.2010	Can you move it in the Marta?	Spaní (chtěl si dát matraci vedle kamarádky).

Nikol

14.12.2009	I am angry for you.	Volná hra (říkala kamarádce z Japonska, že se na ni zlobí).
14.12.2009	Can I sleep for Rákosníček?	Odpočinek (chtěla spát s Rákosníčkem).
8.1.2010	Eden playing for Marta's Barbie.	Úklid (upozorňuje, že holčička si hraje s panenkou, místo aby uklízela).
11.1.2010	Leo, don't put me book out for head.	Odpočinek (říkala chlapečkovi, že ji uhodil knížkou po hlavě).
18.1.2010	I'll put it for my cubby hole. It's mine.	Jde si uklidit do skříňky.
19.1.2010	T: Will you finish your lunch? - Me too, because I will have for Marta.	Oběd (na otázku p. uč., jestli sní oběd, odpověděla ano, sní celý oběd stejně jako kamarádka).
19.1.2010	Where she is the Runa? - Runa is in Japan. - Why is Runa for Japan?	Ptala se, kde je její kamarádka a proč je v Japonsku.
26.1.2010	We go changing for the garden.	Odchod na pobyt venku (volala, že se jdeme převlékat a že půjdeme na zahradu).
27.1.2010	Can you help me for the mattress?	Odpočinek (chtěla pomoci s matrací).
2.2.2010	I can play for Kuba.	Chtěla si hrát s kamarádem.
10.2.2010	Leo, don't do it. I am here for Ema.	Volná hra (vyháněla chlapečka z Tchajwanu, aby si šel hrát jinam).

18.2.2010	Can I go up there for Tobi with water?	Poprosila, zda může jít s kamarádem pro vodu.
------------------	--	---

Na rozdíl od Nikol je schopný vysvětlit význam anglického spojení, slova, věty, pokud se s ním seznámil: *Tady bude skákání do písku. To je anglicky long jump.*

2.2.2.2 Morfologické hledisko

Co se týče stavby slov, děti disponují velmi dobrou až výbornou sluchovou pamětí. Výrazy, jež mají odposlouchané užívají ve správných tvarech, problémy dělá minulý čas,⁵⁵ kdy děti tyto nuance po tak krátké době ještě nevstřebaly a používají přítomný čas k vyjádření času minulého:

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
9.2.2010	Colour Hello Kitty. I do it.	Volná hra (ukazovala, že vybarvila omalovánku).
15.12.2009	Ema too this playing.	Úklid (upozorňuje, že i jiná holčička si hrála s deskovou hrou).
17.2.2010	Now I do the the plates, and now I do fork?	Oběd (oznamovala p. uč., že prostřela talíře a ptala se, zda má prostřít také vidličky).

Při volném používání anglického jazyka, zvláště v situacích, kdy mluví s učitelkou, používá Nikol místo aktivní osoby slovesa „to be“ jeho infinitiv:

4.1.2010	Marta is be my cat. - And who are you, Niki? - I be Mummy.	Ranní hry (hrála si s kamarádkou na kočku a její maminku).
15.2.2010	We go to costumes. Ema be my sister and I be cat.	Volná hra (holčičky si oblékly kostýmy a hrály si na rodinu).

Také ještě nerozlišuje mezi jednotným a množným číslem u sloves: *The stickers is here.*

Nikol dále umí vyjádřit zápor u sloves „to like“, „to have“ a „to know“ v první osobě singuláru, podle situace i pro druhou, ale zatím není schopna tuto dovednost aplikovat na jiné osoby:

30.11.2009	Eat, eat it because I don't like it when it's mixed. It's ble.	Oběd (japonská holčička si zamíchala krupičnou kaší a holčička ji vybízela, aby to snědla, protože jí nechutná, když je kaše zamíchaná).
-------------------	--	--

⁵⁵ Děti nepoužívaly minulý čas až na jednu výjimku, kdy kdy je Nikol na základě textu písne schopná použít minulý čas slovesa „bring“:

- Brought it Nella.** Při pobytu venku měla v ruce vlašský ořech, který ji přinesla její sestra Nella. Na Mikuláše jsme zpívali písničku „Devil's here, he brought us winter feel“.
- Me brought it.** Oznamovala p. uč., co přinesla do školky na Tučný čtvrtek.

7.12.2009	Kuba no like to sit.	Děti seděly v kroužku na zemi a jeden chlapec neustále odbíhal.
17.12.2009	I like tomatoes! I like this tomatoes. I don't like tomato soup. Marta likes tomato soup.	Oběd (holčičky se bavily u oběda, kdo má rád rajčata; téma rozvinuly i na rajčatovou polévku).
7.1.2010	Kuba not like food.	Oběd (oznamovala, že kamarád nerad jí).
13.1.2010	I don't want anymore.	Oběd (nechtěla už jíst dál polévku).
14.1.2010	I don't have fork. I don't have knife. Where's my salad?	Oběd (oznamovala, že nemá vidličku, nůž a salát).
18.1.2010	I don't want to go to toilet. I need to go to the dancing.	Říká p. uč., že se jí nechce na záchod, že potřebuje jít do tanečků (kroužek).
18.1.2010	I don't have tissue.	Říká, že nemá kapesník.
21.1.2010	Miša, I don't like carrots.	Oběd (oznamuje p. uč., že nemá ráda mrkev).
1.2.2010	It don't ring but we finish.	Čištění zubů (oznamovala, že si stihli vyčistit zuby dřív než zazvonil budík).
9.2.2010	Nad'a, I don't want the pork meat.	Oběd (oznamovala p. uč., že nechce vepřové).
10.2.2010	I don't like this (ukazovala na chleba).	Oběd (říkala, že jí nechutná chleba).
11.2.2010	I think Runa don't have place.	Oblékání na ven (oznamovala, že si japonská holčička nemá kam sednout).
11.2.2010	I don't have apple. I eat it.	Svačina
11.2.2010	You don't go skiing in the Kraví hora.	Povídala si s japonskou kamarádkou.
15.2.2010	I don't know why is he crying. Do you know why is this outside? What's this kind of... You don't tidy up, go play here. Don't listen the mummy.	Odpočinek (vyprávěla slovenské kamarádce příběh podle obrázků v knížce).

Naproti tomu nemá Roman ještě zápor vytvořený pomocným slovesem „do“ tak zažitý: *I (don't) know where are my gloves*. Avšak ke konci pozorování byl schopný prohlásit „I don't see.“, když neviděl na obrázek v knížce při čtení pohádky v odpočinku.

Děti mají tendenci ze začátku používat v neodposlouchaných frázích a spojeních pádové zájmeno „me“ oproti podmětovému „I“:

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
1.12.2009	Do you like the spread? - No, me not because it's hot.	Svačinka (na otázku uč., zda jí chutná česneková pomazánka, odpověděla holčička, že ne, protože je pálivá).
3.12.2009	Me hungry out.	Vycházka (holčička měla na vycházce hlad).

11.12.2009	And me after Marta.	Oběd (řekla si, že chce polévku po kamarádce).
21.1.2010	Me quicker.	Oblékání (řekla, že bude rychlejší než p. uč.).
11.2.2010	Me brought it.	Oznamovala p. uč., co přinesla do školky na Tučný čtvrtek.
15.2.2010	Up or down? Me to the down and Ema too.	Ptala se p. uč., kudy chodí domů od školky a pak říkala kudy chodí ona a její kamarádka.

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
5.1.2010	You is quickly no; quicker me.	Výtvarná činnost (říkal, že bude kreslit rychleji než kamarád).

U Nikol je také možné vypořádat správné používání přivlastňovacího pádu jak u jmen, tak zájmen. U Romana tato skutečnost nebyla vypořádána:

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
15.12.2009	One is the mine, this one is Max.	Umývárna, čištění zubů (vysvětlovala, proč leží na umyvadle dvě víčka na umyvadle).
8.1.2010	Eden playing for Marta's Barbie.	Úklid (upozorňuje, že holčička si hraje s panenkou, místo aby uklízela).
18.1.2010	T: Whose jumper is it? - Mine. - I'll put it in your cubby hole. - No, it's Marta's.	Ve třídě p. uč. našla mikinu.
26.1.2010	Whose are these tights? - Mine.	Převlékání (p. uč. se ptala, či jsou punčocháče, byly Nikolčiny).
2.2.2010	Because it's Sofie's birthday.	Odpovídala na otázku, proč pečeme dort.
10.2.2010	It's for Nelli's.	Výtvarná činnost (oznámila, že obrázek bude pro její sestru).
10.2.2010	Kuba is falling. Kuba's mask is falling.	Oznamovala, že maska na karneval jednoho z kamarádů spadla ze skříňky.
15.2.2010	Ondra's mattress is in there.	Odpočinek (říkala, že kamarád už má matraci na spaní v ložnici).
19.2.2010	Can I have the snowman's book?	Odpočinek (chtěla si půjčit knížku).

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
25.1.2010	My is the brown one.	Odchod na pobyt venku (popisoval, jak vypadá jeho šála, kterou jsme nemohli najít).

2.2.2.3 Syntaktické hledisko

Děti se syntaxí zacházejí velmi volně, a to zvláště v pokusech o samostatné vyjádření se či popsání situace. Velmi důležité je pro ně aktuální sdělení – jeho obsah,

který se jeví důležitější než forma (předpokládáme také vliv českého jazyka, kde pořádek slov ve větě nehraje zdaleka takovou roli jako u jazyka anglického):

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
22.12.2009	This stop the glue. - Do you need more? - More glue.	Výtvarná činnost (holčička oznámila p. uč., že došlo lepidlo a po otázce si řekla o více lepidla).
4.1.2010	Cookies I am making.	Ranní hry (oznamovala, že peče cukroví).
5.1.2010	Not me pull, yes?	Ranní hry (nechtěla, aby do ní kamarádka strkala).
6.1.2010	Brought it Nella.	Pobyt venku (měla v ruce vlašský ořech, který ji přinesla její sestra Nella). Na Mikuláše jsme zpívali písničku „Devil's here, he brought us winter feel“.
2.2.2010	I put in there leave it cubby hole.	Oznamovala, že si uklidila obrázek do přihrádky.

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
5.1.2010	You is quickly no; quicker me.	Výtvarná činnost (říkal, že bude kreslit rychleji než kamarád).
8.1.2010	Míša, can I look teacher have in the garden?	Odchod na pobyt venku (ptal se, zda se může jít podívat, jestli je na zahradě p. uč.).
10.2.2010	Animal mazes is Maty.	Odpočinek (oznamoval, že kamarád má knihu s bludišti a zvířaty).

U žádostí s modálním slovesem „can“ je věta vystavěna správně, děti o ní nepřemýšlí, používají to, co znají z odposlechu:

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
21.12.2009	Can I smell?	Oběd (děti chtěly přivonět k bonbónům, které přinesla jedna holčička, tak se postupně všechny ptaly).
4.1.2010	Can I do this?	Ranní hry (chtěla navlékat korálky jako její kamarádka).
4.1.2010	Can I cut it?	Ranní hry (chtěla ustříhnout provázek na korálky).
4.1.2010	Can you help me, please?	Ranní hry (chtěla rozsvítit v kuchyňce).
6.1.2010	Can I have some more water, please?	Oběd (poprosila o více vody).
11.1.2010	Can you help me?	Odpočinek (chtěla pomoci navléct gumičky do vlasů na hřeben).
11.1.2010	Can I have two plaits?	Odpoledne (chtěla, aby jí p. uč. učesala dva copánky).
14.1.2010	Can you help me put it there?	Volná hra (chtěla, aby jí p. uč. nakreslila srdíčko).

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
30.11.2009	Can I go for more?	Oběd (ptal se, zda si může jít přidat).
8.1.2010	Can I have my hat, Míša?	Oblékání (chtěl podat čepici, kterou si nechal na polici v šatně).
11.1.2010	Can I have water? Nikol: Yes. Thank you.	- Oběd (ptal se ho, číček u druhého stolu, zda si může vzít konvici s vodou).
11.1.2010	Míša, can I have more?	Oběd (ptal se, zda si může jít přidat).
11.1.2010	Míša, can I have a look?	Čtení pohádky (neviděl na obrázek).
25.1.2010	Can I have a book? Treasure?	Odpočinek (prosil o oblíbenou knížku, kterou má u sebe p. uč.).
25.1.2010	Can I have this box up?	Volná hra (chtěl pomoci dát kostku nahoru při stavbě robota).
25.1.2010	Can I have down here?	Volná hra (chtěl pomoci sundat kostku).

Problémy nastávají, kdy děti samy aktivně tvoří věty, v nichž o něco žádají a slova v nich používají intuitivně. Velmi časté je používání slovese „have“ tam, kde není třeba:⁵⁶

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
5.1.2010	Can I have put it in the bed linen?	Chtěla uklidit hračku do peřinek, kam nedosáhne.
13.1.2010	Can I have you shake it?	Odpočinek (chtěla vytřepat přikrývku).
13.1.2010	Can I have there Nikolka write?	Volná hra (chtěla, aby jí p. uč. podepsala obrázek).
16.2.2010	I have go after lunch.	Volná hra (oznamovala, že jde domů po obědě).

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
8.1.2010	Míša, can I look teacher have in the garden?	Odchod na pobyt venku (ptal se, zda se může jít podívat, jestli je na zahradě p. uč.).
12.1.2010	Can you have put it here? ... Look! ... Excuse me, Leo. ... Good Leo!	Volná hra (komunikoval s kamarádem z Taiwanu).
13.1.2010	Can I have plays Lego?	Volná hra (chtěl si hrát s legem).
14.1.2010	Can I have play is Lego?	Volná hra (chtěl si hrát s legem).

⁵⁶ Pravděpodobně se jedná o vliv často používané fráze „Can I have...“.

Při vytváření otázek si děti pomáhají slovesem „to be“, či zcela sloveso vypouští a vypsávají si intonačně:

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
17.12.2009	After soup there is coming this, no sing, yeah?	Oběd (holčička ukazovala kamarádce Japonce, že už má na stole druhý chod a že by neměla u jídla zpívat).
5.1.2010	Not me pull, yes?	Ranní hry (nechtěla, aby do ní kamarádka strkala).
26.1.2010	Why is you bring here carrots?	Ráno (ptala se, proč p. uč. přinesla do školky mrkve).
4.2.2010	Is Ema?	Chtěla vědět, jestli už přišla kamarádka do školky.
5.2.2010	The bed linen is paper?	Vstávání po odpočinku.
17.2.2010	Now I do the the plates, and now I do fork?	Oběd (oznamovala p. uč., že prostřela talíře a ptala se, zda má prostřít také vidličky).

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
15.12.2009	Where is the put it?	Svačinka (ptal se, kam má uklidit tácek).
22.12.2009	In the dress?	Odchod na pobyt venku (ptal se, zda se má jít oblékat).
11.1.2010	Leo, in the play?	Volná hra (ptal se kamaráda, jestli si s ním bude hrát: "Leo, do you want to play?").
13.1.2010	Miša, get up?	Spaní (ptal se p. uč., jestli může vstávat).
14.1.2010	It's go to the garden?	Ptal se, zda půjdeme ven na zahradu.

Pouze ke konci výzkumného šetření Nikol se začala ptát učitelky, co dělá „What do you this **doing**?“, což je kombinace dvou možných typů otázek v přítomném čase (užití pomocného slovesa „do“ a průběhové formy plnovýznamového slovesa „doing“). Dále začala tvořit otázky v přítomném čase průběhovém (i když se ptala na děj minulý), např. „Who **is doing** this?“, kdy chtěla vědět, kdo namaloval tento obrázek. Začala také tvořit otázky v přítomném čase prostém, významově i gramaticky správné, např. „Where **do I put** it?“ (po obědě se ptala, kam má odložit brčko).

Zaznamenali jsme také příklady, kdy děti tvoří otázky zcela podle pravidel anglické gramatiky, převážně se jedná o otázky tvoření inverzí slovesa „to be“ či už zmiňované otázky s modálním slovesem „can“ vyjadřující žádost:

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
6.10.2009	Can you take down the spread?	Svačinka (holčičce nechutnala pomazánka a chtěla ji setřít nožem).
21.12.2009	Can I smell?	Oběd (děti chtěly přivonět k bonbónům, které přinesla jedna holčička, a tak se postupně všechny ptaly).
4.1.2010	Can I do this?	Ranní hry (chtěla navlékat korálky jako její kamarádka).
4.1.2010	Can I cut it?	Ranní hry (chtěla ustříhnout provázek na korálky).
4.1.2010	Can you help me, please?	Ranní hry (chtěla rozsvítit v kuchyňce).
6.1.2010	Can I have some more water, please?	Oběd (poprosila o více vody).
11.1.2010	Can I have two plaits?	Odpoledne (chtěla, aby jí p. uč. učesala dva copánky).
14.1.2010	Can you help me put it there?	Volná hra (chtěla, aby jí p. uč. nakreslila srdíčko).

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
30.11.2009	Can I go for more?	Oběd (ptá se, zda si může jít přidat).
14.12.2009	Where's orange?	Příprava na školu (hledal oranžovou pastelku).
22.12.2009	Where is the Ondra?	Ptal se, kde je jeho kamarád.
8.1.2010	Can I have my hat, Míša?	Oblékání (chtěl podat čepici, kterou si nechal na polici v šatně).
11.1.2010	Míša, can I have more?	Oběd (ptá se, zda si může jít přidat).
11.1.2010	Míša, can I have a look?	Čtení pohádky (neviděl na obrázek).
25.1.2010	Can I have a book? Treasure?	Odpočinek (prosil o oblíbenou knížku, kterou má u sebe p. uč.).
25.1.2010	Can I have this box up?	Volná hra (chtěl pomoci dát kostku nahoru při stavbě robota).

2.2.2.4 Pragmatické hledisko

Užívání anglického jazyka v bilingvní třídě má podle vypořizovaných promluv dětí dva hlavní důvody: komunikace s učitelkou a s dětmi cizinců. Několikrát se během výzkumného šetření také stalo, že pozorované děti mluvily anglicky i na děti, které česky rozumí (zvýrazněno):

Nikol

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
18.10.2009	You need to look around.	Odpočinek (holčička radila kamarádce Emě, aby hledala své pyžamo).
30.11.2009	Eat, eat it because I don't like it when it's mixed. It's ble.	Oběd (japonská holčička si zamíchala krupičnou kaši a holčička ji vybízela, aby to snědla, protože jí nechutná, když je kaše zamíchaná).
3.11.2009	Míša hello, good morning!	Přivítání při příchodu do školky.
12.11.2009	I go blow my nose.	Holčička oznamuje, že se jde vysmrkat.
1.12.2009	Do you like the spread? - No, me not because it's hot.	Svačinka (na otázku uč., zda jí chutná česneková pomazánka, odpověděla holčička že ne, protože je pálivá).
2.12.2009	Míša, finish because I like it.	Oběd (ukazovala na sněžený talíř polévky).
7.12.2009	Runa, go over there.	Děti stály v řadě a holčička poslala kamarádku Japonku dopředu.
14.12.2009	I am angry for you.	Volná hra (říkala kamarádce, že se na ni zlobí).
14.12.2009	Not talking.	Oběd (vyzývá děti u stolu, aby se nebavily).
17.12.2009	After soup there is coming this, no sing, yeah?	Oběd (holčička ukazovala kamarádce Japonce, že už má na stole druhý chod a že by neměla u jídla zpívat).
4.1.2010	I'll help.	Ranní hry (chtěla pomoci kamarádovi s uklízením).
5.1.2010	Not me pull, yes?	Ranní hry (nechtěla, aby do ní kamarádka strkala).
7.1.2010	Daddy say something.	Přišla p. uč. říct, že s ní chce mluvit její tatínek.
7.1.2010	There's glove.	Odchod na pobyt venku (našla svou rukavici).
14.1.2010	You have nine animals.	Řízená činnost (říkala kamarádce z Tchaj-wanu, kolik přitloukla zvířátek).
14.1.2010	You can eat salad.	Oběd (říkala kamarádce z Tchaj-wanu, aby snědla salát).
14.1.2010	Is falling down.	Svačinka (spadla jí banánová slupka ze stolu).
18.1.2010	Look, Míša. - It's broken. Here's your fixed piece of puzzle. - Thank you.	Ráno (ukazovala rozbitý kousek skládačky, p. uč. jí ho pomohla spravit).
18.1.2010	T: Whose jumper is it? - Mine. - I'll put it in your cubby hole. - No, it's Marta's.	Ve třídě p. uč. našla mikinu.
18.1.2010	I'll put it for my cubby hole. It's mine.	Jde si uklidit do skříňky.

19.1.2010	T: It is so quiet here. - This no boys.	Ráno (na poznámku p. uč., že je ve třídě nezvyklé ticho reaguje konstatováním, že zde ještě nejsou žádní kluci).
19.1.2010	Something ring.	Ráno (oznamuje, že někdo zvoní).
19.1.2010	There Nella.	Ráno (uslyšela v písničce jméno svojí sestry).
20.1.2010	I am finish.	Oblékání (oznamovala, že se převlékla).
20.1.2010	I need to blow my nose. But I have my tissue. Over here (ukazovala na kapsu).	Pobyt venku (chtěla pomoci s vysmrkáním, ale chtěla použít svůj kapesník).
2.2.2010	T: How much water? - Little bit.	Výtvarná činnost (p. uč. se ujišťovala, jestli děti ví, kolik vody si mají napustit).
2.2.2010	Because it's Sofie's birthday.	Odpovídala na otázku, proč pečeme dort.
2.2.2010	I put in there leave it cubby hole.	Oznamovala, že si uklidila obrázek do přihrádky.
2.2.2010	Where is the yellow? I like the yellow. I want the yellow. Eden: Where is pink? - Pink is here.	Volná hra (vybarvování s kamarádkou).
2.2.2010	Come on, Míša, soup.	Oběd (volala na p. uč., aby jí přinesla mísu s polévkou).
2.2.2010	I eat what I can.	Oběd (oznamovala, že snědla, co mohla).
15.2.2010	I don't know why is he crying. Do you know why is this outside? What's this kind of... You don't tidy up, go play here. Don't listen the mummy.	Odpočinek (vyprávěla slovenské kamarádce příběh podle obrázků v knížce).

Roman

Datum	Používané věty, slovní zásoba a fráze	Kontext situace
6.10.2009	Make circle!	Řízená činnost (opakuje požadavek p. uč., aby děti udělaly kruh).
26.11.2009	Be quiet!	Řízená činnost (opakuje požadavek p. uč., aby děti byly potichu).
30.11.2009	I need to go to toilet.	Oznamuje p. uč., že potřebuje jít na záchod.
30.11.2009	Can I go for more?	Oběd (ptá se, zda si může jít přidat).
14.12.2009	Can I have a shake?	Spaní (chtěl pomoci s vytřepáním deky).
14.12.2009	I love you.	Oběd (říkal, že mu oběd moc chutná).
14.12.2009	No brown.	Příprava na školu (radil kamarádovi, aby nevybarvoval hnědou pastelkou).

4.1.2010	Here!	Našel kolečko podle instrukce.
5.1.2010	Hello Míša and my friends!	Sám od sebe takto pozdravil, když vešel do třídy.
8.1.2010	Can I have my hat, Míša?	Oblékání (chtěl podat čepici, kterou si nechal na polici v šatně).
8.1.2010	Excuse me.	Odchod na pobyt venku (žádal o místo, aby si mohl vzít boty).
8.1.2010	Míša, can I look teacher have in the garden?	Odchod na pobyt venku (ptal se, zda se může jít podívat, jestli je na zahradě p. uč.).
11.1.2010	Can I have water? Nikol: Yes. - Thank you.	Oběd (ptal se ho, číček u druhého stolu, zda si může vzít konvici s vodou).
11.1.2010	Míša, can I have more?	Oběd (ptá se, zda si může jít přidat).
11.1.2010	Míša, can I have a look?	Čtení pohádky (neviděl na obrázek).
11.1.2010	Leo, in the play?	Volná hra (ptal se kamaráda, jestli si s ním bude hrát: "Leo, do you want to play?").
12.1.2010	Can I have it book animals?	Odpočinek (prosil o oblíbenou knížku, kterou má u sebe p. uč.).
12.1.2010	I'm going to the toilet.	Oznamuje p. uč., že potřebuje jít na záchod.
12.1.2010	Can you have put it here? ... Look! ... Excuse me, Leo. ... Good Leo!	Volná hra (komunikoval s kamarádem z Tchaj-wanu).
13.1.2010	Put the here.	Úklid (říkal kamarádovi, kam má uklidit lego).
13.1.2010	Can I have animals book?	Spaní (Prosil o oblíbenou knížku, kterou má u sebe p. uč.).
13.1.2010	Míša, get up?	Spaní (ptal se p. uč., jestli může vstávat).
13.1.2010	Can I have plays Lego?	Volná hra (chtěl si hrát s legem).
26.1.2010	T: Do you like mushrooms? - Yes.	Oběd (p. uč. se ptala, zda má rád houby, odpověděl kladně dle skutečnosti).
26.1.2010	Nad'a, I don't want anymore.	Oběd (oznamoval, p. uč. že už nechce jíst).
26.1.2010	See you tomorrow.	Loučil se s p. uč.
27.1.2010	Can I help me?	Potřeboval pomoct.
27.1.2010	This is finished lunch.	Oběd (větu zopakoval po p. uč.).
27.1.2010	I am go to the toilet.	Oznamuje p. uč., že jde na záchod.
28.1.2010	Eden, is you?	Ptal se kamarádky, jestli je to její sponka.

1.2.2010	I go more.	Oběd (oznamuje, že si jde přidat).
1.2.2010	What?	Reakce, když nerozuměl otázce p. uč.
1.2.2010	Is it pharmacy nebo banka?	Volná hra (ptal se kamarádů, na co si budou hrát).
1.2.2010	Nad'a, look... Dívejte!	Vyžadoval pozornost p. uč.
9.2.2010	Ondra: Thank you. - Roman: You're welcome.	Odpovídal kamarádovi na poděkování.
9.2.2010	T: What will the weather be like tomorrow? - I think the snow on the ground.	Odpovídal na otázku p. uč.
9.2.2010	T: What did the boys do today? - School time.	Odpovídal na otázku p. uč.
9.2.2010	Miša, can I have a play?	Volná hra (ptal se p. uč., jestli si už může hrát).
9.2.2010	Miša, can I have a play with hospital?	Volná hra (ptal se p. uč., jestli si už může hrát s legem).
9.2.2010	I am grandfather. ... Where's the sister? Hello! Sister, come. ... Where is my grandmother?	Volná hra (hrál si s legem Nemocnice s kamarádkou z Tchaj-wanu).
10.2.2010	Miša, I'm finished.	Výtvarná činnost (oznamoval, že skončil).
19.2.2010	If they do it slowly, it don't break.	Řízená činnost (podle kontextu překládal, co se stane, když vyhodíme letadlo prudce).
19.2.2010	Miša, can I have treasure book?	Odpočinek (chtěl půjčit knížku na prohlížení).
22.2.2010	Can I have the water?	Oběd (ptal se holčiček u druhého stolu, zda si může vzít konvici s vodou).
22.2.2010	Miša, can I have treasure book? T: Which one, treasure trails? - Treasure trails.	Odpočinek (chtěl půjčit knížku na prohlížení).
23.2.2010	We will, we will not speak at lunch.	Oběd (odpovídal p. uč., jak se chováme u stolu, když jíme).
23.2.2010	I love the meat.	Oběd (oznamoval, že miluje maso).

2.3 Výsledky výzkumného šetření

Dotazníky poukazují na fakt, že nové děti zpočátku nerozuměly všem zadaným otázkám a zdaleka nebyly schopny na všechny tyto otázky adekvátně odpovědět. Avšak hned druhá administrace těchto dotazníků přinesla změnu – ve prospěch osvojování anglického jazyka. U všech tří nových dětí – Sofie, Romana i Nikol – se zlepšila receptivní úroveň procesu osvojování anglického jazyka. Na konci ledna a února byly schopné dát adekvátně (česky nebo anglicky) najevo, že otázce nerozumí. Ani v jednom z těchto případů jim nebyl dotaz učitelkou přeložen, nýbrž byl vždy více a názorněji v anglickém jazyce vysvětlen. Všechny tři nové děti poté na dotaz, dle svých možností,

tj. anglicky, nebo v mateřském českém jazyce odpověděly. Porozumění u Tobiáše, chlapce docházejícího do bilingvní třídy „Delfínků“ již druhým rokem, zůstalo nezměněno, tj. 100%. Dotazníky ukazují, že v daném prostředí je proces osvojování anglického jazyka procesem přirozeným, děti jsou čím dál více cizímu jazyku schopny rozumět a také v něm reagovat. Nemají-li zatím vytvořeny vhodné prostředky pro vyjádření se v cizím jazyce, nemají žádné zábrany, aby své myšlenky vyjádřily ve svém mateřském jazyce (češtině). Stejně tak, je-li pro děti důležitější srozumitelně odpovědět, sdělit obsah své informace, dávají přednost svému mateřskému jazyku. Na této zjištěné zkušenosti by se bilingvismus těchto dětí dal charakterizovat tak, že vzniká jednak na základě kontextu a situace, jednak na základě znalostí a zkušeností v daném cizím jazyce.

Zúčastněné pozorování nemůže být natolik objektivní jako pozorování nezúčastněné. Děti používaly (a používají) anglický jazyk během každodenních situací a činností a nebylo vždy dost dobře možné zachytit všechny jimi používané fráze; navíc se jejich značná část (ponejvíce zpočátku) opakuje, jelikož je slovní zásoba dětí omezená. Doba „naslouchání“ („silent period“) netrvala ani u Romana, ani u Nikol dlouho. Začátek produkce v anglickém jazyce byl zaznamenán již na počátku výzkumného šetření. Jednalo se o reprodukování odposlouchaných frází typu „Can I have more?, Can you help me, please?“ než o samostatnou produkci, i když pokusy u Nikol o samostatné vyjádření se v anglickém jazyce jsou četnější, stejně jako frekvence s jakou anglický jazyk používá. K aktivnějšímu osvojování anglického jazyka u mladší Nikol přispívá zřejmě fakt, že v mladším věku děti zachycují slova, fráze, věty bezděčně, čili jsou schopny přirozeně si vytvořit větší slovní zásobu. Konkrétně u Nikol dochází k poměrně dynamickému nástupu vyjadřování se v cizím jazyce, což může být zapříčiněno hned několika faktory: Nikol pochází z jazykově podnětného prostředí (babička pochází z Ukrajiny a doma se také mluví rusky), má výbornou sluchovou paměť a poměrně dobře vyvinutou jazykovou inteligenci. Její starší sestra dochází do bilingvní třídy již druhým rokem, a tak Nikol díky ní získává i v domácím prostředí možnost slyšet anglický jazyk, či jej dokonce používat. Absence je u Nikol od září minimální a většinou zůstává v anglické třídě až do konce jejího provozu, tj. do 16.30 hod. Kamarádí se s holčičkami z Japonska a Tchaj-wanu, se kterými se přirozeně baví anglicky. Má tedy více příležitostí angličtinu upotřebit než starší Roman, který většinu dne komunikuje s českými chlapci. Dále si Roman jako předškolák už pamatuje nová slova v cizím jazyce záměrně, a musí proto vyvinout větší úsilí. Jeho slovní zásoba je ve

srovnání s Nikolčinou menší, k čemuž přispívá i fakt, že docházka nebyla tak častá jako u Nikol a že v angličtině vstupuje do komunikačních situací ponejvíce s učitelkou a jen několikrát s chlapcem a s holčičkou z Tchaj-wanu (jak při volné hře, tak v situacích, kdy se snaží radit či být jinak nápomocen). S českými dětmi se Nikol a Roman baví anglicky, když žádají o konvici s vodou či čajem na vedlejším stole a když si vyměňují zdvořilostní fráze typu „Thank you“ a „You are welcome“. Nikol velmi často hovoří anglicky i s holčičkami, které česky rozumí a mluví, a to v zápalu hry, když jim radí či „čte“ pohádku.

Dále lze konstatovat, že Nikol mluví v celých větách, což je známka zvládnuté základní slovní zásoby v anglickém jazyce. Fráze, které se každodenně opakují má odposlouchané. Při volném rozhovoru jak s dětmi, tak s paní učitelkou používá osvojenou slovní zásobu s pomocí osvojených frází („Can I have...?, např. *Can I have put it in the bed linen?*“). Dochází u ní k spontánní produkci anglického jazyka. K cizímu jazyku přistupuje tvořivě. (Např. *Baby is not **quying*** – použití koncovky aktivního participia, která je jedna z prvních v aktivním slovníku dětí osvojujících si anglický jazyk nebo *Can I go **chyting** Roman* – české slovo s anglickou koncovkou zcela odpovídající kontextu (chtěla chytat chlapce) a gramatické struktuře anglické věty.

Roman anglicky nejčastěji mluví s paní učitelkou, dále potom opakuje instrukce po paní učitelce ostatním dětem, popř., pokud pochopí dle kontextu a situace zadání, začíná ostatním dětem překládat (i těm, co jsou v anglické třídě už delší dobu). Nemá problém se zapamatováním frází, ale na rozdíl od mladší Nikol nerozumí tolik v běžné komunikaci v angličtině. Slyší-li však něco opakovaně, ihned to zařazuje do aktivní slovní zásoby.

U Romana může být dokladem záměrného zapamatování postupný vývoj běžných frází: např.

- *I need to go to toilet. → I'm going to the toilet. → I am go to the toilet. → Míša, I'm going to the toilet.*
- *Can I go for more? → I go to the more. → Míša, can I have more? → I go more.*
- *Can I have it book animals? → Can I have animals book? → Can I have a book? Treasure? → Can I have treasure book? → Míša, can I have treasure book? T: Which one, treasure trails? - Treasure trails.*

Závěr

Tato bakalářská práce představila v teoretické části problematiku cílů v předškolním vzdělávání v ČR, jak jsou definovány v RVP PV a jak je možné je (více či méně) naplňovat při vzdělávání předškolních dětí v bilingvní třídě, kde hlavním komunikačním prostředkem je cizí jazyk – v našem případě jazyk anglický. K této problematice bylo třeba nastudovat literaturu, které je k tématu bilingvismu celá řada, včetně celé řady názorů na výchovu bilingvních dětí. Prameny, které bilingvismus v raném věku podporují, zdůrazňují potřebu být konzistentní, což znamená, že je třeba se dopředu poradit, jaký vzorec a strategie budou rodiče bilingvních a multilingvních dětí používat. V knize „Bilingvní rodina“ (2008) autorů Edith Haarding-Eschové a Philipa Rileye (lingvistů, kteří také vychovávají své děti v bilingvní rodině) je představen longitudinální výzkum osmnácti případových studií, kde každá z rodin funguje na jiném principu či principech při užívání dvou a více jazyků. Neexistuje tedy jeden oficiální či zaručený způsob, jak k výchově bilingvních dětí přistupovat. Podle výpovědi samotných zkoumaných dětí, které provedli zmiňovaní lingvisté po patnácti letech, a dalších bilingvistů, jsou v drtivé většině za svůj bilingvismus rádi, těší se z něho a považují jej více za obohacení než za přítěž. Z podmínek, které fungují v bilingvních rodinách, jsme se snažili také vycházet při vytváření co nejpodobnějšího prostředí v bilingvních třídách Delfíneků a Tučňáčků, které fungují při soukromé mateřské škole Mateřídouška v Brně.

Nakolik jsou tyto podmínky, metody a osobnosti učitelek působící v třídě Delfíneků uspokojivé mělo ukázat výzkumné šetření, které probíhalo v dané třídě po dobu pěti měsíců. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda je možné, aby v této konkrétní třídě bylo možné používat anglický jazyk jako nástroj komunikace při vzdělávání předškolních dětí v českém prostředí. Výzkumné šetření bylo u zvolených českých dětí úspěšné. Proces osvojování anglického jazyka u nich probíhá přirozeně a v rámci jejich věkových zvláštností, schopností a získaných dovedností. Výzkumný vzorek byl malý, avšak byly vybrány děti všech možných kategorií (nové děti, které nastoupily do bilingvní třídy ve školním roce 2009/2010, děti docházející do Delfíneků již druhým rokem, děti z českých, bilingvních či jazykově bohatých rodin, děti ukončující předškolní docházku, děti tříleté, čtyř- až pětileté). Pozorování dvou dětí pak mohlo být intenzivnější a cílevědomější.

Výzkumné šetření prokázalo, že u všech dětí nastal v cizím jazyce pokrok – děti jsou schopné porozumět, pokud neví nebo otázce, pokynu, zadání pedagoga nerozumí, jsou schopné se ozvat, poradit si a tuto skutečnost oznámit. Během sledovaných pěti měsíců se také zlepšila produktivní stránka řeči – děti dokáží v dané situaci a kontextu vyjádřit své potřeby, přání, popsat situaci. Důležitým faktorem je skutečnost, že děti do produkce anglického jazyka nikdo nenutí. Jsou samy od sebe motivovány, aby mluvily anglicky na pedagoga, který anglický jazyk přirozeně používá. Přirozenému používání anglického jazyka značně přispívá i multikulturní složení třídy Delfíneků, kde docházejí děti cizinců žijících v Brně (z Tchaj-wanu, Japonska) a z bilingvních rodin. Pokud mají děti potřebu používat mateřský jazyk, není jim nijak bráněno.

Největším úskalím bilingvní třídy je, že anglický jazyk a jeho používání přece jen převyšuje používání jazyka českého. Dětem se sice nabízí v posledním ročníku předškolní docházky příprava na školu v rodném jazyce, ale pouhý rok nestačí, aby si děti dostatečně osvojily bohatství českého jazyka v podobě různých říkadel, písniček a pohádek. Pro tyto účely používáme v naší třídě českou loutku Rákosníčka, který s dětmi zpívá a vypráví jim pohádky v češtině. Hlavní důraz je však kladen na rodiče, kteří do bilingvní třídy své dítě přihlásí. V ideálním případě rodina probírá v češtině to, co my ve třídě v angličtině (tj. různé básničky, říkadla, říkanky, písničky, pohádky, příběhy, apod.). Bohužel, ne vždy je tohoto optimálního stavu dosaženo.

Dalším problémem dětí docházejících do bilingvních tříd může být vymizení jejich „bilingvismu“, tj. stupně osvojení anglického jazyka během předškolní docházky. Je velmi dobře známo, že pokud není jazyk používán, schopnost jím komunikovat a rozumět mu postupně mizí. Mateřská škola Mateřídouška proto nabízí pokračovací kurzy anglického jazyka pro děti mladšího školního věku od první do třetí třídy ZŠ. Kurzy probíhají formou družiny a jsou postaveny na stejném principu, jaký děti znají z MŠ. Od třetí třídy výše doporučujeme kurzy anglického jazyka ve specializovaných jazykových školách či soukromou výuku v rodině. Tím podporujeme schopnost našich dětí být do jisté míry bilingvní a doufáme, že, stejně jako přirozeně bilingvní jedinci, budou svou dovednost oceňovat, těšit se z ní a s radostí objevovat, co jim znalost dalšího jazyka může do života přinést.

Seznam použité literatury

Sekundární zdroje

- Beaver, M., aj.: *Babies and Young Children: Diploma in Child Care and Education*.
Cheltenham: Nelson Thornes Ltd., 2001.
- Belz H., Siegrist M., *Klíčové kompetence*, Portál Praha, 2001.
- Dvořáková, K.: *Early Foreign Language Teaching in the Czech Republic: Existing Problems and Future Challenges*. In: Hanušová, S., Najvar, P. (eds.): *Osvojování cizího jazyka v raném věku*. Brno: PFMU, 2006, s. 61-70.
- Dvořáková, M.: *Multikulturní výchova v mateřské škole*. In: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003, s. 179-184.
- Harding, E., Riley, P.: *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008.
- Havlíčková, H.: *English as a Game?* In: Hanušová, S., Najvar, P. (eds.): *Osvojování cizího jazyka v raném věku*. Brno: PFMU, 2006, s. 83-87.
- Havlíňová, M., a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995.
- Havlíňová, M., Vencálková, E. (eds.): *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000.
- Kohlová, M.: *200 výtvarných činností*. Praha: Portál, 2008.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- Koukolík F., Drtilová J.: *Vzpoura deprivantů*. Praha: Makropulos, 1996.
- Kovářová, I.: *Tvorba školního vzdělávacího programu (příklad soukromé materské škol Anglická školička /English School for Little People)*, Diplomová práce FFMU, Brno 2004.
- Lojová, G.: *Učenie/osvojovanie si cudzieho jazyka v ranom věku*. In: Hanušová, S., Najvar, P. (eds.): *Osvojování cizího jazyka v raném věku*. Brno: PFMU, 2006, s. 51-57.
- Macounová, L.: *Teaching English to Pre-primary Children with the Focus on English Kindergartens in Brno*, Bakalářská práce PFMU, Brno 2008.
- Mertin V., Gillernová I.: *Psychologie pro učitelky MŠ*. Praha: Portál, 2003.
- Morris, J., Ramsden, J.: *Here's Patch, the Puppy*. Macmillan, 2005.
- Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha, 2001.

- Palatinová, A.: Angličtina v mateřské škole ano, nebo ne? *Informatorium 3-8*, roč. XI, č. 8, s. 7.
- Purdjaková, Š.: When Should Children Start Learning a Foreign Language in Czech Context (Findings of an Opinion Survey). In: Hanušová, S., Najvar, P. (eds.): *Osvojování cizího jazyka v raném věku*. Brno: PFMU, 2006, s. 71-76.
- Reilly, V.: *Cookie and friends*. Oxford: OUP, 2005.
- Reilley, V., Ward, S. M.: *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Selby, C., McKnight, L.: *Hippo and Friends*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Slavíková, V., Slavík, J. a Eliášová, S.: *Dívej se, tvoř a povídej*. Praha: Portál, 2007.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2001.
- Svobodová, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. Praha: RAABE, 2007.
- Táž: *Prosociální činnosti v mateřské škole*. Praha: RAABE, 2007.
- Šulová L.: *Problémové dítě a hra*. Praha: RAABE, 2004-2006.
- Šulová, L., Bartanusz, Š.: Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In Mertin, V., Gillernová, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003, s. 171-178.
- Těthalová, M.: Brána jazyků otevřená? *Informatorium 3-8*, roč. XIV, č. 1, s. 6- 7.
- Vágnerová M.: *Vývojová psychologie*, Portál Praha 2000.
- Vojtková, N.: Teacher – the Most Important Agent for Educating Very Young Learners. In: Hanušová, S., Najvar, P. (eds.): *Osvojování cizího jazyka v raném věku*. Brno: PFMU, 2006, s. 89-96.

Internetové zdroje

- Baker, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. [online]. [Cit. 2.8.2009]. Dostupný z URL: <<http://books.google.com/books?id=IJd-7Vu66AC&printsec=frontcover&dq=Colin+Baker&hl=cs#v=onepage&q=&f=false>>.
- Bilingual Parenting in Foreign Language. Homepage, [online] 1999 [cit. 2008-02-04] Dostupný z <<http://www.byu.edu/~bilingua/index.html>> .
- Comenius. Europa. Homepage, [online] 2008 [cit. 2008-02-10] Dostupný z <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/comenius/index_en.html#1>.
- Doskočilová, K.: Kolik řečí umíš. [online] [cit. 2004-07-31] Dostupný z

< <http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/23-02/kolikreci.htm> > .

Hoffman, Ch. An Introduction to Bilingualism. London: Longman, 1991, s. 6. In: What is Bilingualism. [online]. [Cit. 2.8.2009]. Dostupný z URL:

<<http://www.tonanzi.com/literatura/conocimiento/lito-curly/what-is-bilingualism>>.

Kocar, P.: Young learners: Integrating second language at early age. Homepage, [online] 2003, [cit. 2008-02-10] Dostupný z <<http://www.younglearner.net>> .

Krashen, S. D.: Second Language Acquisition and Learning. [online]. 2010. [Cit. 21 .2. 2010]. Dostupný z URL:

<http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html>.

Lesní škola Jezírko [online] 2010, [cit. 2009-12-05] Dostupný z

< <http://www.lipka.cz/index.php?prac=jezirko> >.

Macmillan Education [online]. [Cit. 21. 2. 2010]. Dostupný z URL:

<<http://www.macmillan.cz/index-clil.htm>>.

Wikipedia, otevřená encyklopedie. [online] 2008 [cit. 2008-02-09]

Dostupný z < <http://cs.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus> >.

Kol.autorů: Rámcový program pro předškolní vzdělávání, <<http://www.vuppraha.cz>>.

Přílohy

Příloha č. 1

Seznam her a písniček využívajících metodu „Total Physical Response“ a seznam zaznamenaných frází Nikol a Romana během výzkumného šetření (viz DVD Příloha č. 1).

Příloha č. 2

Videozáznam svačiny ze dne 18. 2. 2010 ve třídě Delfínků, MŠ Mateřídouška v Brně (viz DVD Příloha č. 2).

Příloha č. 3

Videozáznam řízené činnosti ze dne 14. 1. 2008 ve třídě Tučňáčků a diskuzního kruhu a pohybové hry ze dne 17. 2. 2010 ve třídě Delfínků, MŠ Mateřídouška v Brně (viz DVD Příloha č. 3)

Příloha č. 4

Videozáznam tělovýchovné chvílky ze dne 17. 2. ve třídě Delfínků, MŠ Mateřídouška v Brně. V rámci tématu „Všechny barvy světa“ (*All Colours of the World*) zaměřeného na olympijské hry přišel s dětmi udělat rozcvičku „pan trenér“ – student tělesné výchovy a speciální pedagogiky v UP v Olomouci (viz DVD Příloha č. 5).

Příloha č. 5

Pláče vodníček (projekt)

Charakteristika projektu

Děti se na základě zážitku v Lesní škole Jezírko s připraveným programem „Rybník“ v češtině seznámí s životem různých živočichů a rostlin v rybníce. Vyzkouší si výlov rybníka a hravou formou zjistí, čím se který živočich živí a co do rybníka nepatří. V činnostech v MŠ si získané poznatky upevňují, zahrají si na vodníka a začneme ve třídě třídit odpad. Program v MŠ potom probíhá v anglickém jazyce.

Cíle projektu

- znát rozdíl mezi řekou a rybníkem a co je zároveň spojuje
- mít představu kdo a co žije v rybníce

- chovat se na základě vlastních pohnutek, ale umět se ohlížet na druhé a na prostředí, ve kterém žiji
 - umět vzájemně spolupracovat a domluvit se
 - tvoření z přírodního (kameny) i odpadního (PET lahve) materiálu
 - používat fantazii a představivost
 - umět pracovat i s negativními emocemi (vztek, smutek, ...)
 - vytvářet si kladný vztah k přírodě a chránit ji
 - začít třídit odpad a mít představu, k čemu je to dobré
 - upevňovat číselnou řadu 1-10; vytvářet skupiny až o 10 prvcích
 - vytvořit si k tématu anglickou slovní zásobu:
- **předpokládaná aktivní slovní zásoba:** *water, fish, bottle, paper, glass, bin; to throw; Who lives in the ...?, Where is..?*
 - **nová slovní zásoba:** *pond, carp, water snails, shells, plankton, reek, fisherman, fishing rod, rubbish; catch a fish; sort out rubbish*

Očekávané výstupy:

- ✓ Děti ví, jaký je rozdíl mezi řekou a rybníkem (voda tekoucí a stojatá); uvědomují si, co z nich je a co není vytvořené člověkem.
- ✓ Děti znají obyvatele rybníka (kapr, plankton – brouk potápník, vodoměrky, žába, vodní šneci – kružatky a okružáci).
- ✓ Děti na základě svého prožitku a pomocí technik dramatické výchovy získají představu, že je třeba naše vodní zdroje chránit před znečištěním, před pytláky a ve třídě začnou třídit odpad.
- ✓ Děti budou při komunikaci mezi sebou a především při řešení problémů vyhledávat slovní domluvu.
- ✓ Děti volně malují na základě svého zážitku a obrázek doprovodí svým komentářem.
- ✓ Děti napočítají do deseti a předškolní děti budou schopné vytvořit skupiny předmětů až do počtu 10 prvků.
- ✓ Děti si upevní již osvojenou slovní zásobu a při hrách v tématu používají novou slovní zásobu (viz rozdělení výše); pokud novou zásobu nepoužívají aktivně, rozumí nové slovní zásobě pasivně.

Organizace časová: 3 – 4 dny (s možností prodloužení dle zájmu dětí)

Věková skupina: 3-6 let

Pondělí

Výlet do Lesní školy Jezírko – pro děti zde byl připravený program o rybníce
VODNÍK JEZERNÍČEK VYPRAVUJE

Popis činnosti:

Program dětem přibližuje, kde a jaká voda se vyskytuje na Zemi a vysvětluje význam vody pro veškerý život. Děti si samy naloví vodní živočichy a dozvědí se, jak se tyto živočichové vyvíjejí a čím se kdo živí. Zahrají si hry na třídění odpadu.

Úterý

Výtvarná činnost – „**Vodník a jeho svět**“ (kolorovaná malba)

Pomůcky: černá tuš, špejle, vodové barvy, štětce, papíry

Záměr: pěstování svobodného vyjádření jak při použití nabízeného výtvarného materiálu, tak při slovním komentáři obrázku

Popis činnosti:

Děti na základě zážitku malují, co je na výletě nejvíce zaujalo.

ŘČ: „Ve školce se nám objevil rybník“

Pomůcky: Kameny, modré krepové papíry, šátky, mušle, CD přehrávač, CD s melodickou hudbou, relaxační CD se šuměním vody

Záměr: podpora spolupráce mezi dětmi, rozvoj jemné motoriky (špetkový úchop), kultivace pohybového projevu, sladění pohybu s hudbou

Popis činnosti:

Děti sedí na zemi v kruhu. Po ranním pozdravu p. uč. naváže na včerejší výlet a ptá se dětí, co by potřebovaly, aby si i ve školce mohly vyrobit rybník. Potom učitelka nabídne dětem připravené materiály. Krepové papíry pak děti trhají, dělají na rybníce vlny a vše skončí rejem vodních víl a živočichů při hudbě z CD přehrávače (děti si vzpomínají, co v rybníce vylovily a vymýšlí, co by v něm mohlo ještě žít).

Na konci činnosti děti relaxují při poslechu hudby **Šumění vody** (CD).

Středa

Pracovní činnost: „**Výroba vodníka z odpadových materiálů**“

Pomůcky: PET lahve, odstřížky látek, papíry, drátky, vypsané fixy apod.

Záměr: podpora rozvíjení tvořivosti dětí, vytváření pojmu recyklace

Popis činnosti:

Děti společně s p. uč. vytvářejí vodníka z přichystaných materiálů. P. uč. nechá na dětech, jak bude výsledný vodník vypadat. Hotové vodníky postavíme k rybníku (ve volné chvíli, např. před obědem se můžeme s dětmi na vystavené vodníky podívat a poukázat, z čeho jsou vyrobeni a co se obvykle s takovým materiálem dělá).

ŘČ: „Výlov rybníka“

Záměr: rozvíjení pozorovacích schopností, trpělivosti a výdrže, rozvíjení koordinace oko-ruka

Pomůcky: rybářské pruty (magnetka zavěšená na šňůrce na špejli, popř. magnetické pruty z deskových her), obrázky vodních živočichů, kancelářské sponky, papíry, fixy, pastelky

Popis činnosti:

P. uč. si připraví pár prutů. Do rybníku nám připlavali noví kamarádi (připravené obrázky vodních živočichů)? Patří tam? Děti hledají ty správné obyvatelé rybníka. Poté si děti vyrobí papírové ryby s háčky z kancelářských sponek a snaží se ryby vylovit. Děti mohou také kreslit další obyvatelé rybníku, které budou lovit. Rybník se nám pomalu rozrůstá. Při lovení začínáme s dětmi zpívat písničku *One, two, three, four, five*. Odpoledne si můžou děti obrázky k písničce vybarvit a poskládat je podle děje.

Čtvrtek

Pracovní listy „Okružáci a kružatky“ (Grafomotorika) – pracovní listy vlastní výroby; větší formáty pro mladší děti, pro předškoláky formát zmenšíme

ŘČ: „Vodníci nám pláčou“

Záměr: vytvářet kladný vztah k přírodě, začít třídit odpad ve třídě

Pomůcky: připravené odpadky a jejich papírové varianty s kancelářskými sponkami, nádoby na tříděný odpad, rybník

Popis činnosti:

Děti sedí v kruhu kolem rybníku se svými vodníky. Ti ale od rána pláčou. Proč? Do rybníka někdo naházел odpadky a staré nepotřebné věci, které tam nepatří. Děti identifikují nesprávné předměty. Jak můžeme rybníku prospět? Děti loví předměty. P. uč. má připravené nádoby a požádá děti, aby odpad roztřídily. Jestli si pamatují jak? Po řízené činnosti následuje procházka do parku, kde stojí popelnice na tříděný odpad, aby

děti viděly, co se s roztríděným odpadem děje dál. Děti nakreslí vlastní nálepky na nádoby na tříděný odpad podle materiálu.

Další činnosti: pohybové hry – honičky se záchranou (vodník x dušičky), *Fish, fish, the fishermen are coming* (anglická varianta hry „Rybičky, rybičky, rybáři jedou“), Molekuly (od 1 do 10); *Fisherman, fisherman, where is the fish?* („Rybáři, rybáři, kde je ryba?“ obměna hry na prstýnek)

Písnička „One, two, three, four, five“⁵⁷

One, two, three, four, five
Once I caught a fish alive.
Six, seven, eight, nine, ten
Then I let it go again.
Why did you let it go?
Because it bit my finger so.
Which finger did it bite?
This little finger on my right.

*(Jedna, dvě, tři, čtyři, pět
Jednou jsem chytil rybu.
Šest, sedm, osm, devět, deset.
Pak jsem ji zase pustil.
Proč jsi ji pustil?
Protože mě kousla do prstu.
A do kterého prstu tě kousla?
Do pravého malíčku.)*



Třídění odpadu v naší třídě

⁵⁷ Reilley, V., Ward, S. M.: Very Young Learners. Oxford: Oxford University Press, 1999, s. 89.

Evaluace

Integrovaný blok „Pláče vodníček“ v anglické třídě stavěl na zážitku v Lesní škole Jezírko, ekologickém programu, který probíhal v rodném jazyce dětí. Děti se různými hry a úkoly seznamovaly se životem v rybníce, samy si lovily živočichy, které je možné v rybníce najít. Tím se vytvořil pevný základ pro nastartování programu v anglickém jazyce.

Děti si vytvořily ve třídě rybník, samy se domluvily, jaký bude mít tvar a jak vypadat. Při ztvárnění obyvatelů rybníka si holčičky skoro jednohlasně hrály na vodní ryby, pouze jedna s kluky vytvořila „rybí mužstvo“. Jeden chlapec se chtěl stát žralokem; ale nakonec jsme mu to s dětmi vymluvili a žraloka, „návštěvníka slaných vod“, si alespoň nakreslil na papír při našem „papírovém výlovu“.

Tento „simulovaný výlov“ s vlastnoručně vyrobenými pruty a rybami měl největší úspěch. Když děti při volných hrách objevily pruty, samy začaly stavět rybník, ale zjistily, že mají málo ryb. Tak je začaly podle vzoru p. uč. vyrábět. Mladším dětem jsem nakreslila obrys a rybu si vyzdobily samy, holčičky suverénně kreslily své ryby, některým starším klukům jsem také musela pomoci s obrysem, ale pak už to zvládli sami. Jeden kluk si vyrobil žraloka, druhý delfína, ale s dětmi jsme si společně vysvětlili, že by se jim v rybníce nelíbilo. Starší děti po velkovýrobě ryb dokonce napadlo, že by bylo dobré zvětšit rybník! Děti činnost tak zaujala, že lovily ryby, dokud je nevylovily.

Písničku se naučily všechny děti (některé pouze pasivně – s porozuměním textu); předškoláci s vlastním vysvětlením seřadili správně děj k písničce na obrázcích.

Výstupem našeho bloku bylo potom třídění odpadu ve třídě (viz foto). Nejrychleji se naučily třídit papír, třídění plastových lahví, které si děti občas donesly z domu, jsme jim musely připomínat a dále ukazovaly na vlastním příkladu. Nepřímo jsme je tak rovněž upozorňovaly na důležitost pitného režimu a recyklace (velká 1,5l láhev vydržela p. uč. při neustálém doplňování vodou týden).

Příloha č. 6

	Ukázka dotazníku
1.	Sit down.
2.	Jump up.
3.	Touch your head/toes/mouth.
4.	Are you a boy or a girl?
5.	What is your favourite toy/story?
6.	What colour are your slippers/is your T-shirt/hair?
7.	What is your favourite colour/what colour is your mum's hair?
8.	Do you have any brothers or sisters/animals at home?
9.	Have you ever been on a ship/plane?
10.	What's the weather like today?
11.	How do you feel today?
12.	What did you have for breakfast?
13.	Who would you like to be when you grow up?
14.	What happens if you forget to take a hat when it's winter/tidy up your toys?
15.	What do you like to do when it's raining?