

Integrace bilingvních dětí do základních škol

Lenka Lapšanská

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Lenka Lapšanská**
Osobní číslo: **H19593**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Integrace bilingvních dětí do základních škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti bilingvismu, edukace bilingvních dětí a jejich integrace do základních škol.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Formulace kritérií pro výběr respondentů.
Realizace kvalitativního výzkumu formou případové studie.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a návrh doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

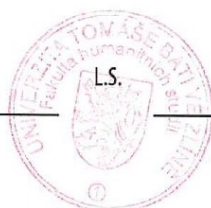
HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
HARDING, Edith a Philip RILEY, 2008. Bilingvní rodina. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.
KOSTELECKÁ, Yvona, 2013. Žáci – cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.
MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL, 2011. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.
ZÁLESKÁ, Klára, 2020. Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9649-3.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Lenka Venterová, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **26. ledna 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 26. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ...14.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před

konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na bilingvní děti a jejich integraci do základních škol. Teoretická část vymezuje základní pojmy a poznatky o dané problematice. Zaměřuje se především na dětský bilingvismus, bilingvní výchovu a osvojení bilingvního jazyka. Dále se věnuje integraci ve vzdělávání a školním podpůrným opatřením napomáhajícím úspěšné integraci bilingvního žáka. Praktická část je zpracována jako vícečetná případová studie popisující integraci bilingvního dítěte do školního prostředí.

Klíčová slova: Bilingvismus, dětský bilingvismus, bilingvní výchova, osvojování jazyka, integrace, školní integrace, školní podpůrná opatření

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on bilingual children and their integration into primary schools. The theoretical part defines the basic concepts and knowledge about the issue. It focuses mainly on children's bilingualism, bilingual education and bilingual language acquisition. It also focuses on integration in education and school support measures to facilitate the successful integration of bilingual pupils. The practical part is developed as a multiple case study describing the integration of a bilingual child into the school environment.

Keywords: Bilingualism, child bilingualism, bilingual education, language acquisition, integration, school integration, school support measures

Chtěla bych poděkovat paní: PhDr. Lence Venterové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za stálou pomoc a trpělivost. Mé poděkování patří též všem, kteří se účastnili mého výzkumu, za jejich vstřícnost a věnovaný čas.

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

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 VZTAH ZKOUMANÉHO TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE | 11 |
| 2 BILINGVISMUS | 15 |
| 2.1 VYMEZENÍ POJMU..... | 15 |
| 2.2 PŮVOD BILINGVISMU | 17 |
| 2.3 TYPOLOGIE BILINGVISMU | 18 |
| 2.4 VÝHODY A NEVÝHODY BILINGVISMU | 22 |
| 3 DĚTSKÝ BILINGVISMUS | 25 |
| 3.1 DĚTSKÝ BILINGVISMUS VE SVĚTĚ..... | 25 |
| 3.2 TYPY BILINGVNÍCH RODIN..... | 25 |
| 3.3 OSVOJOVÁNÍ JAZYKA | 27 |
| 3.3.1 Osvojování mateřského jazyka | 27 |
| 3.3.2 Vývoj bilingvního jazyka..... | 28 |
| 3.3.3 Jazykové zvláštnosti..... | 30 |
| 3.4 BILINGVNÍ VÝCHOVA A JEJÍ STRATEGIE..... | 32 |
| 4 INTEGRACE | 35 |
| 4.1 INTEGRACE VE VZDĚLÁVÁNÍ | 36 |
| 4.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM JAZYKEM | 38 |
| 4.2.1 Typy vzdělávacích modelů v Evropě..... | 38 |
| 4.2.2 Školní integrace v České republice | 39 |
| 4.2.3 Školní podpůrná opatření | 41 |
| 4.2.4 Podmínky úspěšné integrace | 47 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 49 |
| 5 INTEGRACE BILINGVNÍCH DĚTÍ DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL | 50 |
| 5.1 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ..... | 51 |
| 5.1.1 Případová studie č. 1 | 51 |
| 5.1.2 Případová studie č. 2 | 55 |
| 5.1.3 Případová studie č. 3 | 59 |
| 5.1.4 Případová studie č. 4 | 63 |
| 5.1.5 Případová studie č. 5 | 66 |
| 5.2 SHRNUÍ VÝZKUMU, DISKUZE | 70 |
| ZÁVĚR | 75 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 76 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 79 |

ÚVOD

V současné době je počet jazyků, kterými se ve světě lidé dorozumívají odhadován přibližně na 6 tisíc jazyků. Spousta autorů je toho názoru, že být bilingvní je běžnější než být monolingvní. Bilingvismus je velmi aktuálním tématem, setkáváme se s ním téměř v každé zemi světa, ve všech společenských vrstvách a v každém věku. Dnešní stále globalizovanější svět umožňuje lidem přístupnější možnosti k cestování, práci či vzdělávání v cizích zemích. Mnoho jedinců se poté, z odlišných důvodů rozhodne pro žití v dané zemi, ve které jsou nuceni osvojit si jazyk majoritní společnosti a tím se stát bilingvní. Lidé napříč světem uzavírají smíšená manželství a manželé se poté stávají bilingvními a bilingvismus obvykle předávají i svým dětem. V této práci se věnuji začlenění dětí pocházejících z cizojazyčného prostředí. Děti, které jsou bilingvní nebo se bilingvními stávají až při nástupu do české základní školy. Nástup do školy je pro každé dítě náročná, co teprve pro dítě, které neovládá vyučovací jazyk na stejné úrovni jako jeho spolužáci pocházející z majoritní společnosti. Právě zvládnutí vyučovacího jazyka je v Českém školství považováno za klíčové při úspěšné integraci dítěte do školy. V této práci bych chtěla zmapovat proces integrace bilingvních dětí.

Práce se skládá ze dvou částí, z teoretické a empirické (praktické) části. Teoretická část je rozdělena na tři části. První část je věnována vymezení základních pojmů týkajících se bilingvismu, je zde vymezen původ i typologie bilingvismu podle různých autorů, v neposlední řadě také spojení tématu se sociální pedagogikou. V závěru první části je uvedena řada výhod, které přináší bilingvismus. Druhá část se zabývá dětským bilingvismem a osvojením bilingvního jazyka, dále jsou zde uvedeny strategie sloužící k osvojení dvou či více jazyků. Třetí a poslední kapitola teoretické části se věnuje samotné integraci, integraci ve vzdělávání v Evropě i České republice a především poté integraci ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Na závěr teoretické části jsou zde zdůrazněna školní podpůrná opatření a podmínky úspěšné integrace. Cílem teoretické části je seznámení se se všemi potřebnými pojmy a názory od různých autorů.

Praktická část této práce se zabývá studií bilingvních dětí, které jsou v procesu integrace do základních škol v České republice. Výzkum byl realizován prostřednictvím kvalitativní metody, a to metodou polostrukturovaného rozhovoru s rodiči těchto dětí. Získaná data byla následně zpracována do případových studií. Poslední kapitola je věnována shrnutí výsledků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZTAH ZKOUMANÉHO TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE

Pojem sociální pedagogika není možné jednoduše a jednoznačně definovat s ohledem na širokou oblast, kterou tento obor zastupuje. Kraus (2008) uvádí několik definic od různých autorů:

„Sociální pedagogika pojmově označuje skupinu nových pedagogických opatření a institucí, které vznikly jako odpověď na typické problémy moderní společnosti. Úkolem sociální pedagogiky je vytvoření rovnováhy mezi požadavky a motivy jedince a strukturou nároků daných společností.“ (Mollenhaues)

„Sociálně pedagogické působení není zaměřeno jen na aktuální pomoc mladým lidem, kteří mají nejrůznější životní obtíže nebo problémy s integrací do společnosti, ale též na stabilizaci a odvrácení selhání. Sociální pedagogika má za úkol obstarat dětem a mládeži osvojení schopností a kompetencí umožňující rozšíření si orientačního horizontu a repertoáru jednání s možností aktivně se účastnit společenského života.“ (Bohnisch)

Sociální pedagogika je různými autory definována podle určitých směrů či proudů. Bendl (2014) uvádí několik významných směrů ze současné sociální pedagogiky:

- Sociální pedagogika jako doplněk individuální pedagogiky.
- Pedagogika prostředí, která zkoumá vliv prostředí na vývoj a osobnost člověka.
- Sociální pedagogika jako disciplína zabývající se odchylkami sociálního chování, prevencí a terapií sociálních deviací jak sociálních jedinců, tak sociálních skupin.
- Sociální pedagogika jako pomoc a péče dětem, mládeži i dospělým.

Sociální pedagogice jako pomoci se věnuje Bakošová ve své publikaci *Sociální pedagogika jako životná pomoc* (2008), kde při vymezování cílů sociální pedagogiky vychází právě z kategorie pomoci. A definuje ji jako *„pozitivní pedagogiku, jejichž cílem je v systému komplexní starostlivosti poskytnout pomoc dětem, mládeži a dospělým v různých typech prostředí hledáním optimálních forem pomoci a kompenzování nedostatků“*.

Pomoci se také věnuje speciální pedagogika, s níž má sociální pedagogika zcela specifický vztah, obzvláště v dnešní době, kdy je větší snaha o integraci handicapovaných do života ostatních než kdy jindy. S integrací dětí s handicapem nastává řada problémů sociálně pedagogického rázu jak na straně postiženého člověka, tak na straně skupiny, do níž se jedinec integruje. (Kraus, 2008) Na to úzce navazuje společenský význam sociální pomoci,

který spočívá v pomoci lidem socializovat se v dané společnosti. (Alexandrová, 2010, podle Medřannik, 2020)

Integrace bývá používána v několika významech, může se jednat o integraci lidí se zdravotním znevýhodněním nebo také integrace cizinců. Děti cizinců jsou nebo se časem stanou bilingvními dětmi a všechny tyto děti potřebují pomoc při integraci do naší společnosti. To je práce pro sociálního pedagoga disponujícího odpovídajícím vzděláním a speciálními kompetencemi, které zdůrazňují význam integrovaného přístupu a specifčnost profesionální práce sociálního pedagoga v podmínkách inkluzivního vzdělávání. (Medřannik, 2020) V rámci inkluzivního vzdělávání musí být na prvním místě chráněna práva dítěte na vzdělání a zdravotní péči. Činnost sociálního pedagoga kromě poskytování praktické právní pomoci může sehrát zásadní roli v sociálním partnerství jako plnohodnotná produktivní interakce mezi školou, veřejností a rodiči, dospělými a dětmi (Kirilenko, 2014).

Dále Kirilenko (2014) uvádí další klíčový problém inkluzivního vzdělávání, při jehož řešení má velký význam odborná činnost sociálního pedagoga, a to organizace služby lékařské, sociální, psychologické a pedagogické podpory. Systémová činnost specialistů eskortní služby může být jak zapojení do vzdělávací organizace, tak na základě mezirezortní interakce za přítomnosti dohody a společného plánu práce. Sociální pedagog jako zaměstnanec jiných institucí se tak může zapojit do inkluzivního vzdělávacího procesu.

Inkluzivní vzdělávání s sebou nese řadu výhod. Pro děti s nějakým handicapem jde o zlepšení jejich sociální integrace. Pro běžné děti podpora jejich morálního vývoje a uznání osobní hodnoty každého jedince (Kirilenko, 2014).

Multikulturní výchova

Pro sociální pedagogiku je důležitou oblastí související s tématem této bakalářské práce také multikulturní výchova. Tato podoblast může pomoci k řešení problémů spojených s úkoly v rámci sociální pedagogiky.

Kraus (2008) chápe multikulturalismus jako stav, ve kterém se společně vyskytují odlišná sociokulturní seskupení nebo jako proces, ve kterém dochází ke vzájemnému ovlivňování různorodých kulturních systémů. Z pohledu sociální pedagogiky, je pak multikulturalismus vnímám jako společenský cíl, snaha o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující více rozdílných sociokulturních skupin či subkultur.

Multikulturalismus má úzkou souvislost s bilingvismem skrze toleranci vůči jiným jazykům a kulturám, neboť dva jazyky člověku poskytují širší kulturní zkušenost. Bilingvní jedinci jsou obvykle tolerantnější k rozdílným kulturám, zvyklostem či náboženstvím. Bilingvní člověk má přístup ke dvěma kulturám – ke dvěma rozdílným světům. (Hošková, 2019).

Multikulturalita se týká vždy některé z problematik, jako je problematika rasy, socioekonomické třídy, rodové příslušnosti, jazyka, kultury, sexuální preference či tělesného nebo duševního handicapu. (Buryánek, et Al, 2002, podle Kraus, 2010).

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“ (Průcha, 2006, s. 15)

Multikulturní výchova může být chápána ze dvou hledisek:

- Z hlediska majority – příslušníci majority si vytvářejí způsoby svého pozitivního vnímání a hodnocení odlišných kultur a na základě toho regulují i své chování.
- Z hlediska minorit – multikulturní výchova zajišťuje žákům z etnických, rasových a náboženských minorit přizpůsobené učební prostředí a vzdělávací potřeby s ohledem na jejich jazykové a kulturní potřeby (např. vzdělávání v mateřském jazyce minority – avšak může vést k separatismu).

(Kraus, 2008)

V současném pojetí multikulturní výchovy je kladen důraz na soužití odlišných kultur vedle sebe a o zachování koexistence oběma směry. Majorita si musí být vědoma, že není možné minoritu přehlížet či omezovat. Na druhou stranu minorita by měla vědět, že majorita nebude akceptovat všechny požadavky minority (Kraus, 2008).

Co se týče minorit, jako nejvýraznější v České republice se stále jeví romská problematika. I přes to, že Romové pobývají na území České republiky již několik staletí, většina obyvatel je stále považuje za velkou neznámou - nechápou jejich způsob života a myšlení, neznají jejich tradice, i přes to ale nemají snahu o hlubší poznání jejich života (Kraus, 2008).

Hlavním a dosti výrazným problémem romské minority je nedostatečné vzdělání, které má za příčinu nepravidelná školní docházka, nepřipravenost romských dětí na vstup do české školy, odlišný způsob myšlení s tradičním spoléháním se na komunitu. Přizpůsobení jim dále komplikují jejich zvyky a hodnoty a také bilingvismus. Z řečové bariéry poté obvykle vzniká jejich sociální izolace (Kraus, 2008). Před tímto úkolem tedy stojí pedagogové prvních ročníků základních škol, kteří zpravidla nejsou dostatečně připraveni na tuto situaci. K jejímu řešení napomáhá působení pomocného pedagogického personálu v podobě sociálních pedagogů či pedagogických asistentů (Balvín, 1999).

Funkce pedagogického asistenta je Školským zákonem (č. 561/2004 Sb.) charakterizováno jako jedno z podpůrných opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy osoby které k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající mj. odlišnému kulturnímu prostředí dítěte, které například nemá dostatečnou znalost vyučovacího jazyka, a proto je pro ně adaptace do školního prostředí obtížná. V současné době tato problematika obzvláště nabývá na důležitosti s válečným konfliktem, který propukl na Ukrajině a s tím spojeným přílivem ukrajinských přistěhovalců včetně dětí a jejich adaptace do školského systému České republiky.

2 BILINGVISMUS

2.1 Vymezení pojmu

Existuje spousta definic bilingvismu, žádná ovšem není zcela uspokojující, protože postihuje pouze jeden druh dvojjazyčnosti. Harding a Riley (s. 40, 2008) uvádí několik definic bilingvismu od různých autorů:

„Bilingvismus je schopnost ovládat jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z rodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní.“ (L, Bloomfield, 1993)

„Bilingvismus je zcela relativní jev. Budeme jím tedy chápat střídavé užívání dvou či více jazyků jedním člověkem.“ (W. F. Mackey, 1962)

„Bilingvní či celostní pojetí bilingvismu považuje bilingvního člověka za integrovaný celek, který nelze nijak snadno rozdělit na dvě samostatné části. Bilingvista není sumou dvou úplných či neúplných monolingvistů; jde spíš o jedinečnou a specifickou jazykovou konfiguraci.“ (Grosjean, 1982)

„Bilingvismus označuje schopnost a komunikaci ve dvou jazycích. V bilingvní společnosti se komunikuje dvěma jazyky. V bilingvní společnosti může být velký počet monolingvních lidí za předpokladu, že je v ní dostatek bilingvních na to, aby v této společnosti zajišťovali funkce vyžadující bilingvní schopnosti. Je třeba rozlišovat mezi individuálním bilingvismem a bilingvismem prostředí.“ (Lam, 2001)

„Pojmy bilingvní a bilingvismus znamenají různé věci v závislosti na kontextu, v němž se objevují. Mohou vyjadřovat znalost a užívání dvou či více jazyků, prezentaci informací ve dvou jazycích, potřebu dvou jazyků, uznání dvou či více jazyků a tak dále.“ (Grosjean a Li, 2019)

S pojmem bilingvismus se pojí další termíny jako monolingvismus, plurilingvismus a multilingvismus. Pod termínem monolingvní chápeme jedince schopného ke komunikaci s okolím používat pouze jednoho jazyka označovaného jako jazyk mateřský (Harding a Riley, 2008). *„Mateřským jazykem rozumíme jazyk příslušníků určitého společenství, který si dítě osloví především prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj. Mateřský jazyk je základním prostředkem akulturace a socializace lidí,“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 118). Další pojem plurilingvismus tedy vícejazyčnost znamená znalost dvou či více jazyků, které jedinec v rámci dané společnosti ovládá a užívá,

jazykový repertoár v sobě zahrnuje jak jazyk mateřský, tak i jazyky další, popřípadě i kombinace těchto jazyků. Multilingvismus (mnohojazyčnost) se vztahuje ke znalosti existence více než jedné jazykové varianty užívané v konkrétní různě velké geografické oblasti, například jazyk určité sociální vrstvy, sociolekty (Harding a Riley, 2008).

Při otázce kdo je bilingvní, se často setkáváme s nesprávným pohledem, že bilingvní člověk je schopen mluvit plynule dvěma jazyky. Někteří k tomu ještě dodávají, že bilingvní mluvčí nemá cizinecký přízvuk v jednom ani druhém jazyce, jiní zase tvrdí, že si bilingvisté osvojili své jazyky již v dětství. Ve skutečnosti u části bilingvistů docházelo k osvojování druhého jazyka až v pozdějším dětství, u některých dokonce až v dospělosti. Jen málo bilingvistů ovládá všechny jazyky plynule a bez přízvuku (Grosjean a Li, 2019). Tedy tvrzení, že bilingvní člověk je ten, který ovládá dva nebo více jazyků dokonale je nepravdivé, především z důvodu, že je jen těžce popsitelné, co znamená ovládat jazyk dokonale. Nikdo není schopen mluvit jazykem dokonale v jeho plném rozsahu, proto je nemožné srovnávat jazykové schopnosti jednoho člověka ve dvou rozdílných jazycích, protože nesrovnáváme totéž. I my používáme jen část svého mateřského jazyka (Harding a Riley, 2008).

Je důležité mít na paměti, že jen stěží, mohou dva jazyky dosáhnout stejné úrovně rozvoje ve všech oblastech. Bilingvisté často mají nestejně vystavení jazykům, a proto mají jeden dominantní a jeden nedominantní jazyk. Pro každý z těchto jazyků jedinec může mít různá pole čtyř jazykových dovedností (mluvení, porozumění, psaní a čtení) a jejich různé úrovně (od omezené po velmi plynulou) pro každý jazyk (Pearson, 2005). Bilingvní mluvčí své jazyky užívají pro odlišné účely, v odlišných oblastech života a dosažení odlišných cílů. Míra plynulosti závisí na potřebě užívání konkrétního jazyka, proto někdo ovládá druhý jazyk plynule, stejně jako jeho první a někdo v jednom jazyku neumí psát či číst (Grosjean a Li, 2019). Očekávat, že jedinec bude přesně a na stejné úrovni plynule mluvit dvěma jazyky, je pro bilingvisty jednoduchý pohled. Od bilingvistů se někdy očekává, že budou dvě monolingvní osoby, uvnitř jedné osoby. Tento pohled je nereálný a mylný. (Baker a Jones, 1998)

Titone podle Průcha (s. 162, 2011) popisuje typické rysy bilingvního člověka. Je to osoba:

- *vybavená jasným vědomím o své znalosti užívání dvou či více jazyků, která žije ve dvou či více kulturách nebo se s nimi identifikuje;*

- *schopná myslet ve dvou či více jazycích a programovat svá sdělení podle vlastností daných jazyků a podle komunikačních situací;*
- *schopná produkovat svá sdělení ve dvou či více jazycích s přijatelnou výslovností a rozumět sdělení v těchto jazycích bez vážných potíží nebo, v optimální případě, schopná mluvit, psát, poslouchat a číst efektivně v těchto jazycích.*

2.2 Původ bilingvismu

V dnešním světě existují jednak bilingvní lidé, jednak bilingvní státy, jako je například Kanada, Belgie, Švýcarsko či Finsko. Výzkumníci zabývající se bilingvismem v posledních desetiletích tvrdí, že více než polovina lidské populace je bilingvní. S bilingvismem se setkáváme po celém světě, v každém věku, ve všech společenských vrstvách. Pro ukázkou zpráva z Evropské komise (2006) uvedla, že další jazyk na komunikativní úrovni ovládá přibližně 56 % obyvatel 25 evropských zemí. Jedním z důvodů, proč je takové vysoké procento možné, je existence více jazyků než kolik je států, z toho plyne, že v některých státech se vyskytují mluvčí ovládající velký počet jazyků a to vede k jazykovému kontaktu mezi obyvateli a poté k bilingvismu (Grosjean a Li, 2019). Počet jazyků, kterými se dnes po celém světě mluví, se pohybuje mezi šesti až sedmi tisíci. Tento velký rozptyl souvisí jednak se skutečností, že postupem času některé jazyky zanikají, jednak s tím, že není možné přesně určit, kdy se jedná o spisovný jazyk a kdy se jedná o nářečí. Oproti tomu existuje přibližně 200 států, je tedy zřejmé že v mnoha zemích se musí mluvit více než jedním jazykem (Harding a Riley, 2008).

Historie bilingvismu se odvíjí od historie jazykového kontaktu a vztahu mezi národy různých jazyků. Kontakt mezi lidmi hovořícími různými jazyky vyvolává potřebu například bilingvních překladatelů a těch, kteří mohou pracovat v obou jazykových skupinách. Například, když mezi sebou válčí dvě skupiny lidí s různým jazykem, je zapotřebí dvojjazyčných „rozhodčí“. Když jedna jazyková skupina má zboží, které chce jiná, je potřeba dvojjazyčný obchod. Pro uvádění zboží na trh byl v průběhu historie důležitý prodej v jazyce kupujícího. Jazykový kontakt se historicky vyvíjel ze zkoumání a vykořisťování. Během mnoha staletí cestovali dobyvatelé, útočníci a misionáři do cizích zemí za obchodem, jindy za účelem drancování, kolonizace a zotročování nebo šíření svého náboženství. Skupiny lidí migrovaly ze svých domovů, aby hledaly nová území nebo unikly válce, invazi nebo útlaku (Baker a Jones, 1998). Migrace tedy byla v historii a stále

je i v současnosti jedním z hlavních faktorů, jenž podporuje jazykovou různorodost obyvatel ve světě. Důvody migrace jsou různorodé, může se například jednat o důvody již zmiňované (válečné, kolonizační, náboženské), tak důvody hospodářské, politické ale i přírodní v podobě různých katastrof. Všechny tyto důvody mají něco společného, všechny přispívají ke vzniku bilingvismu, resp. multilingvismu (Harding a Riley, 2008). Výsledkem migrace je i spousta států, do kterých přicházejí přistěhovalci se svým mateřským jazykem, jsou povinni se naučit i jazyk dané země a tím se stanou bilingvními, totéž platí i pro přistěhovalce přicházející do dané země za účelem vzdělání, obchodu či za kulturou (Grosjean a Li, 2019).

Dalším zdrojem jazykového kontaktu je mobilita pracovní síly. Obrovský nárůst přistěhovalectví od druhé světové války vedl k měnícím se osudům bilingvismu v přijímacích společnostech a rodinách přistěhovalců. Zatímco v hostitelských společnostech dochází k počátečnímu nárůstu bilingvismu, obvykle následuje postupná lingvistická asimilace na jednojazyčnou normu. Mnoho přistěhovalců ztrácí svůj původní jazyk během tří generací, oproti tomu jiné jazykové skupiny se stávají bilingvními (Baker a Jones, 1998). Právě v důsledku zvýšené mobility občanů dochází k uzavírání tzv. smíšených manželství. Jazykově smíšeným manželství chápeme svazek, ve kterém oba manželé mají jiný mateřský jazyk (Harding a Riley, 2008). Z důvodu dorozumění se mezi sebou se z manželů stávají bilingvní a následně ve většině případů, jsou i jejich děti vychovávány bilingvně (Grosjean a Li, 2019). Díky uzavírání mezikulturních svazků rostou šance na bilingvismus či bikulturalismus.

2.3 Typologie bilingvismu

Vymezení bilingvismu není zdaleka tak jednoduché, jak se může zdát. Rolí v tom hraje nespočet kritérií pro rozdělení bilingvismu. Níže bude uvedeno několik typů dělení podle různých autorů.

Většina lidí na světě nemá problém určit, jaký je jejich mateřský jazyk, a tak se jen málo lidí někdy zamýšlí nad tím, jaká kritéria použít, když o nějakém jazyce řeknou, že je jejich mateřský. Mnohým lidem se proto může zdát přemýšlení o těchto kritériích příliš teoretické nebo až tendenční. Kritéria používána s velkou oblibou k definování mateřského jazyka znějí, že mateřský jazyk je: *jazyk, ve kterém člověk myslí, jazyk ve kterém člověk sní, jazyk ve kterém člověk počítá*. Předpokládá se, že všechny tyto funkce jsou toho druhu, který se člověk učí pouze v jednom primárním jazyce a v tomto jazyce pokračuje, i když

později se pro něj mohou stát stejně důležité nebo dokonce i důležitější jiné jazyky. To vše ale nejsou úplně tak správná kritéria. Jednotlivec, který žil nějakou dobu v zemi, kde se mluvilo jiným jazykem, který ani nemusí tak dobře mluvit, může být schopen tento nový jazyk používat pro výše uvedené funkce. Pravděpodobně jsou to různé druhy osobnostních faktorů rozhodující o to, jak rychle člověk může přestat snít nebo přemýšlet v cizím jazyce (Skutnabb-Kangas, 1981). U Bilingvistů se často neseťkáváme s uspokojuvým odpovědí na otázku, který jazyk považuje za svůj mateřský, neboť bilingvní mluvčí mají mnohdy problém svůj mateřský jazyk spolehlivě identifikovat (Harding a Riley, 2008).

Autorka Tove Skutnabb-Kangas (1981) popisuje 4 kritéria pro definování mateřského jazyka. Kritérium původu, kompetence, funkce a identifikace/postoje.

- **Podle původu** - Mateřský jazyk bývá často považován za jazyk, kterým mluví matka. Nemusí však jít o biologickou matku, ale může jít o osobu, s kterou dítě jako první naváže pravidelné a trvalé jazykové spojení. Také můžeme říct, že mateřský jazyk je ten, který se dítě učí jako první.
- **Podle kompetencí (ovládání, úroveň znalostí)** – Mateřský jazyk lze definovat jako jazyk, který jedinec ovládá nejlépe. Avšak v naší stále více mezinárodní a specializované době je mnoho lidí, kteří například získávají vzdělání v jiném než mateřském jazyce. I přesto, že jsou jazykové kompetence hodně používaným kritériem, nemohou nám poskytnout jednoznačnou představu o tom, co se rozumí mateřským jazykem z důvodu, že mnoho bilingvistů se často vypořádává s různými situacemi v různých jazycích.
- **Podle postoje** – Mateřským jazykem se rozumí jazyk, se kterým se člověk identifikuje, jehož prostřednictvím si člověk v procesu socializace osvojoval normy a hodnotové systémy vlastní skupiny. Jazyk předává kulturní tradici skupiny a tím dává jedinci identitu, která ho spojuje s vnitřní skupinou a zároveň ji odlišuje od ostatních možných referenčních skupin.
- **Podle funkce** – jedná se o jazyk, který jedinec používá nejčastěji. Avšak ani tato definice není zcela promyšlená. Lidé jsou často povinni například v práci používat jazyk, aniž by jej dobře znali nebo aniž by byl jejich primárním jazykem.

Autoři Harding a Riley (2008) k výše uvedeným rozdělením od autorky Skutnabb-Kangas dále doplňují rozdělení:

- **Z hlediska období** – v kterém si jedinec oba jazykové kódy osvojil, se rozlišují na období simultánní (paralelní osvojování obou kódů od narození) a sukcesivní nebo sekvenční (jedinec si osvojuje druhý jazykový kód až po zvládnutí prvního jazyka).
- **Podle dominance jazyka** – bilingvismus koordinativní (oba jazyky jsou ovládnuty na úrovni mateřštiny) a bilingvismus subordinativní (druhý jazyk je osvojen v menší míře než jazyk první a je mu tedy jakoby podřízen).

Případ vyvíjení obou jazyků zcela rovnoměrně (a zároveň na vysoké úrovni), je velmi vzácný, je to spíše nedosažitelný ideál. Autorky Morgensternová a spol tento jev nazývají jako vyvážený bilingvismus. Obvyklým jevem naopak je, že jeden z jazyků u jedince převládá, tento typ nazývají dominantní bilingvismus (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2012). I v případě, že mluvíme o bilingvistu, kdy jedinec zvládá oba jazyky na úrovni mateřského jazyka, skutečnost je vždy taková, že jazyky nejsou osvojeny ve zcela stejné míře. Jeden z jazyků je vždy silnější a druhý potom slabší (Harding a Riley, 2008). Role jazyků se však může měnit věkem, vzdělání, prací, bydlištěm, přáteli či motivací. Dítě může být vychovááno ve španělsky mluvící rodině, kdy v prvních letech převládá španělština, ale pokud ve škole a okolí mluví převážně anglicky, může se rovnováha postupně přesunout k dominanci anglického jazyka. Později v životě, když pracujete ve španělsky mluvící zemi, se dominance může vrátit ke španělštině. Pokud někdy existuje přibližná rovnováha, je obvykle dočasná a přechodná (Baker a Jones, 1998).

- **Podle věku** – od kterého si dítě osvojuje další jazyk, se rozlišuje bilingvismus infantilní (dítě si osvojuje dva či i více jazyků zároveň, od svého narození), bilingvismus adolescentní (dítě si osvojuje jazyk v pozdějším věku, obvykle je druhý jazyk spojen s procesem učení) a bilingvismus pozdní (v dospělém věku, zde mluvíme spíše o učení se jazyku nežli o osvojování).
- **Podle míry kompetencí** – bilingvismus elitní (jedná se například o vědecké pracovníky, kteří jsou schopni pracovat s textem a dovedou v něm psát, avšak používání druhého jazyka při komunikaci zaostává) a bilingvismus lidový (rozdíl od druhého typu tkví v jedincově schopnosti mluveného projevu v obou jazycích, avšak ostatní dovednosti zvládá jen částečně či vůbec).

- **Podle prostředí** – ve kterém došlo k osvojení druhého jazyka a jde o bilingvismus primární, jinak řečeno také přirozený, ke kterému dochází v rámci rodinného prostředí. Dále sekundární bilingvismus neboli umělý, který je obvykle spojen s institucionálním vzděláváním.

(Harding a Riley, 2008)

Podobně rozděluje bilingvismus i Průcha a to na **bilingvismus spontánní**, který si dítě přirozeně osvojuje během vyrůstání v rodinném prostředí, kde jsou souběžně používány dva jazyky. Oproti tomu **bilingvismus záměrně získaný**, ten vzniká učením se druhému jazyku v rámci nějakého řízeného edukačního procesu (Průcha, 2011).

V neposlední řadě Harding a Riley (2008) uvádějí rozdělení z hlediska kognitivně-emocionálního, jedná se o **adiktivní** a **subtraktivní** bilingvismus. Adiktivní bilingvismus má zpravidla pozitivní vliv na rozvoj dítěte. Tento typ je typický pro dvojjazyčné děti, které patří do majoritní skupiny nebo pro ty, které jsou dvojjazyčně vychovávány již od narození. Děti jsou otevřenější, tolerantnější, zvědavější, dokáží lépe zacházet s jazykem. Na druhé straně subtraktivní bilingvismus se vyznačuje negativním dopadem na děti, které obvykle pocházejí ze znevýhodněných rodin nebo z rodin migrantů. Děti jsou více emočně labilnější nebo naopak oploštěné, jejich jazykový vývoj je opožděn a dosahují horších výsledků ve škole (Harding a Riley, 2008).

Extrémní formu subtraktivního bilingvismu představuje **semilingvismus**, je to stav, kdy má jedinec nedostatky v obou jazycích ve srovnání s monolingvním jedincem. Takový člověk má malou slovní zásobu, nesprávnou gramatiku, vědmě přemýšlí o jeho řeči, je nemotorný a nekreativní, je pro něj obtížné myslet a vyjadřovat emoce v obou jazycích (Baker a Jones, 1998). K projevu semilingvismu dochází převážně v průběhu školní docházky, kdy má jedinec problém s dekodováním a vlastním používáním abstraktních pojmů, problémy při práci s textem a s jeho interpretací, s vyhledáváním informací v textu, s dešifrováním a vlastní interpretací komplikovanějších či abstraktních myšlenek. To vše se odráží do nevhodného chování dítěte, v jeho školních výsledcích, dokonce i ve vývoji jeho osobnosti (Harding a Riley, 2008).

Uvedené dělení bilingvismu doplním o poslední a jedno z nejzákladnějších rozdělení podle autorek Morgensternové, Šulové a Schöll (2012), jedná se o rozdělení bilingvismu na **individuální** a **společenský** bilingvismus. V momentě kdy mluvíme o bilingvismu, ve většině případů mluvíme o individuálním bilingvismu, kdy jedinec používá ještě jiný jazyk

než okolní společnost. Společenský bilingvismus se pak může vyskytovat ve dvou situacích. V první situaci se bilingvismus vyskytuje zároveň s existencí individuálního bilingvismu, kdy jsou na jedno území užívány střídavě dva nebo více jazyků (jeden jazyk k formálním účelům a psanému projevu a druhý jazyk ke komunikaci). Další situací je výskyt společenského bilingvismu bez individuálního, zde se jedná o jev, kdy lidé jednotlivých geografických oblastí jedné země mluví různými jazyky.

2.4 Výhody a nevýhody bilingvismu

V dnešním vícejazyčném světě není nic neobvyklého, jít po městě a slyšet kolem sebe různé jazyky. Po celém světě se děti učí angličtinu jako druhý jazyk, což jim umožňuje rozvíjet dovednosti, které jsou nezbytné pro interakci lidí po celém světě. O výhodách možnosti komunikovat více než jedním jazykem není pochyb. Tato schopnost nabízí příležitost k nezávislosti ať už pro podnikání, vzdělávání, volný čas nebo cestování (Bhattacharjee, 2012).

První se zaměříme na nevýhody bilingvismu, protože by bylo falešné a zavádějící tvrdit, že bilingvismus nemůže mít žádné nevýhody i přes to, že jsou mu často individuální i sociální problémy připisovány falešně. Ať už se jedná o jazykové, osobnostní problémy či neúspěch ve vzdělávání. Pokud například dítě ve škole neuspěje, může rodič nebo učitel monolingvního dítěte svalit vinu na motivaci dítěte, inteligenci, úroveň výuky nebo školu samotnou. Rodič bilingvního dítěte může myslet na všechny tyto příčiny, ale přidá k nim bilingvismus dítěte jako další potenciální příčinu. Co tedy může způsobit nevýhodu bilingvismu? Potenciálním problémem je množství úsilí, které někteří rodiče vyvíjí při výchově bilingvních dětí. Cesta k bilingvistu je náročnější především pro monolingvní rodiče pokoušející se podporovat bilingvismus ve svých dětech nebo v případě, kdy se rodiče snaží vychovávat své děti bilingvně v převážně monolingvních komunitách. Dalším problémem může být identita bilingvisty. Pokud jeden z rodičů dítěte je Angličan a druhý je Francouz a dítě mluví plynule oběma jazyky, je dítě Francouz, Angličan nebo Anglo-francouz? Pro mnoho jedinců identita nebývá problémem. Přes to, že mluví dvěma jazyky, jsou identifikováni jednou etnickou nebo kulturní skupinou. Rodiče mohou narazit při výchově bilingvního dítěte na různé individuální nevýhody bilingvismu. Nicméně individuální, sociální, kulturní, intelektuální a ekonomické výhody, které dítěti poskytuje bilingvismus, stojí za veškeré úsilí (Baker a Jones, 1998).

Schopnost mluvit více než jedním jazykem má své praktické výhody ve stále globalizujícím světě. Mezi nejhlavnější praktické výhody patří získávání pracovních míst, která jsou otevřená především pro bilingvisty, dále usnadnění cestování nebo vzdělání v jiných zemích díky znalosti tamního jazyka (Pearson, 2005). Mezinárodní vztahy se stále více přibližují, partnerství mezi národy se rozšiřují, vznikají nadnárodní společnosti, to znamená pro bilingvisty rozšíření pracovních příležitostí. (Baker a Jones, 1998, Pearson, 2005). V Evropské unii, kde je v současné době 24 úředních jazyků, se stal bilingvistu nutností.

V posledních letech vědci poukazují i na zásadnější výhody bilingvistu, než je schopnost konverzovat v širším okruhu lidí. Dvojjazyčnost může mít silný účinek na váš mozek, zlepšení kognitivních dovedností, ve stáří dokonce ochrana před demencí (Bhattacharjee, 2012). Bilingvní jedinci disponují větší citlivostí v komunikaci a kreativním myšlením. Pro příklad, bilingvisté mají dvě nebo více slov pro každý objekt nebo myšlenku. Budou mít dva nebo více způsobů, jak odkazovat na stejnou oblast obsahu, koncept, myšlenku nebo informaci. Znalost dvou a více jazyků jim umožňuje více svobody a bohatství v jejich myšlení (Baker a Jones, 1998).

Monolingvní člověk může také cestovat do sousedních zemí a zažít různé kultury ale pouze jako pasivní divák. Účastnit se a zapojit se do jádra kultury vyžaduje znalost jazyka dané kultury. S každým jazykem jdou ruku v ruce různé systémy chování, historie, rčení, tradice, hudba, formy zábavy a mnoho dalšího. Se dvěma jazyky jde o širší kulturní zážitek (Baker a Jones, 1998). Bilingvisté disponují větší otevřeností vůči jiným kulturám a respektem k druhým (Pearson, 2005). Být bilingvní však automaticky neznámá být bikulturní. Bilingvistu poskytuje potenciál pro bikulturalismus, nikoli však jeho záruku (Baker a Jones, 1998).

Lidé pocházející z bilingvního prostředí zřídka mluví o kognitivních a intelektuálních přínosech, o kterých nám říká spousta výzkumů. Pro mnohé z nich je jazyk o srdci, rodině, o intimitě a kulturní identitě. Praktičtější rodiče bilingvistu nechávají svým dětem otevřené dveře, aby se mohli vrátit do školního systému ve své domovské zemi. Pro jiné byla šance jejich děti brzy a „bezbolestně“ naučit další jazyk, který jim pomůže získat práci v zahraničí. Na druhé straně, emoční motivace odkazuje na touhu naučit se jazyk jako formu intelektuálního a kulturního obohacení nebo se integrovat a mít pocit sounáležitosti se sociální skupinou, která tímto jazykem mluví. Tento druh motivace je zvláště důležitý,

pokud by mluvení pouze jedním jazykem v nukleární rodině odřízlo děti od pocitu sounáležitosti s větší, širší rodinou (Pearson, 2005).

Person (2005) dále dodává, že i přes to, že rodiče pro své děti zvolí bilingvismus za situace, že jej dětem vnucují, jejich děti těží z výhod této zkušenosti. Mnozí z nich zůstávají spojeni s druhým jazykem i poté, co vyrostou a volí kariéru spojenou právě s jazykem. Mnoho lingvistů, učitelů jazyků, překladatelů, mezikulturních obchodníků mělo v dětství ranou dvojjazyčnou nebo trojjazyčnou expozici. Dát dětem plynulost ve více než jednom jazyce je možné, ale není to jednoduché. Rodiče by měli mít realistická očekávání ohledně tohoto procesu a výsledků výchovy bilingvního dítěte.

3 DĚTSKÝ BILINGVISMUS

Průcha (2011, s. 164) definuje dětský bilingvismus jako „*jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk.*“

Děti se učí cizím jazykům lépe než dospělí, jejich mozky jsou v prvních letech života připraveny na učení se jazykům a asimilují jazyk výrazně odlišněji od dospělých, zejména pokud jde o výslovnost a gramatiku. Děti se učí první jazyk bez instrukcí, přirozeně prostřednictvím láskyplné interakce mezi nimi a jejich rodiči. S trochou plánování a předvídání se tak snadno mohou naučit jejich druhý (případně třetí) jazyk neformálně a bez lekcí (Pearson, 2005).

3.1 Dětský bilingvismus ve světě

Spousta lidí, speciálně v zemích jako je USA s monolingvní mainstreamovou kulturou si myslí, že nejvíce přirozená věc během vyrůstání je být monolingvní. Ve skutečnosti je monolingvismus výjimkou nikoli normou. Existuje jen velmi málo míst, pokud vůbec nějaké, kde společnost může existovat v naprosté izolaci od kontaktu a interakce s lidmi jiné kultury (Pearson, 2005).

Mnoho lidí, kteří vyrostli mimo USA, uvádí, že schopnost mluvit více než jen jedním jazykem je v jejich domovských zemích vysoce ceněna. Rodiče v několika zemích vystavují své děti dalším jazykům co nejdříve, obvykle ještě před nastoupením do základní školy. Rodina najme pečovatele, který učí jejich dítě jiný jazyk, než je jeho mateřský. Například v Indii a Singapuru většina rodin ve své domácnosti používá dva nebo tři jazyky téměř zaměnitelně a očekávají, že se je jejich děti také naučí. Tyto rodiny berou své děti často do zahraničí, aby měly možnost dozvědět se více o jiných kulturách, poslouchat a používat jiné jazyky a především získat motivaci k učení se jazykům. Rodiče věří, že rané zkušenosti dítěte s druhým jazykem z něj udělají bohatšího člověka (Pearson, 2005).

3.2 Typy bilingvních rodin

Termín bilingvní rodina zahrnuje téměř nekonečnou škálu situací. Každá bilingvní rodina je jiná, každá má své vlastní vzorce jazyka v rodině a v místní komunitě (Baker a Jones, 1998).

Harding a Riley (2008, s. 70-72) uvádí několik typů bilingvních rodin:

1. První typ – rodiče mluví různými jazyky, každý z nich do určité míry ovládá jazyk toho druhého. S dítětem od narození komunikují každý vlastním jazykem. Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity.
2. Druhý typ – rodiče mají odlišný mateřský jazyk, jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity. Oba rodiče komunikují s dítětem nedominantním jazykem. Dítě je jazyku komunity vystaveno pouze mimo domov, především ve vzdělávání.
3. Třetí typ – rodiče mají stejný mateřský jazyk, dominantní jazyk komunity není jazykem rodičů. Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem.
4. Čtvrtý typ – rodiče mají odlišný mateřský jazyk, dominantní jazyk komunity se liší od obou jazyků rodičů. Rodiče mluví s dítětem od narození vlastním jazykem.
5. Pátý typ – rodiče mají stejný mateřský jazyk, dominantní jazyk komunity je stejný jako jazyk rodičů. Jeden s rodičů komunikuje s dítětem v jazyce, který není jeho mateřským jazykem.

Profil bilingvní rodiny zahrnuje zvážení jistých faktorů. Autoři Baker a Jones (2008) uvádějí následující faktory:

- Rodný jazyk rodiče/rodičů
- Jazyky, kterými spolu rodiče mluví
- Jazyky, kterými mluví rodič/rodiče s dětmi
- Jazyky, kterými mluví děti k rodiči/rodičům
- Jazyky, kterými dětmi mluví mezi sebou
- Jazyky, kterým mluví nebo kterému rozumí širší rodina (prarodiče, tety, strýcové) žijící ve stejné domácnosti nebo poblíž
- Jazyky, kterými mluví nebo jim rozumí v místní komunitě nebo v menšinových jazykových skupinách
- Jazyky výchovy dětí
- Jazyk rodinných náboženských obřadů
- Úřední nebo většinové jazyky státu nebo země

- Zda je rodina geograficky stabilní nebo mobilní s měnícím se jazykovými potřebami

Dále Baker a Jones (1998) ve své publikaci upozorňují, že téměř všechny studie bilingvních dětí byly založeny na rodinách dvou rodičů. Knihy pojednávající o dvojjazyčné výchově dětí mají tendenci předpokládat přítomnost dvou rodičů v rodinném domě. Předpokládá se, že rodina s jedním rodičem má malou nebo vůbec žádnou šanci, že dítě bude mluvit dvojjazyčně. Z mnoha důvodů to není pravda. Například druhý jazyk je často vyžadován mimo domov, osamělý rodič, který mluví francouzsky, ale bydlí v Británii, se může rozhodnout, že se francouzština stane rodinným jazykem, aby děti měly příležitost k bilingvistice. V případech jako je tento, nepřítomnost rodiče nemusí nutně bránit bilingvnímu vývoji dítěte.

3.3 Osvojování jazyka

3.3.1 Osvojování mateřského jazyka

„Jednou ze základních rovin lidské komunikace je bezpochyby řeč. V mnohých světových jazycích je dítě nazýváno na základě latinského „in fans“, což lze přeložit jako nemluvně. Toto označení však ve světle aktuálních výzkumů pokulhává, neboť lze považovat za prokazatelné, že dítě s matkou komunikuje od počátku své existence, dokonce ještě v období prenatálního vývoje a „mluví“ s ní velmi brzy po svém narození.“
(Morgensternová, Šulová a Schöll, 2012, s. 11)

Člověk má pro osvojení mateřského jazyka vrozené genetické dispozice, proto je novorozenec schopen osvojit si jakýkoliv jazyk, kterým se na tomto světě hovoří. Kromě genetické dispozice hraje nezastupitelnou roli v osvojování jazyka také prostředí, které jedince obklopuje. V nejužším smyslu rodinné prostředí, v širším pak prostředí sociální, bez prostředí by nebylo možné komunikaci realizovat (Harding a Riley, 2008). Pro své dítě sehrává matka i otec nejdůležitější roli v oblasti řečových projevů přibližně do věku 4 let. Absence má v tomto období nezvratný a velmi negativní dopad na aktuální i pozdější řečový vývoj dítěte (Šulová, 1992, podle Morgensternová, Šulová a Schöll).

Průcha (2011) uvádí několik faktorů působících na jazykový vývoj dítěte v rámci rodinného prostředí:

- **Struktura rodiny** – jazykový vývoj může být ovlivněn tím, zda vyrůstá v úplné nebo v neúplné rodině. Je vědecky prokazována role obou rodičů jakožto zdrojů jazykového inputu pro dítě, poznatky ohledně vývoje jazyka dětí, které žijí pouze s matkou, ale stále chybí. V neúplné rodině je obvykle komunikace kompenzována komunikací se sourozenci či širší rodinou.
- **Sourozenci a další členové rodiny** – jazykový vývoj je ovlivňován tím, zda dítě vyrůstá se sourozenci či nikoliv a zdali dochází ke komunikaci s prarodiči a jinými příbuznými.
- **Socioekonomické postavení a profese rodičů** – jsou prokázány podstatné rozdíly v komunikačním chování rodičů podle jejich majetkového a profesního postavení
- **Úroveň a vzdělání rodičů** – považován za zřejmě nejsilnější faktor, který působí na jazykový vývoj dítěte.

(Harding a Riley, 2008) popisují teorii jazyka jako celkem složitou problematiku. Jazykovým vývojem rozumíme souhru biologicko-neurofyzilogických předpokladů se sociokulturně ovlivněnými zkušenostmi z okolního světa. Při osvojování jazyka hraje významnou roli jak imitace a přiměřená stimulace okolím, tak i genetika.

3.3.2 Vývoj bilingvního jazyka

Osvojování jazyků bilingvistů se v zásadě neliší od osvojování jazyka monolingvistů, k osvojování jsou používány stejné mechanismy. Rozdíl můžeme vidět v tom, že bilingvní jedinec se musí naučit dva jazykové kódy, které od sebe následně musí i odlišovat (Harding a Riley, 2008).

Děti přicházejí na svět se schopností naučit se jakémukoliv jazyku na světě. Bilingvismus (případně i multilingvismus) je přirozeným potenciálem každého člověka. Záleží na okolnostech, nakolik je možné tento potenciál využít (Hakuta, Bialystok a Wiley, 2003). Faktory jako je špatný sluch, mentální retardace, autismus a tak dále ovlivňují osvojování druhého jazyka, stejně jako osvojování toho prvního. Osobní rysy dítěte jsou do značné míry irelevantní. Děti, které se rychle učí nebo ne, které se stydí nebo ne, které mají talent na slovní hry nebo nemají, všechny se stávají rodilými mluvčími svého prvního jazyka a mají stejnou šanci se naučit i svůj druhý jazyk. Individuální rozdíly se mohou měnit věkem, jak bilingvní jedinci stárnou, ale to už se nejedná o dětský bilingvismus. Stejně jako máme univerzální učení se prvnímu jazyku, nejsou žádné případy, kdy by zdravé dítě

nebylo schopno se naučit dva nebo více prvních jazyků, když jsou oba tyto jazyky nepostradatelné (Pearson, 2005).

Děti, které si osvojí svůj druhý jazyk přibližně do věku tří až čtyř let, prochází ve vývoji jazyka stejnými vývojovými fázemi jako děti monolingvní. Okolo pátého roku jsou již vývojové etapy i osvojování gramatických struktur odlišné, za touto hranicí již nemůžeme mluvit o raném osvojení ale o sukcesivním bilingvismu. Okolo sedmého roku přichází zlom, při kterém se mění způsob osvojování syntaxe a už dále nemluvíme o osvojování ale o učení se jazyku v dětském věku. Simultánní a raně sukcesivní osvojení jazyka u dětí dospěje obvykle k dokonalé výslovnosti, v opačném případě pozdního sukcesivního osvojení bývá obvyklý cizí přízvuk (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2012). Výzkumy migrantů na území USA odhalily významnou souvislost výslovností angličtiny cizího přízvuku s věkem. Čím byla osoba mladší, tím snadněji dokázala mluvit bez přízvuku. Naopak roky, které imigrant v USA žil, neměly na přízvuk žádný vliv (Hagen, 2008). To, kolik má jedinec let zajisté hraje důležitou roli při osvojování jazyka, ale neexistuje žádný věkový limit, po jehož překročení není možné získat nové jazykové kompetence. Jen je zapotřebí v každém věku použití rozdílných metod (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2012).

Saunders podle Morgensternová a kolektiv (2012) vymezuje tři stadia jazykového vývoje:

1. Stadium zhruba do dvou let věku
2. Stadium od dvou do čtyř let
3. Stadium od čtyř let

První stadium trvá cca od objevení řečových aktivit do dvou let (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2012). Přicházejí první řečové výrazy. Jazyk je dítětem v tomto věku chápán jako jediný jazykový soubor, který obsahuje slova vycházející z obou jím osvojovaných jazykových kódů. Jeho slovní zásoba je značně omezená. Když vysloví nějaké slovo v jednom jazyce, je málo pravděpodobné, že dokáže tentýž slovo vyslovit v jazyce druhém (Harding a Riley, 2008). Podle Saunderson v knize autorky Morgensternové a kolektiv (2012) v této fázi není důvod k obavám, když dítě nemluví ani v jednom jazyce správně. Dítě v ten moment vnímá oba jazyky jako jeden systém, ve kterém má k dispozici množství „synonym“ ale ze své omezené slovní zásoby používá pouze jedno ze dvou synonym.

Druhá fáze začíná okolo dvou let dítěte, kdy si dítě osvojuje více slov a tím rozšiřuje slovní zásobu v obou jeho jazycích. Na rozdíl od první fáze, se zde dítě učí rozlišovat jazyky na základě toho, ke komu dítě svůj verbální projev obrací, dítě v tomto věku ale často plete rozlišování mezi jeho komunikačními partnery stejně jako používání správné gramatiky. I v této fázi dochází k míchání jazykových kódů, i přesto, že si dítě oba jazyky již uvědomuje, stále ale není schopno mezi nimi rozlišovat (Harding a Riley, 2008). Některé děti prožívají období, kdy najednou označují stejný předmět ve dvou jazycích. Dítě si není jisté, jakou mají lingvistickou identitu, a proto raději vyslovují obě slova. Tento jev poukazuje na to, že si dítě uvědomuje existenci dvou různých jazyků (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2012).

Ve **Třetím stadiu** by se tyto problémy měly vyskytovat minimálně, dítě by mělo mít dostatečnou slovní zásobu a odlišovat od sebe gramatiku obou jazyků. Mělo by být schopno přepínat z jednoho jazyku na druhý na základě osoby, s kterou právě komunikují (Harding a Riley, 2008). Saunders podle Morgensternová, Šulová a Schöll (2012) dodává, že přechod do 3. stadia se děje postupně a vyžaduje dostatek času. Délka trvání i stupeň diferenciacce jazyků závisí na mnoha faktorech jako: osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů a doba působení každého jazyka.

Harding a Riley (2008) poukazují na případy, kdy bilingvní dítě odmítá mluvit jedním ze svých jazyků. Příčinou toho může být stud za svou jazykovou odlišnost před svými kamarády nebo v horším případě až averze vůči jazyku, jež mluvčí daného jazyku ztrapnil nebo ponížil. Průcha (2011) radí, aby rodiče na dítě nevyvíjeli zbytečný tlak, ale smířili se s faktem, že dítě bude pouze receptivně bilingvní (dokáže porozumět druhému jazyku, ale nebude jím umět komunikovat).

3.3.3 Jazykové zvláštnosti

U bilingvních dětí můžeme lehce vyzorovat zvláštnosti, které jen těžce můžeme hledat u dětí monolingvních. Tyto jevy jsou pro bilingvní dítě typické a přirozené. Mezi nejčastější patří: Jazyková interference, míchání jazyků, jazykové výpůjčky, střídání jazykových kódů. K těmto jevům dochází z důvodu, že i když jedinec komunikuje v jednom jazyce, jeho druhý jazyk je také aktivován.

Jazyková interference

Interferencí chápeme působení jednoho jazyka na druhý. Většinou se jedná o vliv dominantního jazyka na slabší. Nejvíce se tento jev projevuje ve formě přesunu struktur

jazyka, jeho gramatických pravidel (např. používání koncovek z jednoho jazyka v jazyce druhém, tvary sloves a další), tak i ve formě přenosu v rovině lexikální (zde dochází k přenosu slov i celých gramatických struktur ze silnějšího jazyka na jazyk slabší (Harding a Riley, 2008). Morgensternová a kolektiv (2011, s. 48) rozlišují další dva typy interference - statickou a dynamickou. O statické mluvíme tehdy, kdy je z přízvuku patrné, že mluvčí používá aktivně ještě další jazyk, a když bývají některá morfologická nebo gramatická pravidla z jednoho jazyka uplatňována chybně v druhém jazyce. Dynamická interference je pak vnímána pouze jako jednorázová odchylka v mluveném projevu. Harding a Riley (2008) upozorňuje, že by interference neměla být vnímána jako deficit v jazykovém vývoji lidské řeči, většina těchto chyb je pouze přechodná a po uplynutí určitého období samy vymizí.

Střídání jazykových kódů

Tento jev bývá typickým projevem u lidí, kteří jsou bilingvní, nejvíce však u dětí. U jedince nedochází k narušení toku řeči, je zachována stejná rychlost a nedochází k významnějším pauzám v jeho promluvě. Z toho důvodu si obvykle jedinec není ani vědom, že mezi jazyky přepíná. U jedince však může docházet se střídáním jazykových kódů také ke změně tempa řeči ale i gestikulace a mimiky, které odpovídá právě používanému jazyku. Tento jev je zcela přirozený, je nutné mít na paměti, že se nejedná o narušenou komunikační schopnost, jak si často laici myslí. Ke střídání jazykových kódů obvykle dochází u jedinců ve chvíli, kdy jsou ve stresu, v emočním vypětí, v rozčilení či při nervozitě (Harding a Riley, 2008).

Míchání jazyků

Míchání jazyků se u dítěte projevuje tak, že dítě během své promluvy v jednom jazyce, přidává jednotlivé slovní druhy z jazyka druhého. Toto míchání má za následek špatnou plynulost výpovědi a může působit rušivým dojmem. Výskyt projevů míchání jazyka se vyskytuje u každého dítěte rozdílně, nejčastěji se s ním jedinec setká v rané fázi bilingvního vývoje (2. – 3. rok dítěte) kdy je tento jev vnímán jako normální. Může přetrvávat až do mladšího školního roku, obecně však platí, že čím je dítě starší, tím se frekvence výskytu snižuje. Příčinou jsou momentální jazykové nedostatky a neschopnost nahradit jedno chybějící slovo slovem druhým ze stejného jazyka (synonymem) proto pro chybějící slovo sáhnou do jazyka druhého. Při míchání jazyků nedochází k narušení správnosti gramatiky a výpovědi odpovídají pravidlům daného jazyka, to značí, že si jsou

bilingvní děti vědomy různých gramatických pravidel v obou jazycích (Harding a Riley, 2008).

Jazykové výpůjčky

Jazykové výpůjčky charakterizuje vypůjčení si jednoho slova nebo krátkého výrazu z druhého jazyka. (Grosjean, 1995, podle Mongensternová, Šulová a Schöll, 2012). Tento výraz bývá často gramaticky upraven dle principů jazyka, do kterého je začleněno např. *nakreslila jsem bildečko – das bild – německy obraz*. Použití může být jak vědomé, tak nevědomé. O vědomé se jedná v případě, kdy dítě slovo v druhém jazyce nezná nebo má problém s jeho výslovností, proto použije jednodušší ekvivalent z druhého jazyka, i přes to, že zná dobře obě slova. Nevědomým použitím se rozumí používání slov, která jsou v tom určitém jazyce často používána (např. spojky), ty jsou pak automaticky nevědomě nasazovány do druhého jazyka (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2012).

Ztráta jazyka

Grosjean a Li (2019) popisují jev, který není tolik zkoumaný i přes to, že se vyskytuje poměrně často. V průběhu života bilingvního jedince může dojít i k takzvané jazykové erozi (ztrátě jazyka). Ztrátě jazyka předchází časté hledání slov a převládání silnějšího přízvuku nad přízvukem slabším. Jedinec si je během komunikace v druhém jazyce nejistý, poté odmítá jazyk používat s výmluvou, že ho už neumí. Porozumění může být také zasaženo, z pravidla ale ne tolik jako mluva. Jednotlivé jazyky se během jeho života posilují a naopak oslabují.

3.4 Bilingvní výchova a její strategie

Vícejazyčná výchova je v současné době propagována po celém světě. Důležitým aspektem při bilingvní výchově je přesvědčení rodičů ohledně bilingvismu. Rodiče musí mít kladný vztah k bilingvismu a přehled o jeho dopadu – přesvědčení, že jejich vlastní jazykové praktiky mají jistý dopad na dítě. Bez tohoto přesvědčení by nebyli schopni dát dítěti dostatek důvodů, proč by mělo chtít používat menšinový jazyk a mělo by být dítěti poskytnuto dostatek příležitosti, aby se jej mohlo naučit (Pearson, 2005).

Níže bude uveden příklad strategií podle autorky Pearson (2005), která rozlišuje hlavní strategie:

- Jeden rodič – jeden jazyk
- Menšinový jazyk doma

- Čas a místo
- Smíšená jazyková politika

Tyto kategorie mají i podkategorie, které se často kombinují, ale celkově představují hlavní dimenze logických alternativ. Ať už se jedná o jakékoliv kombinace, dítě musí mít odpovídající kontakt s menšinovým jazykem. Výběr strategií záleží na cíli a jazykových zdrojích. (Pearson, 2005).

Jeden rodič – jeden jazyk – pomocí této strategie se dítě může velmi snadno naučit dva různé mateřské jazyky. Taková situace je možná, pokud by oba rodiče měli každý jiný mateřský jazyk a každý by byl schopný mluvit s dítětem ve svém rodném jazyce. Ideální stav by byl ten, kdy by oba rodiče měli s dítětem stejný kontakt (Skutnabb-Kangas, 1981). V běžné verzi této strategie může jeden z rodičů mluvit s dítětem menšinovým jazykem, zatímco druhý používá jazyk majority. Pokud každý z rodičů mluví jiným menšinovým jazykem, dítě může doma slyšet dva menšinové jazyky a třetí většinový jazyk v komunitě. Tato strategie se stala oblíbenou ve všech koutech světa a zvláště v Evropě a Kanadě. Během této strategie je pro dítě nejsnazší oddělit používání jazyků podle osob. Tato teorie stejně jako jakákoliv jiný může být implementována i s nerodilými mluvčími (Pearson, 2005). Dítě, které mluví s jedním rodičem v jednom jazyce a s druhým rodičem v jiném, má optimálně bližší vztah s rodiči. Zároveň oba rodiče předávají tomuto dítěti část své minulosti a část svého dědictví (Baker a Jones, 1998).

Menšinový jazyk doma – tato strategie zahrnuje situaci, kdy oba rodiče (ať rodilí mluvčí menšinového jazyka či nikoliv mluví doma pouze menšinovým jazykem. Pokud jsou rodiče bilingvní, nejčastěji se rozhodnou mluvit většinovým jazykem mimo domov. Tento plán je samozřejmě možný pouze v případě, že jsou oba rodiče schopni relativně plynule mluvit menšinovým jazykem (Pearson, 2005). Děti v rodinách, které mluví menšinovým jazykem (většinový používají mimo domov), mají výhodu v tom, že přenášejí jazyk dědictví rodiny (rodný jazyk). Bilingvismus přispívá k pocitu kontinuity s rodinou napříč generacemi (Baker a Jones, 1998).

Čas a místo – v této strategii jsou programy bilingvních škol často organizovány způsobem, aby se lišil používaný jazyk podle času a místa: dopoledne v menšinovém jazyce a odpoledne ve většinovém jazyce nebo sociální studia v angličtině jeden týden a druhý týden ve španělštině. Obvykle v jiné třídě, takže se střídá čas i místo (Pearson, 2005).

Smíšená jazyková politika – používání zásad smíšeného jazyka je vyhlášeno v řadě geografických oblastí (například Miami či Singapuru). Postup při této strategii si každá rodina přizpůsobí individuálně. Někteří přecházejí tam a zpět mezi jednojazyčnými režimy pro různá témata. Mohou si s dětmi povídat o škole ve školním jazyce, poté přejít na rodný jazyk, aby probrali nadcházející oslavu narozenin, a poté přepnout zpět na jazyk komunity, aby probrali události ve svém městě. Jiní důsledně používají oba jazyky ve všech promluvách a jejich děti jsou od počátku podporovány k používání bilingvního režimu. Při implementaci této strategie je výběr jazyka diktován tématem nebo situací a je dán mluvčími: Odpovídáte v jazyce, ve kterém jste byli osloveni. (Pearson, 2005). K této strategii se neváže žádný doporučený návod nebo techniky, i přes to je však oblíbená mezi spoustou rodin.

4 INTEGRACE

Sloveso integrovat je v jazyce používáno od 18. století a především od 20. století, kdy se uplatňovalo ve filozofii a poté v dalších vědeckých disciplínách. Během posledních dvaceti let je stále více používáno i v běžné řeči. Základem je latinské sloveso *integrare* (sjednocovat, scelovat) a přídavné jméno *integer* (nedotčený, celý), ty jsou pravděpodobně odvozeny slov *tangere* (dotýkat se); *tactus* (dotek); *intactus* (nedotčený), které jsou s nimi příbuzné (Hájková, 2005).

S definicí pojmu integrace se můžeme setkat od spousty různých autorů, pro příklad jich zde bude uvedeno. Hájková (2005, s. 21) definuje integraci jako „*oboustranný psychologický proces sblížení minority znevýhodněných a majority intaktních. V tomto interaktivním procesu se obě strany mění a roste jejich pospolitost a sounáležitost*“.

„*Integrace je vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v tom, vytvořit v kontextu rovnosti šanci vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými. To znamená brát i dávat na obou stranách*“ (Vítková, 1998)

Tato práce se věnuje integraci bilingvních dětí, která úzce souvisí s integrací migrantů, neboť migranty jsou často myšleni jejich rodiče či dokonce přímo tyto děti. Integraci přistěhovalců je možné rozlišovat podle oblastí, ve kterých může docházet k integraci. Ray (2002) rozlišuje:

- **Jazyková (lingvistická) integrace** – sem řadíme jazyk používaný ve veřejných interakcích, jazyk používaný v domácnosti a v mezigenerační komunikaci. Dále kompetence, které jsou potřeba při užívání jazyka majoritní společnosti.
- **Integrace na trhu práce** – například úroveň vzdělání, účast mužů a žen na trhu práce, míra nezaměstnanosti, segmentace na trhu práce, socio-profesní mobilita, příjmy jednotlivců či domácností.
- **Občanská/politická integrace** – např. účast v politických stranách, odborech, sousedských sdruženích, náboženských institucích nebo komunitních skupinách, registrace k volbám.
- **Rezidenční integrace** – např. míra rezidenční koncentrace/segregace, rezidenční mobilita, míra majetku, velikost obydlí, diskriminace na trhu s pronájmy.

- **Vzdělání integrace** – např. výsledky ve škole, výběr školy, dosažené vzdělání, interakce se studenty z přijímací společnosti, komunikace mezi rodiči a učiteli.

Integrovaná výchova a vzdělávání jsou pro člověka důležité, především z důvodu, že díky nim se realizuje jeho základní právo na spolubytí s druhými. Integrace se nepovažuje pouze za výhodu ale také povinnost, nejedná se pouze o možnost ale i nutnost (Hájková, 2005). Z oblasti práva Feuser podle Hájková (2005) dodává, že integrace je širokým mezinárodním hnutím za prosazováním práva člověka za rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné a nevylučující kultuře.

4.1 Integrace ve vzdělávání

Každé dítě, žijící kdekoli na světě, má právo na vzdělání a každé dítě disponuje jinými vlastnostmi, schopnostmi, zájmy a potřebami. Některé děti však mají obtíže při dosahování těchto potřeb a tyto obtíže se projevují především v procesu vzdělávání (Vítková, 1998). Integrované vzdělání podle pedagogického slovníku jsou „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s 87).

Termín školní integrace je obvykle užíván ve dvojím smyslu, v širším smyslu jde o označení rámcových podmínek, které odpovídají praxi společného vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s žáky bez těchto potřeb. V užším smyslu jde o označení pedagogického jednání učitelů, kteří respektují vzdělávací politiku a instituce směřující k vytvoření kultury, který nevyčleňuje (Hájková, 2005).

Podmínkou bezproblémové integrace je bezpochyby považována schopnost ovládat jazyk majoritní společnosti. Pro žáky, jejichž komunikační dovednosti jsou ve vyučovacím jazyce z jakéhokoliv důvodu omezené, bývá začlenění do třídy obtížnější, ať už z důvodu horších výsledků, tak problémů v sociální oblasti (Kostecká et al., 2013). V případě vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, existuje několik různých modelů a podpůrných opatření, které evropské školy praktikují. Svět je v pohybu a státy neustále vytvářejí integrační strategie, které jsou reakcí na aktuální společenské dění. V současnosti jsou běžně používány dva hlavní typy integračních modelů a to asimilační model a multikulturní model. To, jaký model a podpůrná opatření jednotlivý stát zvolí, je ovlivněno celkovou integrační politikou daného státu (Záleská, 2020).

- **Asimilační model** – je charakteristický rychlou a snadnou adaptací jedince do majoritní společnosti. Jedinec začne užívat jazyk majority a přizpůsobí se její kultuře, na oplátku získá občanství dané země, tím i práva a povinnosti, stejně jako majorita (Šišková, 2001). Jde vlastně o naprosté přizpůsobení (kulturní i sociální minoritní skupiny skupině majoritní. Tento model je velmi přísný k imigrantským a etnickým skupinám a v moderní společnosti již není oficiálně prosazován. Ve školství se považuje asimilační přístup jako takový, kdy je dítě zařazeno do třídy s žáky z majoritní skupiny, bez poskytnutí větší podpory. Cílem tohoto modelu je udělat z dítěte co nejrychleji dalšího člena majority se všemi svými charakteristikami. (Giddens, 1997, Jensen, 1985, Bělohradský, 2009, Gordon, 1964, podle Záleská, 2020).
- **Multikulturní model** – spočívá v podpoře odlišností minoritní od majoritní skupiny. I přes to, že imigranti mají stejná práva jako majorita, není po nich očekáváno opuštění od jejich specifík (Šišková, 2001). Naopak na specifické minorit se staví a stát všemožně intervnuje ve směru podpory jejich rozvoje (Dohnalová, 2012). Cílem tohoto modelu je soužití různých kultur, které jsou si rovny. Tento model je v dnešní společnosti brán jako jediná správná možnost začleňování cizinců, a je také vyžadován ve školách. Ve školním prostředí je pro děti cizince důležitá podpora nejen majoritního ale i jejich mateřského jazyka a jejich kultury. Odlišnost by neměla být chápána jako něco obtěžujícího ale jako něco obohacujícího. Podstatné je nepřístupovat k cizincům se snahou udělat z nich jedny z nás (majoritu), ale dát jim možnost být někým druhým, nikoliv zvláštním (Záleská, 2020).

Multikulturní model se ve školství nejvíce podobá tzv. *inkluzivnímu školství*, jehož podstatou podle Uzlové (2010, s. 18) je „*snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštěnostech, znevýhodnění nebo nadání. Proto se tu významnou měrou uplatňuje individualizace výuky*“. Inkluzivní vzdělávání je zaměřeno na děti trpící nějakým handicapem a vyžadující speciální vzdělávací potřeby. Děti – cizinci se do této skupiny také řadí, jejich neznalost majoritního jazyka je považována za handicap (Záleská, 2020). Inkluzivním vzděláním tedy rozumíme takové vzdělání, které nebere zřetel na sociální situaci, postižení, náboženství, původ či příslušnost k menšině a vzdělávání. (Lechta, 2010).

- **Diskriminační model** – zakládá se na dočasném pobytu cizinců, kteří jsou začleněni do určité společenské sféry, ale není jim umožněno participovat v ostatních oblastech života, jako například účast ve volbách nebo získání občanství, tím jsou socioekonomicky znevýhodněni (Dohnalová, 2012).

Záleská (2020) rozumí integraci oboustranný proces, který vyžaduje aktivitu nejen od cizinců, ale také od členů majoritní společnosti, od těch je nutné, aby přijali zodpovědnost za adaptační a poté integrační proces cizinců a aktivně se o něj starali.

4.2 Vzdělávání žáků s odlišným jazykem

Dítě – cizinec je často označováno jako dítě s odlišným mateřským jazykem (dále jen „dítě s OMJ“), toto označení zahrnuje i děti pocházející ze smíšených manželství i děti imigrantů, kteří mají české občanství (Radostný, 2011). Jakmile děti s OMJ zahájí školní docházku, stávají se dětmi bilingvními, kdy mají jeden jazyk mateřský a druhý si osvojí ve školním prostředí. Tyto děti pochopitelně nejvíce získají v systémech, které se zaměřují na jejich podporu, nedá se však říci, že se všechny státy intenzivně zabývají problematikou vzdělávání dětí s OMJ. Přípravenost vzdělávacích systémů není připravena na příchod dětí – cizinců z důvodu rychleji se měnící demografické situace oproti legislativě. Jednotlivé vzdělávací systémy nejsou připraveny na jejich vzdělávání, chybí jim systematický plán pro jejich vzdělání, podporu a financování této podpory (Heckmann, 2008, Eurydice, 2004, podle Záleská, 2020).

4.2.1 Typy vzdělávacích modelů v Evropě

V České republice neexistuje žádná metodika, která by upravovala integraci dětí s OMJ. Školy si tedy samy vytvářejí postupy a metody, kterými se při integraci řídí (Kostelecká et al., 2013). V případě, že není možné, aby se vzdělávalo ve vyučovacím jazyce, většina vzdělávacích systémů pracuje na speciální podpoře určené pomoci dítěti s jeho znalostí vyučovacím jazyka. K tomu slouží dva hlavní typy vzdělávacích modelů v Evropě (Eurydice, 2004).

- **Integrační model** – v tomto modelu jsou umístěny děti s OMJ do běžné třídy spolu s majoritními žáky. Ve třídě se učí stejně jako jeho spolužáci podle školního kurikula. Podpora vyučovacím jazyka probíhá během vyučování či mimo vyučování v prostorách školy. (Eurydice, 2004). I přes neznalost jazyka se však doporučuje zařadit děti – cizince do ročníku, který odpovídá jejich věku a to hned

z několika důvodů. Žák se vždy bude cítit nejlépe mezi stejně starými dětmi a dostane se mu podnětnějšího prostředí, a to i v případě, že jim nerozumí. Dále může být pobyt mezi mladšími dětmi obrovskou frustrací a spolu s jazykovou bariérou mohou u žáka způsobit pasivitu, v horším případě agresivitu (Titěrová, 2011). Dále podle Záleské (2020) při zařazování do správného ročníku musí školy brát v úvahu kromě jeho znalosti vyučovacího jazyka (která může být dobrá, špatná ale i nulová) také věk, znalosti dítěte, počet let ve škole, které odchodilo v předešlé zemi.

Tento typ integrace klade vysoké nároky na vyučujícího a je vhodný pouze tehdy, kdy počty žáků nepřesáhnou určitou hranici, kdy se všem těmto dětem není možné individuálně věnovat (Kostelecká, 2013).

- **Separáční model** – dítě cizinec je vyjmuta z hlavního vzdělávacího proudu a je mu poskytnuta speciální výuka, během které má zlepšit své znalosti vyučovacího jazyka a poté se zařadit do výuky spolu s ostatními dětmi. Toto opatření může mít přechodný ale i dlouhodobý charakter. V případě *přechodné* formy nebývá obvyklé, že trvá déle než jeden rok. Během té doby jsou děti umístěny odděleně do jedné třídy v rámci školy, je jim poskytnuta speciální péče se zaměřením na vyučovací jazyk a potřeby vzniklými jeho neznalostí. (Záleská, 2020). Nejedná se o úplnou separaci, děti docházejí do stejné školy a dochází do některých hodin, například hudební výchovy, tělesné výchovy či výtvarné výchovy, do běžné běžných tříd podle svého věku (Kostelecká et al., 2013). *Dlouhodobá* forma je v Evropě spíše vzácná a dochází k ní například v situaci, kdy se v jedné třídě stanou cizinci majoritou nebo v případě, že dítě nemá žádné či minimální znalosti se školou, v takové situaci jsou vytvořeny speciální třídy, do kterých jsou děti umístovány podle jejich znalosti vyučovacího jazyka na dobu jednoho či více let (Záleská, 2020).

Během integrace se tyto modely často prolínají, málokdy se setkáme s čistou verzí integračního či separáčního modelu.

4.2.2 Školní integrace v České republice

Do roku 1989 byla v České republice při začleňování cizinců nejvíce uplatňována strategie asimilace, která s sebou nenesla žádné ohledy k národnostní nebo kulturní odlišnosti občanů. Od sametové revoluce uběhlo více než 30 let, avšak s modelem asimilace se

můžeme stále setkat v mnoha oblastech. Nejspíše to souvisí s faktem, že Česko je tradičně společností spíše homogenní ve smyslu národnostním i kulturním. Česká společnost je považována spíše za uzavřenější a opatrnější co se cizinců týče, z toho je patrné, že i k inkluzivnímu vzdělávání a obecně ke konceptu rovnosti přistupuje skepticky (Záleská, 2020).

Tendenci přístupu českého školství k cizincům hodnotí Jankovská a kolektiv (2015) podle Záleské (2020) jako nezviditelňování cizinců, oproti zdůrazňované jinakosti romských žáků. Školy nemají mnoho zkušeností s dětmi-cizinci, a proto nemají dostatečné informace a prostředky, jak k nim mohou přistupovat.

Začleňování dětí s OMJ do vzdělávání řeší §20 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.), o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (MŠMT, © 2013 – 2022). Školský zákon zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání všem dětem – cizincům, kteří pobývají na území České republiky, stejně jako dětem občanů České republiky. Děti – cizinci mají stejné práva a povinnosti jako české děti i v případě, že není známa délka jejich pobytu z důvodu stěhování do jiné země či do země původu rodičů (Radostný, 2011).

V České republice je několik státních i neziskových organizací, které se věnují vzdělávání dětí – cizinců. Tyto organizace popisuje Záleská (2020):

- **NIDV** (Národní institut dalšího vzdělávání), která je řízená přímo MŠMT. Od roku 2014 se v projektu Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky – cizince intenzivně zabývá vzděláváním dětí - cizinců. NIDV pořádá semináře a poskytuje metodické materiály určené pro učitele.
- **NÚV** (Národní ústav pro vzdělávání) v projektu APIV A (Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem) mapuje současný stav společného vzdělávání, přičemž nabízí kurzy a školení pro učitele v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Obě tyto instituce se spojily a tvoří organizaci s názvem NPI ČR (Národní pedagogický institut České republiky) a pokračují v zaměření se na podporu vzdělávání dětí – cizinců, na přípravu učitelů, kteří s těmito dětmi pracují a na komunikaci s jejich rodiči.

- **PPP** (pedagogicko-psychologická poradna), patří mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ). PPP poskytují služby pedagogicko-psychologické a speciálně

pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.

- **META** – od roku 2004 podporuje vzdělávání dětí – cizinců, nabízí podporu pedagogům a školám při řešení specifických potřeb dětí. META se mimo jiné pokouší o vytvoření standardizovaného testu češtiny a kurikulum pro výuku češtiny jako druhého jazyka.

Titěrová (2011) z organizace META uvádí klíčové principy začleňování žáků s OMJ:

- Každé dítě v naší škole má právo plnohodnotně rozvíjet svůj potenciál, účastnit se výuky a spolupracovat s ostatními.
- Všechny školy mají zodpovědnost za zajištění rovnosti vzdělávacích příležitostí pro všechny a odstranění překážek, které by tomu bránily, což u žáků s OMJ je především výuka češtiny jako cizího jazyka.
- Škola si proto musí vytvořit koncepci podpory inkluze nově příchozích žáků s OMJ, jež bude vycházet primárně z rozvoje jejich vzdělávacích příležitostí a možností.
- Je nutné rozvíjet potenciál žáků s OMJ prostřednictvím výuky češtiny jako cizího jazyka a přístup k učivu dalších předmětů musí být smysluplný a podnětný i bez dostatečné znalosti vzdělávacího jazyka a zároveň jazyk rozvíjet.

Záleská (2020) však dodává, že v České republice není učitelům k dispozici žádná patřičná materiální podpora, neexistují žádné materiály, které by byly uzpůsobeny výuce dětí – cizinců pro jednotlivé předměty. Učitelé mohou čerpat pouze z učebnic, které jsou určeny pro výuku češtiny pro začátečníky.

4.2.3 Školní podpůrná opatření

Podpůrná opatření lze rozdělit do dvou skupin na **orientační**, které se týkají informovanosti dětí a rodičů, a školská **podpůrná** opatření, za které mají zodpovědnost učitelé. Orientační opatření obsahují písemné informace o školském systému v různých jazycích, poskytování tlumočnicků při komunikaci rodič-učitel, spolupráce s odborníky, informace pro rodiče o nabízených možnostech či vzdělávacím systému dané země (Záleská, 2020)

Evropské vzdělávací systémy nabízejí dětem cizincům širokou škálu opatření, která spadají do těchto kategorií:

- **Opatření určená ke kompenzaci jazykových potřeb žáků** – cizinci, jejichž mateřský jazyk není vyučovacím jazykem. Obecně taková opatření odpovídají výuce založené na „jazykovém ponoření“, ve kterém je žákům poskytnuta intenzivní výuka individuálně nebo v malých skupinách v běžné školní době. Jde o „dvojjazyčnou“ výuku nabízenou částečně ve vyučovacím jazyce a částečně v mateřském jazyce.
- **Opatření zaměřená na vzdělávací potřeby žáků** – obsah i vyučovací metody běžného kurikula mohou být speciálně upraveny, někdy i hodnocení žáků s OMJ je pozměněno oproti ostatním žákům.
- **Třídy mohou být zmenšeny** v zájmu příznivějšího poměrů žáků na učitele za účelem individuálnějšího přístupu učitele k žákům.

(Eurydice, 2004)

Vyučovací jazyk je považován za prostředek komunikace, který neslouží pouze pro úspěšnou účast ve vzdělávacích zařízeních přijímací společnosti, ale také díky jazyku si děti vytvářejí a prohlubují soukromé vztahy s členy majoritní společnosti. A právě znalost jazyka jim poté usnadní adaptaci na nové prostředí (Eurydice, 2004). Školství má proto velmi důležitý úkol naučit děti vyučovací jazyk co nejdříve a nejlépe, aby měli šanci být úspěšnými žáky a poté plnoprávními občany daného státu (Záleská, 2020).

Integraci žáků s OMJ je nutno věnovat značné úsilí od pedagogických pracovníků, v případě, většího počtu těchto žáků je nutná účast všech pracovníků dané školy, kteří budou k těmto dětem přistupovat individuálně, protože nemusejí mít problémy pouze s vyučovacím jazykem ale také se změnou kulturního prostředí (Kostelecká, 2013). Z pohledu sociální pedagogika je kromě jazyka důležitým faktorem při integraci dětí – cizinců do nových podmínek kulturní distance tj. stupeň blízkosti či vzdálenosti kultury hostitelské země od kultury země, odkud děti pocházejí nebo ve které jsou vychovávány. Čím větší je tato distance, tím menší je ochota přijmout kulturu majority a z toho plynou další nejrůznější komplikace (Kraus, 2008).

Ve školním prostředí mluvíme o dvou základních úrovních v podobě vedení škol a samotných učitelích, kteří by se měli podílet na integraci dětí – cizinců (Záleská, 2020).

Školní podpůrná opatření ze strany školy

Bezproblémové soužití dětí napříč různými kulturami, náboženstvím a jazykovými skupinami má na starost vedení škol, které by mělo mít na paměti, že mezi dětmi všech různých národností existuje více shod nežli odlišností. Vedení škol by mělo vést školní pracovníky ale i žáky k hledání těchto shod a společných hodnot. Ředitelé rozhodují o způsobu podpory a také o způsobu jejího financování. Vize ředitele bývá klíčová pro celkovou podobu podpory začlenění dětí s OMJ do škol, a proto by vedení vždy mělo mít na paměti, že špatné výsledky těchto dětí způsobuje mimo odlišné kultury či zázemí rodiny, také nastavení školy a jejich hodnot (Brenny, 2008, Froyen, 2016, podle Záleská, 2020).

Kostelecká (2013) uvádí aktivity škol, které napomáhají integraci dětí s OMJ:

- **Přípravné ročníky** – školy často apelují na rodiče, aby se jejich děti zúčastnily přípravných ročníků, než nastoupí do prvního ročníku. Ulehčí to celkový proces integrace základní školy.
- **Intenzivní prázdninové kurzy** – mohou se zúčastnit děti do 12 let. Děti jsou rozděleny do dvou skupin podle úrovně ovládnání jazyka a následně se jazyk učí, procvičují či upevňují. Problém letních kurzů spočívá v jejich financování, školy totiž na děti s OMJ získávají stejný normativ jako na české děti a jsou nuceny si s touto situací poradit samy.
- **Asistent pedagoga** – Pro žáky, kteří mají špatnou znalost jazyka, je další možností individuální přístup ve formě asistenta pedagoga, které nabízejí neziskové organizace. Dětem poskytují intenzivní hodiny českého jazyka a stávají se pro ně starším kamarádem a důvěrníkem. Titěrová (2011) spatřuje pomoc AP kromě podpory jazyka také v pomoci při vyrovnávání sociokulturních potřeb. Žáci s OMJ se ocitají v odlišném sociokulturním prostředí, AP pro ně může představovat jistotu, přičemž žákům s OMJ může ozřejmovat sociokulturní realitu školy a dané společnosti a současně českým žákům poskytovat informace o kultuře a zvycích žáků s OMJ.
- **Jazykové kurzy během roku** – veškerá výuka českého jazyka (individuální a skupinová), která probíhá v čase běžné výuky, bývá hrazena školou. Naopak nepovinné kroužky v odpoledních hodinách neboli doučování, bývá hrazeno z příspěvků rodičů.

- **Výuka prostřednictvím dramatické výchovy** – jedná se o komunikační výchovu, během které si žáci odstraňují komunikační bariéry a zábrany vyjadřovat se na veřejnosti. Tyto kroužky navštěvují i české děti, které mají problém s vyjadřováním nebo trpí ostychem.
- **Speciální třídy** – nejsou hodnoceny pozitivně z důvodu, že vedly spíše k segregaci než k žádoucí integraci.

Školní podpůrná opatření ze stran pedagogů

Hned po vedení školy jsou učitelé ti, kteří přímo ovlivňují správné začlenění dětí s OMJ do školního prostředí, přece jen jsou děti ve škole s nimi nejvíce v kontaktu. Přípravenost učitele je důležitým faktorem, nestačí pouhý entuziasmus bez základních znalostí (Vítková, 1998). Podle Hájkové (2005) by měl pedagog disponovat profesními kompetencemi, které zahrnují dvě kategorie: *osobní* kompetence a *odborné* kompetence. Osobními kompetenci se rozumí vysoká míra kreativity, schopnost iniciování změn a vysoká úroveň socializace spojená s porozuměním, empatií a tolerancí. Odborné kompetence zahrnují jednak kompetence k vyučovacím předmětům a jednak pedagogické činnosti učitele, kdy se jedná o vlastní pedagogické kompetence, které se projevují v oblastech:

- Interpersonální strategie
- Strategie učení
- Komunikační dovednosti
- Projektování edukačních postupů
- Organizace a řízení učebních činností žáků
- Užívání aktivizujících metodických postupů ve vyučování
- Znalost vývoje dětí a mládeže
- Ovládání objektivních nástrojů hodnocení edukačních výsledků
- Užívání informačních technologií, podpůrných technických prostředků a pomůcek
- Pedagogická tvořivost při aplikaci nových metodických postupů
- Sebehodnocení a sebereflexe
- Kutikulární znalost

K začleňování žáků do tříd by měl učitel přistupovat multikulturně. Však jen málo učitelů skutečně ví, co multikulturní přístup obnáší a co je po nich vyžadováno. Učitelé bývají na tento přístup jen málo nebo dokonce vůbec připravováni, obzvláště pak učitelé s dlouholetou praxí vůbec nevědí, co pod tímto pojmem představit a co na své výuce změnit (Záleská, 2020). Profesní připravenost učitelů na integraci žáků – cizinců by bylo nutné zlepšit, jejich práce by měla být orientována i do této oblasti. Mladí učitelé by již měli disponovat znalostmi metod práce s dětmi s nižší úrovní vyučovacího jazyka, ale i se znalostí cizích jazyků a odlišných kultur, jejich zvyků a tradic. (Kostecká, 2013). Multikulturní vyučování spočívá v neustále se měnících a přetvářejících osnovách, aby poskytovaly rovné příležitosti pro všechny studenty nehledě na rasu, etnicitu či sociální skupinu (Banks et al., 2001, podle Záleská, 2020).

Dále má učitel za úkol napomoci tomu, aby dítě mělo možnost se vyjádřit a být přínosem pro ostatní žáky. Učitel by se měl podílet na pomoci dítěti, aby se ve škole cítilo dobře (Záleská, 2020). Učitel by měl chápat a přijmout skutečnost, že je jeho odpovědností učit všechny děti, protože všechny děti mají rovnocenná vzdělávací práva (Miles, 2002).

Podstatným úkolem učitele při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je napomoci otevřenosti ostatních dětí k přijímání těchto dětí zejména tím, že budou aktivně používat výukové metody zaměřené na dítě. Mezi tyto metody patří:

- Povzbuzovat všechny děti, aby si spolu hrály, učily se a sdílely odpovědnosti
- Snížit dopad obtíží s učením
- Předcházet vzniku obtíží v učení
- Identifikovat ty děti, které jsou často označovány za „pomalu se učící“, ale které jsou ve skutečnosti něčím postiženy
- Řešit potíže s chováním
- Začlenit dovednosti potřebné pro každodenní život do osnov
- Udělat z učení zábavu
- Dát dohromady to, co se učí ve škole s každodenním životem a domácími situacemi
- Obměňování metod a tempa výuky tak, aby byl zachován zájem dětí a umožněno jim určit si vlastní rychlost
- Zlepšit kvalitu vztahů ve třídě

- Pomocť učitelům ke zlepšení jejich učitelských dovedností

(Miles, 2002)

Dobrá a jasná komunikace je klíčem k úspěšné výuce všech dětí. Učitelé by si měli uvědomovat důležitost neverbální komunikace jako je řeč těla, výraz obličeje apod. Být flexibilní ve svých komunikačních metodách ve prospěch těch, jejichž mateřský jazyk se liší od vyučovacího jazyka. Používat jednoduchý, jasný a konzistentní jazyk a vytvářet pravidelné komunikační přestávky pro lepší koncentraci a pozornost (Miles, 2002). Spousta učitelů však tuto práci s dětmi jiného jazyka a kultury vnímá jako problematickou a plnou výzev, které se s ní pojí (Záleská, 2020).

Spolupráce školy a rodičů

Rodina má primární zodpovědnost za výchovu dítěte, je však zodpovědná i za vztahy k sekundárním institucím a oblastem jako je škola, média a instituce volného času. Podle prohlášení OSN o lidských právech mají rodiče navíc hlavní zodpovědnost za vzdělávání dětí. Co se týče školy, ta má zvláštní zodpovědnost jako odborná instance, avšak pouze doplňuje totální zodpovědnost rodičů (Jakobsen, 2010, podle Záleská, 2020). Zapojení rodiny žáka do celého procesu vzdělávání je považováno za klíčové. Rodiče mají povědomí o řadě oblastí, které jsou důležité při plánování co nejvhodnějšího přístupu k žákovi. Carpenter v knížce autorek Hájkové a Strnadové (2010) uvádí několik oblastí, ve kterých se orientují zpravidla jen rodiče:

- Vývoj dítěte od jeho narození
- Rodinné události, které vývoj ovlivňovaly
- Širší sociální prostředí, ve kterém rodina žije
- Informace o žákově chování v domácím prostředí.

Pro vytvoření spolupráce mezi rodiči a školou je však nutné určitého úsilí především ze strany školy. (Hájková a Strnadová, 2010). Je nutný respekt ze strany učitelů a školy vůči rodinám, jejich kulturním předpokladům, hodnotám, názorům, životnímu stylu a k praktikám péče o jejich děti (Záleská, 2020).

Spolupráce rodiny se školou má pozitivní vliv a je nutno jej posilovat. V mnoha případech se ale můžeme setkat s pohledem, že rodiče - cizinci spolupracovat nechtějí (Záleská, 2020). Mezi nejčastější překážky při spolupráci s rodiči patří:

- **Čas** – čas bývá problémem především u velmi zaměstnaných rodičů, kteří mají problém účastnit se rodičovských schůzek nebo pomáhat dítěti s domácí přípravou do školy. Tento problém bývá i u matek samoživitelek;
- **Zastrašování** – jde o pocit rodičů, že je pedagogové nebo ředitelé zastrašují či podceňují. Díky těmto pocitům mají obavy zeptat se na věci, které je zajímají a trápí;
- **Kulturní odlišnosti** – pokud rodina pochází z jiné kultury, mají jiné zvyky a může se stát, že je pedagog neúmyslně urazí a tím rodiče odradí od jakékoliv spolupráce;
- **Emocionální překážky** – pocit, že odborníci zjednodušují či podceňují obtíže, které se týkají jejich dítěte či celé rodiny;
- **Pocit zoufalství** - rodiče dospějí k závěru, že spolupráce s odborníky k ničemu nevede;
- **Cizinci** – rodiče, kteří mají jiný mateřský jazyk, než je jazyk školy, mohou mít problém s porozuměním vytištěných materiálů nebo pedagogům na rodičovských schůzkách;

(Robinson, Dally, 2008, s. 333 podle Hájková a Strnadová, 2010)

Pro komunikaci s rodiči, kteří mají jiný mateřský jazyk než je jazyk školy, je podle Kostecká (2013) podstatné se nějakým způsobem dorozumět. Nejčastěji komunikace v českých školách probíhá v češtině, angličtině nebo ruštině. V mnoha školách je potřeba zvýšit jazykovou vybavenost učitelského sboru, aby se mohli učitelé s rodiči lépe dorozumět. V některých případech ke společné komunikaci slouží tlumočníci

4.2.4 Podmínky úspěšné integrace

Za důležitou podmínku úspěšné integrace je maximální přístupnost sociálního prostředí i pro znevýhodněného jedince a to včetně přístupnosti vzdělávání a informací v neredukované podobě, přístupnosti pracovních příležitostí a šancí vést život jako člověk bez znevýhodnění (Hájková, 2005).

Úspěšnost integrace ve vzdělávání je ovlivněna několika faktory, mezi které patří podle Slowíka (2016):

- **Prostředí školy** – „vstřícné klima“;

- **Postoje a kompetence** učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- **Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními** (pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry);
- **Spolupráce s rodinou žáka**
- **Přijetí** ze strany učitelů, žáků a jejich rodičů atd.;
- **Míra a kvalita speciální podpory** (pomůcky, asistent pedagoga apod.);
- **Dominující pohledy na školskou integraci a inkluzivní vzdělávání** ve společnosti v místní komunitě.

Naprostou klíčovou podmínkou úspěšné integrace je bezproblémové přijetí ze stran spolužáků. Tomu by měla odpovídat i příprava třídního kolektivu před příchodem žáka, je důležité, aby se dítě nestalo terčem verbálních a agresivních útoků ze stran spolužáků nebo naopak aby nezůstalo izolováno (Vítková, 1998) Akceptace, zájem a důvěra jinak řečeno bezpodmínečné přijetí integrovaného žáka jak spolužáky, tak pedagogem patří k hlavním faktorům úspěšné integrace. (Bartoňová, Vítková, 2009). Každý člověk se nejlépe učí a pracuje v prostředí, ve kterém se cítí dobře, bezpečně a ve kterém jsou jeho výsledky spravedlivě oceňovány. Tento pocit by měl být umožněn všem, i těmto dětem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 INTEGRACE BILINGVNÍCH DĚTÍ DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Cílem tohoto výzkumu je popsat integraci bilingvních dětí do českých základních škol. Bilingvní děti mohou ovládat vyučovací jazyk na dobré úrovni s občasnými odchylkami, avšak některé děti mohou vyučovací jazyk slyšet poprvé až při nástupu do školy. V obou variantách jsou děti vystaveny pro ně dosti náročné situaci, kdy se musí začlenit do nového kolektivu a zároveň zvládnout vyučovací jazyk.

Výzkumné otázky

Z jakého rodinného a jazykového prostředí děti do základní školy přišly?

Proč se rodiče rozhodli pro bilingvní výchovu? Výhody nevýhody bilingvní výchovy.

Jaká je zkušenost rodičů se začleňováním jejich dětí do školského systému v České republice?

Jaké problémy doprovází integraci bilingvního dítěte?

Umějí učitelé pracovat s dětmi, které neovládají vyučovací jazyk na úrovni mateřského jazyka?

Výzkumný soubor

Výzkumným souborem jsou bilingvní děti, které jsou ve školním věku a dochází do základní školy, zapsané v rejstříku MŠMT, s výukou v českém jazyce. Jedná se o děti, které jsou vychovávány bilingvně od narození či děti, které se setkají s druhým jazykem až při nástupu do školy. Tento výzkum bude zkoumat začlenění těchto dětí do školního prostředí.

Výzkumné metody

Pro dosažení cíle výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkumnou metodu. Nejdříve jsme nasbírali data o jednotlivých dětech. Ke sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který jsme vedli s rodiči dětí. Podle Hendla (2005) rozhovor vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Je nutné správně zvolit obsah, formu i pořadí otázek i celková délka rozhovoru. K rozhovoru přidáme i metodu pozorování a sběr dokumentů, které rodiny budou ochotné poskytnout. Na základě rozhovorů, dat a pozorování zpracujeme případové studie jednotlivých dětí. *„Výzkum pomocí případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů.*

Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupin porovnáváním případů“ (Hendl, 2005, s. 103).

Jak je již uvedeno, předmětem výzkumu bude pět bilingvních rodin, jejichž děti docházejí do základní školy, s výukou v českém jazyce, a jsou začleňováni mezi ostatní děti. V případové studii každého z dětí se budeme snažit vystihnout celkový proces jejich integrace. Pro tento výzkum byly zvoleny pouze rodiny, jejichž děti navštěvují základní školu, registrovanou v rejstříku škol a školních zařízení MŠMT a ve kterých se vyučuje výhradně v českém jazyce. Vyřadila jsem možnosti zahraničních škol či domácího vzdělávání a také škol, které nejsou v rejstříku MŠMT.

Kvůli zachování anonymity jsou použita jména vymyšlena.

5.1 Vlastní výzkumné šetření

Pro výzkumné šetření byla použita výše zmiňovaná metoda kvalitativního výzkumu, a to metoda polostrukturovaného rozhovoru. Před uskutečněním rozhovoru jsme měli připraveny okruhy či konkrétní otázky týkající se tématu.

Rozhovory s rodinami probíhaly na základě domluvy a osobních preferencí rodiny. V některých případech byly rozhovory uskutečněny v přirozeném prostředí dotyčných – u rodiny doma, v jiném případě také při kávě v blízké kavárně a s ohledem na covidovou situaci i přes video hovor. Díky příjemnému prostředí, které si sama rodina zvolila, a volnosti v průběhu rozhovoru, mi rodiny poskytly dostatek dat pro vypracování případové studie.

5.1.1 Případová studie č. 1

Albert (chlapec 7 let) dochází do 1. třídy základní školy. Jeho dominantním a prvním jazykem je ukrajinština. Čeština osvojována až v předškolním věku a následně při nástupu do školy.

Rodinná anamnéza

Albertova matka ve věku 35 let a pochází z Ukrajiny a je vyučenou kadeřnicí, svému oboru se věnovala dva roky ve svém rodném městě. Poté se se svými kamarádkami rozhodla odcestovat za prací do Velké Británie, kde pobývala dva roky a věnovala se hlídání dětí. Pár měsíců po příjezdu se seznámila s Albertovým otcem (40 let), původem z Česka, který přijel do Anglie také za výdělkem. Po dvou letech vztahu se rozhodli přestěhovat do České

republiky. Otec je vyučen jako strojný mechanik, tomuto řemeslu se však nevěnuje a pracuje na stavbách a často jezdí na delší dobu pracovat do zahraničí a z toho důvodu s rodinou doma netráví příliš času.

Nyní je to více než 10 let co rodina žije v České republice. Matka po příjezdu do Česka začala navštěvovat kurzy českého jazyka, aby zde mohla najít práci. Od narození Alberta byla matka na mateřské dovolené, do práce se poté však nevrátila, protože zanedlouho přišel na svět Albertův mladší bratr. Nyní je ženou v domácnosti a stará se o dva chlapce i chod domácnosti. Albertův mladší bratr má 5 let a mluví především ukrajinsky, češtinu však zvládá na lepší úrovni než Albert v jeho věku.

Rodina se popisuje jako milující avšak přísná, která si váží každé chvíle, kterou mohou trávit společně z důvodu otcových pracovních cest. Otec často cestuje i na delší dobu mimo Českou republiku, takže matka vychovává děti po většinu času sama. Přísnějším rodičem je otec, který s dětmi sice netráví příliš času, avšak pokud s chlapci je, snaží se je vychovávat rázněji než jejich matka. Občas přijíždí na pomoc babička z otcovy strany, která si ráda brává oba kluky k sobě na prázdniny. Babička s dětmi mluví výhradně česky, i když v jejich mladším věku měla pocit, že jí dostatečně nerozumí.

Mezi společné koníčky rodiny patří procházky do parků, či výlety mimo město. Albertova matka však nemá řidičský průkaz, jezdí tedy s chlapci vlakem, což je ale pro děti vždy skvělý zážitek.

Osobní anamnéza

Albert prodělal typické dětské nemoci jako neštovice, chřipka či angína. V poslední době má slabší imunitu a je více náchylný k nemocem. Od nástupu do 1. třídy mu byl doporučen logoped, jednak pro naučení hlásek „R“ a „Ř“, ale také pro lepší porozumění českému jazyku.

Albert je charakterově klidnější povahy, působí někdy až „zakřiknutě“. Sport či jiné fyzické aktivity mu nejsou blízké, od mala má problémy s nadváhou. Raději se věnuje kreslení či jinému tvoření. Po naučení pár písmen od začátku první třídy se Albert rád věnuje čtení. Ve škole navštěvuje výtvarný kroužek spolu s jeho kamarádem ze třídy pocházejícím také z Ukrajiny. Matka popisuje Alberta jako klidného a hodného chlapce, je velmi ráda za jeho povahu a občas si přeje, aby mu byl jeho mladší bratr trochu více podobný. Na Alberta nemuseli být rodiče tak přísní, jako na jeho mladšího sourozence.

Jazykový vývoj

Rodina se rozhodla pro strategii jeden rodič – jeden jazyk. V Anglii rodina plánovala vychovávat své děti ke znalosti tří jazyků, z čeho však sešlo, především z důvodu časté nepřítomnosti otce a pro matku bylo nereálné naučit děti tři jazyky. Matka se tedy zaměřila na svůj mateřský jazyk a s dětmi komunikovala od narození výhradně ukrajinsky, otec česky. Čeština z toho důvodu byla pro Alberta hodně vzdálená. S češtinou se k otci připojila i babička, ani to však nepomohlo a Albert do 4-5 let mluvil pouze ukrajinsky. Albert není moc společenské dítě, na hřišti si vždy hraje raději sám, neměl tedy moc kamarádů, s kterými by mohl mluvit českým jazykem. Matka se ke konci Albertova 4. roku rozhodla komunikovat s ním v češtině, pokud se nacházeli mimo domov. Do té doby Albert od matky slýchal pouze ukrajinštinu, i v případě, že s nimi byl otec. Otec je s Albertem pouze večer, nebo o víkendu (pokud není zrovna pracovně v zahraničí), takže je pochopitelné, že se pro Alberta stala ukrajinština jeho prvním a dominantním jazykem.

Když bylo Albertovi 5 let, začal používat i některá česká slovíčka, nejvíce na tom měla podíl školka, kterou pár dní v týdnu navštěvoval. Dále mu matka pouštěla české pohádky a písničky, ale i přesto byl Albert spíše pasivním bilingvistou.

Nyní je Albertovi 7 let a stále má problémy s mícháním těchto dvou jazyků. Zvládne rozlišit s kým má jaký jazyk použít a je si vědom dvou rozdílných jazyků, avšak některá slova jsou pro něj obtížná na výslovnost, takže si druhé slovo půjčuje z jiného jazyka. Z Albertovy mluvy je dosti slyšitelný tvrdší přízvuk.

Výhody bilingvismu

Z důvodu, že oba rodiče pobývali určitý čas v Anglii, spatřovali největší výhodu bilingvní výchovy v tom, že díky ní si dítě osvojí dva jazyky přirozeně a „bez problému“. Otec měl vždy problémy s angličtinou, což nejvíce to pociťuje během práce v zahraničí. Dětem tedy chtěli dát tu možnost ovládat více jazyků od narození a nebýt nuceni se je učit v dospělosti. Věnovat však čas dalšímu jazyku (angličtině) na úkor rodinného jazyka, který děti bude spojovat s jejich širší rodinou, nevnímali jako správné rozhodnutí. Právě spojení dětí s jejich širší rodinou bere rodina jako největší pozitivum.

Školní anamnéza

Albertova matka zvolila školu na základě vzdálenosti. Škola se nachází 15 minut pěšky od jejich domu, Albert tedy může chodit do školy pěšky a sám, v případě, že ho nebude moci matka doprovodit.

Chlapec nastoupil do 1. ročníku v 7 letech, letos v dubnu bude mít 8 let. Matka před nástupem do 1. třídy navštívila PPP (pedagogicko-psychologickou poradnu), která na základě Albertovi školní zralosti i znalosti jazyka doporučila Albertovi odklad školní docházky. Rodině byl doporučen jazykový ročník, který navštěvují i děti s nulovou znalostí českého jazyka, proto by se Albert s jeho znalostmi češtiny neměl obávat selhání. Rodina však tuto možnost odmítla a matka se rozhodla Albertovi věnovat sama, snažila se s ním komunikovat výhradně česky za pomoci otce a babičky. V dalším roce chlapce do školy přijali s doporučením navštěvovat logopeda alespoň jedenkrát týdně. Logoped byl doporučen především kvůli výslovnosti a chybnému skloňování. Návštěva logopeda je i u českých dětí v raném školním věku dosti běžná.

Prospěch žáka je na dobré úrovni, nepřináší si domů horší známky než dvojky. Třídní učitelka popisuje chlapce jako ostýchavého, je nerad středem pozornosti a také nerad sděluje svůj názor, sám se v hodině nehlásí, ale v případě, že ho učitelka vyvolá, obvykle zná správnou odpověď. Při komunikaci v českém jazyce občas dělá chyby, jeho dovednosti ve čtení či psaní jsou vcelku bezproblémové, a to z důvodu, že se v českém jazyce učil číst a psát stejně jako jeho čeští spolužáci, bez znalosti psané ukrajinštiny. Matka chce chlapce naučit psát i číst ukrajinsky až v budoucnu, momentálně si přeje, aby se Albert soustředil ve škole především na znalost českého jazyka.

Třídní kolektiv

Ve škole, kterou Albert navštěvuje je více ukrajinských dětí, a právě mezi nimi si chlapec našel své kamarády. Začlenění mezi ukrajinské kamarády ve třídě pro něj nebylo obtížné, obtížnější pak pro něj bylo celkové začlenění do celé třídy.

Třídní učitelka si všímá neochoty majoritní skupiny spolupracovat se skupinkou čtyř ukrajinských dětí. Nejsou na sebe vyloženě zlí, neprojevuje se šikana či agrese ani z jedné strany. Děti jsou však často neochotné, když mají spolupracovat ve skupinách či ve dvojicích s ukrajinskými dětmi. Třídní učitelka si všimla občasných posměšků, když některé z dětí vysloví něco chybně. Tento problém ale škola aktivně řeší s rodiči těchto žáků a snaží se nalézt příčinu a poté ji odstranit. Také třídní učitelka má snahu vytvořit ze třídy lepší kolektiv. Snaží se děti rozdělovat do skupinek a míchat ukrajinské i české děti, aby se netvořily viditelné majoritní a minoritní skupiny a nedošlo k separaci ukrajinských dětí uvnitř jedné třídy. Třídní učitelka se pokouší o vytvoření příznivějšího prostředí pro učení ukrajinských i českých dětí pospolu, dále také aby se všichni žáci podíleli na chodu třídy a udržovali mezi sebou pozitivní vztahy. Bere v úvahu individuální kulturní

i vývojové potřeby všech dětí. I přestože vnímá určitou změnu ve vnímání minority spolužáky od začátku roku, ve třídě je stále pár dětí, které své ukrajinské spolužáky nechtějí zcela přijmout. Učitelka se obává, že tento špatný pohled dětí pramení od jejich rodičů a s tím je obtížnější pracovat či tento postoj změnit.

Albert netrápí přístup ostatních spolužáků, vždy byl samotář, klidný a obvykle ho nic nerozhodí. Ve třídě si našel své kamarády, se kterými rád tráví čas.

5.1.2 Případová studie č. 2

Stella (dívka, 8 let) dochází do 2. třídy základní školy. Čeština na dobré úrovni, menší problémy se skloňováním, nepochopení vykání, mužský a ženský rod.

Osobní anamnéza

Stella se narodila v porodním domě v Anglii, během porodu byla přítomna pouze porodní sestra. Byla kojena do 1 roku. Stella neprodělala žádné vážnější onemocnění, v raném dětství prodělala jen klasické dětské nemoci, posledních pár let ji postihne jednou za rok jen jednodenní viróza. Mezi 6. – 7. rokem trpěla velkými bolestmi břicha, které jak se později zjistilo, byly stresového charakteru, způsobené stresem ve škole. V této době si také začala kousat nehty. Po zjištění a vyřešení příčiny, bolesti i kousání nehtů ustálo.

Stella je velmi aktivní a kreativní. Ráda vyrábí, šije, plete, háčkuje, kreslí a účastní se všech soutěží. Má ráda balet, navštěvuje dramatický kroužek a hraje na violoncello. Mimo to, matka pro Stellu zvolila také kroužek španělštiny.

Stella je prvorozené dítě. Matka přiznává, že na ni s manželem byli přísnější než na její mladší sestru. Stella nemá ráda děti, co se posmívají druhým, vždy každému pomůže a zastane ho. Rodiče dětem od mala vštěpují, že je důležité nebát se vyjádřit svůj názor, vždy však slušným způsobem bez ublížení druhému.

Jazykový vývoj D1

Pro rodinu byla nejpřirozenější strategie Jeden rodič – jeden jazyk. Otec byl rodilý Angličan a matka měla nejbližší k českému jazyku. Rodina tuto strategii dodržovala na 90 procent. Otec se vracel z práce v pozdní hodiny, věnoval se tedy Stelle těsně před spaním. I v případě, že byl otec na pracovních cestách, tak si společně volali a četli knihy v angličtině.

Stella sleduje pohádky v obou jazycích, některé raději v angličtině a jiné zase raději v češtině. Matka jí občas pouští i pohádky ve španělštině. Od mala s ní matka navštěvuje různé dětské skupiny, ve dvou letech začaly navštěvovat v Londýně skupinu česko slovenských maminek žijících v jejich městě.

I přes to, že se Stellou mluvila nejvíce času matka, jejím prvním jazykem, kterým začala mluvit, byla angličtina. Češtinu začala zapojovat až od 3. roku. Přibližně do 5 let jazyky míchala dohromady, postupně si je však začala uvědomovat a také na koho má jakým jazykem mluvit. Do 5 let byl také slyšitelný cizinecký přízvuk.

Stella nemá značně slyšitelné problémy s českým jazykem, a to především díky matce, která měla možnost být s dětmi po dlouhou dobu doma a naplno se jim věnovat.

Výhody bilingvismu

Od začátku věděli rodiče, jakým směrem se chtějí vydat, co se učení jazyků týče. Bylo pro rodinu přirozené vychovávat děti k bilingvismu. Za největší pozitivum matka považuje dovednost dorozumět se s rodinou v Čechách a na Slovensku. „*Být pyšný na určitou kulturní identitu, kdy část sebe pochází z určité země*“ považuje matka za další velkou výhodu bilingvismu.

Rodinná anamnéza

Rodina žije v ČR 1, 5 roku, předtím žila 3 roky na Mallorce, předtím 5 let v Anglii (kde se narodily obě děti), otec se zde narodil a matka zde žila několik let. Když měla Stella pět let, rodina se rozhodla přestěhovat z Anglie na Mallorku, ani jeden z rodičů však neovládal španělský či katalánský jazyk. Období stěhování bylo pro Stellu vcelku emotivním obdobím z důvodu, že měla zrovna nastupovat do anglické školy. Po 8 měsících na Mallorce zde Stella nastoupila do školy, hlavním jazykem byla katalánština a poté španělština. Španělština pro ni byla jednodušší, protože to byl jazyk běžně používaný mimo hodinu. Avšak do kolektivu nikdy nezapadla. Něž Stella dovršila 8 let, rodina se rozhodla odletět na prázdniny do České republiky (kde byla rodina zvyklá trávit prázdniny). Během léta se však rozhodli, že zde zůstanou.

Matka s otcem spolu komunikují anglicky. Pokud jsou však s dětmi, tak jazyky míchají. Z počátku matka mluvila s dětmi česky a vše překládala do angličtiny pro otce, který dostatečně nerozuměl. Po roce a půl stráveném v českém prostředí je otec schopen rozumět běžnému rozhovoru.

Matce je 38 let, narodila se na Slovensku a s dětmi mluví 90 procent času česky. Matka vystudovala vyšší odbornou školu v oboru veřejná správa. Matka je téměř 9 let ženou v domácnosti. Z důvodu z častého cestování otce a nedávného pobytu mimo ČR bylo pro rodinu těžké zvládat domácnost, pokud by byli oba rodiče pracovní vytížení, bez možnosti hlídání a pomoci od rodiny. Rodina se tedy domluvila na tom, že matka povede domácnost a bude pečovat o rodinu, zatímco otec rodinu zabezpečí finančně. Momentálně matka chodí doučovat angličtinu a pár hodin týdně působí v komunitní škole pro domoškoláky.

Otec má 38 let, pochází z Londýna a jeho mateřským jazykem je angličtina. Otec český jazyk neovládá a s dětmi komunikuje anglicky. Má vystudovanou střední školu a pracuje v manažerské pozici pro zahraniční firmu.

Stella má jednu mladší sestru, které je 6 let. Dívky jsou každá úplně jiná. Mladší sestra je spíše pozorovatel, nikdy nepláče, vstřebává, co se kolem ní děje. Jejím hlavním jazykem byla čeština, možná proto, že ji slyšela od matky i od starší sestry. Se sestrou tráví veškerý volný čas, jen málokdy jsou bez sebe. Vychází spolu harmonicky, i když se mezi sebou někdy pošťuchují a hádají, tak jako to bývá v každém sourozeneckém vztahu.

Rodina se charakterizuje jako laskavá, harmonická, bez větších konfliktů, je zvyklá spoléhat jen sama na sebe. Od mala v rodině učí děti k sebelásce. Posledních pár měsíců rodina bydlí s babičkou z matčiny strany, z důvodu rekonstrukce domu. Setkávají se často s matčinou sestrou a její rodinou. Rodina se také setkává s rodinou ze Slovenska. Kontakt se širší rodinou je jeden z důvodů stěhování do České republiky. O děti pečuje převážně matka, otec se zapojuje v případech, že má čas. Matka vozí děti na kroužky, čte jim knihy, hraje s nimi hry, ukládá je do postele. Víkendy vždy tráví společně. Byli zvyklí společně navštěvovat divadelní představení. Teď preferují spíše procházky a výlety do přírody, občasné kino, muzea či výstavy.

Školní anamnéza

Matka vybírala školu na základě doporučení a vzdálenosti. Stella začala navštěvovat státní školu v České republice, kde nastoupila do ročníku odpovídajícího jejímu věku a to do 2. třídy. Ve škole je vyučovacím jazykem čeština.

Stella zapadla do kolektivu naprosto bez problému, matka za to vděčí velmi vlídné třídní učitelce. Stella nebyla ve třídě jako dítě z ciziny jediná. Škola má 5 ročníků a ve třídě, kterou navštěvuje Stella, jsou 3 děti ze smíšených rodin. Jiné ročníky mají také děti z jiných

zemí. Pro rodinu byl vlídný přístup k cizincům a jednoduché začlenění vcelku překvapením vzhledem k tomu, že bydlí v malém městě na Moravě.

Stella prochází školní adaptací bez značných problémů především proto, že je doma vedena k sebelásce, je cílevědomá. Stella nenavštěvovala speciální hodiny určené pro cizince, kteří mají vyučovací jazyk na nízké nebo nulové úrovni. Navštěvovala pouze dobrovolně doučování českého jazyka, především kvůli vyjmenovaným slovům.

Češtinu si Stella zdokonalovala pomocí pracovních listů. Problémy měla se skloňováním a občas pletla mužský a ženský rod a nerozuměla vykání. Třídní učitelka byla plná pochopení a říkala, že tomu mají dát čas. Komunikace se školou je bezproblémová. Pokud rodič spatří v něčem problém, škola či učitelka je vždy ochotna pomoci.

Rozdíly školy v České republice vs školy v zraníči

Rodina děti do učení nenutí, vede je k tomu, že to dělají pro sebe. Stella ze škol v zahraničí neznala hodnocení známkami, pouze slovní hodnocení. První půlrok si známek nevšimala, teď už ví, co znamenají. Její prospěch je výborný, na vysvědčení měla samé jedničky s vyznamenáním. Pokud by však Stella dostala horší známku, ví, že se to nemusí bát oznámit doma.

Stella nebyla zvyklá na množství domácích úkolů, které děti v českých školách dostávají a z počátku je odmítala plnit, obzvláště když ji její otec podporoval heslem „škola je k učení, doma si máme hrát“. Otec je k českému školství trochu skeptický, škola má podle něj vzdělávat a odpoledne se děti mají věnovat pouze svému volnému času. Matka je však poznamenaná českým školstvím a Stella vždy domácí úkoly za matčiny pomoci zvládla.

Dalším rozdílem oproti zahraniční škole bylo „nucení dětí do jídla“. Každá země má jiné stravovací návyky a začátky v české školní jídelně byli těžké. Z důvodu, že Stella chtěla navštěvovat školní družinu, byla nucena chodit i na oběd, její škola nedovoluje oběd z domu. Matka popisuje situaci, kdy byla Stella nucena vypít či sníst něco, co jí nechutná, tato situace však byla vyřešena následnou domluvou s vychovatelkou. Tímto směrem si rodina i dívka zvykla, pití má přichystané z domu, a když se jí nezamlouvá hlavní chod, požádá o více polévky.

Třídní kolektiv a vrstevníci

Stella se do kolektivu zařadila vcelku dobře, děti ji přijaly. Ve třídě je pouze 7 děvčat a 16 chlapců. Dívka si však s chlapci rozumí, ale našla si kamarádky i mezi děvčaty. To, že zná

více jazyků, není v jejím případě překážkou, pro ni to bylo spíše vědomí toho, že toho ví více než ostatní. Angličtina pro Stellu nebyla příliš záživná do doby, než se ve škole začali učit, číst a psát v anglickém jazyce. S dětmi si sice rozumí, ale nemá problém být sama. Matka popisuje zkušenost *„když děti žijí v jiné zemi a několikrát se stěhují, tak je to udělá silnějšími, ale ne vždy je to dobře“*.

Stella nemá ve třídě značně silné vazby, z toho důvodu by rodina chtěla zůstat v České republice přibližně do jejího skončení základní školy a potom nechat rozhodnutí na dětech, kam by chtěly dále. Dívka už teď říká, že bude studovat střední školu v Londýně.

Matka má kamarádku, jejichž dcera je v podobném věku jako je Stella, společně jezdívají na výlety. Rodina nemá moc rodinných přátel. Dále se dívka stýká s kamarádem ze školy, chodí spolu na stejný kroužek a občas do kina či na zmrzlinu. Stella nemá problém si hrát na hřišti s cizími dětmi, nebojí se oslovit první, avšak záleží na její aktuální náladě. V ČR se setkává jen s česky mluvícími dětmi. Stella však nikdy neměla více kamažádů dohromady, ani nejlepší kamarádku, i když by ráda, to matka přisuzuje stěhování.

5.1.3 Případová studie č. 3

Adam (chlapec, 6 let) dochází do 1. třídy základní školy v České republice. Anglicko česká rodina. Angličtina dominantní jazyk, čeština spíše na pasivní úrovni.

Osobní anamnéza

Adam se narodil v porodnici v Londýně, Během porodu byl přítomen otec a porod probíhal bez komplikací. V raném dětství neprodělal žádné vážné nemoci. Nebývá často nemocný. Adam je zvyklý chodit *„na lehkou obličánek“*, na podzim, i když je chladněji, stále chodí v kraťasích, stejně jako jeho otec. Možná i díky tomu má od mala vybudovanou dobrou imunitu.

Adam byl od dětství velmi šikovný a aktivní. Vskutku brzy začal chodit i povídat. Jeho dominantním jazykem se stala angličtina. Matka s dítětem sice mluvila česky ale ani ne na 60 procent. *„Věřím, že dva jazyky nás mohou jako rodinu u společné večeře či hraní her rozdělovat“* tvrdí matka. Chlapec měl tedy pouze pasivní češtinu, sice rozuměl, ale nedokázal dávat dohromady celé věty. Na rozdíl od češtiny byl skvělý v angličtině, a nejen v mluvené. V 5 letech zvládal číst jednoduchá anglická slovíčka. I přes to, že byl jeho otec pracovně vytížený snažil se Adama vzdělávat. Adam tedy uměl počítat i číst. Samozřejmě na úrovni dítěte předškolního věku.

Adamovy zájmy jsou velmi všestranné. Baví ho sport, ale i kreslení, stejně tak hraní stolních her. Rodiče často zlobí, málo kdy se dokáže zabavit sám, rodiče pro něj tedy vymýšlí aktivitu, která ho zabaví. Navštěvuje spousty sportovních kroužků (fotbal, tenis, plavání). Rád chodí do lesa, do parku, na hřiště. Nejraději se věnuje fotbalu, dokáže kopat do míče klidně celý den. V budoucnu by chtěl být fotbalistou, žít v Londýně a hrát za Chelsea.

Jazykový vývoj

Jak již bylo zmíněno, matka s otcem nechtěli rozdělovat rodinu komunikací dvěma rozdílnými jazyky během společně tráveného času. Otec je rodilý Angličan a matka Češka. U stolu, a vlastně kdykoliv jsou spolu, komunikují v angličtině. Adamův dominantní jazyk tedy byla angličtina.

První tři roky žila rodina i s Adamem v Anglii, chlapec kolem sebe český jazyk vůbec neslyšel, český jazyk slyšel pouze od matky a to pouze v případě, že spolu byli jen oni dva. Matka se občas stýkala s kamarádkou z Česka, se kterou komunikovala česky. Později objevila českou komunitu, která se snažila v českých dětech žijících v Anglii udržet jazyk ale i kulturní identitu. Tato komunita například každý rok pořádala českého Mikuláše pro děti.

Po přestěhování do České republiky se Adamova znalost českého jazyka moc nezlepšila, chlapec navštěvoval soukromou školku, ve které sice mluvili na děti česky, ale pokud viděli, že je dětem bližší angličtina, raději učitelky mluvily anglicky. Pohádky i knížky dítě preferovalo v angličtině. Rodiče spoléhali na Adamovo přirozené začlenění do školního prostředí a osvojení vyučovacího jazyka.

Rodinná anamnéza

Rodina žije v České republice přes 3 roky, předtím žili v Anglii, otec pochází původem z jihu Anglie, matka byla v Anglii na výměnném pobytu a po dvou měsících se seznámili v Londýně. Důvod pro stěhování do České republiky byla nabídka dobrého pracovního místa pro otce. Rodina se tedy rozhodla pro přestěhování, návratu do Anglie se však v budoucnu nebrání.

Matka je Češka ve věku 35 let, vystudovala ekonomickou školu, momentálně hledá práci. Otec je Angličan, momentálně pracuje jako ředitel zahraniční firmy. Adam je jedináček, má pár rodinných přátel se kterými se stýká a komunikují spolu anglicky.

Rodiče mezi sebou mluví výhradně anglicky, i když je přítomen chlapec. Rodina se snaží o alternativní výchovu, nedávají rozkazy ani tresty. Snaží se, aby se chlapec cítil jako jejich partner nikoliv jako někdo, kdo musí poslouchat na slovo. Po dovršení chlapcových 4 let byla rodina nucena stanovit určitá pravidla a řád, který musí chlapec dodržovat především z důvodu, že chlapcovy učitelky ve školce hlásily, že chlapec má problémy s přizpůsobením se kolektivu a respektování autorit. Toho si byla rodina vědoma a chtěla, aby si dítě osvojilo dobré návyky, než nastoupí do základní školy.

Školní anamnéza

Škola byla vybrána na základě doporučení a také z důvodu, že školu navštěvuje Adamův nejlepší kamarád. Adam do školy nastoupil v 6 letech bez nutnosti odkladu, chlapcova školní zralost byla na vysoké úrovni, problém měl pouze s jazykem.

Chlapec před nástupem navštěvoval intenzivní prázdninový kurz, který byl rodině doporučen školou, avšak rodiče nad podobným kurzem přemýšleli ještě před tímto doporučením. Chtěly se vyhnout odkladu či nutnosti navštěvovat poslední ročník školky v České republice. Adam byl totiž velmi zralý na svůj věk a již ovládal některé základy pro čtení, psaní či počítání. Rok odkladu by pro něj byl ztraceným rokem jen z důvodu neznalosti českého jazyka.

V tomto kurzu byl chlapec zařazen do nejslabší skupiny určené pro děti se špatnou znalostí jazyka. Kurz byl placen ze strany rodičů. V kurzu působí zkušený rodilý mluvčí českého jazyka se zaměřením na vzdělávání češtiny pro cizince. Lekce byly nejen efektivní ale také zábavné, aby děti tento kurz nebraly jako učení nýbrž jako zábavu a pomocí zábavy si osvojily český jazyk. Po absolvování kurzu nastoupil Adam do 1. ročníku základní školy s doporučením navštěvovat logopeda i občasné doučování češtiny.

Adam ve škole nemá problém se čtením či psáním, dokonce je trochu napřed před jeho spolužáky i přes to, že měl během prvních měsíců značnou nevýhodu v tom, že se učil číst a psát v anglickém jazyce. Chlapec měl například ve zvyku číst písmeno „C“ jako „K“ a další drobné nedostatky, které se však během pár měsíců vytratily. S mluveným projevem je to na horší úrovni, Adamovi dělá problém správné vyjadřování, záměna slov, málo kdy řekne celou větu správně.

Adam se i přes tyto nedostatky do školy těší a nemá obavy z nového učiva, rodina za to vděčí jeho třídní učitelce, která má ve třídě další 3 děti, které nepocházejí z České republiky a má k nim skvělý přístup. Jedno z těchto dětí je chlapec, kterému je věnována následující

případová studie a je to také nejlepší kamarád Adama. Další dvě děti pochází z Vietnamu, kdy jeden z těchto chlapců ovládá český jazyk na velmi špatné úrovni a asistuje mu asistent pedagoga.

Adam asistenta pedagoga nepotřebuje, českému jazyku rozumí avšak v případě, že něčemu nerozumí, učitelka mu velmi ráda a ochotně vše zopakuje a vysvětlí. Třídní učitelka má ke všem individuální přístup, i když jak sama říká, je to někdy časově náročné ale učení bere spíše jako poslání než jako práci. Často spolupracuje s asistentem pedagoga, který je ve třídě kvůli vietnamskému chlapci a společně vytváří metody, které ulehčí začleňování cizojazyčným dětem.

Třídní učitelka učila v zahraniční základní škole a poté z důvodu změny bydliště začala učit ve škole, kterou navštěvuje Adam. Pro vedení školy i pro rodiče je takovou osvětou, ne každý učitel má totiž takový přístup k cizojazyčným dětem. Třídní učitelka s nimi také často dělá projekty, které se zabývají určitou kulturou. Děti si mohou například vybrat jejich nejoblíbenější vánoční tradici, udělat referát s obrázky a společně si předávat odlišné tradice s ostatními v občanské výchově. Mohou si vybírat ze své kultury, ale také smí prezentovat cizí kulturní tradice. Naposledy například pojednávali o Velikonocích, anglické děti nechápaly, proč by měly bít holky „prutama“. Poté co jim ale české děti vysvětlily tuto tradici, z jakého důvodu se provádí a že poté dostanou čokoládu či vajíčko, anglické děti v této tradici našly zalíbení. České spolužačky naopak záviděly, raději by sbíraly velikonoční vajíčka v trávě, než „dostávaly od kluků“. Tímto přístupem si děti vytváří kladný vztah ke všem kulturám.

Třídní učitelka vede děti k ohleduplnosti a respektování druhých, k respektování názorů druhých. Snaží se, aby se děti v její třídě neúčastnily posměšků, násilí či ponižování druhých. Především díky takovému přístupu třídní učitelky nebyl s rodiči řešen žádný vážnější konflikt. Ve třídě se nevyskytuje šikana, všechny děti jsou bezkonfliktní, zajímají se navzájem o sebe, pomáhají si. Paní učitelka děti učí nebát se požádat o pomoc či pomoci druhým. Děti ve třídě Adamovi i dalším cizojazyčným spolužákům rády pomáhají s českými slovíčky či výrazy. Jedna spolužačka dokonce docházela k Adamovi domů, aby mu s úkoly pomáhala. Třídní učitelka vytváří opravdu příjemné třídní klima, díky kterému se chlapec a zajisté i ostatní děti do třídy každý den těší.

5.1.4 Případová studie č. 4

Miles (chlapec, 7 let) dochází do 1. třídy české školy, je spolužákem a nejlepším kamarádem předchozího chlapce Adama. Dominantní jazyk je angličtina. Oba rodiče jsou Angličané.

Osobní anamnéza

Miles se narodil v porodnici v České republice, porod probíhal bez komplikací. Byl proveden císařský řez na základě rozhodnutí ze strany matky především z důvodu, že matka trpí astmatem.

Miles od dětství netrpěl žádnou vážnou nemocí. Ve třech letech byl 3 dny v nemocnici, kdy měl během nemoci problémy s dýcháním, od té doby se u něj žádné podobné ani jiné problémy nevyskytovaly. Miles je alergický na ořišky a laktózu a momentálně je znovu objednaný na alergologii ohledně alergie na roztoče. Rodina si v posledních měsících všimá podrážděné Milesovi reakce při návštěvě parku, kdy chlapec hladí cizí psy.

Miles je velmi všestranný, má rád lego, auta, sporty, rovněž rád pomáhá matce či chůvě při vaření a pečení. Hodně času tráví na hřišti, kam nejčastěji chodí s jeho chůvou, jelikož rodiče často pracují z domova. Chlapec asi do 3 až 4 let ovládal pouze anglický jazyk. V tomto věku pozorovala chůva zejména na hřišti jeho sociální izolaci od ostatních dětí. Chlapec například nabízel dětem dort z písku, ale nabízel jej v anglickém jazyce a děti jelikož mu nerozuměly, tak jej ignorovaly. Miles nechápal, proč se s ním děti nekamarádí, nechápal, že mu nerozumí. Také byl případ, kdy chůva slyšela starší holčičku, jak říká ostatním dětem: „*nebavte se s ním, on mluví anglicky*“. Pokud však byl na hřišti pouze Miles a další jedno dítě, vždy si vyhráli a jazyková bariéra nebyla podstatná. Miles se lépe cítí v anglickém prostředí, ať už se jedná o vrstevníky či dospělé. Chlapec neví, čím by chtěl v budoucnu být, ale tvrdí, že by určitě chtěl žít v Anglii.

Rodinná anamnéza

Oba Milesovi rodiče jsou Angličané žijící v České republice. Každý z rodičů má pro pobyt v České republice svůj důvod, pro matku je Česko srdcovou záležitostí, jelikož odtud pocházela její matka. U prarodičů v Čechách vždy trávila letní prázdniny. Jako dítě Milesova matka zvládala český jazyk, během nástupu do anglické školy se její český jazyk postupně vytrácel, až se během školních let vytratil úplně. Milesova matka se přestěhovala do České republiky ve věku 26 let a seznámila se zde s Milesovým otcem, který zde také pracoval. Oba pracují ve stejné zahraniční firmě a jsou velmi úspěšní. Oba pracují většinu

času z domova. Matka se i přes mateřskou dovolenou věnovala práci alespoň na zkrácený úvazek, aby nevyšla z pracovní rutiny. Na výpomoc chodívala matce česká chůva, která předala Milesovy základy českého jazyka. Doma rodina komunikovala výhradně anglicky.

Matka se až během mateřské dovolené začala věnovat studiu českého jazyka, především z absence anglických kamarádů a nemožnosti seznámení se s českými kamarády. Znalost českého jazyka viděla jako cestu k seznámení se s maminkami například na hřišti či v dětských skupinách. Momentálně ovládá češtinu na pokročilé úrovni, kdy je slyšitelný silný přízvuk a chybné skloňování. Otec český jazyk neovládá vůbec, maximálně rozumí běžným českým slovům v jednoduchém rozhovoru. Ani jeden z rodičů ve své práci český jazyk nepotřebují, navíc spoléhají na to, že anglický jazyk v České republice, vlastně i ve světě ovládá každý.

Ačkoliv je rodina často pracovně vytížená a většinu času se o chlapce stará chůva, vždy si o víkendu najdou volnou chvíli a snaží se ji trávit společně. Jezdí na výlety, dovolené do zahraničí, hrají společenské hry a sportují. Žijí a stravují se zdravě a k tomu se snaží vést i chlapce. Miles je jedináček stejně jako jeho kamarád Adam a společně tráví spoustu času.

Jazykový vývoj chlapce

Rodina spolu komunikovala pouze anglicky, angličtina byla tedy pro chlapce prvním a dominantním jazykem. Český jazyk slyšel pouze s jeho českou chůvou, která s ním komunikovala pouze česky, ze začátku měli problém se domluvit, protože chlapec do té doby nepřišel s českým jazykem do styku. Chůva využila každou volnou chvíli ke komunikaci v češtině. Osvojení českého jazyka pomohl Milesovi také nástup do školky, školka byla sice soukromou, ve které učitelé s dětmi komunikují i anglicky, rodiče je však požádali, aby s Milesem komunikovali výhradně česky.

Adaptace do školky byla obtížnější. Z počátku se zde vyskytovala podobná situace jako na hřišti, kdy české děti Milesovi nerozuměly. Postupem času začal chlapec komunikovat ve školce česky. Pro rodiče bylo zajímavé, že pokud si s nimi Miles povídal o domově, hračkách, pohádkách či běžných věcech, které znal od rodičů, mluvil anglicky, jakmile však začal popisovat dění ve škole, ihned přepnul do češtiny.

Výhody bilingvismu

Rodiče jsou moc rádi, že se Miles stal bilingvním. Z počátku moc nevěřili, že bude Miles schopný osvojit si český jazyk a zvažovali tedy přihlášení chlapce do soukromé zahraniční školy, kde by však ztratil šance na osvojení češtiny. Rodiče si byli vždy vědomi spousty výhod, které s sebou bilingvismus přináší. Mezi nejdůležitější výhody bilingvismu řadí širší možnosti ve vzdělávání a v získávání pracovních nabídek. Díky dobré znalosti angličtiny nechávají Milesovi otevřené dveře do celého světa, především do Anglie. V případě, že se chlapec rozhodne pro studium či práci v zahraničí, bude pro něj jednodušší tohoto cíle dosáhnout. Navíc by se anglický jazyk musel stejně učit ve škole, jak je tomu již po celém světě.

Výhodu českého jazyka spatřují v tom, že v Česku chtějí ještě nějakou dobu zůstat. Otec se odmítá přestěhovat zpět do Anglie či jiné země, především skrz bezpečnost. Cítí se lépe, když dítě vychovává v České republice, která je podle jeho slov „*velmi bezpečnou zemí*“. Pro Milesova otce je čeština opravdu obtížným jazykem i přes to, že se s angličtinou člověk domluví téměř kdekoliv, setkává se se situacemi, kdy by rád ovládal český jazyk alespoň na komunikativní úrovni.

Školní anamnéza

Před nástupem do 1. třídy byla Milesova znalost českého jazyka na dobré úrovni, i přes to, že dělal časté chyby ve skloňování či zaměňoval slova. Jeho dominantním jazykem byla stále angličtina. Před nástupem do 1. třídy se zúčastnil spolu s jeho nejlepším kamarádem intenzivního jazykového kurzu. Miles byl však v jiné skupině než jeho kamarád, jeho znalost českého jazyka byla totiž na pokročilejší úrovni. I přes některé chyby v jeho mluvě se s chlapcem dalo hezky domluvit.

Miles navštěvuje stejnou školu a třídu jako jeho nejlepší kamarád Adam. Adamova rodina a stejně tak i Milesova, vděčí za dobré začlenění mezi ostatní žáky třídní učitelce, která podle jejich slov „*opravdu ví, jak děti vychovávat a vzdělávat*“. Milesova rodina měla velké obavy ze začlenění Milese do školy. Děti ve škole jsou starší a dokážou se posmívat spolužákům kvůli tloušťce či brýlím. Otec měl obavy, že se spolužáci budou posmívat Milesovi kvůli nedokonalé znalosti vyučovacího jazyka. To se však nestalo, děti ve třídě si navzájem pomáhají a respektují své odlišnosti.

Miles má skvělý prospěch, i přes to, že ho zlobí některá slova, která jsou obtížnější na výslovnost. Jednou týdně navštěvuje logopeda, který mu s výslovností pomáhá. Doma

s chůvou dělají společně domácí úkoly. Moc často se nestává, že by Miles něčemu nerozuměl. Chlapec nemá problém se čtením či psaním, vše se učil od začátku spolu s jeho spolužáky. Stejnou chybu, jakou udělá Miles, udělá i český žák.

5.1.5 Případová studie č. 5

Mateo (chlapec, 7 let) dochází do 1. třídy základní školy. Matka pochází ze Španělska a otec z České republiky. Mezi chlapcovy jazyky patří španělština, čeština a angličtina, kdy je čeština na špatné úrovni.

Osobní anamnéza

Mateo se narodil ve státní nemocnici ve Španělsku, otec u porodu přítomen nebyl. Chlapec netrpí žádnými vážnými nemocemi. Chlapec byl od dětství neustále venku v přírodě, kde přicházel k různým úrazům. Jednou si zlomil ruku.

Rodina žila v malé vesnici, ve které bylo bezpečno, a kde se všichni mezi sebou dobře znali. Zde měl Mateo partu kamarádů, se kterými trávil čas nejraději. Byli to obyčejní kluci ve věku 5 – 8 let, kteří rádi jezdili na kolech, chodili na hřiště, do lesa, neprováděli žádné výtržnosti. Mateo se s nimi cítil nejlépe a bylo pro něj opravdu těžké je opustit a přestěhovat se do České republiky, kde si musí hledat nové kamarády. O to těžší je to pro něj v nové třídě, kde si nenašel žádné kamarády.

Matka popisuje u Matea velkou změnu v chování, ve Španělsku byl chlapec veselý, pozitivní, spokojený, snadno si hledal nové kamarády. V Česku je chlapec hodně ve stresu, je tichý. Matka si všimla občasných výbuchů vzteku, tyto výbuchy se ale vyskytly jen v případech, že se chlapci něco nepovedlo a nepovažuje to tedy za něco vážného, co by bylo potřeba řešit. Chlapec si není jistý sám sebou a ve třídě má sklon k sociální izolaci. Matka neví, kde pramení tato změna chlapcovy osobnosti, zda je za příčinou stěhování a s tím spojená změna prostředí, absence jeho kamarádů či změna způsobu výchovy, kdy otec na chlapce klade vysoké nároky a vyžaduje od něj skvělé výsledky, bez ohledu na chlapcovy možnosti. S tímto přístupem se chlapec do té doby nesetkal. Matka se ve výchově vždy snažila vést Matea správným směrem, v určitých situacích dokázala být i přísná ale především mu poskytovala podporu a porozumění, byla vždy milující. Mateo se nikdy nebál s čímkoliv za matkou přijít, ani v případě, že se vyskytl v průšvih, mají mezi sebou skvělý vztah.

Jazykový vývoj

Rodina se rozhodla Matea učit 3 jazyky, tedy španělštinu, češtinu a angličtinu. Již od narození s chlapcem komunikoval jeho otec česky, matka španělsky a dohromady společně mluvili anglicky. Mateo měl opožděný jazykový vývoj. Jeho vrstevníci ve třech letech zvládli srozumitelně mluvit, souvisle vyslovit více vět, vyprávět krátký příběh. Nedělalo jim problémy skloňování, časování, ani použití předložek. Mateo uměl ve všech třech jazycích pojmenovat obrázky i věci, občas mluvil ve větách, ale souvislá mluva mu ve třech letech stále dělala problém. Rodiče začali mít obavy, že za tímto problémem stojí snaha o naučení tří jazyků, která vede k tomu, že chlapec neovládá ani jeden z těchto jazyků na dobré úrovni. Rodiče tedy od této snahy upustili a matka na dítě mluvila pouze španělsky, otec s chlapcem komunikoval anglicky. Mateo navštěvoval školku, ve které se mluvilo španělsky. Chlapec si postupem času osvojil španělštinu jako první a dominantní jazyk a poté angličtinu. Čeština se pro Matea stala zcela vzdálenou.

I přes to, že otec s chlapcem netrávil příliš času, si chlapec osvojil anglický jazyk alespoň na komunikativní úrovni. Jeho dominantním jazykem stále zůstávala španělština, španělsky komunikoval s matkou, její rodinou i se všemi svými kamarády.

Rodinná anamnéza

Matka Matea původem ze Španělska se seznámila s chlapcovým otcem ve Španělsku, kde byl na pracovní cestě. Matka pracovala ve Španělsku jako prodavačka, pocházela ze sociálně slabší rodiny, kdy se během studia na střední škole rozhodla pracovat a nepokračovat ve studiu, aby své rodině ušetřila náklady na její studium. Matka měla dalších 5 sourozenců. S Mateovým otcem se seznámila během jeho pracovní cesty. Otec je vyučen číšníkem a ve Španělsku byl na prázdninové sezóně za větším výdělkem. Zde se seznámili a o pár měsíců matka zjistila, že čekají Matea. V době porodu byl otec v práci v České republice. Rodina až do loňského roku nežila společně, matka nechtěla opustit rodinu ve Španělsku a otec zase nechtěl žít mimo Českou republiku, z úspor si totiž vzal vysokou hypotéku na byt nedaleko Prahy, kterou splácel. Hypotéka mu vzala velkou část platu, zbytek peněz z výplaty odcházelo na základní potřeby, a to co zbylo, otec využil na nákup letenek do Španělska za rodinou. Po smrti Mateovy babičky se matka rozhodla přestěhovat do České republiky, kde rodina mohla konečně žít společně. Rozhodli se tak před letními prázdninami.

Rodiče nebyli zvyklí žít společně, momentálně na společném soužití usilovně pracují. Otcova pracovní doba je poněkud náročná, obvykle začíná v 18 hodin večer a vrací se z práce nad ránem, přes den dospává, mimo jiné pracuje také o víkendech. Tuto situaci chtějí společně vyřešit, otec nechce přestat chodit do práce, matka si díky neznalosti jazyka a nedostatečnému vzdělání nebyla schopna najít práci v České republice, takže na otci je zajistit obživu celé rodiny a z toho důvodu si nemůže dovolit brát kratší úvazky, aby byl více s rodinou.

Rodina na pohled působí jako klidná, avšak ne příliš sebraná. Řeší spolu spoustu problémů jak vztahových, tak finančních. Mateo je pro oba rodiče to nejdůležitější a oba se mu snaží co nejvíce vyjít vstříc, i přes to, že jsou oba rodiče rozdílní a mají i rozdílný pohled na výchovu. Matka je ve výchově mírnější než otec, který na Matea často křičí, rozkazuje mu, avšak podle jeho slov jen „*dohání mírnou výchovu matky*“.

Školní anamnéza

Přestěhování do České republiky bylo velmi náročné z důvodu, že matka ani chlapec neovládají český jazyk. Matka se s českým jazykem nesetkala skoro vůbec, zvládá pouze pár základních naučených frází a Mateo je na tom podobně. Soukromou zahraniční školu si však dovolit nemohou. Jedinou možností byl nástup do české základní školy.

Otec řešil nástup jejich syna s PPP (pedagogicko-psychologickou poradnou). PPP podrobně konzultovala výsledky šetření s rodinou a navrhla určitá opatření či postupy chlapcova rozvoje. Poradnou byl navržený odklad dítěte a doporučeno nastoupení do posledního ročníku školky. Důvodem doporučení odkladu byla pouze nulová znalost vyučovacího jazyka, kdy chlapec nezvládá komunikovat českým jazykem ani se dorozumět. Tuto možnost však otec zamítl z důvodu, že se chlapec bude ve školce nudit, protože je dostatečně zralý pro nástup do školy. Jako další možnost připadal v úvahu přípravný ročník, ale to je ze strany otce vnímáno podobně jako školka – chlapec ztratí rok a mezi spolužáky bude nejstarší. Rodina tedy zažádala o asistenta pedagoga, který je financován přes dotace z programu MŠMT. Pro chlapce byla jeho nedostatečná znalost jazyka znevýhodněním.

Mateo byl tedy zařazen do 1. ročníku základní školy, byl tedy „*vhazen do vody*“ a snažil se plavat. Byl mu k dispozici asistent pedagoga, se kterým měla škola již zkušenosti. Asistentka dávala chlapci hodiny českého jazyka navíc, vytvořila výukové materiály určené přímo na míru Matea. Asistentka pracovala se žákem individuálně během výuky,

ale i mimo výuku, kdy Mateo spolu s dalším žákem tvořili skupinku, kde pro ně asistentka pořádala společnou výuku češtiny. Asistentka chlapci pomáhala zorientovat se ve výuce a procvičovala s ním slovní zásobu. Cílem její práce bylo, aby se chlapec dostal co nejdříve na úroveň ostatních dětí. Chlapci trvalo půl roku, než začal v hodinách komunikovat. Během tohoto půl roku mu asistenta pomáhala překonávat jazykovou bariéru a orientovat se v novém prostředí.

Mimo asistenta škola nabízí doučování českého jazyka, které bylo financováno z rozpočtu školy. Toto doučování probíhá v čase běžné výuky. Mateo dochází na tyto kurzy na nultou hodinu v 7 hodin ráno, dvakrát týdně. Dále rodiče přihlásili chlapce na další doučování k jeho paní učitelce, která ho v odpoledních hodinách doučuje český jazyk, to je již hrazeno ze strany rodičů.

Pro Matea je sice zařazení do 1. třídy v českém vyučovacím jazyce velmi náročné, zvládá to však vcelku na dobré úrovni. Znamky má průměrné s ohledem na jeho znalost jazyka. Školy musejí zohledňovat znalost českého jazyka v hodnocení žáka. Mateo byl tedy z počátku hodnocen spíše slovně, paní učitelka hodnotila jeho pokrok nikoliv jeho celkovou znalost. Po půl roce se Mateo naučil zvládat český jazyk na komunikativní úrovni. Čtení a psaní je pro něj menší problém, protože číst ani psát ve španělském ani anglickém jazyce před nástupem do školy neuměl. Podobně jako děti z předešlé případové studie se učí číst a psát zároveň s jeho českými spolužáky.

Třídní kolektiv

Začlenění do třídního kolektivu je pro chlapce obtížné. Přišel do třídy, kde všechny děti ovládaly český jazyk. On si s dětmi nemohl o přestávce hrát ani v případě, že o něj děti z počátkujevily zájem. Mateo byl stydlivý a nejistý. Když nebyla vedle chlapce jeho asistentka, děti se rády nabízely a chtěly chlapci pomáhat, chlapec jim však nerozuměl. Největším kamarádem pro něj byla jeho asistentka a chlapec, se kterým navštěvoval společný kroužek, pod vedením asistentky. Ve třídě byl však samotář a neměl žádné kamarády.

Momentálně po půl roce, když už má nějakou znalost jazyka, je chlapec více kamarádský, nyní dokáže komunikovat s dětmi ve třídě. Děti si ale ve třídě již našly svoje nejlepší kamarády či party kamarádů a pro Matea je tedy obtížné získat si ve třídě své místo. Nejvíce Mateo vychází se svým spolusedícím, který mu často a rád pomáhá. Je to tichý

chlapec, který není zrovna centrem pozornosti. Proto mu jejich kamarádství vyhovuje. Ve volném čase se ale nestýkají.

Na otázku, zda měli rodiče někdy pocit, že je jejich Mateo šikanovaný nebo nerad chodí do školy, rodiče odpověděli, že měli tyto pocity první měsíce Mateova nástupu do školy. Mateo odmítal chodit do školy. Měli s ním problém, ráno se často vymlouval na bolest hlavy či břicha. Jednou se bouchnul do ruky, nebylo to nic vážného, avšak Mateo tvrdil, že ho ruka bolí tak moc, že nezvládne jít do školy. Rodiče si s ním chtěli promluvit, Mateo se jim svěřil, že se ve škole cítí sám a nerad ji navštěvuje. Stěžoval si i na spolužáka, popisovaného jako „*vůdce třídy*“, který se mu údajně posmívá a spolu s ním ho následují i další spolužáci. Podle chlapce se mu měly děti smát nejen za chybnou mluvu ale také kvůli svačině, kterou si chlapec nosí do školy, místo toho, aby navštěvoval školní jídelnu, jako zbytek třídy. Rodina poté diskutovala s třídní učitelkou. Ta však řekla, že se mu děti nesmějí, nebo si toho alespoň není vědoma.

Děti zapřely, že by se Mateovi, kdy smály, problém se tedy dále neřešil. Třídní učitelka nemůže děti jen tak obvinit, když si sama ničeho nevšimla. Mateo není příliš sebevědomý a je si často nejistý. Možná i z toho důvodu, v momentě, kdy se děti smějí nějakému vtípku či společné historce, on jim nerozumí a tak si může domyslet, že se určitě smějí jemu.

Po půl roce ve škole se Mateo cítí lépe než na začátku, jeho znalost vyučovacího jazyka je o poznání lepší, i přes to se však ve školním prostředí necítí dobře.

5.2 Shrnutí výzkumu, diskuze

Během rozhovorů bylo získáno dostatek informací, které nám pomohly zodpovědět hlavní výzkumné otázky.

Z jakého rodinného a jazykového prostředí děti do základní školy přišly?

Chlapec Albert pocházel z rodiny česko ukrajinské. S Albertem byla v kontaktu nejvíce matka, díky tomu se ukrajinština stala Albertovým prvním a také dominantním jazykem. Český jazyk slyšel pouze od otce a babičky. Albertovi byl doporučen odklad a podstoupení jazykového ročníku. Rodina odmítla možnost jazykového ročníku a matka se Albertovi aktivně věnovala za pomoci babičky i otce. Při nástupu do první třídy byla Albertova čeština na dobré úrovni s nutností navštěvovat logopeda, kvůli jeho chybné výslovnosti a skloňování.

Dívka Stella pochází z česko anglické rodiny. Rodina aktivně aplikovala strategii jeden rodič – jeden jazyk. Pro Stellu byla prvním a dominantním jazykem angličtina, češtinu má však na velmi dobré úrovni, a to z důvodu, že se jí od dětství matka věnovala a mluvila s ní pouze v češtině.

Chlapec Adam pochází z česko anglické rodiny. Rodiče provozovali strategii jeden rodič – jeden jazyk, pokud však byla rodina spolu, komunikovali výhradně anglicky. Rodina bydlela v Anglii, po přestěhování do České republiky, chlapec navštěvoval soukromou zahraniční školu. Češtinu tedy chlapec ovládal spíše na pasivní úrovni. Pohádky i knížky chlapec preferoval v angličtině. K osvojení českého jazyka chlapci nejvíce napomohla účast na intenzivním prázdninovém kurzu.

Miles pochází z rodiny, ve které mluvili oba rodiče anglicky. Angličtina byla tedy pro chlapce jeho dominantním jazykem. Český jazyk si osvojil díky školce a své chůvě.

Chlapec Mateo pochází z česko španělské rodiny, kdy je čeština chlapcovým nejméně osvojeným jazykem. Rodina žila odděleně, matka s chlapcem mluvila španělsky a otec anglicky, češtinu vynechali. Rodina společně začala žít až nedávno, mají problémy vztahové i finanční. Otec je na Matea často přísný. Češtinu si chlapec osvojil až v průběhu školní docházky.

Proč se rodiče rozhodli pro bilingvní výchovu? Výhody bilingvní výchovy.

Albertova rodina spatřovala největší výhodu bilingvismu ve spojení s širší rodinou.

Rodiče Stelly chtěli děti vždy vychovávat bilingvně. Za největší výhodu považují dovednosti dorozumět se v Čechách a s rodinou na Slovensku. A také možnost být pyšný na odlišnou kulturní identitu.

Adam by v budoucnu chtěl být fotbalistou a hrát za anglický klub Chelsea. Díky bilingvismu bude mít více možností pro výběr země, ve které chce žít.

Milesovi rodiče vidí největší výhodu bilingvismu v širších možnostech ve vzdělávání či nabídce pracovních míst. Díky bilingvismu má chlapec otevřené dveře do celého světa.

Mateovi rodiče pocházejí každý z jiné země a nemluvili stejným jazykem, vychovávat dítě bilingvně bylo tedy přirozené. Češtinu si byl nucen osvojit kvůli nástupu do školy.

Jaká je zkušenost rodičů se začleňováním jejich dětí do školského systému v České republice?

Albertova rodina hodnotí začlenění do školy úspěšně, především z důvodu, že jsou ve třídě další ukrajinské děti, s kterými si Albert rozumí. Chlapec je však ostýchavý, což může mít vliv na celkovou integraci ve třídě. Navíc ze stran českých spolužáků jsou ukrajinské děti spíše odmítány.

Stella zapadla do kolektivu bez problému. Stella je cílevědomá a sebevědomá, i z toho důvodu nemá se začleněním do nové třídy problém. Stella nemá problémy být s dětmi, ani být sama. Stella však nikdy neměla více kamarádů dohromady, i když by ráda, to matka přisuzuje stěhování.

Chlapec Adam před nástupem navštěvoval intenzivní prázdninový kurz, kde byl v nejslabší skupině. Začlenit se mu do školy povedlo skvěle, především díky paní učitelce.

Chlapec Miles se také účastnil intenzivního prázdninového kurzu. V mluvě nejeví značně slyšitelné problémy. Navštěvuje logopeda, který mu pomáhá s výslovností, stejně jako ostatní děti. Miles má stejnou třídní učitelku jako Adam, díky které byla integrace obou chlapců bezproblémová.

Začlenění Matea do základní školy, ve které probíhalo vyučování v českém jazyce, bylo pro Matea velmi náročné. Mateo byl zařazen do školy bez odkladu a byl mu poskytnut asistent pedagoga, který mu ulehčuje proces integrace. Chlapci trvalo půl roku, než začal v hodinách aktivně komunikovat.

Jaké problémy doprovází integraci bilingvního dítěte?

Albert je ostýchavý, nejistý a špatně skloňuje. Největším problémem během integrace do třídy je separace ukrajinských dětí, tento problém se však snaží učitelka i škola aktivně řešit. Nedá se to však považovat za problém bilingvismu.

Stella má největší problém se skloňováním, používáním mužského a ženského rodu a s vykáním. Ze začátku jí dělalo problém hodnocení na základě známek a také přístup ke stravování ze strany školy.

Adam navštěvuje logopeda i občasné doučování češtiny. Nemá problémy se čtením ani psaním, ze začátku mu dělala problém některá písmenka jako „Ch“, z důvodu, že se učil číst a psát v anglickém jazyce. Dělá mu problém vyjadřování, záměna slov. I přes tyto nedostatky se chlapec do školy těší a nemá žádné obavy z nového učiva.

Miles se při integraci nepotýkal s žádnými většími problémy, dochází do stejné třídy jako Adam, ve které je skvělé třídní klima a začlenění zde probíhá bez problémů.

Mateova povaha je stydlivá a nejistá, s neznalostí jazyka způsobila, že si ve třídě nenašel kamarády. Vyskytly se zde i obavy ohledně šikany Matea, kdy se mu děti měly posmívat, nebylo to však dosvědčeno ani více řešeno.

Umějí učitelé pracovat s dětmi, které neovládají vyučovací jazyk na úrovni mateřského jazyka?

Učitelka z Albertovy třídy si je vědoma neochoty pocházející od majoritní skupiny dětí, které odmítají s ukrajinskými dětmi spolupracovat. Škola se tento problém snaží řešit s rodiči těchto žáků. Třídní učitelka má snahu s tímto problémem také bojovat a udělat ze třídy lepší kolektiv. Rozděluje děti do skupinek a míchá spolu děti z minoritní i majoritní skupiny. Bere v úvahu individuální kulturní i vývojové potřeby všech dětí.

Matka Stelly vděčí úspěšné integraci do třídy především paní učitelce, která je velmi lidská a umí pracovat s dětmi.

Třídní učitelka, která vyučuje Adama i Milese má ke svým žákům velmi ochotný přístup, kdy velmi ráda všem dětem pomáhá, postupuje k nim individuálně, spolupracuje s asistentem pedagoga, vytváří metody, které usnadňují integraci bilingvním dětem. Vytváří kladný vztah dětí ke všem kulturám. Učí je respektovat druhé a být k jiným ohleduplní. Obě rodiny souhlasí, že k žádným konfliktům nedošlo především díky výchově třídní učitelky, která vytváří ideální třídní klima, ve kterém se cítí dobře všechny děti.

Mateova třídní učitelka se snaží chlapci vyjít vstříc a zpočátku jej hodnotila pouze slovně, nikoliv známkami. V hodnocení se zaměřovala na jeho pokrok nikoliv celkovou znalost.

Souhrn

Z výzkumu jsme zjistili, že zkoumané děti pocházejí z různého jazykového prostředí. V některých rodinách rodiče s dětmi komunikovali dvěma různými jazyky, v některých spolu komunikovali společně jedním jazykem a dítě se další jazyk naučilo až při nástupu do školky či školy. Lišil se i přístup k osvojení jazyka před nástupem do základní školy, některé rodiny se rozhodly pro intenzivní prázdninový kurz a jiné rodiny se dětem věnovaly samy.

Všechny rodiny považují za stěžejní výhodu bilingvismus mimo možnost vzdělání či zaměstnání v jiné zemi, především možnost být v kontaktu se svou blízkou rodinou.

Všechny rodiny by popsaly začlenění jejich dětí do základních škol jako úspěšnou. V jednom případě dítě potřebovalo asistenta pedagoga, v ostatních případech se děti zvládly začlenit bez větších obtíží. V případě chlapce Matea, který potřeboval asistenta pedagoga je na místě dávat vinu horšího začlenění právě neznalosti vyučovacího jazyka. V případě dalších chlapců zde hrají roli spíše jejich charakterové rysy či kulturní odlišnosti. Vyučovací jazyk si děti osvojily či zdokonalily různými způsoby. Všechny tyto děti byly schopné nastoupit do základní školy pouze s nutností navštěvovat logopeda či doučování nabízené školou. Znalost vyučovacího jazyka však hraje značnou roli při začleňování dítěte do základní školy.

Děti mají ve třídě tendenci se kamarádit s dětmi ze stejného kulturního či jazykového prostředí (příklad chlapců mluvících anglicky, či ukrajinského chlapce a jeho spolužáků pocházejících taktéž z Ukrajiny). Také jsme si všimli, že děti, které pocházejí z Anglie či mluví anglickým jazykem, chtějí žít v budoucnu právě v Anglii.

Ve všech zkoumaných případech byly učitelky velkým příkladem. Snažily se dětem usnadnit začlenění do třídy, vytvořit pro ně příjemné třídní klima a přistupovaly k nim individuálně a s ohledem na jejich potřeby. Snaží se u všech dětí budovat kladný vztah k odlišným kulturám a respektovat druhé. Přístup učitelek můžeme považovat za stěžejní při integraci bilingvních dětí.

ZÁVĚR

Touto prací jsme měli možnost zjistit zajímavé informace ohledně integrace bilingvních dětí do základních škol situovaných v České republice s výukou v českém jazyce.

V teoretické části jsme se snažili získat podvědomí o problematice bilingvismu, jeho typologii a původu. Dále jsme se seznámili s jazykovým vývojem bilingvních dětí. Zaměřili jsme se na strategie osvojování druhého jazyka, jak později výzkum ukázal, rodiči zvolená strategie hraje značnou roli při úspěšnosti zvládnutí druhého jazyka.

V praktické části jsme se snažili zmapovat integraci bilingvních dětí do základních škol, jejich začlenění do kolektivu, problémy s kterými se potýkají a přístupy učitelů k těmto dětem. Dozvěděli jsme se, že zvládnutí jazyka je důležitou podmínkou pro úspěšnou integraci do třídy. Mimo zvládnutí jazyka hraje velkou roli také osobnost dítěte, zdali se jedná o sebevědomého či spíše ostýchavého žáka, to vše ovlivňuje jeho celkové začlenění do třídního kolektivu. Bilingvismus nikterak nenarušoval prospěch žáků, všichni žáci si ve škole vedli velmi dobře, co se týče čtení a psaní nebyl mezi bilingvním a monolingvním žákem patrný rozdíl.

Dle výzkumu mohu potvrdit, že úspěšná integrace velmi záleží na vedení učitele či pedagogického asistenta. Je důležité, aby pedagog disponoval správným přístupem k dětem, vedl je ohleduplnosti a k respektování druhých.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BAKER, Colin; JONES, Sylvia Prys (ed.). Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Multilingual Matters, 1998.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 2008, 251 s.

BALVÍN, Jaroslav. Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně : 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. setkání Hnutí R. ISBN 80-902461-1-7.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Education of Pupils with Special Educational Needs III. Výzkumný záměr MSM0021622443. Brno: Paido, MU, 2009, s. 450, ISBN 978-80-7315-189-8 (Paido), ISBN 978-80-210-5032-7 (MU)

BENDL, Stanislav. Nárys sociální pedagogiky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-668-0.

BHATTACHARJEE, Yudhijit. Why bilinguals are smarter. The New York Times, 2012, 17.03: 201-220.

DOHNALOVÁ, Eva. Úvod do sociální práce s migranty. Olomouc: Caritas-Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2012. ISBN 978-80-87623-02-2.

EURIDICE. Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Ministerio de Educación, 2004.

GROSJEAN, François a Ping LI. Psycholingvistika bilingvismu. Přeložil Jan CHROMÝ. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. Lingvistika (Karolinum). ISBN 978-80-246-3641-2.

HAGEN, L. Kirk. The bilingual brain: Human evolution and second language acquisition. Evolutionary Psychology, 2008, 6.1: 147470490800600105.

HÁJKOVÁ, V., 2005. Integrativní pedagogika. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁJKOVÁ, Vanda. Integrativní pedagogika. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.

HAKUTA, Kenji; BIALYSTOK, Ellen; WILEY, Edward. Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological science*, 2003, 14.1: 31-38.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KIRILENKO, N. Specifika profesionalnoj dejatelnosti socialnogo pedagoga v reshenii problém inkluzivnogo obrazovanija. *Zurnal Sovremennye problémy nauki i obrazovanija*. 2014. Dostupné také z: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16642>

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MEĎANNIK, Galina. *Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol v okrese Prostějov*. 2019. Dostupné také z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/48312>

MILES, Carolyn. *School for all*. London: Save the Children, 2002. Dostupné z: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools_for_all.pdf

MONIKA, Hošková. *Vícejazyčná výchova dítěte*. Zlín, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

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

MŠMT. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2013 - 2022 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

PEARSON, Barbara Zurer. *Raising a bilingual child*. Living Language, 2005.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2.

RADOSTNÝ, Lukáš. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Bilingualism or not: The education of minorities. Multilingual Matters, 1981.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

TITĚROVÁ, K. Začleňování žáků-cizinců do českých škol. Metodický portál: Články [online]. 16. 03. 2011, [cit. 2011-04-13]. Dostupný z WWW: . ISSN 1802-4785.

UZLOVÁ, Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-51-6.

ZÁLESKÁ, Klára. Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9649-3.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU

Rozhovor s maminkou chlapce z případové studie č. 3 - Adam

D: Dotazovatel

M: Maminka chlapce

D: Dobrý den.

M: Dobrý den.

D: Ráda bych Vás na úvod informovala, že rozhovor bude použit pro moji bakalářskou práci, ve které se snažím zmapovat integraci bilingvních dětí do základních škol. Rozhovor si budu s Vaším dovořením nahrávat a bude zcela anonymní. Pro udržení anonymity použiji smyšlené jména.

M: Dobře, souhlasím.

D: Výborně, na úvod se zeptám, jakým jazykem doma mluvíte?

M: Doma mluvíme společně anglicky, manžel neovládá český jazyk na úrovni, abychom spolu mohli mluvit i česky.

D: Takže vy jste Češka a váš manžel je Angličan a společně mluvíte anglicky. Jak mluvíte vy se svým synem?

M: To se snažím česky.

D: Jakým jazykem začal Adam mluvit jako první?

M: Anglicky.

D: A je angličtina i jeho dominantním jazykem?

M: Ano je.

D: Proč tomu tak je?

M: (Matka přemýšlí) S manželem jsme se dohodli na tom, že se synem budeme každý mluvit svým rodným jazykem, ale měla jsem pocit, že dva jazyky nás mohou jako rodinu u společné večeře či hraní her rozdělovat. Bylo mi nepříjemné mluvit se synem česky, zatímco nám jeho otec nerozuměl. Jsem si vědoma, že právě kvůli tomu se Adam češtinu moc dobře nenaučil.

D: A co třeba mimo domov? Měl Adam možnost slyšet český jazyk?

M: No, v době, kdy jsme bydleli v Anglii tak ani ne, měli jsme pouze anglické přátele. Měla jsem jen jednu kamarádku z Česka, se kterou jsme občas chodily na kafe, ale kluci si mezi sebou stejně hráli a povídali v angličtině, bylo to pro ně přirozenější. Syn byl zvyklý si hrát a u toho mluvit anglicky.

D: A co nějaká místní komunita Čechů?

M: Ano.. po nějakém čase jsem objevila českou komunitu.

D: O co v této komunitě šlo?

M: No snažili se o to, aby si české děti alespoň nějak udržely český jazyk i kulturu.

D: Můžete mi uvést nějaký příklad, jak to probíhalo?

M: Ano, například tato komunita každý rok pořádala českého Mikuláše, jeden rok jsme se rozhodli, že se zúčastníme také. Synovi se to moc líbilo.

D: A co po přestěhování do České republiky? Zlepšila se znalost českého jazyka?

M: No.. moc ne.. Měli jsme obavy, že by měl syn v české školce problémy, tak jsme ho dali do soukromé.

D: Rozumím. A v soukromé školce na Adama nemluvili česky?

M: No.. žádala jsem paní učitelky, aby na něj zkoušely mluvit česky ale syn s nimi komunikoval pouze v případě, že zvolily angličtinu.. takže bohužel.

D: A co pohádky? Pouštíte mu české pohádky?

M: Syna nebaví české pohádky, má raději ty v angličtině. Naposled jsem mu ale pustila pohádku Šmoulové, to se mu líbilo.

D: Tak a pojďme přejít k Adamovi. Kde se narodil? Jak to probíhalo?

M: Syn se nám narodil, když jsme žili v Londýně. Porod probíhal v porodnici a u porodu byl přítomen otec, vše probíhalo bez komplikací a brzy jsme mohli jít domů.

D: A co Adamovo zdraví? Trpí na nějaké nemoci?

M: (Matka přemýšlí) Nevybavuju si, že by měl někdy nějakou vážnou nemoc. Nebývá ani často nemocný. Nejspíše to má po otci, oba by byli schopni chodit v kraťasích i ve sněhu a já je nechám, jelikož věřím, že se díky tomu otužují a budují si lepší imunitu. Já vedle nich budu ale vždycky stát v zimní bundě. (Matka se zasmála)

D: Jak byste mi popsala vašeho syna? Jaký je Adam? Jaké má koníčky? Povahu?

M: Syn byl už od mala velmi šikovný a aktivní, začal brzo chodit i vykládat. Adama baví sport, rád si kreslí, dokáže si klidně celý den malovat nebo hrát stolní hry, u toho ale vždycky potřebuje jednoho z nás. Vlastně mu musíme často vymýšlet aktivitu a snažíme se ho nějak zabavit, jinak dokáže pěkně zlobit. Proto jsme ho přihlásili na x kroužků, baví ho fotbal, tenis i plavání, aspoň tím ho na chvílku zaměstnáme a pak máme chvílku klid. Rád chodí do lesa, do parku nebo na hřiště. Nejraději má ale fotbal, jeho neoblíbenějším sportovním klubem je Chelsea, za který by jednou chtěl hrát.

D: Takže se mu s manželem dostatečně věnujete?

M: To rozhodně. I když manžel není často doma, snaží se Adamovi věnovat, aby jej něco naučil. Učí se spolu číst a psát v angličtině. Kolem 5. roku začal zvládat některá slovíčka v angličtině. Je jasné, že nedokázal přečíst sám celou knížku, ale zvládal přečíst spoustu písmen a slov, takže se často zašil v pokoji a pročítal si knížky a my měli klid. (Matka se směje)

D: A co vy jako rodina? Povíte mi něco více o sobě? O otci Adama? Kde jste se seznámili, co v životě děláte? Jaké máte vztahy?

M: Ano určitě, manžel pochází z Anglie, z krásného městečka na jihu Anglie ale seznámili jsme se v Londýně, kde jsem byla na výměnném pobytu. Žili jsme spolu několik let v Anglii. Pro stěhování do České republiky jsme se rozhodli díky nabídce, kterou manžel dostal z jeho firmy. Uvolnilo se zde místo na vedoucí pozici a já byla pro. Proč nezkusit žít společně v Česku, manžela Česko vždycky lákalo. Ale dveře do Anglie si nezavíráme, máme to tu rádi. Manžel tedy působí na pozici ředitele zahraniční firmy.

D: A co vy? Co momentálně děláte?

M: Já.. je mi 35 let, studovala jsem ekonomickou školu ale momentálně jsem bez práce, ale usilovně si ji hledám.

D: Má Adam sourozence?

M: Nene, Adam je jedináček. Dalšímu miminku se ale nebráníme, kór kdyby se nám podařila holčička. (Matka se zasměje)

D: Jaká je vaše výchova?

M: Snažíme se o alternativní výchovu. Jako malá jsem neměla ráda přísné a fyzické tresty od rodičů, takže tento styl nepřipadal v úvahu. Chceme, aby se náš syn cítil jako náš partner nikoli jako někdo, kdo musí poslouchat na slovo.

D: A funguje to?

M: Noo... nebudeme tvrdit, že je vše růžové. Asi jsme mohli být trochu přísnější... Učitelky ve školce si stěžovaly, že je Adam neposlušný a nerespektuje a má celkem problém přizpůsobit se kolektivu. Není divu, když je jedináček... Jsme si toho celkem vědomi a snažíme se stanovit si určitá pravidla a řád, aby se Adama naučil trochu respektu, než nastoupí do základní školy.

D: No a co základní škola? Na základě čeho jste školu vybírali?

M: Škola mi byla doporučena od kamarádky, školu navštěvuje i synův nejlepší kamarád Miles.

D: Nepřemýšleli jste nad soukromou?

M: Přemýšleli, ale chtěli jsme, aby si syn osvojil i český jazyk.

D: V kolika letech Adam do školy nastoupil? Byl nutný odklad?

M: Nene nebyl, nastoupil v 6 letech, stejně jako jeho kamarád. Byl velmi vyzrálý, měl vlastně i nějaké základy čtení a psaní. S manželem jsme si mysleli, že odklad by byl pro něj škoda. Odkladu jsme se opravdu chtěli vyhnout za každou cenu. Nechtěli jsme, aby ztratil rok života.

D: Rozumím. A co český jazyk? Jak jej zvládal?

M: No... před nástupem do první třídy nám škola doporučila, abychom dali syna na intenzivní prázdninový kurz, my jsme nad ním stejně přemýšleli, dost by to synovi usnadnilo nástup do školy.

D: A jak tento kurz probíhal?

M: Na začátku kurzu se zařazovalo do více skupin, syna zařadili do nejslabší skupiny, ve které byly děti, které měly velmi špatnou znalost jazyka.

D: Byli jste s kurzem spokojeni?

M: Ano, zajisté. Četli jsme si reference a v kurzu by měli působit opravdu zkušení rodilý mluvčí českého jazyka, kteří se zaměřují na vzdělávání cizinců. Lekce měly být efektivní ale také zábavné. Co nám syn popisoval, byla to pravda. Opravdu tyto lekce byly zábavné. Jak jsme poznali, byly i efektivní. Díky tomuto kurzu mohl syn nastoupit do 1. ročníku bez odkladu.

D: Tak to je skvělé, že Adamovi tento kurz tak pomohl. Byl mu dále doporučen logoped či doučování?

M: Ano, i logoped i doučování češtiny.

D: A co ve škole? Dělá mu něco výrazné problémy?

M: (Matka se zasměje) Ano, docela paradox je, že největší problém mu ze začátku dělala „jeho výhoda“, že měl nějaké základy čtení a psaní. Dělaly mu totiž problém písmenka jako například „C“ četl totiž jako „K“ ale to postupem času přešlo. V dalších věcech byl syn napřed, takže žádné další problémy ve škole neměl.

D: Jaká byla jeho komunikace v českém jazyce?

M: S mluvením má trošku větší problém. Paní učitelka říká, že má horší vyjadřování, zaměňuje slova a málo kdy se mu podaří říct úplně celá věta správně.

D: A není to pro Adama problém? Nemá obavy ze školy?

M: Ne, to právě naopak. Syn se do školy vždycky těší, dokonce se ani nebojí nového učiva, těší se, co dalšího se naučí.

D: Takže Adamova integrace proběhla v pořádku?

M: Ano, řekla bych, že ano.

D: Za co tomu vděčíte?

M: No, my za to vděčíme především paní učitelce. Paní učitelka mu velmi pomáhá, ráda synovi vše zopakuje i vysvětlí. Při komunikaci s ní nám říkala, že se snaží mít ke všem individuální přístup a něco dětem předat. Ví, že je to časově náročné, ale bere svou práci jako poslání. Paní učitelka dříve působila v zahraniční základní škole, ale z důvodu stěhování nastoupila do této základní školy a zrovna jako třídní učitelka našeho syna. Protože víme, že ne každý učitel má takovou trpělivost a přístup k dětem. Jsme velmi vděční, že jsme měli zrovna my to štěstí, že syn nastoupil k této paní učitelce do třídy.

D: Ano, to je skvělý přístup. Setkali jste se ve třídě například se šikanou?

M: Ne, my jsme se se šikanou nesetkali a myslím, že ani jiné děti ze synovy třídy. Znova vyzdvihnu paní učitelku, která se snaží, aby se děti neposmívaly druhým, neponižovaly druhé a ani neprojevovaly žádné prvky násilí. Víme, že v této třídě nebyl nikdy řešen žádný vážnější konflikt. Všechny děti si ve třídě pomáhají a zajímají se o sebe. Ostatní děti pomáhají synovi i dalším dětem se zvládním českých slovíček a výrazů. Nebojí si říct o pomoc nebo pomáhat druhým. Vlastně k nám domu jednu dobu chodila synova spolužačka, která mu pomáhala s úkoly.

D: To zní jako ukázkový příklad úspěšné integrace. Vděčíte za něj tedy třídní učitelce?

M: Ano, rozhodně. Věříme, že právě díky ní je náš syn ve třídě tak spokojený a do školy se každý den těší.

D: Můžu se ještě zeptat, jak třeba vypadá hodina? Jak Vám ji syn popisuje? Jak tomuto přístupu paní učitelka napomáhá?

M: Jistě, syn nám často vykládá, jaké dělají ve třídě společné projekty v občanské výchově. Takový největší projekt byl, když si děti vybraly jejich nejoblíbenější vánoční tradici a udělaly referát s obrázky a společně si tímto způsobem mezi sebou předávaly tradice.

D: Referovaly o tradicích ze své kultury? Nebo měly možnost referovat o tradicích z jiných kultur?

M: Byla možnost si vybrat jakoukoliv tradici z jakékoliv kultury. Syn si vybral anglickou, ale vím, že některé české děti si vybíraly například vánoční tradice ze Španělska či dokonce z Číny.

D: Ještě nějaká projekt si vybavíte?

M: Ano, zrovna naposledy měli projekt, který zahrnoval Velikonoce. Syn přišel domů celý v údivu, z toho, jak se v Česku slaví Velikonoce. My je totiž slavíme anglickým způsobem. Sbíráme na zahradě vajíčka. Děti jemu i ostatním spolužákům z ciziny vysvětlily původ této tradice a také odměnu, kterou poté dostanou, chlapcům se to začalo líbit. Zatímco holky začaly „brblat“ že chtějí také raději hledat čokoládové vajíčka než „dostávat od kluků výprask“. Myslím, že právě tímto způsobem paní učitelka buduje kladný vztah dětí k odlišným kulturám a toho si my velmi ceníme.

D: Ano, to souhlasím. Chápu to správně, že ve třídě jsou i jiné děti s odlišným mateřským jazykem?

M: Ano. Vlastně synův nejlepší kamarád Miles. Jsou zde i další dvě děti z Vietnamu, jeden z nich má asistenta pedagoga. S ním učitelka velmi často spolupracuje, myslím i to pomáhá ve třídě.

D: Tak ještě poslední otázka. Vidíte nějakou výhodu v bilingvistu? Proč jste se pro bilingvistu rozhodli?

M: Já i manžel máme odlišné mateřské jazyky a byla by škoda, kdyby chlapec neměl možnost osvojit si dva jazyky již v dětství. Výhoda je určitě kontakt se širší rodinou. S rodinou z mé strany měl syn problém se dorozumět, moji rodiče angličtinu neovládají na dobré úrovni. Já i moji rodiče jsme moc rádi, že se tato situace nástupem do české školy zlepšila.

D: Chtěla bych Vám velmi poděkovat za Váš čas a za ochotu při sdělování Vašich zkušeností.

M: Bylo mi potěšením. Pokud byste měla ještě nějaké doplňující otázky, neváhejte mě kontaktovat, ráda doplním zbývající informace.

D: Děkuji moc, na shledanou.