

**MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY**

**Vliv bilingvismus na vznik narušené komunikační
schopnosti**

Diplomová práce

Brno 2008

Vedoucí diplomové práce:
Doc. PaedDr. Jiřina Klenková, PhD

Vypracovala:
Bc. Michaela Ralevski

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna studijním účelům.

.....
Bc. Michaela Ralevski

Velmi děkuji paní Doc. PaedDr. Jiřině Klenkové PhD za spolupráci, konzultace, metodickou pomoc a odborné vedení při vytváření této diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická východiska	8
1.1 Řeč, jazyk, sdělení, paměť	8
1.2 Teorie o vzniku řeči	11
1.3 Lingvistická antropologie, teorie osvojování jazyka	12
1.4 Jazyk a identita – sociolingvistika	13
1.5 Neuropsychologie a psycholingvistika	15
1.6 Psychologie řeči, psychologie komunikace	18
2 Vývoj řeči dítěte a narušená komunikační schopnost	22
2.1 Ontogeneze dětské řeči	22
2.2 Jazykové roviny ve vývoji dětské řeči	25
2.3 Význam mateřského jazyka ve vývoji řeči	28
2.4 Průběh osvojování mateřského jazyka	31
2.5 Narušená komunikační schopnost	32
3 Bilingvismus	37
3.1 Bilingvismus a přístupy k bilingvní výchově dětí	37
3.2 Vývoj řeči bilingvních dětí	42
3.3 Sociokulturní souvislosti bilingvismu	46
3.4 Bilingvismus v kontextu vzdělávání	49
3.5 Metody bilingvální výchovy	52
4 Vliv bilingvismu na vznik narušené komunikační schopnosti	56
4.1 Vymezení cílů, použité metody a techniky	56
4.2 Charakteristika výzkumného šetření	58
4.3 Analýza vlastního výzkumného šetření	60
4.4 Závěry šetření	65

Závěr	69
Shrnutí	70
Resumé	70
Literatura	71
Seznam příloh	74
Přílohy	

Úvod

Důvodem výběru tématu pro mou diplomovou práci bylo mé velké zaujetí v této problematice, kterou jsem vnímala a uvědomovala si ji kolem sebe již v minulých letech. Jelikož jsem lidmi, kteří mluví bilingválně, respektive jsou vychováni v bilingvním prostředí, hojně obklopena, zpracování okruhu těchto otázek se mi přímo nabízelo.

Přestože je tomu už téměř dvacet let, co padla železná opona a světová měřítko se náhle podstatně zmenšila, žádný z českých autorů se doposud tématu bilingvní, multilingvní výchovy nevěnuje. (do té doby to snad ani nebylo nikterak potřebné, avšak že si nikdo atraktivitu této diskuze nevšiml, to tak úplně nechápu.)

Ještě více než revoluce v roce 1989, ovlivnil náš život vstup do Evropské unie. Životní styl se změnil spolu s nástupem "evropských pravidel". Co se nás evropských občanů týče, máme zelenou k možnosti jít si za prací v rámci evropského prostoru, kam se nám zlíbí. Naši vycestovávání za prací, za vzděláním, nebo jen za dobrodružstvím. Někdy se vracíme, jindy okouzlení krásou země nebo mentalitou lidí, zůstáváme mimo prostor své rodné země. Hledáme si partnery a zůstáváme s nimi nebo si je s sebou přivádíme zpět.

Co nám ale zůstává kdekoliv a kdykoliv, je naše rodná řeč. Najednou se nám narodí děti a my přemýšlíme, kterýže z těch dvou rodných jazyků jeho rodičů, by měl být ten správný? Jazyk, v jehož souvislostech moje dítě vyrůstá? Nebo ten, který ho sice nebude každodenně obklopot, ale proč neumět oba, když už se mi nabízí ta příležitost. Je lepší učit se oba jazyky paralelně od narození? Nebo bychom raději měli počkat a druhému jazyku dítě vystavit, až si "srovná" ten první? A nezpůsobí učení se dvěma jazykům problémy v jiných oblastech? Třeba v gramatice? I já tento fakt budu jednou řešit, proto je toto téma pro mě o to osobnější.

Toto je jenom jedna z mnohých otázek, které vás v souvislosti s bilingvní výchovou mohou napadnout. Ani rozlišnosti či shodě vývoje řeči dětí bilingvních a monolingvních dětí se ve své práci vyhýbat nebudu. Jelikož jsem téma chtěla pojmout skutečně co nejšířeji, zaměřila jsem se i na takové aspekty bilingvismu, jakými jsou například myšlení, sociální, psychologické či lingvistické aspekty.

Víc než kdykoliv předtím, jsem si uvědomila, jak pravdivé je rčení: "Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem". Studium bilingvismu mi na tuto větu dalo trošku jiný

úhel pohledu.

Bohužel v české literatuře bych se odpovědi nedopátrala. Pokusila jsem se proto nejen sobě odpovědět na otázky prostřednictvím studia literatury především anglicky psané. Ani ta ale v České republice není příliš dostupná. Naštěstí do angličtiny jsou překládáni i autoři, kteří píšou v ostatních světových jazycích, což byla velká výhoda. Měla jsem tak možnost seznámit se studii o anglicko-španělském bilingvistu nebo také o italsko-německém bilingvistu.

Na nedostatek informací si stěžovat nemůžu. Kamenem úrazu mi ale byla terminologie a její anglicko-český překlad. Tam, kde jsem se v češtině nedopátrala ekvivalentu, vytvořila jsem vlastní "termín". Pro přesnost a možnost individuálního výkladu, jsem raději uváděla původní anglické termíny.

Cílem diplomové práce je poskytnutí základního vhledu do problematiky bilingvistu a témat, jež s bilingvistem souvisí a o možném ovlivnění narušené komunikační schopnosti bilingvní výchovou či působením bilingvního prostředí.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři jsou teoretické, zabývám se v nich teoretickými východisky pro danou problematiku. Čtvrtá kapitola je praktická, má kvalitativní charakter. Výzkum jsem prováděla formou rozhovoru s respondenty. Práce je zpracovaná monografickou procedurou.

Doufám, že má práce bude přínosem pro studenty, kteří by se chtěli po tomto tématu pátrat, a že jim poskytne jakýsi základní vhled do problematiky.

1 Teoretická východiska

1.1 Řeč, jazyk, sdělení, paměť

Jazyk (language) je základním prostředkem lidské komunikace - normy, zvyky, tradice, všechny části kultury společnosti jsou primárně předávány jazykem.

„Jazyk je společenský jev (společenská instituce) a jeho základní funkce je funkce komunikativní (sdělovací, dorozumivací), a to jak z hlediska diachronického (vývojového), tak i z hlediska synchronického (současného). Je to systém kódů, znaků sloužících k dorozumívání v určitém etnickém společenství. Je uložen v paměti příslušníků tohoto společenství, a proto není přístupný přímému pozorovateli.“ (Erhart, 1990).

Jazyk je systém znaků, které slouží k dorozumění, ke komunikaci v určitém společenství. Jazyky, respektive schopnost verbální komunikace, jsou charakteristické pro *Homo sapiens* a pro jeho společenský způsob života. (Sociologický slovník).

Dvořák (1998) definuje jazyk jako mateřštinu, soustavu zvukových a druhotných dorozumivacích prostředků znakové povahy. Je schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka.

„Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumivacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky. Jestliže řeč je výkonem individuálním, pak jazyk je jevem a procesem společenským. Ovšem také řeč je společensky podmíněna. Čerpá podněty ze společenského prostředí a v něm se také realizuje.“ (Klenková, 2006)

Na *řeč* se můžeme (co se terminologie týče) dívat z mnoha různých hledisek. Řeč můžeme například popsat jako prostředek komunikace, ale také jako nástroj myšlení. Neméně důležitým aspektem řeči je její obsah.

„Řeč je specificky lidským komunikačním znakovým systémem. Je to výlučně lidská schopnost, která není vrozená, ale na svět si přinášíme určité vrozené dispozice, které by se bez mluvícího okolí nerozvinuly. Sám od sebe se totiž člověk mluvit nenaučí. Podmínkou mluvení je schopnost slyšet a žít v mluvícím prostředí.“

Záleží však také na obratnosti mluvidel a na mluvním vzoru, podle kterého se řeč utváří, a to vše probíhá v určitém věku, v časovém vymezení.“ (Kutálková, 2005)

„Lidská řeč má v podstatě trojí funkci. Jednak slouží k oznamování vlastních dějů, jednak má působit na cizí duševní děje. Třetí funkční složka lidské řeči je nejdůležitější, protože je to složka, kterou postrádají zvířata. Člověk svou řečí jmenuje předměty a vyjadřuje vztahy mezi nimi.“ (Herčík In Sovák, 1977).

Klenková (In Vítková, 2004) charakterizuje řeč jako specificky lidskou vlastnost sloužící člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Je to schopnost užívat sdělovacích prostředků. Své pocity, myšlenky můžeme sdělovat verbálně a neverbálně, tj. mimikou, gesty, posunky.

Z četných výzkumů vyplývá, že verbální složka je oproti neverbální složce v komunikaci v menšinovém zastoupení. Běžné sdělení je tvořeno ze 7 % vlastním vyřčeným obsahem, z 38 % je tvořeno prozodickými faktory řeči (tempo, melodie, rytmus). Zbytek, tedy okolo 55 % sdělení, je tvořen a předáváno řečí těla.

V rámci biologických aspektů za organický základ řeči považujeme mozek, sluch a jemnou motoriku. Základem funkčním je vyšší nervová činnost, zpětná akustická vazba, zpětná motorická vazba. (Lejska, 2003).

Komunikace má také mnoho různých definic v rámci různých oborů. Například Dvořák (1998, s. 51) ji definuje takto: „Komunikace je přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka. Výměna informací, sdělování a dorozumívání. Realizuje se ve třech hlavních formách: mluvené, psané, ukazované.“

„Každá komunikační výměna plní zpravidla jednu funkci, více či méně zjevnou, a ke každému z komunikačních aktů je člověk něčím motivován, a to více či méně skrytě. Zrealizováním funkce dostává komunikace svůj smysl, řečené či jiným způsobem sdělené nabývá jistého významu pro člověka...“ (Vybíral, 2000).

Někteří autoři rozumějí pod komunikační výměnou jak sdělování, tak sdílení. Z tohoto pohledu komunikují i ti, kdo například ve vícečlenné skupině pouze přihlížejí aktuální výměně slov či pohledů mezi dvěma členy skupiny.

Komunikační proces tvoří následující prvky, které se navzájem ovlivňují.

Podle Dolejšího (2005) jsou to:

- komunikátor – osoba, která sděluje určitou myšlenku, zdroj informací,
- komunikant – příjemce informace, který na ni určitým způsobem reaguje,
- komuniké – nová informace, obsah sdělení,
- komunikační kanál – slouží pro předávání informací, aby si obě strany rozuměly, používá se předem dohodnutý kód.

Cílem komunikativního chování člověka je kromě vzájemného dorozumívání a sdělování informací hlavně vytváření, udržování a pěstování lidských vztahů. Význam komunikace nelze nikdy dostatečně ocenit. Bez komunikace by se nemohla žádná společnost vyvíjet a také existovat.

Druhy komunikace můžeme nazírat například takto: „V komunikaci má nezastupitelnou roli verbální projev, dorozumíváme se však i jinými prostředky. Komunikaci bychom mohli rozdělit na skupiny verbální komunikace – do této oblasti spadají všechny komunikační procesy, které se realizují pomocí mluvené a psané řeči. Má dominantní postavení v komunikaci jako v dorozumívacím procesu, protože slovy se člověk orientuje ve svém i okolním světě, zároveň však slova používá jako zbraň a neverbální komunikace – do této oblasti spadají prostředky neslovní podstaty, často podléhá společenskému kodexu dané společnosti a vykazuje značné individuální, interkulturní, etnické, mezinárodní a geografické odlišnosti. Neverbální komunikace je jedním z projevů člověka, kterým se navozují mezilidské vztahy. Zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov nebo se slovy, kdy slouží jako doprovod slovní komunikace.“ (Kubišová, 2007)

„Neverbálně komunikujeme gesty: pohyby hlavou, rukou a další pohyby těla, výraz tváře, pohledy očí, vzdálenost a zaujímání prostorových pozic, tělesný kontakt, tón hlasu a dalšími neverbálními aspekty jako je např. oblečení, vzhled atd.“ (Klenková, 2006).

1.2 Teorie o vzniku řeči

Vznik řeči z historického hlediska je velmi nejasný, definován mnoha teoriemi, které nejsou předmětem mé bakalářské práce. Obecně lze říct, že vznik řeči byl souhrou mnoha nahodilých faktorů, a že to je proces nesmírně složitý a probíhá neustále.

Fyzický vývoj předchůdce člověka - postupné napřimování těla, vzpřímené držení hlavy-měl vliv na vývoj hrtanu jako řečového orgánu. Již předchůdci člověka před 2,7 miliony let byli schopni dorozumívat se, i když jen neartikulovanými zvuky. K vývoji plně artikulované řeči bylo zapotřebí i zkvalitnění funkcí mozku a nervového systému. Důležité informace lidé vkládali do obrazů, které ztvárňovali na stěnách jeskyní, ryli do kostí, kamene nebo dřeva. Symbolické výjevy, které sloužily především magii a náboženskému kultu, byly i jakousi prvotní podobou abstraktního myšlení, které je s řečí neodmyslitelně spojeno. (Černý, 1996)

Podmínkou vzniku řeči a později písma byla praktická činnost lidí a společenský charakter práce, který vyžadoval vyjadřování a zaznamenávání myšlenek a skutečností. V dlouhých etapách vývoje lidstva nadešel čas, kdy ústní předávání zpráv a myšlenek nedostačovalo.

Vývoj dětské řeči, tak jako vývoj ostatních schopností a dovedností je jakousi pomyslnou zkratkou vývoje z hlediska historického. Dítě postupně překonává vývojové etapy a projde si vším, čím lidský rod procházel do současného stavu po miliony let. Jde o proces evoluce, kdy stávající schopnosti jsou výsledkem přeměny minulých zkušeností. Osobně vnímám princip evoluce jako metodu pokus-omyl. Zachovány jsou vlastnosti, které jsou nejlépe slučitelné s momentálním a aktuálními podmínkami.

„Vývoj řeči vždy jde ruku v ruce s vývojem ostatních dovedností a samozřejmě osobnostním vývojem, úrovní mentálních funkcí, úrovní kognitivních funkcí, atd. Víme, že nejužší sepjetí funguje mezi úrovní celkové, tedy hrubé, dále pak jemné motoriky a motoriky mluvních orgánů s vývojem řeči. Vždyť motorika ruky a například pohyblivost jazyka jsou součástí jednoho neuromotorického systému

jednoho člověka, proto ani není důvod, aby tomu bylo jinak. Navíc jak víme z nedávných výzkumů, motorické centrum ruky a motorické centrum hybnosti jazyka jsou si fyzicky v mozku velmi blízka.“ (Lechta, 1989)

1.3 Lingvistická antropologie

Nejprve bych ráda objasnila pojem lingvistická antropologie. „Obsahem lingvistické antropologie je zkoumání jazyka v závislosti na společenských a kulturních faktorech. Ovlivňování jazyka a kultury, jejich vztah a také působení jazyka na společnost a společnosti na jazyk, to jsou předměty zkoumání lingvistických antropologů.“ (Velký sociologický slovník, 1996) Touto otázkou se zabývám, jelikož existuje spojnice mezi jazykem a způsobem myšlení.

Dalším důvodem, proč se o této problematice zmiňuji, je skutečnost, že v životě bilingvních dětí se kromě fenoménu dvojjazyčného působení rodičů na dítě, objevuje také fenomén působení dvou kultur.

Bialystok (2001) říká, dítě v bilingvní rodině se ocitá ve složitých interakcích rozdílných jazyků a rozdílných mentalit rodičů. Nežádka se bilingvní rodina nachází v prostředí dalšího jazyka.

„Lingvistická antropologie tedy zkoumá jazyk z holistického hlediska. A to, jeho význam pro společnost, proto jej zkoumá v kulturním kontextu. Lingvistika zkoumá jazyk spíše z formálního hlediska, studuje jeho prvky, strukturu, hierarchii, vztahy mezi jednotlivými elementy, jejich funkce atd.“ (Horská, 2007).

Každý jednatlivec se tedy během osvojování svého mateřského jazyka, nejen učí komunikačnímu prostředku, který jej zapojí do jeho společnosti, ale zároveň začíná skrze jazyk vnímat svůj svět. Jde o to, že učením se jazyku, uspořádáváme náš svět do konkrétních kategorií, určitým způsobem strukturujeme naši realitu. Skrze osvojování si našeho jazyka si osvojujeme i pohled naší společnosti na tento svět. Modely lidského vnímání a myšlení jsou v různých společnostech odlišné na základě různé strukturace jazyka.

„První z antropologů, který poukázal na důležitost významu jazyka, byl Franz Boas, který položil základy antropologie v USA a zároveň jej lze považovat za zakladatele lingvistické antropologie.“ (Horská, 2007)

Sapir (In Horská, 2007) říká, že mateřský jazyk ovlivňuje náš způsob chápání

vnějšího světa, a proto lidé z různých jazykových prostředí vnímají svět různě.

Dalo by se říci, že lidé podle něj poznávají svět prostřednictvím některého jazyka, a tedy světy, v nichž žijí různá společenství, jsou různé světy.

Lee Whorfovy (In Budil, 2003) shrnuje tyto poznatky takto: „Mluvit konkrétním jazykem znamená osvojovat si specifickou „vizi světa“. Obsah této koncepce vztahu jazyka a reality lze pojmut ve třech základních bodech.

„Pokud se jazyky liší ve způsobech, jak kódují objektivní zkušenost, mají uživatelé jazyka sklon vybírat a rozlišovat zkušenosti různě podle kategorií, které jim poskytuje jejich příslušný jazyk. Tyto poznatky budou mít určitý vliv na jejich chování.“ (Carroll In Salzman, 1997)

Každý jednatlivec se tedy během osvojování svého mateřského jazyka, nejen učí komunikačnímu prostředku, který jej zapojí do jeho společnosti, ale zároveň začíná skrze jazyk vnímat svůj svět.

Osoby svým myšlením, které je strukturováno jejich jazykem přiřazují určitým objektům (věcem, myšlenkám, jevům, činnostem apod.) symboly (např. určení směru označí šipkou, pozdrav vyjádří slovem ahoj atp.) a to na základě významu.

Saussura Roman Jakobson umístil schopnost člověka vytvářet paradigmata (relace mezi jednotkami stejné sémantické nebo syntaktické třídy) do temporální oblasti mozku, zatímco lidskou kapacitu mozku pro syntagmata (relace shlukovaných a segmentovaných prvků v lineární řadě – viz syntagmatické vztahy, též u Ferdinanda de Saussura) ztotožnil s frontální oblastí mozku.“ (Budil, 1998)

1.4 Jazyk a identita – sociolingvistika

Průcha (2004) uvádí, že: „Vědecké studie vypovídají, že ve světě existuje pět až šest tisíc jazyků. Ty se samozřejmě výrazně odlišují počtem lidí, kteří určitý jazyk používají. Na základě toho je možné konstatovat, že ve světě žije zhruba obdobný počet etnik. Jazyk je v podstatě jev mentální povahy, existuje ve vědomí lidí, a tudíž má důležité psychologické aspekty.“

Bauman (2004) uvádí, že „...zamyslíme-li se nad odvěkou otázkou po tom, čím se liší člověk od ostatních živočichů, dříve či později narazíme na jazyk (coby komplexní symbolický systém komunikace) jako na jeden ze zásadních aspektů „lidství“. Jazyk je nepochybně základem společenského života, prochází takřka všemi

společenskými fenomény, je společenskou institucí s výraznými rituálními rysy libovolný konkrétní jazyk je systémem znaků, které mají v určitém společenství obecně sdílený význam.“

„Jazyk jsme se naučili používat v průběhu počáteční socializace (lingvistická socializace). S každým novým pokrokem v mluvení se vlastně batole stává stále dokonalejším člověkem a právoplatným členem společnosti.“ (Berger, 2003)

V této souvislosti je možno zmínit jazykové kódy Basila Bernsteina: ten tvrdí, že řečové návyky už od útlého věku odrážejí sociální poměry, ze kterých člověk pochází – jednotlivé sociální skupiny se přitom neliší jen rozsahem slovní zásoby nebo vyjadřovacími schopnostmi, ale rozdíly přímo ve způsobech komunikace. Bernstein vymezil dvě základní formy komunikace – dva specifické jazykové kódy:

Omezený jazykový kód (restringovaný) – je charakteristický pro děti z nižších sociálních vrstev; „omezený“ je proto, že komunikace omezeným kódem je založena na předpokladech, jejichž znalost je považována za samozřejmou a není proto třeba je verbalizovat.

Rozvinutý jazykový kód (elaborovaný) – verbální projev je méně vázaný na specifický kontext, což umožňuje snazší zobecnování a vyjadřování abstraktních představ.

Sociolingvistika se zabývá otázkami sociálních a biologických faktorů, sociálních variant jazyka, jazykové politiky a mnohonárodnostních států (bilingvismus, diglosie, multilingvismus) apod. Tedy otázkami, které se velice blíží etnolingvistice a lingvistické antropologii.

Děti jsou schopny rozlišovat mezi fonémy (hláskami), které jsou si velmi podobné. „Schopnost rozlišovat mezi hláskami, mezi nimiž je stejně velký akustický rozdíl, když stojí v kontrastní pozici (ale jsou vnímány jako stejné když netvoří kontrast) je nazývána kategoriální vnímání.“ (Salzmann, 1997)

Králíková (2007) říká, že „Testy zjistili, že rozlišovat velmi podobné hlásky se postupem věku snižuje a orientuje se pouze na rozdíly podstatné pro mateřský jazyk, a tak vzniká kategorická percepce, což je registrace pouze významně relevantních foném. A právě z tohoto důvodu vnímáme mateřský jazyk, jako jazyk pro nás přirozený. S tímto je spojen fakt, dalo by se říct, důkaz tohoto vnímání okolní reality skrze jazyk, protože lidé uvažují svůj jazyk jako systém, který nejlépe vystihuje skutečnost okolního světa.“

Různé výzkumy prokázaly, že už novorozeňata poslouchají svůj mateřský jazyk raději než ostatní jazyky. Ty naše citoslovce správně, nejsprávněji odrážejí charakteristiku světa, náš jazyk nejlépe vystihuje jeho podstatu. „Každý jazyk provádí strukturaci objektivní reality vlastním způsobem a konstituuje elementy reality, které jsou vlastní danému jazyku.“ (Budil, 1998)

V našem mateřském jazyku se cítíme být doma, dává nám zázemí a zaručuje nám mnohem více než jen možnost komunikace, je součástí naší osobnosti. Dává nám pocit bezpečí a sociální identifikace.

„Jazyk je v cizině důležitým prvkem identity právě proto, že je charakterizujícím prvkem naší jinakosti. Je znakem našeho původu, znakem naší kultury, a proto jeho význam pro jedince narůstá, pokud se ocitne v cizí, jinojazyčné společnosti. (Králíková, 2007)

S uvědoměním si jazykové identity úzce souvisí také pocit národní (etnické, rasové) identity. „Národní identita plní různé funkce, mezi nimiž je významná integrační úloha, tj. jako prostředek formování solidarity mezi členy společenství, pocit sounáležitosti.“ (Piscová In Průcha, 2004)

Průcha (2004) říká, že identita je tedy pocit prožívání příslušnosti jedince k určitému společenství (etniku, národu, rase), s jehož hodnotami, normami či jinými rysy se ztotožňuje.

Jazyková identita nás determinuje také například v prožívání a vyjadřování emocí. „Interkulturní odlišnosti ve vyjadřování emocí jsou prokázány. Srovnává se, jakými způsoby příslušníci různých etnik a národů mohou komunikovat své emoční stavy, v závislosti na tom, co jim umožňuje jejich typ jazyka, a určují kulturně dané komunikační normy v dané společnosti.“ (Průcha, 2004)

1.5 Neuropsychologie a psycholingvistika

Podle Nebeské (1992): „...psycholingvistika je v současné době tematicky velmi rozvětvená disciplína zahrnující široké spektrum tematických okruhů: produkci a porozumění řeči, problematiku mentálních struktur, vztah jazykové kompetence a jazykové performance, mentální reprezentaci lingvistických konstruktů, psychofonetiku, nauku o pauzách, vztah jazyka a myšlení, čtení a psaní, osvojování

jazyka dítětem, osvojování cizích jazyků, osvojování nových poznatků prostřednictvím jazyka, bilingvismus, někdy i biologické základy jazyka, patologie řeči, neverbální komunikaci, řeč zvířat, atd.“

Vztah řeči, jazyka a myšlení řeší podle našeho názoru zatím nepřijatelněji teorie, která spatřuje v myšlení a řeči dvě různé funkce. Vztah řeči a myšlení lze stručně formulovat podle Piageta (In Holubář, 1970) takto: „řeč poznávací činnost různým způsobem doprovází a postupně s ní vytváří stále kompaktnější jednotu.“ Stanovení etap doprovázení z hlediska geneze slovních znaků doložil Piaget.

Piaget dále uvádí, že vytváření operací je novým rysem myšlení u dětí ve věku šest až sedm let. Podstatou myšlení je rekonstrukce předcházejících stadií na nové úrovni, nikoliv tedy pokračováním a formulováním ve smyslu pouhého navazování.

„Vztah mezi řečí a myšlením se během vývoje stále více a více prohlubuje, jak dochází ke stále užší konvergenci obou funkcí.“ (Vygotskij In Holubář, 1970)

Psycholingvistické teorie získávání jazyka (language acquire)

„Dětská řeč má sice četné styčné body s řečovou komunikací dospělých, jde však přece jen o problematiku značně specifickou. Studium osvojování jazyka dítětem se proto postupně konstitovalo jako relativně samostatný vědní obor – vývojová psycholingvistika.“ (Nebeská, 1992)

Teorie o získávání jazyka se dají v zásadě rozlišit na ty, pro které je učení hlavním principem a na ty teorie, které považují za nejdůležitější vrozený mechanismus získávání jazyka. Základními teoriemi podle Nebeské jsou:

a) behaviorismus, pro který je příznačné pojetí ***vytváření soustavy návyků řečového chování***,

b) rychlost a snadnost procesu osvojování jazyka v přiměřených podmínkách a u zdravých dětí je podkladem pro ***nativistickou teorii***. Dítěti je tedy znalost o jazyce vrozena,

Víme, že dítě je disponováno naučit se kterémukoliv jazyku. Z tohoto nativisté vyvozují, že existují jisté rysy, které jsou pro všechny jazyky společné, tzv. jazykové univerzálie. Součástí vrozených znalostí jazyka je podle této teorie i informace o dvou rovinách syntaktických struktur – hloubkové a povrchové, a o transformačních pravidlech, kterými jsou obě struktury propojeny.

c) poněkud přísnějšími jsou teorie zaměřené na **biologické základy jazyka**, které explicitně vylučují význam prostředí pro rozvoj dětské řeči.

Chomsky později užívá termín univerzální gramatika, kterou charakterizuje jako vrozené principy. Chomsky velmi zdůrazňuje oddělení gramatiky – soustavy modulů, od vrozené inteligence.

d) **I-marker teorie**, která se přiklání k nativistickému proudu, říká, že základním činitelem, který dítě stimuluje k osvojení jazyka, je jeho interakce s dospělými. Významnou úlohu tu má komunikační záměr dospělého mluvčího.

„Předpokladem této teorie je, že se dítě učí slovům nejlépe tak, že je slyší ve vhodném kontextu. Je prokázáno, že některým slovům dítě rozumí až tehdy, když dokonale zvládne příslušné situace a jejich jazykové pojmenování“ (French, Nelson In Nebeská, 1992)

Psycholingvistika je vědní obor, který se zabývá schopnostmi a předpoklady člověka mluvit z psychologického a neurobiologického hlediska. Je to vlastně syntéza lingvistiky a psychologie, která zkoumá otázky rozumění řeči, poruch mluvená rozvoj řeči u dětí a je zde značný zájem o sémantickou problematiku.

Lingvistika (lingua je latinsky jazyk) neboli **jazykověda** je věda o jazycích, jejich třídění, stavbě a zvukové i psané podobě.

Přístupy k lingvistice: „Zkoumání jazyka se děje za použití dvou základních přístupů: **synchronního** (kdy se daný jazyk či fenomén studuje tak, jak „leží“ v daném momentě a **diachronního** – kdy se daný jazyk či fenomén nahlíží ve svém vývoji.“ (Nebeská, 1992)

Lingvistika se řadí do sémiotiky = věda o znacích. Hledá společné znaky (univerzálie) všech jazyků, z nichž se snaží posléze vyvodit obecné zákonitosti.

Bilingvismu a lateralita

Vědecké klinické studie od minulého století pátrají po specifických mozkových organizacích bilingvních lidí. (Minkowski In Hammers, 1995, str. 39)

Bilingvismus je charakterizován jistou mozkovou funkční asymetrií, která je projevem neuropsychického zrání. Lateralizace se vyvíjí v časném dětství (první manifestace lateralizace rozeznáváme u většiny dětí už kolem čtvrtého až pátého

roku). Majoritní populace se vyznačuje pravostrannou lateralitou – dominantní levou mozkovou hemisférou. (Corballis In Hammers, 1995)

Zatímco 96 % praváků má řečové centrum v dominantní levé mozkové hemisféře, 70 % leváků má centrum řeči taktéž v levé mozkové hemisféře. (Milner, 1975 In Hammers, 1995)

Levá hemisféra se vyznačuje vládou logiky, analytiky, konvergence. Pravá hemisféra se naopak podílí na intuitivním, divergentním, holistickém a paralelním řízení. Úroveň kvality procesů obou hemisfér nemusí nutně korespondovat.

V mnoha evropských jazycích slovo „pravý“ je etymologicky svázané s pojmy spravedlnosti a práva. Například německé a nizozemské „recht“, španělské "derecho", francouzské „droit“, české „právo“, „pravda“, „spravedlnost“, „pravý“ jako opak falešného. Anglické „dexterity“ znamená šikovnost.

„Soares a Grosjean potvrdili hypotézu, že hemisférová preference je stejná u monolitních i bilingvních dětí.“ (Hammers, 1995) Tento fakt potvrzují i další studie (např. Goodglass, Skai, Barton, atd.).

Přesto Walters a Zatorae tvrdí, že mozkové hemisféry bilingvních lidí vykazují vyšší stupeň heterogenosti. (Hammers, 1995)

Zdá se, že relevantním faktorem při utváření laterality, může být právě bilingvismus. (Hamers, 1995). Výzkumy provedené na triligvních dětech ve věku pět až osm let ukázaly, že u těchto dětí je vyzrání laterality časnější. (Lambert, Seits, 1975 In Hamers, 1995)

Specifická organizace poznávacích procesů bilingvních lidí

Hamers a Lambert provedli výzkum, v němž potvrdili hypotézu, že při užívání prvního jazyka je funkční stejný proces, který se uplatňuje při užívání druhého jazyka. (Hamers, 1995)

1.6 Psychologie řeči, psychologie komunikace

“Počítky, vjemy a názorné představy jsou psychickým odrazem skutečnosti. Nejvyšší formou odrazu je vědomí, jehož vznik je podmíněn stále složitějšími úrovněmi společenské činnosti - vzájemných stykem lidí a řečí.” (Linhart, 1986)

Vědomí je uvědomované bytí, je jeho odrazem. V této funkci plní jazyk a řeč

důležitou úlohu. Odrážejí bytí tím, že je označují, jde tu o označující odraz bytí.

Rubinštejn (In Linhart, 1986) uvádí, že „řeč je činnost, v níž se realizuje vzájemný styk lidí prostřednictvím jazyky. Jazyk je znakový systém, který plní v lidské společnosti a v činnosti lidí komunikační a poznávací funkci. Řeč i jazyk jsou formou existence vědomí (myšlenek, citů, motivů, aj.) pro druhého člověka. Tím jsou i formou zobecněného odrazu skutečnosti a to formou existence myšlení.”

Materiálním základem řeči je zvuková signalizace, která má charakter předávání zakódované zprávy. Přičemž soustava zvuků je primárním odrazem příslušného vnímaného objektu. Tento odraz je v podobě soustav zvukových vln přijímán jinými jedinci, kteří vzniklý odraz při dalším přenosu postupně dekodují. To v přijímajícím jedinci vyvolá nový odraz, odpovídající odrazu vytvořenému původním jedincem. Tuto sekvenci odrazů označujeme na rozdíl od smyslového terciárního odrazu jako odraz kvartální. “Odraz je základem jak pro vznik jak druhé signální soustavy, tak i podmínek pro formování společenského vědomí.” (Pavlov In Linhart, 1986)

Psychologie vývoje řeči

Proces učení se řeči ve vývoji psychiky dítěte lze rozdělit na stadium porozumění významu slov a stadium, kdy porozumění řeči je spojeno s aktivním ovládním řeči. “Počáteční řeč dítěte je jakýmsi ozvučením senzomotorické činnosti. Dítě se učí řeči tím, že provádí určité operace se svými mluvidly - to se zpravidla označuje jako žvatlání. Určité složky těchto operací jsou dospělými kladně hodnoceny, a proto se objevují stále častěji. Vlivem soustavné výchovné péče dospělých a vlivem toho, že dítě samo projevuje vysokou aktivitu, se rychle vyvíjí schopnost rozlišovat mezi znakem, který něco označuje, a tím, co je obsahem - významem znaku neboli označovanou realitou.” (Linhart, 1986)

Tento fakt má za následek uspokojení a úlevu, protože dítě tímto dosahuje něčeho prospěšného. “Dítě brzy objeví praktickou použitelnost slov jako prostředků, kterými lze ovládat věci a osoby a toto zjištění působí jako silná sociální motivace. Dítě přechází do stadia sociální komunikace.” (Linhart, 1986)

Lechta (2004) říká, že ve věku okolo dvou let se už učí rovným výrazům na základě této nové motivační stimulace, učí se dobrovolně a ochotně. Protože řeč se stává prostředkem k dosažení cílů, je pro její další vývoj škodlivé, má-li dítě vše potřebné předem připraveno, chybí mu motivace k mluvení.

„V učení se řeči je důležitá imitativní činnost neboli činnost napodobováním. Napodobování nevyplývá jen z vrozených instinktů, je to učení operantním podmiňováním, kdy počáteční model pro chování dítěte je dán dospělou osobou.“ (Sovák, 1966)

Klenková (2005) říká, „že na vznik této tendence napodobování má největší význam přítomnost citových vztahů dítěte k osobě, se kterou komunikuje. Matka projevuje spokojenost, která je silnou motivací a stimulací k dalším pokusným slovům a k činnosti mluvní.“ Kladný citový vztah dítěte k dospělým, jejich účast v komunikačním procesu - to vše jsou dostatečně motivující faktory pro to, aby se dítě aktivně učilo mateřské řeči.

Společenská objektivní funkce řeči je možná jen na základě prostředků - znaků a symbolů, které si člověk osvojuje učení. Hlubší ovládnutí řeči prohlubuje nejen styk s druhými lidmi, ale i sebeovládání, takzvaná autoregulační funkce. Komunikační a autoregulační funkce řeči tvoří dialektickou jednotu. Tato jednotu pomáhá objasnit specifickou úlohu řeči v duševním vývoji dítěte. Autoregulační aspekty řeči souvisí s procesem vytváření významů a hodnot.

Komunikace - druhy komunikace podle Vybírala (2003):

Většina z nás komunikuje odlišně v různých komunikačních kontextech, který je ovlivněn například přítomností nebo nepřítomností dětí, druhých lidí, cizích lidí, atd. Vybíral vymezuje následující druhy komunikace podle prostředí a role:

- a) intimní párová komunikace v soukromí, kdy partnery nikdo nesleduje
- b) soukromá komunikace partnerů, když jsou exponováni na veřejnosti
- c) jednostranně řízená komunikace s rozdělenými rolemi
- d) neformální, neřízená komunikace v malé primární skupině - rodina a příbuzenstvo
- e) formální, řízená, zdvořilá komunikace v malé skupině - porada na pracovišti
- f) komunikace samotného člověka na veřejném prostranství
- g) komunikace člověka v davu
- h) komunikace při obchodování, uzavírání smluv apod.
- i) komunikace prostřednictvím masmédií - živé vysílání, atd.
- j) interkulturální komunikace - s cizincem v cizím prostředí

Řeč je specificky lidská vlastnost, jejím organickým podkladem je mozek a centrální nervová soustava. Pocity, myšlenky a přání, které řečí sdělujeme, můžeme komunikovat i jiným kanálem než je řeč. Jedná se o neverbální projevy lidského chování (haptika, gestikulace, mimika).

Lingvistická antropologie je vědecká disciplína, která zkoumá jazyk v závislosti na společenských a kulturních faktorech. Zabývá se též procesem osvojování si jazyka jedincem, a jak je touto skutečností člověk formován.

Prostřednictvím jazyka se také formuje pocit sounáležitosti se sociální skupinou určenou společně užívaným jazykem skupiny. Těmito otázkami se zabývá věda nazývaná sociolingvistika. Mimo jazykové identity řeší i otázky jazykové politiky. Prolíná se také s etnolingvistikou a lingvistickou antropologií.

Neuropsychologie a neurolingvistika (psycholingvistika) se zabývá psychologickými a fyziologickými procesy při osvojování si jazyka, mluvení, výpovědích, percepci slyšeného slova. Mezi základní termíny těchto disciplín patří mentální reprezentace, psychofonetika, jazykové kompetence, jazykové performance a další.

2 Vývoj řeči dítěte

2.1 Ontogeneze dětské řeči

Z hlediska logopedie je vývoj řeči dětí zásadně rozdělen do dvou stádií. Je to zaprvé předřečové období a období vlastního vývoje řeči. „*Předřečovým obdobím* rozumíme ten čas, kdy dítě od narození do zhruba jednoho roku věku získává potenciál k budoucímu rozvoji své řeči. Zdokonaluje schopnosti, na kterých se budoucí řeč zakládá, shromažďuje informace. To vše spolu s rozvíjejícím se intelektem, kognitivními procesy a celkovými psychomotorickými a motorickými dovednostmi.“ (Lechta, 2005)

Lechta (2005) také říká, že období *vlastního vývoje řeči* datujeme zhruba od jednoho roku života dítěte prakticky po celý zbytek života, protože i v pozdním věku se můžeme učit, mimo jiného, například cizí slova, tj. zdokonalujeme lexikální rovinu jazyka, aktivní i pasivní slovní zásobu. Tento proces je vysoce individuální, neexistuje přesná šablona přikazující kdy a za jakých okolností u dítěte vývojové stádium nastane a jak dlouho bude trvat.

Dalším důležitým faktem je nekonstantnost procesu. Může přijít období, kdy se dítě extrémně rychle zdokonaluje ve své řečové produkci. Takový případ v logopedii nazýváme akcelerace. Opakem akcelerace je retardace. Retardací rozumíme jisté zpomalení ve vývoji řeči.

Předřečové stádium:

Novorozenecký křik

Lechta (2005) říká, že „vůbec první řečový projev zaznamenáváme u dítěte již při narození - tento nazýváme tzv. novorozeneckým křikem.“ Je to přirozená reakce novorozeněte na přechod z bezpečného intrauterinního prostředí do relativně chladného, přesvětleného a neznámého prostředí, kde ostré zvuky nejsou tlumeny stěnou matčiny břišní dutiny a stávají se velmi rušivými. Tento neurčitý křik spadá z hlediska podmíněnosti do kategorie reflexních činností. Znamená to tedy, že nemusí vyjadřovat vždy jen nespokojenost s vnějším okolím jako je například vlastní pocitem hladu, pocit chladu nebo jiného rušivého a klid novorozeněte narušujícího elementu. Novorozenecký křik nedosahuje úrovně žádné ze signálních soustav. „Novorozenecký křik je krátký a

z hlediska výšky a barvy hlasu je jednotvárný. Má tvrdý hlasový začátek.“ (Lechta, 2005)

Po šestém týdnu života dítěte je křik obohacen citovým zabarvením, má svůj citový význam. Zcela přirozeně podle hierarchie pudů je nejprve vyjadřován nedostatek (toho, co je momentálně pro dítě aktuální z hlediska naturace potřeb (teplo, jídlo, kontakt). Nejprve tedy vyjadřuje nespokojenost. Stále zde registrujeme tvrdý hlasový začátek.

Období, kdy dítě začíná křiku využívat také jako signálu spokojenosti nastává *kolem druhého až třetího měsíce* života dítěte. Registrujeme měkký hlasový začátek, který je správný, fyziologicky přirozený a z logopedického pohledu žádoucí.

Ve druhém až třetím týdnu u dítěte pozorujeme úsměv, který ale není reakcí na podnět. Mluvíme o mimické výrazové šabloně, která až v pozdějším čase přejímá úlohu a důležitost v rámci nonverbální komunikace.

Období broukání

„Označuje se tak období začínající zhruba *kolem šestého týdne* života dítěte, kdy se v řečové produkci dítěte začíná objevovat tzv. měkký hlasový začátek, který je správný a fyziologický, oproti dřívějšímu tvrdému hlasovému začátku, kdy jsou hlasivky zprudka proráženy proudem vzduchu přicházejícím z plic dítěte.“ (Lechta, 2005) Toto období se prolíná a proměňuje se v tzv. období žvatlání.

Období žvatlání

Jelikož žvatlání je výsledná hlasová produkce takzvané hry s mluvidly, která vychází z pohybů prováděných při krmení, jsou zapojeny především svaly podílející se na sání. Nezaznamenáváme v tomto období akusticko-artikulační reflex. Dítě se rovněž prudce zdokonaluje nejen v napodobování melodie řeči rodičů, ale i výšky a síly hlasu. Toto období trvá asi šest měsíců. „Je prokazatelně reflexní, neboť žvatlají děti všech kultur a národů včetně dětí neslyšících. Nazýváme jej také ***pudové žvatlání***. Pudové žvatlání nevyžaduje sluchovou kontrolu.“ (Sovák, 1981)

„V době, kdy dítě začíná napodobovat slyšené zvuky, výraz obličeje (grimasy) a pohyby, se tyto zvuky rychle ztrácejí, pokud nejsou součástí mateřského jazyka. Jako tzv. clics existují dále jen v jazycích některých primitivních národů Austrálie a Afriky.“ (Kutálková, 2004).

Kolem osmého měsíce dětské pudové žvatlání, které je výsledkem více méně nahodilých spojení hlasu s nastavením mluvidel, přechází do ***žvatlání napodobivého***. Dítě v tomto období mnohem precizněji napodobuje mimiku rodičů. Zrakové a

sluchové vjemy jsou pro něj velmi důležité. U sluchově postižených dětí se již tento jev neobjevuje, dětem se v důsledku deficitu dílčí funkce nevybavují takzvané akusticko-artikulační okruhy.

Výrazné užívání melodie, síly a tempa rodiči dítěti napomáhá poznávat okolí. Situace začínají „dávat smysl“, slova začínají být jasněji spjata s předměty. Toto značí, že dítě vstupuje do období rozumění řeči.

Období rozumění řeči

Dříve než dítě porozumí jednotlivým segmentům mluveného jazyka jako takového, začne rozdělovat řečové projevy svých rodičů podle melodie, rytmu, přízvuku. Toto se děje u průměrného dítěte v období *kolem desátého měsíce* věku. Avšak časová variabilita je stejně jako u všech ostatních období možná, spíše očekávaná a přirozená.

„Dítě dokáže vycítit z kontextu opakující se situace a podle globálního zvukového obrazu, co po něm dospělý žádá, přestože obsahu slov ještě nerozumí. Shrnuto Lechtou, jde při rozumění v tomto věku o: instinktivní pochopení mimiky, suprasegmentální struktury řeči, pochopení gest, posunků a pochopení jazyka jako konvencionálního systému znaků.“ (In Kutálková, 2004)

Období vlastního vývoje řeči:

Období jednoslovných vět

Je to období, kdy dítě *kolem zhruba jednoho roku* začíná užívat svoje první slova, která mají význam a funkci celé věty. Je to první verbální projev dítěte a u dětí nastává zhruba kolem jednoho roku věku. Slova jsou vyslovována opatrně a někdy se objevují i krátké pauzy mezi slabikami.

„Oslovení rodičů (mama, tata), může mít několik významů. Například přání, aby maminka nikam nechodila nebo aby dítě nakrmila, nebo se může tímto ptát, kde maminka je. To znamená, že dítě dokáže rozlišit všechny typy vět, oznamovacím, žádacím, otázkou, příkazem. V logopedii toto stádium nazýváme **emocionálně-volní**. V tomto stádiu neexistují abstraktní pojmy, intelektuálně je abstraktní pojem pro dítě neuchopitelný.“ (Kutálková, 2004)

V době, kdy dítě začíná napodobovat mluvení dospělých a se slovy si hraje, mluvíme o **stádiu egocentrickém**. Egocentrické stádium pozorujeme u dětí *kolem jeden a půl roku až dvou let*. Dále se řeč prudce zdokonaluje po stránce kvalitativní i kvantitativní.

„Mezi druhým a třetím rokem se dítě nachází ve **stádiu rozvoje komunikační řeči**. V této době se mu daří pomocí řeči realizovat různé cíle.“ (Lechta, 1989)

Zhruba v době *kolem tří let* věku dítěte nastává ve vývoji řeči **stádium logických pojmů**. Pomocí počínající abstrakce se daří zevšeobecňovat označování věcí a názvů.

Mezi třetím až čtvrtým rokem už je dítě schopno vyjádřit myšlenky správně formálně i obsahově. Čím více se projevuje intelektualizace řeči, tím více se snižuje schopnost přesného slyšení dětí, slyšení se otupuje. Problém nekorektní výslovnosti zde může vzniknout na podkladě špatného zvládnutí artikulace nebo právě zmiňované intelektualizace vnímaných zvuků řeči (kde je zároveň oslabeno fonemické slyšení).

Lechta (2005) říká, že: „Následující **stádium intelektualizace** řeči je procesem *celoživotním*. Jde především o kvantitativní rozvoj. Zahrnuje rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby, zpřesňování významu slov, zpřesňování gramatických forem. Intelektualizace řeči je omezena pouze schopností stále se učit.“

2.2 Jazykové roviny ve vývoji dětské řeči

Jazykové roviny známe čtyři (například Lechta, 1989):

- Gramatická rovina – morfologicko-syntaktická
- Lexikální rovina – lexikálně-sémantická
- Zvuková rovina – foneticko-fonologická
- Pragmatická rovina – rovina sociální aplikace

Gramatická rovina

Sovák (1966) říká, že gramatická rovina odráží úroveň mentálních předpokladů. Protože jejím těžištěm je verbální produkce a pasivní slovní zásoba, je možno ji zkoumat, až dítě ovládá svá první slova. Analyzuje a zkoumá užívání a četnost slovních druhů, gramatických tvarů a gramatických jevů.

„První slova vznikají opakováním slabik, jsou neskloňná, neohebná, nečasují se a mají funkci celých vět. Podstatná jména jsou užívána v prvním pádě a slovesa v infinitivu ve třetí osobě rozkazovacího způsobu. Takto se dítě vyjadřuje asi do jednoho a půl až dvou let. Následným spojením dvou jednoslovných vět vznikne věta dvouslovná. V tomto věku dítě užívá pouze podstatná jména a slovesa s užitím

onomatopoických citoslovcí, tzv. zvukomalebných citoslovcí.“ (Lechta, 1989)

Ve věku dvou až tří let dítě dokáže užívat přídavná jména, osobní zájmena. Nejsložitější jsou pro děti předložky, spojky, číslovky. Proto jsou také do řeči začleny nejpozději. Kolem čtvrtého roku by dítě mělo používat všechny slovní druhy.

Lechta (2001) říká, že skloňování a jednotné a množné číslo zvládají děti kolem věku tří let. Problematické je též stupňování přídavných jmen. Mezi třetím až čtvrtým rokem dítě tvoří souvětí.

Důležitým termínem v této kapitole je transfer. Je to jev, kdy se dítě přenosem nevědomě učí gramatické tvary. Je přesný a neakceptuje výjimky. Potíž v této oblasti je do čtyř let naprosto přirozená a proto ji nazýváme *fyziologický dysgramatismus*.

Lexikální rovina

Termínem lexikální rozumíme vše, co se týká slovní zásoby. A to jak aktivní slovní zásoby, tedy slov, které dítě umí a je schopno užívat, tak pasivní slovní zásoby, která vyjadřuje repertoár slov, kterým dítě rozumí, přestože je prozatím neužívá, neumí užívat.

Sovák (1966) říká, že v této oblasti známe (kromě jiných) dvě důležité operace, které na sebe navazují. Prvním je hypergeneralizace, která znamená, že dítě chápe první slova, kterým rozumí všeobecně. Druhým pak hyperdiferenciace, která má opačnou tendenci a pomocí které dítě chápe slova striktně konkrétně.

Období kladení prvních otázek je pro dítě jistým mentálním mezníkem, protože značí nejenom pasivní přijímání nových informací, ale také vlastní individuální nezávislé myšlení a počátek touhy po vědění.

Klenková (2003) říká, že náročnost otázek je odstupňována ve dvou obdobích, kdy ve věku kolem jednoho a půl roku dítě prochází prvním věkem otázek. V této době je pro něj stěžejní otázka na osobu nebo věc „Kdo je to?“, „Co je to?“. Druhým obdobím je druhý věk otázek, který nastává asi kolem tří a půl let věku, kdy dítě otázkou zaměřuje pozornost na časové a příčinné děje, klade tedy otázky typu „Kdy?“ a „Proč?“.

V průběhu těchto let stále probíhá rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby, a to velmi rychle. Proto je pro dítě nezbytně nutné, aby jeho schopnostem bylo dopomáháno se rozvíjet povídáním si s dítětem a přiměřenou pozorností věnovanou dítěti.

„Ve věku tři až čtyř let děti by děti měly znát svoje jméno a příjmení. Měly by také začínat chápat antonyma, slova opačného významu. Sourozenci a kamarádi jsou v tomto věku označováni jmény. Ať už v mateřské škole nebo doma, koncem předškolního období by všechny intaktní děti měly zvládnout krátkou básničku nebo samostatně povyprávět.“ (Sovák, 1966)

Pokud bychom chtěli znát zhruba počet slov, která děti umí v tom kterém věku užít a rozumí jim, najdeme ve spoustě různých pramenů různé hodnoty. Já jsem si vybrala údaje od Klenkové. Ta uvádí v jednom roce kolem 5-7 slov, v roce a půl 70 slov ve dvou letech 270-300 slov, ve třech letech kolem 1000 slov, ve čtyřech letech 1500 slov, v pěti letech 2000 slov a v šesti letech až kolem 3000 slov.

Zvuková rovina

„Je to rovina zabývající se zvuky, které jsou při řeči produkovány a způsob, jakým jsou produkovány. Je to rovina formální realizace řeči.“ (Lechta, 2004) Pro logopeda je nejdůležitější, aby se dobře orientoval a znal přesně posloupnost fixujících se hlásek v řeči dítěte.

Uvádím přehled fixace hlásek podle Lechty (2004):

- od jednoho až do dvou a půl roku se nejprve fixují artikulačně nejjednodušší hlásky a, e, i, o, u a hlásky b, p, m
- po třetím roce se upravuje artikulační postavení hlásek j, d, t, n, l, které jsou důležité pro vývoj hlásky r
- mezi dvěma a půl až tři a půl roku si dítě osvojuje dvojhlásky au, ou a hlásky v, f, h, ch, k, g
- mezi třemi a půl až čtyřmi a půl roky se dítě učí bě, pě, mě, vě, d', t', ň
- od čtyřech a půl roku dítě začíná zvládat hlásky č, š, ž
- od pěti a půl roku dítě zvládá hlásky c, s, z, r
- od šesti let dítě zvládá hlásku ř a diferencuje tupé a ostré sykavky (č, š, ž x c, s, z)

Schéma návaznosti fyziologického vývoje hlásek:

a => m => b => p

a, e, i, o, u (á, é, í, ó, ú) => au, ou

f => v

t => k => g

h, ch – nápodobou

l, n, d, t

i => e => j => bě, pě, mě, vě => ň, d', t' => č => š => ž

d, t => r => ř

t => c => s => z

Pragmatická rovina

Podle Lechty (2005) je pragmatická rovina rovinou sociálního uplatnění řeči, komunikačních schopností. „Je to skoro neuvěřitelné, ale oboustrannou podmínkovou strukturu zahrnující slovní, mimoslovní i afektivní výrazové prostředky, chápe dítě již v kojeneckém věku.“ (Klenková, 1997). Kolem tří let pak samo se stává iniciátorem verbální komunikace.

Pragmatická rovina se týká psychologické sociální interakce. „Sociální interakci tvoří komunikace a komunikace je tvořena verbálními ale i neverbálními prostředky, které uplatňujeme hlavně v pragmatické rovině řeči.“ (Řezáč, 2003)

V laické veřejnosti je často mylně logopedii přisuzováno pouze působení ve formální rovině jazyka, tedy zvukové rovině. Toto již je z hlediska celosvětového trendu zatracovaný a překonaný názor. Z určení, čím vším se zabývá logopedie (diagnostika, prevence, terapie narušené komunikační schopnosti), vyplývá i pole její působnosti. Protože narušená komunikační schopnost může zahrnovat všechny výše zmíněné roviny.

2.3 Význam mateřského jazyka ve vývoji řeči

Králíková (2007) uvádí, že každý jazyk, jak jsme prokázali výše má totiž své vlastní specifika, které se s myslí člověka, pro kterého je tento jazyk, jazykem primárním a tudíž pokládán za mateřský, přímo srostou s jeho myslí a tvarují nejen ji, ale zároveň kategorizují i jeho vnímání.

Díky tomuto konkrétnímu vnímání světa, které nám mateřský jazyk poskytuje, je nám toto vnímání nejbližší a cítíme se v něm nejvíce jistě. „Tady je vytvářeno to pohodlí, které nám mateřský jazyk zaručuje a kterým je mnohými mluvčími charakterizován. V našem mateřském jazyce se cítíme být doma, dává nám zázemí a zaručuje nám mnohem více než jen možnost komunikace, je součástí naší osobnosti. On dokáže nejlépe

vystihnout naše emoce, postoje a myšlenky. A jiný jazyk tak často vystupuje jen jako náhražka.“ (Králíková, 2007)

Významnost mateřského jazyka pro cizince v jinojazyčné kultuře

Jazyk je v cizině důležitým prvkem identity právě proto, že je charakterizujícím prvkem naší jinakosti. Je znakem našeho původu, znakem naší kultury, a proto jeho význam pro jedince narůstá, pokud se ocitne v cizí, jinojazyčné společnosti a zároveň se do ní nechce pouze asimilovat, ale udržet si i své kulturní zázemí. V tuto chvíli (a nejen tuto) se jazyk stává výraznou součástí jeho identity. Mateřský jazyk je pro cizince v hostitelské zemi, cestou k jeho vlastní kultuře, k rodné zemi, rodině, přátelům a hlavně celé jeho dosavadní minulosti. Právě jazyk jej spojuje se světem, který opustil fyzicky, ale zůstává s ním spjat duševně. (Králíková, 2007)

I přesto, že člověk může znát dobře, někdy dokonce lépe jiný jazyk, tyto už vystupují spíše jako komunikační prostředky bez citového obsahu.

„Dalším důležitým faktem, je uvědomit si vztah mateřského jazyka k identitě, když se ocitá v jinojazyčné společnosti. Identita je charakterizována jako vědomí totožnosti se sebou samým, ale toto vědomí, netvoří jenom individuální nahlížení sebe sama, ale také obraz, skrze který nahlíží tohoto jedince jeho okolí. A tak jedincova autodefinice musí být neustále potvrzována obrazem, který o něm mají ostatní v jeho okolí. Funguje tady vliv okolí na identitu jedince skrze pohled tohoto okolí na něj.“ (Králíková, 2007)

Králíková (2007) dále uvádí, že mateřský jazyk je odrazem a symbolem domova, i přesto že už v něm fyzicky nepobývá, díky mateřskému jazyku si jej nosí neustále v sobě. Jazyk je pro jednotlivce pojátkem, díky kterému se můžeme nadále identifikovat se svou zemí, být i nadále členem společenství, ze kterého pocházíme.

„ Interkulturální komunikace, při níž je jeden z partnerů, ten minoritní, nucen mluvit jazykem ne-vlastním v ne-vlastních komunikačních situacích. Čemu se pak nemůže ubránit? Tomu, aby nekalkoval , to je nepřekládal hloubkové struktury vlastního jazyka a kultury do povrchových struktur cizí komunikační symboliky“ (Hübschmanová, 1998)

Co se stane, když jsme od svého mateřského jazyka odtrženi ve fázi dětství? Hübschmanová (1998) říká, že: „Děti nemohli stavět na svém mateřském jazyku, protože byl v jejich životě potlačen a jazyk majority se učili od svých rodičů, kteří jej sami příliš neovládali a často si sami nebyli jisti významy. Toto je důsledek malého

kontaktu s majoritou, která se jich straní. A tak se například Romové učili jazyk od těch, kteří s nimi byli ochotni komunikovat. Většinou to byli členové slabších sociálních skupin, kteří mluvili slangem a tak se spisovná čeština k Romům nikdy nedostala. Romská řeč byla bohatá, ale v důsledku tohoto se komunikace Romů degradovala na etnolekt českého jazyka.“

Vágnerová (2002) říká, že „...v předškolním období jsou již naplňovány všechny složky řeči – expresivní (schopnost jedno-duchým způsobem vyjadřovat své pocity či prožitky), kognitivní (s rozvojem řeči souvisí přímo rozvoj poznatků a zkušeností, které nemusí být už bezprostředně vázány navlastní zkušenost, ale na zkušenosti zprostředkované vyprávěním, četbou apod.) a regulační (dítě je ve svých aktivitách často řízeno různými instrukcemi dospělých převedených do tzv. „vnitřní řeči“).“

Vývoj postupuje od paměti krátkodobé k paměti dlouhodobější, jež je především situační. Paměť je spíše konkrétní – dítě si lépe zapamatuje konkrétní události, než jejich slovní popis. Je to nesporně doba, kdy je kapacita mechanické paměti vysoká, o čemž svědčí příkladně to, kolik si dítě spontánně zapamatuje básniček, říkadél.

„Předškolní dítě je schopné velmi silné krátkodobé motivace, je-li nějak spojena s hrou a s kontaktem s vrstevníky. Lze ho nejefektivněji motivovat novými podněty, neboť je to fáze velké zvědavosti a aktivity. Nelze se však na něho zlobit, když samo nevyhledává nové jazykové „lekce“, či opomíjí případnou přípravu na ně. Pokud se dítě tohoto věku něco učí, mělo by se to obejít bez přípravy na tuto aktivitu a nemělo by ani vědět, že se jedná o lekce.“ (Hübschmanová, 1998)

Z výše uvedeného vyplývá, co by mělo být vodítkem pro případné osvojování dalšího jazyka v tomto období. Při výuce oslovovat spontánní aktivní projevy dítěte spojené s hrou a kontaktem s vrstevníky. Neočekávat, že se bude jednat a skutečné jazykové lekce připomínající klasickou výuku a nepočítat s tím, že by se dítě bylo schopno na ně systematicky připravovat. Dítě též nemá dosud vypracován smysl pro soutěživost a porovnávání se s vrstevníky ve výkonu. Je mu tedy dost jedno, jak dopadá v porovnání s vrstevníky. Záleží mu však na tom, aby bylo obecně pozitivně učitelem hodnoceno (aby je učitel měl rád). Dobrou cestou k výuce dalšího jazyka jsou také společné činnosti s rodiči, kontakt s vrstevníky mluvícími jiným jazykem nebo hra v cizojazyčném prostředí apod.

2.4 Průběh osvojování mateřského jazyka

Teorie osvojování mateřského jazyka - zpracováno podle Zdeňka Salzmanna „Jazyk, kultura a společnost“ (1997). Autor uvádí několik teorií:

Behavioristická-psychologická teorie

Behavioristická-psychologická teorie, je založená na principu: podnět – reakce – odměna. Podle této teorie dává lidské prostředí podněty, na které dítě reaguje opakováním. Jestli je reakce uspokojivá, dítě je odměněno a tím je podporována jeho motivace k učení. V této teorii se zároveň potvrzuje vliv kultury a společnosti na osvojování jazyka, ale zároveň, i přesto, že je pravda, že děti se učí opakováním pojmenovávat objekty, činnosti atd. Existuje zde ale jistá gramatická předvídatost, která umožňuje akceptovat gramatické nepravdivosti.

Piagetova kognitivistická teorie

Kognitivistická teorie (Jean Piaget) osvojování jazyka je v této teorii spojeno s intelektuálním vývojem dítěte. Až když dítě rozvine svou obecnou, nejazykovou znalost prostředí, až pak jí může uplatňovat ve svém řečovém chování. Nejdříve je tedy potřeba chápat význam slov (souvisí s rozvojem intelektu), aby mohli používat. Znalost významu slov je předpokladem pro ovládnutí gramatické struktury jazyka.

Noam Chomsky a vrozené předpoklady

Teorie o vrozených předpokladech je inspirována pracemi Noama Chomského. Podle něj se děti rodí se schopnostmi pro rozvoj jazyka. Podle některých ji tvoří jen obecné postupy, které pomáhají dítěti objevit, jak se naučit, kterýkoliv přirozený jazyk, podle jiných tento prostředek dává dětem znalost těch rysů, které jsou společné všem jazykům.

Dle Chomského je vývoj řeči vymezen geneticky – došel k závěru, že existuje jakási **univerzální gramatika**, která je vrozená a nikoli naučená během života – člověk se rodí se základní gramatickou šablonou, do které snadno zapadne jakýkoli světový jazyk.

Chomského přístup k syntaxi, často označovaný jako **generativní gramatika**, studuje gramatiku jako podstatu znalosti, kterou mají uživatelé jazyka. Od šedesátých let minulého století Chomsky trvá na tom, že většina této znalosti je vrozená. Z Chomského pohledu je nejsilnějším důkazem existence univerzální gramatiky jednoduše fakt, že si děti úspěšně osvojí svůj mateřský jazyk za tak krátkou dobu. Tvrdí,

že lingvistická data, ke kterým mají děti přístup, vůbec nedokládají bohatou lingvistickou znalost, které dosáhnou do dospělosti (argument nedostatku podnětů). (Chomsky In Cook, 2003)

Někteří psychologové a psycholingvisté, přestože schvalují Chomského celkový program, tvrdí, že lingvistika dle Chomského nevěnuje dostatečnou pozornost experimentálním datům ze zpracování jazyka.

„Kulturní antropolog a lingvista Daniel Everett z Illinois State University tvrdí, že jazyk lidí Piraha v severozápadním deštném pralese Brazílie odporuje Chomského teoriím o generativní gramatice. Everett tvrdí, že lidé Piraha nepoužívají rekurzi (jednu z klíčových vlastností generativní gramatiky). Navíc se tvrdí, že tito lidé nemají pevná slova pro barvy nebo čísla, mluví jednoduchými fonémy, a mluví v prozódii. Spor pokračuje, očekává se další výzkum a analýza.“ (Cook, 2003)

Prozatím nelze ani jednu z těchto teorií úplně vyloučit, každá z nich je verifikovaná. Tyto teorie se navzájem doplňují, protože jazyk je systém, jehož osvojení není záležitostí pouze jednoho faktoru, ale podílí se na něm minimálně tyto tři prvky. Ani prostředí ani geny, nám nezaručí osvojení jazyka samy o sobě, pouze syntéza obou těchto faktorů. Pokud vyloučíme jeden z těchto prvků, osvojení jazyka nebude možné. Avšak poslední teorie má v současnosti nejvíce zastánců.

2.5 Narušená komunikační schopnost

Lechta uvádí (In Klenková, 2000), že jestliže ve vývoji řeči zapůsobil nějaký nepříznivý faktor, nebo více faktorů dohromady, může se toto projevit jako narušená komunikační schopnost jedince. To znamená, že některá z rovin jazykového projevu, nebo několik rovin současně (morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, foneticko-fonologická, pragmatická) je narušena

„Lidská řeč se vyvíjí správně, pokud jsou zachovány vnitřní i vnější podmínky. Jakmile dojde k tomu, že je porušen jeden faktor, který se účastní tvorby a realizace řeči, tak dochází k narušení celého komunikačního systému.“ (Klenková, J., 2000).

„Narušená komunikační schopnost se může projevit v mluvené i psané řeči, ve verbální i neverbální (mimoslovní) komunikaci.“ (Lejska, 2003)

Klasifikace z hlediska příčin a doby vzniku

„Může být z hlediska interindividuální komunikace receptivní nebo expresivní formy. Receptivní znamená, že problém se vyskytuje někde na cestě informace do centrálního zpracování. Expresivní naopak, že chyba je po zpracování informace někde na výstupu, předání informace dál.“ (Nebeská In Lechta, 2003)

Jestliže trpíme vadnou výslovností hlásky r, je pravděpodobné, že z **hlediska časového** trpíme dočasnou narušenou komunikační schopností. Jestliže jsme po úraze kromě jiného získali i nemluvnost, tzv. afázii, pak můžeme mluvit většinou o trvale narušené komunikační schopnosti

„Další důležitým hlediskem je **doba vzniku** narušené komunikační schopnosti. Jestliže je vada způsobena v době před narození, v průběhu porodu nebo v době po porodu, mluvíme o vadě vrozené. Doba po porodu je různými autory uváděna různě dlouhá, podle některých autorů až do čtyř let věku. Získanou vadou rozumíme narušení, které proběhne kdykoliv v průběhu života. Například už zmíněná poudrazová afázie.“ (Lechta, 1989)

Mluvíme-li o **příčinách**, musíme zjistit, zda je příčina orgánového nebo funkčního původu. Je-li původ v orgánu a je-li fyziologicky hmatatelná, pak jde o orgánovou příčinu. Jestliže se nám žádný defekt nebo změna orgánu nedaří nalézt, jedná se s největší pravděpodobností o narušení funkčního původu, je tedy narušena funkce orgánu.

U některých narušených komunikačních schopností je nadmíru důležitý fakt, jestli si osoba svou **odchylku uvědomuje**, nebo nikoliv. Například u koktavosti má silné uvědomění si nepřehlednosti řeči výrazný dopad na psychiku jedince a tím v opět i na komunikační kompetence. Opačným problémem např. u breptavosti bývá neuvědomění si poruchy a tím i ignorování potíží s ní spojených.

„Když se narodí dítě s dětskou mozkovou obrnou a my u něho můžeme předpokládat jisté potíže v komunikačním procesu, můžeme říct, že se jedná o takzvané **symptomatické narušení** řeči. Narušená komunikační schopnost zde existuje, ale je „pouze“ příznakem jiného postižení. Když v celkovém klinickém obraze narušená komunikační schopnost dominuje, nazýváme ji dominantním postižením.“ (Klenková, 2000)

Klasifikace narušené komunikační schopnosti podle Lechty:

V logopedii se nám zdá být nejpřehlednější dělení podle Lechty, které je nejčastěji v české literatuře používáno. Lechta uvádí dělení podle fyzického příznaku pro jednotlivé druhy narušení.

Tato klasifikace uvádí osm druhů narušení. První z nich je **nemluvnost**, která může být získaná nebo vývojová (vývojová dysfázie). Získaná nemluvnost je dále členěna na orgánovou (afázie) nebo neurotickou (mutismus, který se vyznačuje nemluvností za jistých okolností).

Do druhé kategorie spadají **poruchy zvuku řeči**, kterými jsou huhňavost a palatolálie, která je vývojovou vadou řeči a je to porucha nejčastěji se projevující u orofaciálních rozštěpů (rozštěpů v oblasti rtů, patra, tváře).

Do třetí skupiny Lechta zařadil **poruchy plynulosti řeči** neboli fluence. To znamená, že je rychlost řeči zrychlená nebo zpomalená nebo se zrychlení a zpomalení kombinují. Řadíme do této kategorie koktavost a breptavost. Dříve byl platný názor, že tyto poruchy patří mezi neurotické poruchy, tento postoj už byl ale vyvrácen.

Velkou skupinou z hlediska počtu postižených jsou **poruchy artikulace**. Spadá sem dyslálie a dysartrie. Přestože dysartrie je narušení velmi vážné, ovlivněné narušením inervace, dyslálie je naopak vada lehčí a snadněji napravitelná, oproti dysartrii ale velmi rozšířená. Dyslálie (také známá jako patlavost) je porucha výslovnosti jedné nebo skupiny hlásek. Při dysartrii jsou narušeny všechny složky realizace řeči – respirace (dýchání), fonace (tvorba hlasu), prozodické faktory (melodie, tempo, rytmus).

Do další kategorie patří **poruchy hlasu**.

Do šesté kategorie řadíme **poruchy řeči symptomatické**, které jsou nejčastěji diagnostikovány u těžce tělesně postižených, těžce sluchově postižených a mentálně retardovaných a těžce zrakově postižených.

Do předposlední oblasti narušení řeči je **narušení grafické podoby řeči**, kterou se zabývají kromě logopedů také speciální pedagogové se zaměřením na specifické poruchy učení. Můžeme zde jmenovat například dyslexii – specifickou poruchu čtení, dysgrafii – specifickou poruchu grafické úpravy, dysortografii – specifickou poruchu pravopisu, dyskalkulii – specifickou poruchu početních představ a operací, dyspraxii, dyspinxii.

Poslední osmou kategorií jsou **kombinované vady**. Jsou nejtěžší a takto postiženým dětem je třeba věnovat hodně pozornosti, péče, starostlivosti.

Sováková klasifikace poruch řeči

Neopomenou Sovákovu klasifikaci, která není tolik diferenciovaná, ale podle mého názoru schematičtější a snadněji pochopitelnější z hlediska etiologie. Sovák ji dělí podle toho, ve které složce reflexního oblouku existuje překážka, problém, nedostačivost.

Do první kategorie, kterou Sovák nazývá **poruchy periferně-impresivní** řadí vady, jejichž předpokladem je porušení některého z analyzátorů nebo jejich drah vedoucích ke zpracování informace.

Druhou kategorií jsou **poruchy centrální**, kde narušení existuje na korové úrovni, kdy je narušeno některé z center důležitých pro zpracování informací přivedených po receptivních drahách. Konkrétně do této kategorie patří afázie, vývojová dysfázie, dětská mozková obrna, lehká mozková dysfunkce, specifické poruchy učení, mentální retardace. U těchto poruch nacházíme pozitivní EEG nález.

Třetí kategorií jsou poruchy **periferně-expresivní**, které se vyznačují poškozením na úseku od centrálního zpracování informace po finální předání informace dál po komunikačním oblouku. Jednoduše řečeno, týkají se řečové produkce a týkají se odstředivých drah nebo mluvidel.

Čtvrtou, ne úplně kontinuálně zapadající skupinou jsou **reaktivně-neurotické poruchy**, které mají podmínku ve změnách sociálních vztahů. Sovák do této skupiny řadí mutismus, koktavost a breptavost, což už ale neplatí, jak je zmíněno výše.

Vývoj řeči dítěte se rozděluje na období preverbální a období vlastního vývoje řeči. Při nebo po narození dítě křičí, je to jeho první hlasový projev. Tento křik se později prolíná s broukáním, pudovým a napodobivým žvatláním. Vlastní vývoj řeči začíná okolo jednoho roku života dítěte, kdy dítě produkuje svoje první slova, kterými vyjadřuje své potřeby, city, přání.

Jazykové roviny ve vývoji řeči známe čtyři. Jedná se o rovinu morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou, pragmatickou. Průběh osvojování lidské řeči má i svoji psychologickou dimenzi. Řada teorií se zabývá mechanismy tohoto procesu.

Narušená komunikační schopnost jedince se projeví tehdy, je-li některá z rovin jazykového užití poznamenána nepříznivými vnějšími nebo vnitřními vlivy. Narušená komunikační schopnost je klasifikována například podle doby vzniku a příčiny, podle

*míry a hloubky projevů, podle toho, zda si ji dotyčný uvědomuje či nikoliv.
Nejužívanější klasifikací v české literatuře je Lechtova a Sováková.*

3 Bilingvismus

3.1 Bilingvismus a přístupy k bilingvní výchově dětí

Základní terminologie

Podle Štefánika říká všeobecná terminologie: „**Bilingvismus** (bilingualism), **dvoujazyčnost** je:

- a) schopnost alternativního používání dvou jazyků (nebo dvou variací toho stejného jazyka, např. dvou dialektů) v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje
- b) ovládání dvou a více jazyků na úrovni užívání rodného jazyka
- c) společenský bilingvismus. (Štefánik, 2000)

Bloomfield (1967) definuje bilingvismus jako „Plynulé užití dvou jazyků na přibližně stejné úrovni.“ Trošku jiné pojetí můžeme cítit v této definici: „Bilingvní je někdo, kdo umí být funkční ve dvou jazycích podle daných potřeb.“ (In Bialystok, 2001)

„**Bilingvismus** (dvojazyčnost) je stav, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území přirozeně hovoří dvěma (případně více) jazyky.“ (Budil, 2003)

Stav, kdy lidé hovoří pouze jedním jazykem, se označuje jako **monolingvismus**. Pokud lidé mluví více jazyky, hovoříme o **multilingvistu**.

Bilingvistu může člověk dosáhnout i postupně výukou cizího jazyka, od puberty je však tato možnost již ztížená. Nabývání znalosti druhého (dalšího) jazyka následně po nabytí znalosti prvního jazyka se označuje jako **sekvenční bilingvismus**.

Bilingvismus může u jedince dosáhnout různé úrovně. Zcela rovnocenné využívání dvou nebo více jazyků jedincem však zřejmě neexistuje. Předpokládá se, že jedinec používá jeden jazyk jako hlavní, může však podle situace přejít kdykoliv do jazyka druhého. Přejít komunikace z jednoho jazykového systému do druhého se označuje jako **střídání kódů** (code-switching).

Pasivní (receptivní) bilingvismus je stav, kdy jedinec rozumí cizímu jazyku, ale není schopen ho aktivně používat.

O bilingvistu také hovoříme, pokud na určitém území obyvatelstvo hovoří dvěma jazyky. K takovému jevu dochází obvykle na územích, kde vedle sebe žijí

obyvatelé různých národností. **Společenský bilingvismus** se týká většiny obyvatelstva, nemusí jít o všechny jednotlivce. Příkladem takového společenství je například jižní Slovensko. Současná česká společnost je převážně monolingvní.

Individuální bilingvismus se zabývá schopností jednotlivých lidí osvojit si a užívat druhý jazyk. Například diskuse, zda bilingvismus ovlivňuje myšlení, vyžaduje výzkum jednotlivců ovládajících na různé úrovni dva jazyky v porovnání s monolingvisty.

Dvojjazyčnost (bilingvismus) je schopnost mluvit dvěma jazyky, schopnost komunikovat pomocí jak prvního, tak i druhého jazyka. (Průcha, 2003) Průcha (2003) říká, že naproti tomu **dvojjazyčná výuka** je výuka probíhající ve dvou jazycích, zaměřená na to, aby si jedinci vytvořili komunikační kompetence také v jiném jazyce, než je mateřský.

Rozlišujeme **bilingvismus přirozený** (přímý či rodinný) a **bilingvismus školský**. Přímý bilingvismus znamená, že se dítě učí dvěma jazykům zároveň (**simultánně**) od svých rodičů, jejichž mateřské jazyky jsou rozdílné. Dítě se učí oběma jazykům současně a obou jazyků přirozeně užívá ke komunikaci se svým okolím. Můžeme to chápat tak, že má dítě v podstatě **mateřské jazyky dva**. Školský bilingvismus (institucionální či školní) znamená, že dítě svých znalostí druhého jazyka nabývá až při vstupu do školské instituce (včetně mateřské školy), kde probíhá dvojjazyčná komunikace a výuka. Jazykům se tedy učí postupně (**konsektivně**).

Štefánik (2000) říká, že přirozený bilingvismus, tedy přirozené dvojjazyčné prostředí, je **pro dítě nejlepší a nejefektivnější**. Hlavní podmínkou pro dobrý vývoj jazyků u dítěte je dodržení pravidla "jeden člověk, jeden jazyk" (Grammontovo pravidlo). Existuje ještě tzv. **bilingvismus intenční**, který pouze napodobuje podmínky bilingvismu přirozeného a to například v rodině.

Abychom bilingvismus správně pochopili, je potřeba rozlišit mezi bilingvismem jako jednotlivou vlastností a bilingvismem jako projevem určité sociální skupiny. Z výše uvedeného dvojího pohledu na bilingvismus vzniká i jeho nejčastější rozdělení na individuální a společenský.

Způsoby rozdělení bilingvismu podle Štefánika:

Podle věku: *Simultánní bilingvismus:* Dítě si osvojuje oba jazyky najednou, s oběma má kontakt již od narození nebo raného dětství, nejpozději se druhý jazyk přidá do tří let věku. Nejčastější prostředí pro vznik simultánního bilingvismu je rodina. *Sekvenční (postupný) bilingvismus:* Dítě si osvojuje nejprve jeden jazyk, teprve potom nabývá schopnosti v jazyce druhém. Člověk se učí jazyku buď přirozenou cestou v komunitě, školce, rodině nebo formálně, např. ve škole, kurzech pro dospělé atp.

Podle dovedností: *Vznikající bilingvismus:* druhý jazyk se teprve rozvíjí. *Receptivní bilingvismus:* člověk jazyku rozumí nebo v něm je schopen číst. *Produktivní bilingvismus:* Člověk je schopen jak rozumět, tak mluvit oběma jazyky, případně v nich číst a psát.

Podle míry ovládnutí jazyka: Existují různé definice, které vymezují bilingvismus naprosto odlišnou mírou schopností člověka v druhém jazyce. Velkému zájmu se ale těší kategorie pojmenována *vyvážený bilingvismus*. Ten předpokládá stejnou míru schopností v obou jazycích. I tento termín v sobě nese jistou míru idealizace. Jen výjimečně se najde člověk se stejnými schopnostmi ve čtení, psaní a řeči v různých situacích a prostředích ve dvou jazycích.

Podle vývoje dělíme bilingvismus na: *Vzestupný bilingvismus:* Druhý jazyk se rozvíjí. *Klesající bilingvismus:* Jeden z jazyků se vytrácí, schopnosti v něm se zhoršují. K tomu dochází například u dětí přistěhovalců.

Podle okolností: *Elektivní bilingvismus:* Je takový, kdy si člověk sám vybere, že se bude druhý jazyk učit. Je to bilingvismus majoritních skupin, člověk se neučí druhý jazyk na úkor svého rodného. *Příležitostný bilingvismus:* Skupiny jednotlivců, kteří se musí stát bilingvními, aby byly schopny fungovat v jazykově majoritní skupině, která je obklopuje. V tomto případě jde většinou o přežití a člověk má jen velmi malou možnost volby.

Druhy bilingvismu podle Weinreicha:

Na počátku bádání o bilingvismu se stalo platným třídění bilingvismu do tří kategorií, jak je navrhl Weinreich (1968).

- a) *Compound bilingualism* (smíšený bilingvismus)
- b) *Subordinate bilingualism* (podřízený, druhořadý bilingvismus)
- c) *Coordinate bilingualism* (souřadný, rovnocenný bilingvismus)

Druhy bilingvismu podle Hammerse, 1995, stručný přehled:

Podle kompetencí v obou jazycích

- a) *Ekvivalentní bilingvismus* – balanced bilinguality
- b) *Dominantní bilingvismus* – dominant bilinguality

Podle kognitivních procesů

- a) *Smíchaný bilingvismus* – compound bilinguality
- b) *Koordinovaný bilingvismus* – coordinate bilinguality

Podle doby vystavení jazykům

- a) *Dětský bilingvismus* – childhood bilinguality
 1. Simultánní – simultaneous
 2. Konsektivní – consecutive
- b) *Adolescentní bilingvismus* – adolescent bilinguality
- c) *Bilingvismus v dospělém věku* – adult bilinguality

Podle přítomnosti druhého jazyka v přirozeném prostředí

- a) *Endogenní bilingvismus* – endogenous bilinguality
- b) *Exogenní bilingvismus* – exogenous bilinguality

Podle relativního postavení obou jazyků

- a) *Přídavný, přidávající bilingvismus* – additive bilinguality
- b) *Odčítací bilingvismus* – subtractive bilinguality

Podle kulturní identity

- a) *Bikulturní bilingvismus* – bicultural bilinguality
- b) *Bilingvismus v kontextu prvního jazyka* – first language monocultural bilinguality
- c) *Second language acculturated bilinguality*
- d) *Deculturated bilinguality*

O mnohojazyčnosti se Fenclová (2005) vyjadřuje takto: „**Mnohojazyčnost** neboli multilingvismus je sociokulturní realita, jež spočívá v paralelní existenci mnoha

různých jazyků v konkrétním čase a prostoru. Současná didaktika cizích jazyků pracuje s **multilingvismem** a **multikulturalitou** jako s hodnotou, již je nutno pěstovat na úrovni výchovy a vzdělávání. **Plurilingvismus**/vícejazyčnost je schopnost jedince nebo sociální skupiny komunikovat více jazyky. Plurilingvismus je prostředkem, předpokladem i důsledkem otevřenosti jednotlivce či společnosti vůči multilingvistice.“

Bilingvismus vnímáme také z pozice užívání písma. Jsou děti, které ovládají druhý jazyk pouze v rámci verbálního vyjadřování, protože jim nebyla vystavována psaná podoba „druhého“ jazyka.

Horská (2007) říká, že „Vícejazyčnost („plurilingvismus“) se liší od multilingvistiky, který znamená znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti.“

Salzman (1997) říká, že **úřední** neboli **státní jazyk** je jazyk stanovený zákonem pro komunikaci s úřady, včetně školství. Pro podání žádosti a její vyřízení je to **vnější jazyk**, pro komunikaci mezi úřady navzájem a uvnitř úřadu je to **vnitřní jazyk**. V laickém pojetí je úřední jazyk ten jazyk, kterým se na území daného státu převážně komunikuje. Jako **diglosie** bývá označováno současné užívání spisovné a obecné češtiny na jednom území, avšak s rozdílnou sociální funkcí.

Slang je nespisovný útvar jazyka, který je charakteristický pro mluvčí náležející k určité zájmové nebo profesionální skupině. Rozdíly oproti spisovnému jazyku spočívají především ve slovní zásobě.

Nářečí (dialekt) je nespisovný jazykový útvar užívaný pouze mluvčími z určité geografické oblasti, případně oblasti sociální. **Dialektologie** je odvětví lingvistiky, které se zabývá studiem nespisovného mluveného projevu. Stylizovaný dialekt je užíván v umělecké literatuře.

Protojazyk neboli **prajazyk** je jazyk, který je společným předchůdcem všech jazyků tvořících jazykovou rodinu (resp. nějakou samostatnou větev jazykové rodiny).

Většina prajazyků dnešních jazykových rodin a jejich větví se nám nedochovala v písemných záznamech. „Protojazyk může být občas ztotožněn s historicky známým jazykem. Například provinciální dialekty latiny („vulgární“ čili lidová latina) daly vzniknout moderním románským jazykům.“ (Černý, 1995)

Jazyková rodina - většina jazyků je rozříděna do jazykových rodin. Černý (1997) uvádí, že „Správně definovaná jazyková rodina je fylogenetickou jednotkou, což znamená, že všechny jazyky v ní obsažené mají společného předchůdce (prajazyk).“

Jazykové rodiny mohou být dále rozděleny na menší jednotky, které se obvykle nazývají „větve“ Strukturu jazykových rodin uvádím jako přílohu číslo dvě. Počet jazykových rodin na světě se pohybuje okolo 141

3.2 Vývoj řeči bilingvních dětí

Vývoj řeči bilingvních dětí v jednotlivých jazykových rovinách:

-lexikálně-sémantická

-morfologicko-syntaktická

-foneticko-fonologická

-pragmatická

Nemůžeme říct, že vývoj řeči bilingvních dětí je nějak zásadně odlišný od vývoje řeči monolingvních dětí. Přesto můžeme najít ve vývoji a v získávání dovednosti mluvit u bilingvních dětí některé charakteristické rysy. Přemýšlíme-li o vývoji řeči bilingvních dětí, musíme bezpodmínečně přemýšlet v kontextu jiných psychických operací a funkcí, jako jsou například kognitivní operace, atd.

Přístupy k nazírání na získávání bilingvních dovedností jsou dva:

- formální teorie

- funkční teorie

Z hlediska časové koordinace získávání jazykových schopností rozeznáváme:

- bilingvismus simultánní (simultaneous bilingvism)

- bilingvismus následný (successive bilingvism)

Z hlediska dokonalosti užívání jednotlivých jazyků:

- oba jazyky jsou užívány s největší přirozeností

- jeden z jazyků je na vývojově nižší úrovni oproti druhému, jazyk není na sto procent funkční ve všech požadavcích kladených sociálním kontaktem, atd.

K tomuto Grosjean (In Bialystok, 2001) říká, „že vývojový stupeň obou jazyků není většinou rovnocenný, neboť míra schopnosti užití každého jednoho jazyka je velmi individuální, odvislá od různorodých faktorů, které získávání schopnosti užívat řeč, ovlivňují. Je proto nezbytné užití škály pro hodnocení a popsání jazykových kompetencí v rámci každého užívaného jazyka.“

V roce 1989 provedl Goggin výzkum na bilingvních studentech a zjistil velký počet “vzorů užití jazyka” (komplex pattern of language proficiency). Pro tento výzkum užil jazykové baterie a zjistil různé jazykové dovednosti, kompetence porozumět a různorodé faktory, které je ovlivňují.

V rámci současných výzkumů se dbá hlavně na výběr zkoumané skupiny respondentů, který by měl přihlížet co nejpečlivěji ke kontextu získání obou jazyků. Srovnajme například dítě, jehož rodiče jsou rodilými mluvčími odlišných jazyků a dítě, které se ve věku pěti let přestěhuje se svými rodiči do jiného jazykového prostředí, které je cizí jak jemu, tak jeho rodičům.

Elementárním hlediskem pro interpretaci “přirozenosti” (přirozeného užívání) jazyků je:

- *vztah jazyků (koncepční systém jazykový)*
- *vrozená mentální struktura jazyková, cit pro rodný jazyk*

V souvislosti s tímto vymezením mluvíme za prvé o problematice autonomie jazyka (autonomy of language) od ostatních kognitivních systémů, kde hlavním cílem je vyšetření, jak “se učí děti slovíčka” a za druhé o roli vrozené struktury v získávání jazyka (role of innate structure in language acquisition), kde se autoři zabývají syntaktickou a fonologickou rovinou užití jazyka u bilingvních dětí.

Lexikálně sémantická rovina

Zásadní otázkou v této problematice je, zda bilingvální děti nabývají slovní zásobu v rámci jednoho kompaktního nebo dvou na sobě nezávislých procesů? Nebo jde o systémy více méně nezávislé, avšak občas se doplňující, respektive suplující se.

“Kognitivní procesy v dětské mysli pravděpodobně neumožňují obohacovat lidský mozek tak obšírnými vědomostmi a informacemi, aby dítě ve kterékoliv době mělo obrazně řečeno přístup ke každému slovu každého svého jazyka. Mozek pravděpodobně není s to být pohotový v kompletní slovní zásobě.” (Bialystok)

“Bilingvální děti fungují v jakémisi interlingválním režimu (interlingual purgatory), který není tolik mistrovský (masterful), jako v jednom jazyce u monolingválních dětí. Na druhou stranu umožňuje bilingválním dětem rozšířenější komunikativní schopnosti, než jsou patrné u kteréhokoliv monolingvisty.” (Bialystok)

Pokud budeme mluvit o metodologii získávání informací o kvantitě a kvalitě slovní zásoby u dětí monolingválních i bilingválních, přihlížíme k následujícím

aspektům: počet slov, pojmový rozsah (conceptual coverage), “lingvistická sofistikovanost” (linguistic sophistication).

Za tímto účelem byl sestaven tzv. Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), který se zaměřuje na schopnost rozumění slovům a jejich správné chápání. Tento test je užíván pro hodnocení “vyváženosti” obou jazyků u bilingvních dětí směrem k sobě. Též srovnává jejich výsledky s výsledky dětí monolingválních.

“Tento test je signifikantní při určování relativní dominance jazyků při užívání dvou a více jazyků. Indikátorem je rozdíl v získaných skóre každého z jazyků.” (Hakuta In Bialystok, 2004). Zde se ovšem ale nemluví o problému, který by měl být řešen. Relativní dominance jednoho z jazyků je jev přirozený a velmi častý.

Z komplexních studií věnujících se slovní zásobě vícejazyčných dětí jsem vybrala pokusy prováděné Fernándezem, Ollerem a Personem a Fernándezem (In Bialystok, 2004)

První ucelený výzkum získávání slovní zásoby bilingválních dětí provedli v roce 1993 Fernández a Oller, kteří na vzorku 25 dětí mluvících španělsko-anglicky srovnávacím výzkumem porovnávali recepci a produkci řeči s kontrolním vzorkem 35 monolingválními anglicky mluvícími dětmi. Všechny děti byly ve věku od 8 do 30 měsíců. Druhým výzkumem bylo měření Persona a Fernándezem u vzorku 18 dětí ve věku rovněž 8 až 30 měsíců. Měřeny byly tyto oblasti:

- a) počet slov v produkci v obou jazycích izolovaně
- b) počet “smíšených” slov
- c) specifické lexikální jevy obou jazyků

V první studii nebyla produkce slov u bilingvních dětí prokazatelně odlišná od monolingválních. Bylo zjištěno, že bilingvní děti s dominantní angličtinou byly schopny kontrolovat svůj jazyk stejně jako monolingvní anglicky mluvící děti. To stejné platilo, pokud šlo o děti s dominantní španělštinou ve srovnání s monolingvní španělštinou. Druhý pokus zjištění prvního potvrdil.

Tyto výzkumy byly také srovnány s Fensonovými, který zkoumal slovní zásobu monolingválních dětí. Ten uvádí tyto výsledky: “Děti v 18 měsících užívají okolo 75 slov, děti ve 20 měsících užívají 150, ve 22 měsících 200 slov a 300 slov ve 24 měsících.” (Fenson In Bialystok). Z těchto údajů byl vyvozen průměr a tolerance. Touto tolerancí prošlo 60 procent dětí z výzkumů uvedených výše. Zde vidíme velkou rozdílnost ve výsledcích, jejíž důvod není příliš jasný. (Můžeme přemýšlet například o

nižší průměrné kompetenci u srovnávacího vzorku monolingválních dětí ve výzkumu Fernándeze a Ollera, In Bialystok, 2004.)

Gramaticko-syntaktická rovina

“Většina studií podporuje závěry, že vývojové sekvence v získávání gramatiky u bilingvních dětí, jsou stejné jako u monolingvních” (Romaine In Bialystok)

Jiné výzkumy došly k závěrům, že děti velmi časně porozumí tomu, že každý jazyk má svá vlastní “pravidla” a tomuto se také přizpůsobují.

Například Muller uvádí, že schopnost rozlišit rody slov (mužský, ženský, střední), mají bilingvní děti už kolem dvou let věku.

Meils také uvádí, že už od počátku produkce řeči, jsou v rámci obou jazyků slova užívána ve správných tvarech příslušných pro ten který jazyk. (Výzkum prováděný na populaci dětí mluvící francouzsko německy).

Transfer z jednoho jazyka do druhého

Oproti tomu výzkumy Mullerové tvrdí, že bilingvální děti (němčina, francouzština), si občas doplňují strukturu jednoho jazyka strukturou druhého, pokud je pro ně první ještě příliš složitá a poskytuje-li jim druhý jazyk jednodušší variantu.

Budeme-li se dále zabývat tímto transferem, zjistíme, že má dvě vlastnosti. První je směr transferu: z jednoduššího (simplex structure language) do složitějšího (more ambiguous structure language) jazyka. Druhým rysem transferu je, že při porovnání s monolingválními dětmi, byly zjištěny ty samé nekorektnosti, to znamená, že je to jev přirozený. Mullerová mluví o tzv. mezi jazykovém vlivu (cross-linguistic influence) mezi syntaktickými strukturami dvou jazyků.

Grosjean (In Bialystok, 2000) říká, že přemítneme-li si závěry jednotlivých výzkumů a studií, můžeme říct, že vývoj morfologicko-syntaktické roviny je srovnatelný, přesto ale s drobnými odchylkami. Časově je pravděpodobně bilingvismus náročnější na osvojování správných gramatických forem a tvarů. Pakliže už tyto jazykové vybavenosti dítě má, dokáže si gramatiku jednotlivých jazyků oproti monolingvním dětem rychleji uvědomovat.

Foneticko-fonologická rovina

Weker provedl výzkum, kde předmětem zájmu byli děti kolem jednoho roku věku, respektive jejich rozpoznávací schopnosti daných zvuků. Zvuky byly rozděleny

do dvou kategorií. První kategorie představovala zvuky, které dítě znalo ze svého okolí. Druhou kategorií tvořili dosud nepoznané, neslyšené zvuky. Takto malé děti mají poměrně malý repertoár vzorků chování k “vyjádření” reakce na změnu podnětu. Jednoduše řečeno, jde o otáčení hlavičky za zvukem.

Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že mezi šestým a dvanáctým měsícem života dítěte, je vyvíjející se mozek nejpohotovější k rozeznávání fonetických podnětů. V tomto období se schopnosti reagovat na fonetický prvek shodují se schopnostmi rodilého mluvčího. Tato percepční schopnost není závislá na jakémkoliv jazyce.

3.3 Sociokulturní souvislosti bilingvismu

Nyní bych se chtěla více věnovat úloze bilingvismu ve vztahu ke skupině, či etniku, menšině. Věda, která se touto problematikou zabývá, se jmenuje interkulturní psychologie.

„V důsledku toho, že interkulturní psychologie se opírá o několik různých disciplín, je její terminologie psychologická, ale přebírá také termíny z jiných oblastí vědy. K základním pojmům, s nimiž se v interkulturní psychologii operuje, patří pojmy kultura, akulturace, etnikum, etnické vědomí, národ, rasa, předsudky, atd.“ (Průcha, 2004)

Etnolingvistika je jazykový směr zkoumající jazyk jako vyjádření kultury, představ o světě, ale také je to obor, který se zabývá dorozumíváním mezi příslušníky rozdílných jazyků.

Stěžejním pojmem této kapitoly je *kultura*. Velký sociologický slovník (1996) o ní říká: „Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšmu prostředí.“

Kulturní pluralita je podle Soukupa (In Průcha, 2004) „...teoretický princip, podle něhož se uznává, že jednotlivá společenství (národy, etnika, kmeny, rasy, náboženské skupiny) mají své specifické kultury, které je nutno považovat za zcela rovnocenné...“

„*Kulturní vzorec* je systém forem chování, hodnot a norem charakteristický pro danou společnost, který je obecně přejímán a napodobován, vstupuje do procesu socializace jedinců, reprodukuje se v kulturních výtvorech a stabilizuje se ve zvycích a obyčejích.“ (Velký sociologický slovník, 1996) Průcha (2004) říká, že: „Formální i

neformální přejímání kulturních norem a zkušeností jedincem v průběhu jeho ontogeneze se nazývá *enkulturace*.“

Akulturace je podle Broučka sociální proces, který se uskutečňuje ve všech případech, kdy se dostávají do dlouhodobého kontaktu nebo do střetu dvě kultury nebo i několik kultur současně. Akulturace může mít podle Berryho (In Hamers, 1995) těchto pět podob: asimilace, integrace, segregace, separace, dekulturace.

Asimilace je podle Průchy (2004) splynutí jedince nebo skupiny s většinovým obyvatelstvem. Některé znaky menšinové kultury bývají nahrazovány většinovými (může jít i o vzájemné obohacení).

Lingvistická asimilace - slovem asimilace (česky též spodobá) se v jazykovědě označuje hláskové změny, které vznikají většinou kvůli zjednodušení výslovnosti. Jedná se o přizpůsobení jedné hlásky jiné hlásce, většinou sousední. Přizpůsobená (asimilovaná) hláska může měnit své různé vlastnosti (znělost, palatálnost, místo tvoření v mluvidlech, tón hlásky, atd.) Asimilaci je možné popsat ze synchronního nebo diachronního hlediska.

Velký sociologický slovník (1996) říká, že „*Etnikum* je společenství lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Etnikum se vyznačuje svou vlastní *etnicitou*.“ *Etnická příslušnost* je sounáležitost jednotlivce s etnickým společenstvím na základě objektivních a subjektivních komponentů jeho etnicity.

Jazyk a jeho vztah k sociálním skupinám

Pokud se budeme zabývat jazykem a vztahem jazyka ke kultuře a etnicitě, musíme si uvědomit, že tyto skupiny bývají velmi nehomogenní a nemají stále „hranice“. Je to dynamický systém s velkou prostupností a propustností. Bilingvismus v této souvislosti vnímáme v multikulturním a multilingvním rámci.

Brass říká (In Hamers, 1995), že jazyk sám je dynamický systém a sám bývá prostředkem etnické identity. Jazyk je charakteristickým znakem etnika, ale ne každý člen etnika musí nutně hovořit „svým“ jazykem (i když tomu tak většinou bývá), který mu byl etnicitou předurčen a to bez újmy na jeho pocitu etnické identity.

Ros uvádí z historicko-sociologického pohledu model vývoje skupinové identity. Je to **komunita**, **minorita**, **etnická skupina** a **národní skupina**. (Hamers, 1996) Pocit identity k jisté skupině je určen i tím, že tento pocit nemáme ke všem ostatním skupinám.

Komunitní skupiny a společenství koexistují na stejném místě, uchovávají si vlastní jazyky. Jazyky jiných komunit nejsou předmětem jejich zájmu a také se je vzájemně neučí.

Takzvaná **minorizace** nebo také snižování statutu minoritní skupiny nebo podřizování menšiny většině může způsobit negativní sebepojetí menšiny. Termínem „vplynutí“ do dominantní skupiny rozumíme přizpůsobení se jednotlivců z menšiny většině a to včetně užívání majoritního jazyka.

Sociolinguvistické variace v jazykovém kontaktu

Řečový repertoár v bilingvní komunitě

V multilingvním společenství je pro jednotlivce dostupná jistá paleta jazyků (jazykových variet) – tzv. **jazykový repertoár**, které jsou v konkrétním společenství užívány. Z repertoáru jsou pak jednotlivé jazyky (nebo jazykové variety) vybírány k užití podle specifické sociální situace.

Podle Gumperze (In Hamers, 1996): „Je jazykový repertoár také okruh dialektů a jazykových stylů typických pro jednojazyčnou (unilingvní, monolingvní) společnost, kde výběr variety mluvčím má stejnou sociální-situační důležitost jako ve společnosti multilingvní.“

Bilingvismus a diglosie

Připomeňme si, že **diglosie** je jev, který se vyznačuje současným používáním dvou jazyků nebo dvou forem jednoho jazyka s odlišnou sociální a kulturní funkcí na jediném území. Le Page a Tabouret Keller (In Hamers, 1996) říkají, že tyto jazyky mají doplňující funkci jeden k druhému. Jsou užívány rozdílně podle mluvčího, okruhu působnosti, situační role a také jako výrazu zahrnujícím „an act of identity“ – tedy jako výrazu identity. Je to koexistence jazyků v komunitě bez jejich vzájemné konkurence.

Language shift

Je jev, kdy je „**homeostatické jazykové prostředí**“ narušeno, Je to prostupování jednoho jazyka do druhého. Je to jakýsi mezistupeň mezi diglosií (dvojjazyčností) a jazykovou asimilací.

Pidginizace, kreolizace, dekreolizace (pignization, creolization, decreolization)

Tyto zvláštní termíny, jsou výrazy pro přeměnění až zkomolení původního jazyka v důsledku působení jiného. **Pidginizace** představuje nedokonalou asimilaci, kdy přeměněný jazyk nedosáhne nejvyšších kvalit. Je ovlivněna vstupní i výstupní informace. Pozměněna je kvalita všech jazykových rovin. **Kreolizace** má význam

přeměnění původního jazyka v určité izolaci od správného jazykového vzoru. Vývoj jazyka se pak ubírá nesprávným směrem – *dekreolizace*.

3.4 Bilingvismus v kontextu vzdělávání

Trendem současnosti je migrace občanů za prací, studiem, partnery. Jazyky a národy se mísí, děti s rodiči s odlišnými rodnými jazyky přibývá. Protože i naše země se přibližuje tomuto trendu, dříve nebo později bude nezbytné se této velmi zajímavé oblasti věnovat.

„Bilingvní dítě, jako každé jiné, se těší na začátek školní docházky. Všechny děti chtějí svými výsledky dělat radost rodičům, dobře se učit, být kladně hodnoceny a v žádném případě nezklamat očekávání. První překážkou pro bilingvní děti jsou kompetence, které po nich škola, do které právě začali chodit, vyžaduje. Respektive, tyto děti mohou splňovat požadavky školy, ale ve srovnání s dětmi, které jsou ve většině (mainstreaming), a které se učí pomocí jazyka, do kterého se narodili, mohou mít jisté „nedostatky“. Ať už je to výslovnost, rozumění nebo znalost některých písmenek.“ (Irujo, 1998)

Někdy bývá dvojjazyčnost pro dítě nevýhodou. Tímto jevem se pak namísto snahy podporovat dítě v přirozeném rozvoji jazykových dovedností, dostávají učitelé, rodiče i dítě do začarovaného kruhu. Učitel lpí na striktně správném užívání jazyka, rodiče naléhajíc na dítě sami propadají pocitu viny za nezvládnutí situace. Dítě má pocit vlastního selhání a trpí ztrátou sebevědomí.

Mezi těmito dětmi se dyslexie vyskytuje, avšak se stejnou incidencí jako u dětí monolingvních. Příčinou školního neúspěchu může být i necitlivý přístup pedagoga, který svým působením schopnosti a kompetence dítěte inhibuje (aniž by si toho možná byl sám vědom).

Kategorie bilingvní výuky

V těchto řádcích se budu věnovat bilingvnímu vzdělávání obecně. „Bilingvní vzdělávání je definováno a popsáno jako systém školní edukace, ve kterém v daném momentě (po různě dlouhou dobu), simultánně nebo konsekutivně, jsou úlohy zadávány a plánování prováděno v nejméně dvou jazycích.“ (Hamers, 1996)

Dva a více jazyků jsou zde médiiem k předávání všech potřebných instrukcí. Nezahrnujeme sem tedy obvykle výuku druhého neboli cizího jazyka, přestože výuka dalšího cizího jazyka může být zahrnuta v kurikulu bilingvního programu.

Kategorie bilingvní výchovy podle Mackeyho (In Hamers, 1996): Toto je zjednodušená kategorizace, Mackey podobných typologií popsal kolem devadesáti:

- Instrukce jsou dávány v obou jazycích simultánně, tedy současně
- Instrukce jsou dávány v prvním jazyce
- Instrukce jsou z velké části dávány ve druhém jazyce, první jazyk je použit později, nejprve jako cíl, později jako médium k předání instrukce

Rozdělení do kategorií (taxonomie) se udává podle tří dimenzí: *intenzita, cíl, status*.

Podle cílů (goals) rozdělujeme programy do těchto skupin:

- Kompenzační programy (compensatory programs)
- Obohacující programy (enrichment programs)
- Skupinově-podpůrné programy (group-maintenance programs)

Podle statusu rozdělujeme programy do těchto skupin:

- Jazyky primární důležitosti versus jazyky sekundární důležitosti v rámci vzdělávání
- Domácí jazyk versus školní jazyk
- Jazyk majoritní společnosti versus jazyk minoritní společnosti
- Institucionalizovaný jazyk versus neinstitutionalizovaný jazyk komunity

Podle intenzity rozdělujeme programy do těchto skupin:

- Transientní bilingvismus
- Jednopísmový bilingvismu, kde se děti učí písmo pouze jednoho z jazyků
- Částečně dvojpísmový bilingvismus, kde se děti učí mluvit i psát oběma jazyky
- Totální dvojpísmový bilingvismus, kde se děti učí mluvit i psát v obou jazycích a to ve všech dostupných oborech

Interskupinové vztahy

Schmerhorn (In Hamers, 1996) říká, že když dvě etnolingvistické skupiny s rozlišnou kulturní a lingvistickou historií udržují déle trvající kontakt, jedna ze skupin má přirozenou tendenci stát se skupinou dominantní. Mohou nastat čtyři různé situace:

- Dominantní skupina asimiluje submisivní skupinu pomocí perzekucí a síly

- Dominantní skupina dovolí submisivní skupině ponechat si své rozlišující prvky včetně jazyka
- Submisivní skupina otočí role a stane se dominantní
- Submisivní skupina se segreguje
- Submisivní skupina je segregována – může přejít v aparteid
- Submisivní skupina převezme kontrolu sama nad sebou odděleně od dominantní

Sociopsychologické faktory v bilingvním vzdělávání

Podle Hamerse mluvíme o několika situacích, které mohou nastat. Tyto situace jsou vázány na začátek školní docházky a záleží tedy hlavně na úrovni získaných znalostí v předškolním vzdělávání:

- 1) Dítě ovládá oba jazyky na dostatečně dobré úrovni a nemělo by mít obtíže v získávání znalostí, je-li jazyků užíváno simultánně.
- 2) Dítě ovládá dobře pouze jeden z jazyků při nástupu školní docházky. Znalost druhého jazyka je osvojována pomalu zároveň s písmem druhého jazyka.
- 3) Jestliže dítě má při nástupu do školy pouze poměrné znalosti obou jazyků, je pravděpodobné, že bude nadměrně zatěžováno při plnění povinností školní docházky.

Programy bilingvní výchovy

Multilingvní mezinárodní školy – tyto školy existují po celém světě od Mexika po Berlín. V Evropě je jich devět a jsou pod záštitou EEC – v Karlsruhe, Mnichově, Lucemburku, Culhamu, Bergenu, Varese, Mol-Geel a dvě v Bruselu. Další multilingvní soukromé školy existují například v Paříži nebo Londýně.

Imerzní programy – (imerse – hloubkové ponoření, vnoření se). Je to program, který má svoje místo zrodu ne náhodou v Kanadě, v bývalé francouzské provincii Quebec. Vzdělávají se zde děti prvotně mluvící jen angličtinou, ke které je přidána francouzština – formou jakéhosi „vnoření“. Tento program je založen na principu využívání jazykové stimulace v naturální formě.

Imersní program má své zastánce i ostré odpůrce. O výhodách a nevýhodách tohoto programu se podrobně rozepisuje Hamers (1996).

Bilingvní vzdělávání pro děti z etnických minorit – specifikum potíží ve školních dovednostech těchto dětí je způsobeno často sociální deprivací komunit, ze

kterých pocházejí. Jejich mateřský jazyk je vzhledem k majoritní společnosti podhodnocován.

Tyto děti mají údajně „bilingvní handicap“. Cummins (In Hamers, 1996) vidí jako východisko z této situace určení druhého jazyka jako jazyka dominantního pro získávání školních znalostí.

Zde uvádím konkrétní názvy několika programů: Reading program for Chiapas children, The Rock Point Experiment with Navajo Children, The Redwood City Project, The California experiment, The Franco-Manitoban experiment.

Bidialektní vzdělávání nastane, pokud je mateřský jazyk dítěte dialekticky odlišný nebo je to jazyková varieta.

Komunitní bilingvní vzdělávání Robinson definuje takto: „...že ideální model Bilingvního vzdělávání různorodých skupin komunity, je svobodná vůle vzdělávat se v jazyku (nebo jazycích), ve kterých bude výuka probíhat. Není to pouze pluralitní pohled na věc, ale důsledné zacílení na *multikulturní syntézu*.“ (In Hamers, 1996).

3.5 Metody bilingvní výchovy

Historické pohledy na bilingvismus

„Z historického hlediska došlo zřejmě ve výzkumu komunikačních kompetencí bilingvních dětí k omylům. V roce 1966 provedl Macmura studii 77 prací z let 1918 - 1962 z oboru zkoumání bilingvismu. Z těchto pak vyvodil závěr, že bilingvní děti mají nižší komunikační kompetence než monolingvní děti. Shrnutím studií bylo také zjištěno, že výslovnost není bilingvismem ovlivněna.“ (Bialystok, 2001)

Macmura dále v roce 1957 uvádí, že bilingvismus způsobuje řečové deficity (language deficits), a to tím větší, čím rozdílnější jsou jazyky.

„Dalším důvodem pro nedoporučení bilingvního přístupu byl výzkum, který se zabýval sociálními souvislostmi a tím, že rodiče těchto dětí nejsou často rodilými mluvčími (děti přistěhovalců), že děti neplní povinnou školní docházku.“ (Whorf In Bialystok, 2001)

Dalším hypotézou, kterou se Whorf snažil prokázat, byla údajná neschopnost „pojmout dva jazyky v jedné mysli“ a předsvědčení, že člověk není s to se naučit

všechna slova obou jazyků tak, aby byl jazykově kompetentní, jako monolingvální jedinec. „Jazyk je poté postižen jak v lexikální, tak gramatické, tak fonetické úrovni.“ (In Bialystok, 2001)

Vývojové předpoklady dítěte předškolního věku k osvojení si řeči

Během prvních tří let od narození se dítě naučí několik tisíc slov, osvojí si schopnost utvořit a pochopit komplexní věty, naučí se ovládat zvukový systém svého rodného jazyka, a to ještě dříve, než se naučí například zavázat tkaničku. Zůstává otázkou, čím to je, že jsou děti ve svém raném věku při učení se jazyku mnohem rychlejší a šikovnější, než leckterý jazykově nadaný dospělý.

„Období největších jazykových schopností je mezi 2. a 8. rokem života. Dítě je totiž zhruba od 18 měsíců věku geneticky naprogramováno osvojit si řeč, přičemž tato schopnost se nenávratně vytrácí okolo 7. až 8. roku. Z hlediska jazykových schopností je tato etapa neopakovatelná.“ (Sovák, 1981)

Například na portálu ceskaskola.cz se dočteme, že: „Děti se v tomto věku učí mimoděk, odposlechem, nápodobou, opakováním, užívají metodu pokus - omyl, testují slova, jimž nerozumí. Nejde však jen o pouhou nápodobu, proces učení se jazykům je daleko komplikovanější a komplexnější, neboť jsou podstatnější části jazyka, které si pouhým napodobováním nelze osvojit. Učení se jakémukoli jazyku je proces velmi komplikovaný a dosud není přesně známo, jak funguje a proč je tak úspěšný.“

Metody bilingvního přístupu podle Štefánika (podrobněji na bilingualbaby.eu):

Menšinový jazyk doma

Menšinový jazyk doma znamená, že v nejužší rodině (matka, otec, děti) se používá výhradně menšinový jazyk. Jinak řečeno, oba rodiče hovoří menšinovým jazykem doma, s dítětem a jeden s druhým. Většinový jazyk se dítě naučí ze svého okolí, např. od přátel, prarodičů a jiných lidí. Tento přístup může vést k lepším výsledkům než ostatní metody, když dítě nemá žádný jiný kontakt s menšinovým jazykem, a je zcela obklopeno prostředím většinového jazyka.

U úmyslné bilingvní výchovy jeden nebo oba rodiče nejsou rodilí mluvčí menšinového jazyka. Přesto se u této metody používá doma pouze menšinový jazyk. Tento přístup je náročnější než metoda Jeden rodič – jeden jazyk, a může se zdát dokonce velmi obtížná. Rodiče zpravidla neznají ukolébavky a říkanky v menšinovém jazyku. Musejí se je naučit a stráví takovým učením nějaký čas.

Jeden člověk, jeden jazyk

Existuje mnoho rodin, kde jeden z rodičů (nebo oba dva) hovoří druhým jazykem. Buď je takový rodič sám bilingvní, nebo mluví svým druhým, „cizím“ jazykem velmi dobře. Takový rodič může používat svůj druhý jazyk se svým dítětem. Když používá svůj druhý jazyk důsledně a za všech okolností, dítě se naučí oba jazyky stejně dobře. Když Tato situace se nazývá úmyslný bilingvismus, nebo také umělý bilingvismus.

Přísně použitá metoda OPOL (One Parent One Language, Jeden rodič – jeden jazyk) znamená, že rodič používající svůj nerodný jazyk musí dodržovat jednoduchý princip: předstírat, že nerozumí, když jej dítě o něco požádá v jeho rodném jazyce. To je obtížnější, než to zní. Rodiče milují své děti, a chtějí splnit jejich přání. Zkušenosti ukazují, že rodiče, kteří podlehnou a začnou příležitostně používat svůj rodný jazyk, brání rozvoji cílového jazyka u dítěte.

Postupné představení jazyků

U této metody oba rodiče mluví na dítě jedním jazykem, dokud dítě nedosáhne asi tří let. V té době už jsou základy prvního jazyka silně rozvinuty. Jeden z rodičů potom začne používat druhý jazyk. Tento druhý jazyk je zpravidla jeho rodný.

Typicky mají rodiče různé rodné jazyky. Jeden z rodičů umí dobře rodný jazyk druhého rodiče. Místo použití metody OPOL (Jeden rodič – jeden jazyk) používají výhradně svůj společný jazyk. Když jsou dítěti tři roky, a systém pro získávání jazyků je stále ještě flexibilní, rodiče představí druhý jazyk. Nebo pokud je to žádoucí a cílový jazyk není rodným jazykem ani jednoho rodiče, lze najmout chůvu, která je rodilou mluvčí cílového jazyka.

Ponor do jazyka

Ponor do jazyka, zvláště do francouzštiny, je forma bilingvního vzdělání v Kanadě; dítě, které nepoužívalo francouzštinu jako svůj první jazyk studuje všechny předměty ve škole francouzsky. Kanada je od roku 1867 oficiálně dvoujazyčná, a francouzská menšina se snaží ze všech sil ubránit se masakru anglického jazyka.

Většina nejmladších studentů francouzského ponoru do jazyka, který začíná ve školce nebo v první třídě, má všechny předměty ve francouzštině, kromě předmětu Angličtina. Pozdní ponor začíná zpravidla na střední škole, a je dostupný také na některých soukromých školách a školkách.

Metoda bez pravidel

Rovněž se může stát, že rodiče se domluví na výchově dítěte v obou jazycích, ale nechtějí dodržovat žádná přísná pravidla. Jazyky se pak používají podle tématu a prostředí.

Tato metoda přináší náhodné změny jazyka a kontextu. Zpravidla jen jeden rodič umí oba jazyky, a jen tento rodič bude proto jazyky přepínat. Místo aby dítě bylo oběma jazykům vystaveno v poměru 50:50, bude jím vystaveno v poměru 25:75. Tato nerovnoměrnost je ještě horší, když okolní prostředí používá jazyk, kterému je v nejužší rodině dítě vystaveno z 75%.

Metody výuky cizího jazyka

„**Nepřímá metoda** se vyznačuje tím, že nový jazyk přijde na řadu až po zafixování mateřského jazyka. Tato metoda je založená na tom, že uplatňuje jazyková (gramatická) pravidla a učení se zpaměti. Metodou nepřímou je podle neurofyziologických poznatků vhodné učit až po vyvržení mozku a druhých signálních funkcí, tj. přibližně po 10. - 11. roku věku.“ (Sovák, 2003). Vyštejn říká (1995), že učit nepřímou metodou v útlém věku dítěte (nejen předškolním, ale i mladším školním) bývá považováno za nefyziologické a škodlivé.

Přímá metoda (tvz. "mateřská", naivní) podle Sováka (2003) umožňuje dítěti osvojování dalšího jazyka obdobným způsobem, jako si osvojuje jazyk mateřský.

Metoda vychází z běžné komunikace, ke které dítě jazyk potřebuje. Hlavní složkou této metody je poslech. Při přímé metodě uplatňované v raném věku se rozhodně nemá překládat z jednoho jazyka do druhého, jazyky se mají učit nezávisle, aby se nenarušovala již vytvořená schémata jazykového rozvíjení.

Bilingvismus je schopnost alternativního používání dvou jazyků (nebo dvou variací toho stejného jazyka, např. dvou dialektů) v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje. Mnohojazyčnost neboli multilingvismus je sociokulturní realita, jež spočívá v paralelní existenci mnoha různých jazyků v konkrétním čase a prostoru.

Vývoj řeči bilingvních dětí se může nepatrně lišit v rovině lexikálně-sémantické, morfologické-syntaktické, foneticko-fonologické a pragmatické. Vzdělávání bilingvních dětí se v zahraničí odehrává v soukromých i státních institucích.

Pojmem etnolingvistická koexistence rozumíme existování dvou a vícero jazyků ve stejném čase a místě, aniž by svým vzájemným působením se nějak ohrožovaly. Termínem vplynutí do dominantní skupiny přizpůsobení se jednotlivců z menšiny většině a to včetně užívání majoritního jazyka. Pidginizace, kreolizace, dekreolizace (pignization, creolization, decreolization) – tyto termíny chápu jako stupně či styly nebo kvality včleňování jazyků (language shift).

4 Vliv bilingvismu na vznik narušené komunikační schopnosti

4.1 Vymezení cílů výzkumu, použité metody a techniky

Cílem diplomové práce bylo poskytnutí základního vhledu do problematiky bilingvismu a témat, jež s bilingvismem souvisí a o možném ovlivnění narušené komunikační schopnosti bilingvní výchovou či působením bilingvního prostředí.

Cílem mého výzkumného projektu bylo zjistit, zda má bilingvální výchovy vliv na narušenou komunikační schopnost jednotlivce. Chtěla jsem též odpovědět na otázky, jakým jiným způsobem bilingvismus ovlivňuje, zasahuje a formuje život dětí a dospělých, jaký je jejich vlastní pohled na identitu utvářenou fenoménem bilingvismu.

Metody, techniky a procedury užitě v diplomové práci

Práce je zpracována monograficky, výzkum je kvalitativní. Použila jsem studium odborné literatury, rozhovor, pozorování, srovnávání, analýzu výsledků.

Metodou mého výzkumu byl rozhovor doplněný mým pozorováním. Ze vzorku deseti respondentů jsem vybrala tři pro mě nejzajímavější osobnosti. Jsou jimi můj manžel Petar, který se narodil v Makedonii, šestnáctiletá Lin, která se narodila ve Vietnamu a třicetiletý Daniel, který se narodil v Česku.

Každý z dotazovaných má za sebou úplně jiné jazykové zkušenosti, mají rozdílné vzdělání a rodinné zázemí. Velmi zajímavá je jejich multikulturalita. Společným znakem všech respondentů je čeština jako dobře ovládaný jazyk. Ne pro všechny dotázané je ale jazykem dominantním.

Výzkumná tvrzení

Studiem problematiky bilingvismu jsem stanovila pro svoji práci následující hypotézy:

Tvrzení 1: *Jeden z jazyků je vždy nadřazený, dominantní.*

Tvrzení 2: *Bilingvismus způsobuje narušenou komunikační schopnost spíše v rovině foneticko-fonologické.*

Tvrzení 3: *Dominantní jazyk je většinou jazykem skupiny lidí, ke kterým jednotlivci cítí větší sounáležitost, větší sociální identifikaci.*

Tvrzení 4: *Bilingvisté budou mít pravděpodobně jisté potíže s plněním školních povinností, jestliže budou vzdělávání v instituci užívající jejich nedominantní jazyk.*

4.2 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření jsem prováděla technikou řízeného rozhovoru, moje šetření má tedy kvalitativní charakter. Můj výzkumný vzorek zahrnuje tři bilingvisty různého věku v zastoupení jedné dívky a dvou mužů.

1. *Třicetiletý muž narozený v Makedonii, nyní žijící v Česku, Petar*

- Dominantním jazykem je čeština.
- Druhým jazykem je makedonština.
- Matka je čechobulharka narozená v Česku, otec pochází z makedonské etnické menšiny žijící v Řecku. Po občanské válce v Řecku rodina emigrovala do Česka.
- Petar mluví plynule celkem pěti jazyky, je výjimečně jazykově nadaný. Ovládá kromě češtiny a makedonštiny plynule němčinu, angličtinu, chorvatštinu, učí se japonsky, má základy italštiny.
- Narušená komunikační schopnost není přítomna, řeč je naopak obsahově velmi bohatá, nenesí známky cizího přízvuku.
- (žentý, bezdětný)
- Vysokoškolské vzdělání – technický obor.
- Zaměstnání: zaměstnán v top managementu automobilové firmy.
- Od narození do čtyř let v Makedonii, od čtyř let do sedmi v Česku, od sedmi do patnácti v Makedonii, od patnácti opět v Česku až do dnešní doby.
- Dominantním jazykem rodiny je čeština.

2. *Třicetiletý muž narozený v Česku žijící v Chorvatsku - Daniel*

- Matka Češka, otec Chorvat – oba rodiče mluví oběma jazyky
- Dominance jazyků vyhrazena až v dospělosti – ve prospěch Chorvatštiny
- Daniel má střední vzdělání
- Od narození do nastoupení školní docházky žil v Česku (v Chorvatsku ale trávil každé letní prázdniny), pak školní docházka v Chorvatsku, střední škola v Česku.
- V současnosti žije v Chorvatsku, je svobodný, nemá děti.
- Zaměstnání: provozovatel penzionu.
- Narušená komunikační schopnost: dyslalie – rotacismus bohemicus.
- NKS nebyla nikdy reedukována.

3. *Šestnáctiletá dívka narozená ve Vietnamu, žijící v Česku čtyři roky - Lin*

- Oba rodiče vietnamské národnosti
- Rodiče nemluví česky
- Linda má malého bratra – 2 roky, mluví s ním česky, s rodiči vietnamsky
- Narušená komunikační schopnost: dyslalie – sigmatismus, dysgramatismy.
- Odmítá používat vietnamštinu ve škole.
- Jazykově nadaná – učí se anglicky, francouzsky a rusky.
- Hlásí se na ŠEKR – Škola ekonomiky a cestovního ruchu.
- V české základní škole od páté třídy, prospívá velmi dobře, průměr známek se pohybuje okolo 1, 6.
- Humanitně zaměřená.

4.3 Analýza vlastního výzkumného šetření

Protože každý bilingvista je naprosto jedinečný a neopakovatelný případ, nepodařilo se mi vymyslet takovou sadu otázek, která by se bezvýhradně hodila pro všechny zúčastněné. I přesto jsem zpracovala poznatky získané výzkumem a shrnula je.

Linda

Linda žije v Česku čtyři roky, přistěhovala se společně s rodiči v jedenácti letech. Ve škole má výborný prospěch, věnuje se především jazykům. Podle učitelů je nadaná a bystrá žákyně.

Linda má dyslálii – sigmatismus interdentalní. Dřívější rotacismus bohemicus úspěšně reedukován. Linda má podle mého názoru problémy se skloňováním. Hlavně skloňování zvrtných zájmen jí dělá potíže. Slovní zásoba je přiměřená věku, Linda dobře vyjadřuje myšlenky. Nynější sigmatismus není reedukován, v současnosti Linda nedochází na žádné logopedické pracoviště. Suprasegmentální struktury jsou v normě.

1. V kolika letech jsi přišla do české školy?
L: V jedenácti.
2. Měla jsi před nástupem do školy nějakou speciální přípravu?
L: Měsíc doučování české slovní zásoby.
3. Zнала jsi nějaká česká slovíčka, už když jsi žila ve Vietnamu?
L: Sestřenka mě naučila pár slov.
4. Měla jsi strach z cizojazyčného prostředí?
L: Bylo mi to jedno.
5. Jakým jazykem mluvíte doma?
L: Naším – vietnamsky.
6. Je pro tebe čeština cizí jazyk?
L: Není.
7. V jakém jazyce přemýšlíš?
L: V Česku v češtině.
8. Máš některý z jazyků radši?

L: V českém prostředí mluvím radši česky, ve vietnamském vietnamsky.

9. Rodiče mluví česky?

L: Lámaně.

10. Chodila jsi někdy na logopedii?

L: Ano.

11. Které hlásky ti dělaly potíže?

L: ř, c, s.

12. Máš pocit, že češtinu dobře ovládáš?

L: Neumím skloňovat.

13. Kdyby jsi měla děti, ve kterém jazyce bys na ně mluvila radši?

L: Mám malého bratra. Když jsou rodiče doma, mluvíme vietnamsky, když nejsou, mluvíme česky. (Bráškově jsou dva roky a používá česká i vietnamská slovíčka rovnoměrně).

14. Máš někdy problémy s porozuměním některých slov, která ostatní děti ve škole chápou dobře?

L: Ano, v matematice, fyzice, chemii, atd.

15. Chodila bys radši v Česku do české nebo vietnamské školy?

L: Radši do vietnamské.

16. Máš radši české nebo vietnamské děti?

L: Vietnamské.

17. Považuješ svou dvojjazyčnost za výhodu.

L: Ano.

18. Baví tě ostatní jazyky ve škole?

L: Ráda se učím cizí jazyky.

19. Chodíš nyní na logopedii?

L: Nechodím.

20. Cítíš se být svou dvojjazyčností výjimečná?

L: Ano.

21. Pokud se ti zdávají sny, ve kterém jazyce se odehrávají?

L: To nevím, asi v žádném.

Daniel

Daniel žije v Chorvatsku s částí své rodiny, část rodiny žije v Česku, kam Daniel pravidelně jezdí několikrát v roce. Má starší sestru, která žije v Chorvatsku a má dvě starší děti, které rovněž tak mluví dvěma jazyky. Na základní a střední škole měl průměrný prospěch.

Daniel má dyslálii – rotacismus bohemicus addentální. Na logopedickou péči nikdy nedocházel. O reedukaci nejeví zájem. Co se týká suprasegmentální složky řeči, má Daniel rozdílnou hloubku hlasu v češtině a chorvatštině. Jeho hlas je hlubší, když mluví česky.

1. Kolik ti bylo roků, když jsi poprvé přišel do české školy?

D: Do školky jsem chodil v česku, pak jsme se přestěhovali a celou základní školu jsem odchodil v Chorvatsku.

2. Uměl jsi už chorvatsky, když jste se přestěhovali?

D: Ano, rodiče mě od mala učili i chorvatsky.

3. Jakým jazykem jste mluvili doma?

D: S maminkou víc česky, s tatínkem víc chorvatsky. A taky podle toho, jestli jsme byli zrovna v Česku nebo v Chorvatsku.

4. Jakým jazykem mluvíte dnes doma?

D: Protože žiji se svým tatínkem, který je Chorvat, tak Chorvatsky.

5. Po základní škole jsi se přistěhoval do Česka?

D: Ano, střední školu jsem absolvoval v Česku.

6. Rozuměl jsi ve škole všemu?

D: Bylo to trochu horší, protože jsem předtím chodil osm roků do chorvatské školy, ale postupem času se to zlepšovalo.

7. Byly paní učitelky benevolentní vůči tvé specifické situaci?

D: Ano, snažili se mi pomáhat a vysvětlovat, pokud jsem něčemu nerozuměl.

8. Některá slovíčka pro tebe byla tedy neznámá.

D: Ano.

9. Máš vadu řeči odjakživa (rotacismus bohemicus)?

D: Ano.

10. Chodil jsi někdy na logopedii?

D: Měl jsem chodit, ale potom už na to nebyl čas, protože jsem se zase přestěhoval.

11. Které hlásky ti dělají potíže?

D: „Ř“.

12. Po střední škole jsi se zase přestěhoval nazpět do Chorvatska, zhoršila se mezitím tvoje chorvatština?

D: Možná, ale to se pak rychle upravilo.

13. Mluvíš radši česky nebo chorvatsky?

D: Dřív mi to bylo jedno, teď možná trošku radši mluvím chorvatsky, protože zde trávím více času.

14. Považuješ dvojjazyčnost za výhodu?

D: Ano, pomáhá mi to při práci.

15. Umíš ještě další jazyky?

D: Učil jsem se německy.

16. Ve kterém jazyce přemýšlíš?

D: Nad tím jsem nikdy nepřemýšlel, asi podle toho, o kom přemýšlím.

17. Dáváš přednost české nebo chorvatské společnosti?

D: V poslední době spíše chorvatské, je mi bližší, protože tady žiji.

18. Budeš svoje děti vychovávat dvojjazyčně?

D: Ano, myslím si, že je to velká výhoda, obzvláště tady v Chorvatsku (umět česky).

19. Cítíš se být dvojjazyčností výjimečná?

D: Nad tím jsem nikdy nepřemýšlel, ale asi ano.

20. Pokud se ti zdávají sny, ve kterém jazyce se odehrávají?

D: To nevím, myslím, že se neodehrávají v žádném konkrétním.

21. Kterému týmu bys fandil ve sportu?

D: Chorvatskému.

Petar

Petar je můj manžel. Právě jeho situace mě přivedla k zaměření mojí diplomové práce do problematiky dvojjazyčnosti. Petar žije v Česku od svých patnácti let. Je zaměstnán ve vrcholovém managementu automobilové firmy. Petar ovládá dohromady pět jazyků, jazyky jsou jeho zálibou.

Petar v současné době nemá vadu řeči. Jeho řeč nenese známky vlivu jiného jazyka v žádné jazykové rovině. Do svého výzkumu jsem ho zařadila, protože vada řeči u něj byla reedukována v pubertě.

1. Jakým jazykem jste doma od tvého narození hovořili?

P: Naším hlavním jazykem byla vždycky čeština.

2. V kolika letech jsi se dostal do české školy, instituce?

P: Poprvé, když jsem nastoupil do české školky, první třídu jsem absolvoval v Česku a další ročníky základní školy pak v Makedonii. Gymnázium jsem absolvoval v Česku, rovněž tak vysokou školu.

3. Vždy, když jsi se přestěhoval, měl jsi problémy s „novým“ jazykem?

P: V Česku ne, spíše v Makedonii. Nerozuměl jsem některým odbornějším výrazům na základní škole.

4. Byl jsi nějakým způsobem zohledňován ve výuce?

P: Ne oficiálně, ale určitě ke mně učitelé přistupovali individuálně.

5. Měl jsi nějaké jazykové doučování, ať už v Makedonii nebo v Česku?

P: Chodil jsem na doučování z českého jazyka a literatury, když jsem chodil na střední školu.

6. Který z jazyků preferuješ?

P: Češtinu. Makedonština pro mě není tak přirozený jazyk. Navíc jsem už patnáct roků mimo prostředí, kde se tímto jazykem běžně hovoří.

7. Budeš svoje děti vychovávat dvojjazyčně?

P: Budu se o to snažit, ale je to těžká otázka, protože manželka makedonsky nemluví a mým dominantním jazykem je také čeština. Nevím, jestli je dobrý nápad mluvit na děti jazykem, kterým si nejsem na sto procent jistý.

8. Ve kterém jazyce přemýšlíš?

P: V Češtině samozřejmě.

9. Považuješ svoji dvojjazyčnost za výhodu?

P: Ano, v každém případě.

10. Mluvíš celkem pěti jazyky. Jsou pro tebe jazyky zábava?

P: Ano, rád se učím nové řeči. Od školy mi to jde, proto mě to i baví.

11. Měl jsi někdy vadu řeči?

P: Ano, měl. Vyslovoval jsem špatně „ř“.

12. Chodil jsi někdy na logopedii?

P: Ne, v průběhu puberty se mi to spravilo samo.

13. Považuješ se spíše za Balkánce nebo za středoevropana?

P: Myslím, že mám balkánský temperament, ale považuji se jednoznačně za středoevropana.

14. Kterému týmu bys fandil ve sportu?

P: Českému.

4.4 Závěry šetření

Jedním z hlavních úkolů této práce bylo zjistit, zda se některý z bilingvních jedinců cítí být v obou (ve všech) jazycích, které ovládá, stejně komunikačně „funkční“. Z odpovědí na otázky můžeme usoudit, že plná rovnoprávnost jazyků pravděpodobně

není možná. Jeden jazyk bude vždy mít větší „váhu“, bude preferovanější. Situace, kdy by ekvilingvismus byl možný, je podle mého názoru v modelu bilingvní společnosti, kdy každý jedinec společenství mluví oběma (všemi) jazyky. Myslím, že zde také hraje velkou roli sympatie k jazykům a jejich uživatelů (mentalitám uživatelů), což souvisí se sociální identifikací, sociální identitou (viz níže).

Bilingvismus způsobuje narušenou komunikační schopnost. Všimněme si, že tato skutečnost se objevuje, pokud dotyčný nemá v daném jazyce svou dominanci. Linda má narušenou foneticko-fonologickou rovinu v češtině, ne ve vietnamštině, kterou mluví od narození. Linda má též narušenou morfologicko-syntaktickou – občas se u ní objeví dysgramatismus (druhému jazyku byla vystavena až ke konci takzvaného kritického období). Další dva respondenti mají nebo měli narušenou komunikační schopnost v rovině formální realizace řeči, ale pouze v rámci nedominantního jazyka.

Všichni tři respondenti shodně prezentují svoje relativně větší sympatie k národu nebo skupině lidí, která mluví jejich dominantním jazykem. Této problematice se věnuji v kapitole jazyk a jazyková identita.

Vzdělávání v instituci, která nemá dominantní jazyk jedince, jako hlavní komunikační prostředek může, ale nemusí nutně znamenat nesnáze při plnění školních povinností. U Lin můžeme pozorovat velmi dobré vzdělávací výsledky, Linda až na výjimky rozumí vzdělávacímu obsahu české školy. Ostatní dva respondenti byli vzdělávání střídavě v prostředí jazyka, který je pro ně dominantní a v prostředí jazyka, který pro ně dominantní není. Petar uvádí, že měl jisté potíže s porozuměním látky, pokud mu byla předkládána v nedominantním jazyce. Toto se projevilo i na jeho školních výsledcích, patřil mezi „méně nadané“ žáky. V prostředí jeho dominantního jazyka naopak patřil ve třídě na gymnáziu k nejlepším studentům. Danielům případ je obdobný, v prostředí vzdělávací instituce, která užívala jeho dominantní jazyk, byly jeho výsledky relativně lepší.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění případných vlivů bilingvismu (bilingvální výchovy) na vznik narušené komunikační schopnosti, na zjištění přítomnosti preference jednoho z jazyků, na zjištění přítomnosti obtíží při výuce v nedominantním jazyce a jejich identifikaci a v rámci sociolingvistického rozměru na zjištění preferované identity bilingválního jedince.

Výzkumné tvrzení 1: „*Jeden z jazyků je vždy nadřazený, dominantní.*“ I v odborné literatuře se většinou setkáme s názorem, že úplný ekvilingvismus (naprostá

rovnocennost jazyků) je spíše ideální nedosažitelný stav, se kterým se v praxi nesečkáme. I z mého výzkumu vyplývá, že bilingvisté jeden z jazyků více méně jednoznačně preferují a tuto preferenci si uvědomují.

Výzkumné tvrzení 2: „*Bilingvismus způsobuje narušenou komunikační schopnost spíše v rovině foneticko-fonologické.*“ Bilingvismus může být příčinou narušené komunikační schopnosti. Z mého výzkumu vyplývá, že v rovině foneticko-fonologické realizace řeči se potíže projevují spíše v rámci jazyka nedominantního, jazyka slabšího.

Výzkumné tvrzení 3: „*Dominantní jazyk je většinou jazykem skupiny lidí, ke kterým jednotlivci cítí větší sounáležitost, větší sociální identifikaci.*“ Jazyk je nástrojem vlastní identifikace, pocitu sounáležitosti se „svými“. Všichni dotazovaní potvrdili větší pocit sounáležitosti se skupinou lidí, jejíž jazyk je i jejich dominantním jazykem.

Výzkumné tvrzení 4: „*Bilingvisté budou mít pravděpodobně jisté potíže s plněním školních povinností, jestliže budou vzděláváni v instituci užívající jejich nedominantní jazyk.*“ Tato skutečnost nemusí mít významnější dopady na skutečné dosažené výsledky žáků, kteří jsou vzděláváni v prostředí svého nedominantního jazyka. Avšak potvrdilo se, že pokud byl jedinec v takovém prostředí vzděláván, jeho potenciál nebyl naplno rozvíjen.

Cíle výzkumu se podařilo splnit. Z výzkumných šetření lze vytvořit následující náměty, i když malý výzkumný vzorek mně nedovoluje výsledky shrnout do reprezentativního závěru.

Náměty a doporučení pro práci s bilingvními dětmi:

- Přístup k bilingvním dětem by měl být vysoce individuální, nutná komunikace s rodiči, výběr vhodné metody bilingvní výchovy, pokud ji rodiče již sami nepraktikují.

- Umožnit rodičům spolupodílet se ve škole na případném individuálním plánu bilingvního žáka, citlivost a vnímavost ze strany pedagoga, vnímavost k případným odchýlkám ve vývoji řeči.
- Poskytnutí základní informací o problematice bilingvismu lidem, kteří s dítětem pracují, nenutit dítě do komunikace v jazyce, kterým mluvit nechce.

Závěr

Trendem současné doby je více méně neomezený pohyb obyvatel v rámci Evropy, ale i celého ostatního světa. Přestože jsme to až do nedávna tuto skutečnost významně nepocítovali, otázka vzdělávání a celková „péče“ o děti z nejen smíšených manželství, začíná být aktuální. Domnívám se také, že postupem času se tento obor může stát i velmi lukrativním.

Bilingvismus obecně se mi jeví jako neobvykle zajímavé téma, v české literatuře mu bohužel není věnováno mnoho prostoru. První vlašťovkou zřejmě bude publikace z nakladatelství Portal, která bude vydána v první polovině roku 2008. I to je ale jenom překlad z anglického originálu „The bilingual family“, která byla vydána nakladatelstvím The Oxford University Press. Cizojazyčné literatury věnující se této problematice je dle mého názoru dostatečné množství, ovšem ne všechna se dá sehnat v českých knihovnách a knihkupectvích.

Pro logopedii jsou bilingvální děti velká výzva, protože taková reedukace si žádá svůj specifický přístup. Bilingvální děti mají přirozeně větší potíže s formální realizací svých řečí. Obzvlášť, pokud se běžně v jednom ze svých jazyků nepohybují a nejsou jím obklopeni, denně jej neužívají ke komunikaci a následně jsou z jakýchkoliv důvodů nuceni se opět do tohoto prostředí navrátit a svůj nedominantní jazyk začít vysoce funkčně používat. Více než pro logopedii je ale bilingvismus horkým tématem pro školství a vzdělávání. Bude třeba popsat postupy, jak s bilingvními dětmi pracovat v našich podmínkách.

Je třeba se dívat bilingvální dítě jako na osobnost se všemi právy a potřebami jako mají jiné děti. Individuální přístup je zde neodmyslitelný. Citlivý a vnímavý přístup dospělých je velkou podporou těchto dětí. Neměli by mít pocit, že jsou v něčem odlišné, a že jim není pozorováno.

Shrnutí

Tato diplomová práce se zabývá bilingvismem a vším, co s touto problematikou souvisí. Počínaje lingvistikou, neurolingvistikou, psychologií, neuropsychologií, sociologiči, sociolingvistikou, psycholingvistikou, etnografií. Hlavním tématem této práce je vliv bilingvismu na vznik narušené komunikační schopnosti.

V první kapitole teoretické části, se uvádím principy procesů učení se jazyka. Zabývám se pojmy, jako jsou řeč, jazyk, komunikace. Taktéž psychologie komunikace má své místo v této kapitole. V druhé kapitole se věnuje tématu vývoje řeči, vzniku řeči, vývojovými stádii dětské řeči a psychologickými aspekty komunikace. Třetí kapitola je věnována bilingvismu, terminologii týkající se bilingvismu, vzdělávání bilingválních dětí, vývoji řeči bilingvních dětí.

Čtvrtá kapitola je praktickou částí této práce. Dotazuji se zde tří respondentů na okolnosti jejich bilingvní situace. Výzkum, který byl základem pro tuto kapitolu, je tedy kvalitativního charakteru. Cílem čtvrté kapitoly bylo potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy.

Summary

This diploma thesis deals with bilingualism and all it is related with. Starting with linguistic, neurolinguistic, psychology, neuropsychology, sociology, sociolinguistic, psycholinguistic and ethnography. The main subject of this thesis is how bilingualism is affecting the origin of speech disorder.

In the first chapter of the theoretical part I would like to present the principles of the processes of languages learning. I speak about such terms as speech, language and communication. Also the psychology of communication will find its place in this chapter. Speech development, speech origin, development stages of children's speech and the psychological aspects of communication are the main subjects of the second chapter. The third chapter is dedicated to bilingualism, bilingualism terminology, education of bilingual children and bilingual children's speech development.

The fourth chapter is my practical research of this diploma thesis. It is an interview with three informants focused on their bilingual situation. The research that was base for this chapter has a qualitative pattern. The goal of this section was either to prove confirm or to controvert the determined hypothesis.

Literatura:

BIALYSTOK, E. Bilingualism in development: language, literacy, and cognition. New York: Cambridge University press, 2001. ISBN 0521635071.

BIALYSTOK, E. Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition. New York: Cambridge University Press, 2001, ISBN 978-0-521-632317.

BLOOMFIELD, L. Language. London: George Allen and Unwin, 1967.

BUDIL, I. Mýtus, jazyk a kulturní antropologie. Praha: Votobia, 2003, ISBN: 8072543210.

COOK, V. Effects of the Second Language on the First. Buffalo: Multilingual matters, 2003, ISBN 1853596329.

ČERMÁK F. Jazyk a jazykověda. Praha: Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0154-0.

ČERNÝ, J. Dějiny lingvistiky. Olomouc: Votobia, 1996, ISBN 8085885964.

DVOŘÁK, J. Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998.

FENCLOVÁ, M. Jazykové probuzení. Univerzita Karlova, 2005, ISBN 807290227X.

GIDDENS, A.: Sociologie. Praha: Argo, 2003. ISBN 8072031244.

GOTTWALDOVÁ, B. Poruchy řečové komunikace u dětí předškolního věku a v prvním ročníku základní školy. Diplomová práce-Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2001.

HAMERS, F. Bilinguality and bilingualism. United Kingdon: Cambridge University Press, 1989, ISBN 0-521-33797-6.

HOLUBÁŘ, Z. Myšlenkové operace a učení jazyku, příspěvek k pedagogické psychologii. Academica: Praha 1970. ISBN 21-076-70.

HORSKÁ, S. Vícejazyčné vyučování jako klíč k toleranci, altruismu, vzájemnému dialogu a respektu v podmínkách 1. stupně ZŠ. Brno: Masarykova Univerzita, rukopis.

HUNT, M. Dějiny psychologie. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-386-2.

KARLÍK P., NEKULA M., PLESKALOVÁ J. Encyklopedický slovník češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, ISBN 80-7106-484-X.

KLENKOVÁ, J. Kapitoly z logopedie II., III. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85-931-62-1.

KLENKOVÁ, J. Kapitoly z logopedie I. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85-931-88-5.

KLENKOVÁ, J. Diagnostika předškoláka. Brno: MC nakladatelství, 2003.

- KRÁLÍKOVÁ, A. Význam mateřského jazyka v jinojazyčné společnosti. Bakalářská práce. Brno: MU, 2007.
- LECHTA, V. Logopedické repetitorium. Bratislava: 1989. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. a kol. Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LEJSKA, M. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-038-7.
- LINHART, J. Základy psychologie učení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, ISBN 46-00-16 2.
- NEBESKÁ, I. Úvod do psycholingvistiky. Praha: H and H, 1992, ISBN 80-85467-75-5.
- SOVÁK, M. Logopedie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.
- SOVÁK, M. Uvedení do logopedie. Praha: Pedagogické nakladatelství, 1981.
- PIAGET, J. Psychologie inteligence. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970, ISBN 74-0-79.
- PLAŇAVA, I. Průvodce mezilidskou komunikací. Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-0858-2.
- PRŮCHA, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003, ISBN 8071787728.
- PRŮCHA, J. Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-885-6.
- SALZMANN, Z. Jazyk, kultura a společnost: úvod do lingvistické antropologie. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR, 1997.
- ŠTEFÁNIK, J. Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, ISBN 80-88880-41-6.
- ŠTEFÁNIK, J. (ed.). Antológia bilingvizmu. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004, ISBN 80-88880-54-8.
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: I., Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-24609-56-8.
- VYBÍRAL, Z. Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-9984.
- VYGOTSKIJ, L. S. Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál, 2004, ISBN 8071789437.

www zdroje:

<http://www.europarl.europa.eu>

<http://www.bilingualbaby.eu>

<http://www.staryweb.fphil.uniba.sk>

Seznam příloh

1. Výkladový slovník podle Štefánika
2. Přehled jazykových rodin
3. Legislativa vzdělávání žáků z cizojazyčného prostředí
4. Návrh usnesení Evropského parlamentu o nové rámcové strategii pro mnohojazyčnost