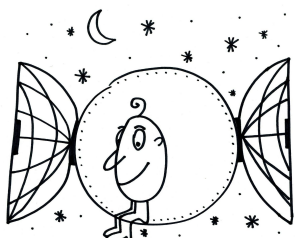




Multilingual Families



CO BY MĚLI UČITELÉ VĚDĚT O VÍCEJAZYČNOSTI

Odborná příručka pro učitele



VERZE 2.0

www.multilingual-families.eu

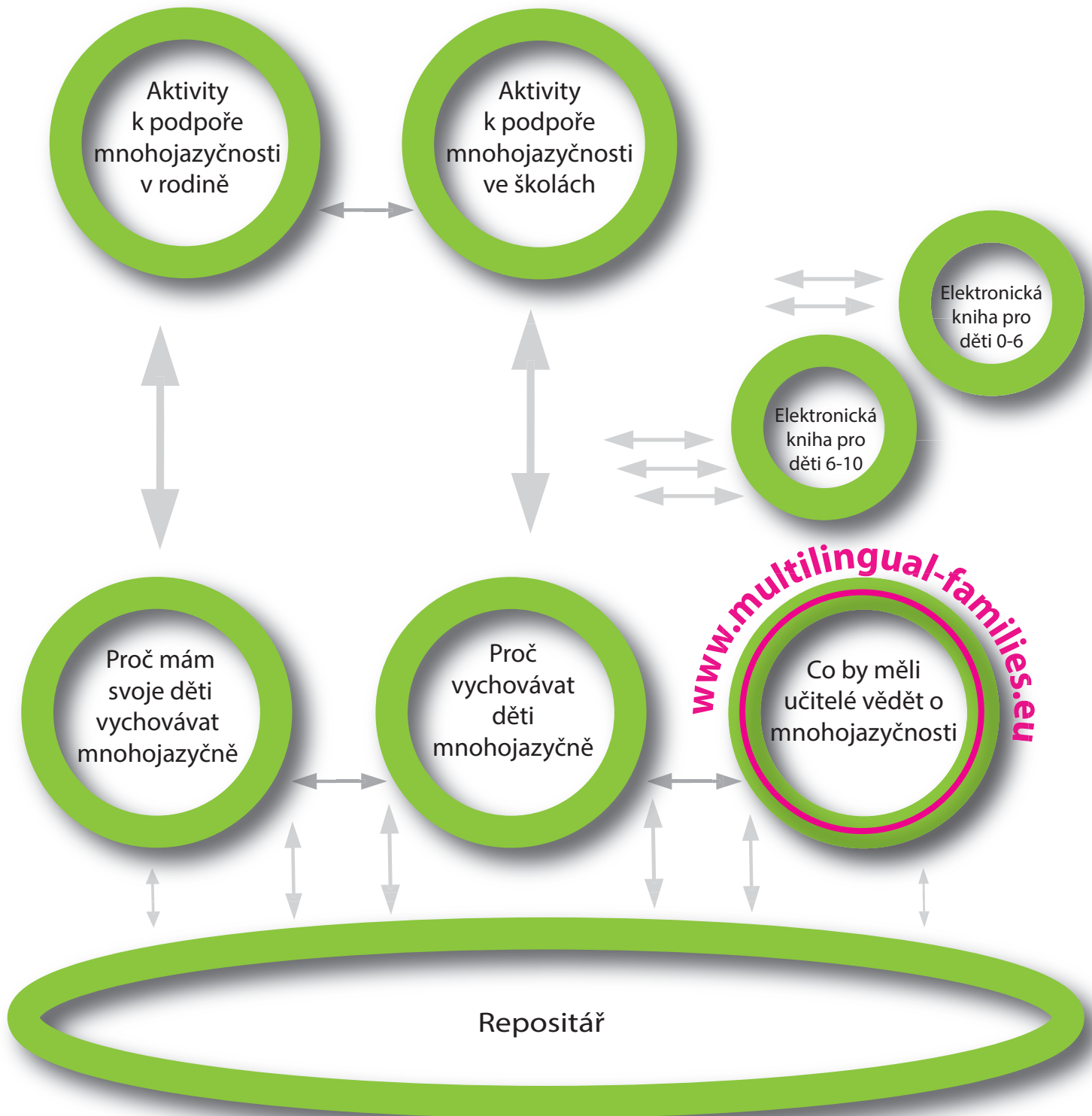


Program za
cjeloživotno
učenje



Multilingual Families

Mapa projektu Multilingual Families



www.multilingual-families.eu



Program za
cjeloživotno
učenje

PŘEDMLUVA

MATERIÁLY PRO UČITELE NAVRŽENÉ PROJEKTOVÝM TÝMEM *MULTILINGUAL FAMILIES*

ÚČEL TOHOTO DOKUMENTU

OSVOJENÍ SI JAZYKA PRO DĚTI – SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA DĚTI, KTERÉ VYRŮSTAJÍ V MULTILINGUÁLNÍCH RODINÁCH

VĚDECKÝ POHLED NA PROCES OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

JEDNOTLIVÉ ETAPY OSVOJOVÁNÍ ŘEČI A ROZVOJ OBECNÝCH KOGNITIVNÍCH DOVEDNOSTÍ

MNOHOJAZYČNOST

MNOHOJAZYČNOST JAKO PŘIROZENÝ PROCES OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

PODSTATA VZÁJEMNÉHO VZTAHU PRVNÍHO A DRUHÉHO JAZYKA PŘI PROCESU OSVOJOVÁNÍ

MNOHOJAZYČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

TŘI POČÁTEČNÍ ZÁSADY



PŘEDMLUVA

Zhruba dvě třetiny dětí z celého světa vyrůstají v mnohojazyčném prostředí (Bhatia a Ritchie 2004: 7). Tento fakt zahrnuje děti z migrujících rodin, děti žijící v pohraničních regionech, děti rodičů pocházejících ze dvou zemí a děti často cestujících rodičů. Pro Evropu představují velké jazykové bohatství, které je potřeba zachovat pro zvýšení jazykové a multikulturní rozmanitosti v celé Evropě. Jazykové dovednosti a kompetence dětí by měly být významně podporovány a rozvíjeny po celou dobu jejich vzdělávání – od mateřských škol až po školy odborného vzdělávání a univerzity.

Národní vzdělávací systémy a organizace zaměřené na jazykovou kulturu v Evropě kladou jen malý důraz na položení včasného základu mnohojazyčnosti. V běžných vzdělávacích systémech je výuka mnohojazyčnosti pro děti jen málokdy zohledněna. Tento aspekt bývá často nahrazen výukou národního jazyka. Navíc nesmíme opomenout komplikace se začleněním nebo sociálním vyloučením a diskriminací dětí vychovávaných v migračním prostředí. U některých z nich dokonce nelze vyloučit ani traumatické zážitky. Průzkumy prováděné partnery tohoto projektu a výsledky národních studií ukazují, že dětem chybí dostatek motivace pro učení se a rozvoj svých rodných jazyků (UNESCO 2003). Projekt *Multilingual Families* se snaží podpořit a navrhnout dlouhodobá řešení v podobě výukových materiálů pro

učitele, skupiny přistěhovalců a v podstatě pro všechny osoby, které se podílejí na práci s imigranty a mnohojazyčnými rodinami. Materiály jsou navrženy tak, aby byly snadno šiřitelné, a zároveň obsahovaly odpovědi na běžné otázky uživatelů.

Děti, které vyrůstají v mnohojazyčném prostředí, mohou být pozitivním příkladem pro své vrstevníky a podpořit je tak k mnohojazyčnému vzdělávání. Hlavním cílem projektu je podpora a návod pro rodiče k tomu, aby vychovávali své děti v duchu mnohojazyčnosti v neformálním prostředí a poskytnout jim podněty, které jednoznačně poukazují na výhody této výchovy. *Multilingual Families* nabízí rodičům několik zodpovězených otázek:

1. **Proč** – by měli podporovat vzdělávání v mnohojazyčných rodinách?
2. **Co** – mohou udělat pro jejich podporu?
3. **Jak** – podporují a udržují svůj jazyk, aby měly děti snadnou cestu k jeho osvojení a udržení?

Multilingual Families je navržen tak, aby pomohl dětem z mnohojazyčného prostředí pochopit mnohojazyčnost jako něco běžného a pozitivního. Znalost druhého nebo třetího jazyka by neměla být vnímána jako překážka k učení nebo rozšiřování prvního jazyka, ale jako způsob obohacení a dispozice jazykových kompetencí.

MATERIÁLY PRO UČITELE NAVRŽENÉ TÝMEM *MULTILINGUAL FAMILIES*

Tyto materiály pro učitele, které byly vytvořeny projektovým týmem *Multilingual Families* obsahují čtyři části:

1. **Část I, Úvod** – představuje základní myšlenky projektu a zaměřuje se na poskytnutí motivace pro učitele a rodiče, kteří se rozhodli podpořit mnohojazyčnost v rámci vzdělávacích institucí a v domácnostech. Tato část obsahuje důvody, proč je mnohojazyčnost takový přínosem pro jednotlivce i pro celou společnost.
2. **Část II, Odpovědi na často kladené otázky** – tato část se věnuje otázkám, které mohou vyplynout na povrch v souvislosti s mnohojazyčnou výchovou dětí.

3. **Část III, Průvodce pro učitele** – praktický průvodce navržený tak, aby učitelům a pedagogům poskytl jasné a srozumitelné informace pro použití obsahu projektu v hodinách. Obsahuje sbírku 25 nejlepších aktivit, které mohou být použity ve výuce na podporu mnohojazyčnosti. Aktivity jsou popsány do detailu, vždy s popisem role učitele a studentů.
4. **Část IV, Odborná příručka pro učitele** – jedná se o teoretický podklad k projektu, který je zaměřen na oblast zájmu. Popisuje současný stav dostupných zdrojů a literatury včetně rešerše a odkazů na velké množství příbuzné literatury rozebrané do hlubšího detailu.

ÚČEL TOHOTO DOKUMENTU

Tento dokument slouží jako zdroj pro jazykový a pedagogický základ mnohojazyčnosti pro učitele a vzdělávací instituce, které se zabývají pomocí a podporou rodin žijících v mnohojazyčném prostředí a rozhodly se vychovávat děti v duchu mnohojazyčnosti.



Manuál:

- poskytuje informace o možnostech mnohojazyčnosti
- odpovídá konkrétními odpověďmi na často kladené otázky ze strany rodičů
- nabízí pohled na modely osvojování jazyka u dětí
- poukazuje na některé zásady a způsoby, které pomáhají dokončit mnohojazyčné vzdělávání.

Tento manuál odráží fakta související s osvojením jazyka, mnohojazyčností a mnohojazyčnou výukou a pomáhá pedagogům pochopit proces rozvoje jazyka. Dokument zároveň rozšiřuje povědomí o výhodách dvou a vícejazyčné dispozice a schopnost její využívání u dětí.

DĚTI A OSVOJOVÁNÍ JAZYKA – SE ZVLÁŠTNÍM DŮRAZEM NA MNOHOJAZYČNOU VÝCHOVU DĚTÍ

Náš způsob komunikace, např. použití jazyka, reprezentuje základní charakteristiky lidské společnosti. Základními otázkami při výuce jazyků jsou: jak děti mohou získat jazykové a komunikační dovednosti? Jakou rychlostí? Může si každý osvojit více než jeden

jazyk? Tyto otázky zajímají lingvisty už dlouhou dobu a odpovědi na ně se v současnosti zdají být jasnější než kdy předtím. Právě v této kapitole naleznete informace o rozvoji jazyka u dětí.

OSVOJOVÁNÍ JAZYKA A JEHO VĚDECKÉ VYSVĚTLENÍ

Osvojení jazyka popisuje především procesy rozvoje systému gramatického použití jazyka; existují samozřejmě další možnosti používání jazyka jako například vyprávění (viz aktivita č. 10), což v tomto kontextu znamená, že dítě přejímá systém jazyka v průběhu několika let v podobě symbolů (slova) a pravidel (gramatika), která dítěti umožní komunikovat s ostatními (Pinker, 1999). Otázka, zda je jev osvojování jazyka založen na biologických a environmentálních faktorech, vedla k tzv. přírodní/výchovné polemice, která také bývá popisována jako střetnutí behaviorismu a nativismu. Jedná se o filozofické pojmy popisující rozdíly mezi přirozenými vnitřními a získanými vnějšími faktory rozvoje. Zásadní otázkou je: co je důležitější – environmentální nebo genetická predispozice?

Nativismus je reprezentován především Chomským (1966, 1965, 2002) považuje za druhově specifickou schopnost člověka získat a používat jazyk. Nativisté vidí člověka spíše jako akční než reagující organismus. Koncepce nativního osvojování jazyka je vysvětlena

schopností osvojení vlastního jazyka, o kterém se také hovoří v knize „Universal Grammar v souvislosti s pozdějším rozvojem této teorie (Chomsky, 1975, 1986). To představuje druhově specifickou schopnost člověka, která se vztahuje především k získávání jazyků a která je aktivována jednotlivými jazykovými vstupy. Gramatická pravidla by neměla být explicitně učena, ale naopak implicitně získána. Jelikož je každé dítě schopné naučit se cizí jazyk, Chomsky předpokládá, že inherentní struktury jazyka musí být obsaženy ve všech jazycích, což dělá z jazykového osvojování všeobecně srovnatelný proces. Ať už si děti osvojují angličtinu, češtinu, afghánštinu, urdštinu nebo mandarínštinu, celý proces probíhá ve srovnatelně dlouhém období pomocí podobných gramatických bodů. Otázka zní, jak to dělají? Pinker nabízí přijatelnou odpověď ve své knize Jazykový instinkt: „Dítě se neučí desítky nebo stovky pravidel, zkrátka vždy zafungují automatismy v jeho hlavě“ (Pinker, 1996:129).

To vede k závěru, že pro lingvistiku jsou vstupy a interakce naprosto nezbytné. Pouhá expozice

jazykových znalostí, jako například pasivní sledování televize, není dostačující pro maximální osvojení jazyka. Ideálním případem je, když u dítěte dojde „k aktivaci znalostí, ke kterým má predispozici“ (Meisel, 1998). Lze tedy konstatovat, že jistá míra aktivního zpracování jazykových vstupů se zdá být zásadní (viz aktivita č. 11).

Stručně řečeno, nativismus předpokládá, že lidé mají přirozenou schopnost a modulární jazyk, který je založen na univerzálních zásadách a specifikaci pro jazyk daných parametrů. Univerzální principy určují to, co představuje lidskou řeč v rámci univerzální gramatiky. Každý jazyk je totiž určen parametry, které jsou ovlivněny daným jazykovým prostředím.

Opačný myšlenkový směr **behaviorismus** (Skinner, 1957) popírá výše zmíněné biogenetické jazykové schopnosti lidí. Tento směr chápe člověka spíše jako reagující organismus, který se schopnosti a chování naučil. Učení je definováno jako systematická reakce organismu na podněty okolního prostředí (viz aktivita č. 22). Podle behavioristického výkladu disponuje člověk jen velmi malým jazykovým základem při svém narození.

ETAPY JAZYKOVÉHO OSVOJENÍ A VÝVOJ VŠEOBECNÝCH KOGNITIVNÍCH DOVEDNOSTÍ

Začněme myšlenkami, které se týkají rozdílu v rozvoji (viditelně) jazykových a obecných kognitivních schopností. Můžeme konstatovat, že existují dvě různé rychlosti vývoje. Již ve třech letech získají děti nejdůležitější pravidla syntaxe a morfologie prvních jazyků a jen zřídka dokážou vytvářet tvary odlišné od vzorů daného jazyka (srov. Weissenborn, 2000:142). Tato pokročilá vývojová etapa není k dispozici v jiných kognitivních oblastech: tříleté dítě neví, kolik je hodin, neumí popsat cestu, nedokáže rozlišovat mezi fyzikálními rozměry ani mnoho dalších věcí.

Třetí myšlenkový směr, který bychom rádi představili, je konstruktivismus a jeho hlavní zástupci L.S. Vygostkij (2002) a Tomasello (2003). Tento přístup sice nepopírá existenci vrozených struktur v dětské mysli, ale tvrdí, že jsou obecného původu jako například schopnosti vnímat proces a propojovat jazykové i obecnější informace. Hlavní devizou dítěte je jeho schopnost „čist úmysly“ a rozvíjet jejich vzory. Ty jsou zásadní při komunikaci mezi dítětem a pečovatelem v souvislosti se slovní zásobou, tj. interní seznam slov a jejich významů, a zároveň pro rozvoj gramatických struktur.

Shrneme-li náš předpoklad, osvojování jazyka je podpořeno vrozeným mechanismem, alespoň pokud jde o nabytí gramatiky. Rozvoj slovní zásoby je nejlépe vysvětlen konstruktivistickými modely a dovednosti taktéž chápeme jako proces založen na interakci. Předpokládám, že tyto procesy mohou být paušalizovány pro více než jeden jazyk, a to ať už souběžně nebo následně.

Z toho, že osvojování jazyka je činnost zcela nezávislá na jiných doménách, můžeme za pomoci Pinkera konstatovat minimálně jeden závěr: „Jazyk není kulturní artefakt, abychom se učili způsob, jakým něco říci, kolik je hodin, atp. Tuto činnost zastupuje odlišná oblast lidského mozku. Jazyk je komplexní, specializovaná dovednost, která se u dítěte vyvíjí spontánně, a to bez vědomého úsilí nebo dokonce formální výuky. Je vstřebáván kvalitativně na stejné úrovni u všech jednotlivců a jeho vlastnosti jsou zcela odlišné od obecných schopností jako např. zpracovávání informací nebo inteligentní chování“ (Pinker 1996:18).

Hallá

привет

MNOHOJAZYČNOST

Co přesně znamená mnohojazyčnost? Edwards (2004:7) poskytuje celkem nejednoznačné vysvětlení: „každý je dvojjazyčný“. Tehdejší teoretici předpokládali, že pouze lidé s bydlištěm nedaleko hranice, kde se překrývají dva jazyky, mohou být označeni za vícejazyčné. Tento pohled považujeme v současnosti za velmi omezený, který v této společnosti neplatí. Nyní vědci přiznávají, že jedince lze označit za vícejazyčného i v případě, že umí mluvit pouze jedním jazykem, umí číst pouze druhý

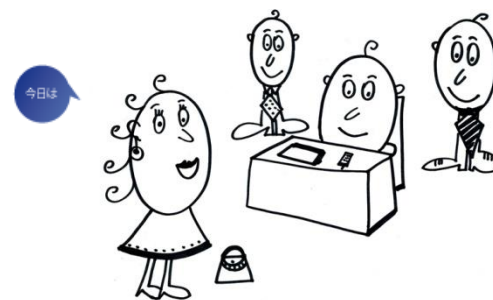
jazyk, číst a psát třetím jazykem, pochopí některá slova a fráze v jazyku č. čtyři a porozumí mluvené verzi pátého jazyka (viz tamtéž: 8).

Mnohojazyčnost tedy nesmíme chápat jako sbírku jazyků, kterými mluvíme dokonale. Výzkum naznačuje, že všechny tyto jazyky nejsou uloženy na oddělených místech v naší mysli, ale naopak se vzájemně ovlivňují. Tímto rysem se liší uživatelé více jazyků od lidí

disponujících pouze jedním jazykem. Mnohojazyčnost je tedy velmi dynamický proces (Jessner a Herdina, 2002), a tudíž u těchto lidí vnímáme jazykové kompetence jako mnohojazyčné, některé zdroje hovoří dokonce o tzv. multi-kompetencích (Cook, 1992, 2002). Z toho lze usuzovat, že teoretická východiska mnohojazyčnosti se také velmi dynamicky rozvíjejí. Situace v současné době je velmi odlišná o té před dvaceti lety.

Jednou z hlavních otázek, kterou si pokládají rodiče z mnohojazyčných rodin je, zda se jejich dítě může

naučit více než jeden jazyk najednou. Zde ještě stále existují pochybnosti pramenící z naprosto mylných představ, ovšem je pravdou, že v některých těchto situacích může trvat déle, než dítě začne oběma jazyky mluvit.



MNOHOJAZYČNOST JAKO BĚŽNÝ PROCES OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

V této sekci bychom vám rádi představili některé koncepty a myšlenky spojené s mnohojazyčností pro objasnění minulé a současné diskuze a vysvětlení některých desinterpretací.

V těchto materiálech hovoříme o individuální a společenské mnohojazyčnosti, tedy jedincích, kteří mluví více než jedním jazykem a společnostech je více než jeden jazyk přítomen. V rámci tohoto projektu mluvíme především o mnohojazyčných rodinách, což jsou sociální skupiny, ve které ne nutně všichni členové hovoří více než jedním jazykem. Taková rodina se například může skládat z babičky, která mluví ázerbájdžánsky, dědečka, který mluví kurdštinou, matkou, která umí ázerbájdžánsky a turecky, otce, který mluví kurdsky, turecky a francouzsky a dětí, kteří sice neovládají ani jeden jazyk prarodičů, ale umí turecky, francouzsky, anglicky a většinu těchto jazyků ovládají na různých úrovních.

Dalším příkladem může být rodina, ve které matka mluví česky, německy a trochu anglicky, otec umí německy a anglicky, děti hovoří česky a německy a otec, matka a syn také trochu mluví čínsky.

V současné době by všechny tyto rodiny byly považovány za mnohojazyčné a všechny zmíněné jazyky by byly vzaty v úvahu. (viz Edwards, 2004:10)

Po dlouhou dobu byl termín mnohojazyčnost – nebo dvojjazyčnost – omezen pouze na určité stupně jazykové kompetence dosažené na konci procesu učení. Jednalo se především o kompetenci rodilého mluvčího. Takže pouze řečníci, kteří dosáhli tohoto velmi vysokého stupně jazykové dovednosti ve více než jednom jazyce, mohli být označováni za mnohojazyčné.

Tento fakt je v kontrastu s McNamarovou (1967) mnohem širší definicí: „Já považuji za vícejazyčného člověka toho, kdo je například vystudovaným rodilým mluvčím angličtiny, a zároveň umí alespoň trochu číst francouzsky“. Kompetence je také v centru rozdílu mezi vyváženým bilingvismem a dominantní dvojjazyčností. Vybrali jsme alespoň dva z mnoha obdobných případů.

1. Vyvážená mnohojazyčnost nastane, když má mluvčící schopnosti a znalosti ve dvou nebo více jazycích, což mu umožní komunikaci v každé situaci v jednom ze dvou jazyků se stejnou lehkostí.
2. Dominantní mnohojazyčnost nastává, pokud je kompetence v jednom jazyce vyšší než v jazycích ostatních (srov. Grosjean, 1982). Tyto kompetence jsou velice často závislé na době osvojení. Mnohojazyčnost nebo osvojení dvou prvních jazyků (nebo současně osvojení dvou a více jazyků) je podle De Houvera (1990) mnohem jednodušší, pokud je dítě vystaveno působení dvou nebo více jazyků v pravidelných intervalech (denně) od narození, a to na základě principu „jedna osoba, jeden jazyk“ (Ronjat, 1913).

Dnešní debata o modelech mnohojazyčnosti předpokládá, že téměř každého člověka lze považovat za mnohojazyčného (viz Edwards výše), a že existuje velké množství vzorů jednotlivce a rodiny stejně jako použití institucionálního jazyka, někdy také nazývaných jazykové režimy (Busch, 2013). Ty jsou závislé na okolní společnosti, rodinných tradicích, osobních postojích a situacích, při kterých se mluví danými jazyky (viz aktivita č. 2 a 16).

VÝZNAM PRVNÍHO JAZYKA PRO ÚČELY OSVOJENÍ DRUHÉHO JAZYKA A NAOPAK

Pomocí jazyků, kterými člověk mluví, na sebe osoby vzájemně působí. Obvykle pozorujeme jevy jako např. přepínání kódu, použití více než jednoho jazyka v jednom rozhovoru nebo dokonce v rámci jedné věty (viz aktivita č. 12), což je považováno za znak velmi vysoké kompetence ve všech jazycích (Jessner, Herdina, 2002). Je zřejmé, že gramatická i konceptuální úroveň jazyků se

navzájem podporuje, a tak mnohojazyční mluvčí v podstatě nerozdělují své jazykové kompetence v různých jazycích, ale uvažují v jednom jazykovém systému, který zahrnuje všechny získané jazyky (Cook 2002, 2003).

V souhrnu lze konstatovat, že mnohojazyčnost není výjimkou, ale spíše pravidlem pro (téměř) každého.



MNOHOJAZYČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Velký počet lidí hovoří několika jazyky a používá více než dva jazyky ve svém každodenním životě. Jazyky, které používají, mají rozdílné statusy většinových/menšinových jazyků, a to jak ve své komunitě, tak na mezinárodní úrovni. Některé jazyky se používají především v soukromé oblasti, zatímco jiné hlavně na veřejnosti, ať už v práci nebo ve škole. Mnohojazyčnost není výjimkou, je to častější jev, než by si mohl člověk myslet.

Existuje několik složek mnohojazyčných rodin, které jsou většinou zastoupeny „pevnými základy“ a „pevnými mosty“. Výzkum ukazuje, že děti, jejichž raná jazyková výchova je zdůrazňována, mají tendenci lépe přistupovat ke svému vzdělání ve starším věku. Základní rozdíl mezi mnohojazyčným a mono lingválním vzděláváním spočívá v řízeném přechodu ve výuce od mateřského k jinému jazyku (Thomas, Collier, 1997).

Z rozšířené chápání mnohojazyčného, jazykového vzdělávání a programů (UNESCO, 2003, 2005) vyplývá, že výuka probíhá hned v několika fázích:

Fáze I – výuka probíhá výhradně v dětském mateřském jazyce.

Fáze II – stavba plynulosti mateřského jazyka, základy mluveného projevu L2.

Fáze III – budování orální plynulosti L2, úvod do gramotnosti v jazyku L2.

Fáze IV – používání L1 a L2 v rámci celoživotního vzdělávání.

Zastánci mnohojazyčného jazykového vzdělávání zdůrazňují, že osvojení druhého jazyka je vnímáno jako „obousměrný most“ v tom smyslu, že studenti získávají schopnost přepínat tam a zpět mezi svou mateřštinou a druhým jazykem jednodušeji než po

absolvování přechodného programu, kdy je mateřský jazyk v určité fázi úplně vypuštěn.

Podle Cenoz (1998) je mnohojazyčnost a její osvojování velmi rozšířené, a to nejen v úředně uznaných mnohojazyčných komunitách, ale po celém světě. Přes tento fakt dostává proces osvojování několika nemateřských jazyků (tj. mnohojazyčná akvizice) a jeho konečný výsledek (mnohojazyčnost) poměrně malý prostor ve vědeckém průzkumu v porovnání s osvojováním cizího jazyka a bilingvistu.

Podle Lambertova úzu se stalo již zvykem rozlišovat mnohojazyčnost na aditivní a subtraktivní.

1. K aditivní mnohojazyčnosti dochází při učení se cizího jazyka bez pomoci prvního jazyka. V důsledku tohoto procesu jsou oba jazyky poměrně dobře vyvinuté.
2. Subtraktivní mnohojazyčnost nastává, když výuku druhého jazyka narušuje výuka jazyka prvního. V důsledku toho nahrazují druhý jazyk ten první.

Jak bylo zmíněno v této kapitole, drobné rozdíly mohou být velmi užitečné, pokud jde o mnohojazyčnost a mnohojazyčné vzdělávání (viz aktivita č. 24). Proto se snaží pedagogové a zákonodárci najít optimální podmínky, které jsou vyhovující pro mnohojazyčný rozvoj. Mnohojazyčné vzdělávání musí být aditivní, pokud má vést k pozitivním výsledkům, o které pedagogové usilují. Výsledky tohoto procesu byly v případě mnohojazyčného vzdělávání systematicky zdokumentovány. Důležitým cílem dalšího výzkumu o mnohojazyčnosti by mělo být zjištění podmínek, které podporují aditivní mnohojazyčné vzdělávání. V poslední době vnímáme určité náznaky, které do detailu rozkrývají ideální podmínky pro tento typ vzdělávání.

Zda se dá mnohojazyčné vzdělávání považovat za úspěšné, to závisí do značné míry na stanovení definice a cíle mnohojazyčnosti. Podle Grosjeana, Cooka a další nelze chápat mnohojazyčné kompetence jako pouhý součet několika jednojazyčných kompetencí. To znamená, že cílem mnohojazyčného vzdělávání není vytvořit ideálního jednojazyčného mluvčího-posluchače tradiční lingvistické teorie. Více realistické definice hovoří spíše o jedinečném souboru komunikačních

dovedností potřebných pro specifické skupiny mnohojazyčných studentů, který se odráží v jejich každodenním životě. Očekávat a zaměřit se na stejné úrovně a typy může v jednojazyčných studentech evokovat falešný pocit neúspěchu, jelikož – jak bylo zmíněno výše – mnohojazyční studenti nepotřebují pracovat se stejnou úrovní ve všech jazycích v daných kurzech tak jako jednojazyční studenti (Cenoz, 1998)

TŘI POČÁTEČNÍ ZÁSADY

Takže co mohou udělat učitelé pro zavedení mnohojazyčnosti ve třídách? Zde jsou některé příklady (viz 25 aktivit pro konkrétní inspiraci).

Kontrastování

Je zábavné a zajímavé porovnat, jak různé pojmy existují v některých jazycích. Například názvy členů rodiny, barvy, předměty, číslovky, atp. (viz aktivita č. 6 a 8)

Porovnávání

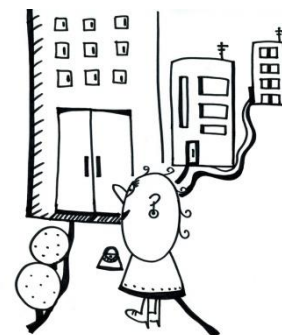
Jak se v jazyku X nazývají některé pojmy jako je např. čas? Kde mají své místo slovesa při tvoření vět? (viz aktivita č. 15)

Sbírání

Hledání slov v „mých jazycích“, které jsou podobné nebo příbuzné ostatním může být zábavné a také velmi produktivní (například slovo čaj se v mnoha jazycích řekne „chai“) (viz aktivita č. 9).

Obecně řečeno se zdá být velmi prospěšné nechat děti hrát si s jazyky a umožnit jazykům aby byly všechny v rámci dané skupiny viditelné a používané. Všimněte si, že děti, na rozdíl od dospělých, často nerozlišují mezi dominantními jazyky a těmi méně dominantními a používání jazyka všech dětí ve třídě jim připadá náležité.

Učitelé zpravidla nemusí znát všechny používané jazyky. Mohou se spolehnout na děti ve třídě, které mají s daným jazykem zkušenost – oni jsou odborníci.





BIBLIOGRAFIE

- Bhatia T.K., Ritchie W.C. (Eds.), 2004, *The handbook of bilingualism*, Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Busch B. (2013), *Mehrsprachigkeit*, Vienna: facultas.wuv.
- Bates E., MacWhinney M., 1989, *Functionalism and the competitive model*, [in:] MacWhinney B., Bates E. (Eds.) *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield L., 1933, *Language*, New York: Holt.
- Cenoz J., Genesee F., 1998, *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky N., 1966, *Cartesian linguistics. A chapter in the history of rationalist thought*, Lanham, New York, London: University Press of America.
- Chomsky N., 1975, *Reflections on language*, New York: Pantheon.
- Chomsky N., 1986, *Knowledge of language. Its nature, origin and use*, New York.
- Chomsky N., 2002, *On nature and language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook V., 1992, *Evidence for multicompetence*, "Language Learning" 42(4):557–591.
- Cook V., 2002, *Portraits of the L2 user*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Cook V. (Ed.), 2003, *Effects of the second language on the first*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- De Houwer A., 1990, *The acquisition of two languages from birth: a case study*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards J., 1994, *Multilingualism*, London: Routledge.
- Genesee F., Tucker R.G., Lambert W., 1975, *Communication skills of bilingual children*, "Child Development" 46:1010–1014.
- Grosjean F., 1982, *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Macnamara J. (Ed.), 1967, "Journal of Social Issues. Problems of bilingualism" 23(2).
- Meisel J.M., 1990, *Two first languages: early grammatical development in Bilingual children*, Dordrecht: Foris Publ.
- Piaget J., 1969, *Six psychological studies*, New York.
- Piaget J., 1972, *Sprechen und Denken des Kindes*, Düsseldorf.
- Piaget J., 1980, *Der Strukturalismus*. Freiburg i. Br.
- Pinker S., 1994, *The language instinct: the new science of language and mind*, London: The Penguin Press.
- Pinker S., 1999, *Words and rules. The ingredients of language*, London, Phoenix.
- Ronjat J., 1913, *Enfant bilingue*, Paris.
- Skinner B.F., 1957, *Verbal behaviour*, New York.
- Thomas W.P., Collier V.P., 1997, *School effectiveness for language minority students*, National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA), "Resource Collection Series" 9(12).
- Tomasello M., 2003, *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- UNESCO, 2003, *Education in a multilingual world*, Available online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>.
- UNESCO, 2005, *First language first: community based literacy programmes for minority language contexts in Asia*, Available online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140280e.pdf>.
- Vygotskij L., 2002, *Denken und Sprechen*, Beltz: Weinheim und Basel.
- Weissenborn J., 2000, *Approaches to bootstrapping: phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*, Philadelphia: John Benjamins Pub Co.