

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Oddělení celoživotního vzdělávání

Závěrečná práce

Integrace bilingvního dítěte do málotřídní školy

Vypracovala: Mgr. Miluše Marešová

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2016

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svoji závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své závěrečné práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Jihlavě 20. května 2016

Mgr. Miluše Marešová

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Luboši Krninskému za poskytnutí cenných rad a odborné vedení mé práce. Dále děkuji paní Mgr. Janě Michael za pomoc s překlady německé a anglické literatury.

Anotace

Tato práce se zabývá možností výchovy a integrace dětí migrantů do školního vzdělávání. Cílem práce je plné a komplexní vysvětlení, co vše migrace znamená, nejen pro nově příchozí, ale i pro pedagogy, kteří se podílejí na jejich integraci. Jedná se o dlouhodobý a často bolestný proces, kdy je důležité nabídnout pomoc a pochopení. Tato práce poukazuje, jak nutné je pracovat na nových pedagogických konceptech, které odpovídají dnešní době, jak důležitou roli mají rodiny a škola a kolik možností nabízí vícejazyčná výchova. V teoretické části je popsáno, co znamená bilingvní výchova a jaké výhody s sebou přináší, kde a kdy je nutná intervence. Dále teoretická část nabízí pohled na průběh migrace z psychologického pohledu, kdy je nutné podporovat celé rodiny. V praktické části jsou teoretické poznatky doplněné o konkrétní příklady z praxe.

Abstract

This work deals with the possibilities of education and integration of children of migrants into school education. The aim of my work is to give a detailed explanation on what everything migration means, both for new migrants and also for teachers that take an active part in their intergration. It is a long-term and often painful proces when it is important to offer help and show understanding. This work proves the necessity to create new pedagogical concepts that correspond with the present days. It emphasizes the important role of the family and school and shows how many possibilities a multilingual education offers. The theoretical part of this work describes the meaning of a bilingual education, the advantages it brings with, when and where the intervention is needed. The theoretical part also gives the view of a migration process from psychological point of view, when the whole families must be supported. The practical part contains theoretical knowledge supplemented with concrete examples from practice.

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Proces migrace.....	9
2.1 Kulturace.....	9
2.2 Začlenění do společnosti.....	9
2.3 Sociální integrace.....	9
2.4 Identifikace.....	10
3. Psychologický koncept migrace.....	11
4. Bilingvismus.....	13
4.1 Teorie, terminologie	13
4.2 Definice bilingvismu	13
4.3 Pojmy týkající se bilingvismu	14
4.4 Code switsching	15
4.5 Typy bilingvismu	16
4.5.1 Individuální a společenský	16
4.5.2 Přirozený a umělý.....	16
4.5.3 Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků a bilingvismus vyvážený	16
4.5.4 Bilingvismus simultánní a sekvenční	17
4.5.5 Bilingvismus a jeho klasifikace dle Hoffmana	17
4.6 Příčiny bilingvismu podle Grosjeana	18
4.7 Možné typy bilingvní situace rodin v ČR.....	19
4.8 Šest základních typů bilingvní výchovy	19
4.9 Jazykový vývoj bilingvních dětí	20
4.9.1 Etapy jazykového vývoje	21
4.10 Možná rizika vývoje bilingvních dětí	22
4.11 Názory a předsudky související s bilingvismem	23
4.11.1 Názory na bilingvismus	23
4.11.2 Předsudky o bilingvismu	24

4.12 Bilingvismus v kontextu vzdělávání v České republice	25
4.13 Vzdělávací programy zaměřené na bilingvismus	28
5. Praktická část	29
5.1 Případová studie 1	29
5.2 Případová studie 2	31
5.3 Případová studie 3	32
5.4 Případová studie 4	34
5.5 Případová studie 5	35
5.6 Doporučení pro integraci bilingvních dětí	37
5.7 Komunikace s rodiči migranty	38
5.8 Možné problémy v komunikaci s rodičem – cizincem	39
5.9 Komunikace s dítětem z odlišného kulturního prostředí	40
6. Závěr	42
7. Seznam použitých zdrojů.....	44

1. Úvod

Války, přírodní katastrofy, hlad, chudoba, desolátní ekonomické struktury a korupce, náboženská nesnášenlivost a rasová diskriminace jsou důvodem k migraci. Od roku 2014 zažíváme největší migrační vlnu od druhé světové války. Jak uvádějí statistiky, v roce 2015 bylo přes 60 milionů migrantů v pohybu v celém světě. Zemí, která přijala nejvíce migrantů, se stal překvapivě Pákistán. Pokud bychom přirovnali Pákistán například k Německu, které je v Evropě nejštedřejší zemí v přijímání uprchlíků a žadatelů o azyl. Německo by se Pákistánu vyrovnalo teprve v tom případě, kdyby přijalo 30 milionů uprchlíků (www.fluechtlingsrat-mv.de). Česká republika by se Pákistánu vyrovnala tím, že by přijala cca 3,7 milionů uprchlíků. Toto jsou samozřejmě údaje, které v Evropanech vzbuzují velké obavy.

S uprchlickou vlnou přicházejí požadavky na ekonomicky silnou strukturu, ale i na vyrovnání se s integrací. Integrace je tématem mé závěrečné práce. Zabývám se integrací bilingvních dětí, ale zároveň i zapojením rodičů těchto dětí do života školy. V mé práci mapuji základní otázky bilingvní výchovy a interkulturní komunikace. V prostředí českých vzdělávacích zařízení se objevuje stále více rodin migrantů a bilingvních dětí.

Na základě mnoholetých zkušeností s bilingvními dětmi se mi podařilo vypracovat strategie, jakým způsobem lze jednat s rodiči migranty tak, aby byla spokojenost na všech stranách a děti se rychle adaptovaly na naše české prostředí.

Hlavním cílem této práce je vytvoření strategie umožnění vzdělávání migrantů na málotřídní škole, zapojení bilingvních dětí a dětí migrantů do vzdělávacího procesu a úzká spolupráce s jejich rodiči. Uvědomuji si, že pokud se u nás i rodiče budou cítit dobře a respektováni, ulehčíme i možnost integrace celé rodině. Neboli umožnění vzdělání je zásadním klíčem k integraci.

Cílem práce je představení školní strategie jednání s rodiči migrantů a bilingvních dětí, která vychází z dlouhodobých výzkumů prezentovaných především v německé a anglické literatuře.

Jak dokládají případové studie uvedené v mé práci, je zřejmé, že nejen znalost o možnostech bilingvní výchovy, ale především znalost procesu integrace rodičů migrantů v první generaci, otevírá nové možnosti jednání s těmito rodinami. Pokud pedagogové, vychovatelé či ředitelé školy disponují informacemi o psychologické stránce migrace, zároveň znají i rámcové

podmínky života rodiny, dokážou podle mě velmi rychle a úspěšně řešit krizové a konfliktní situace.

Nejprve bych ráda uvedla obecné informace o průběhu integrace migrantů, které se týkají především sociální integrace a uvedení migrantů do společnosti.

2. Proces migrace

Zdařilá integrace migrantů znamená pro většinu majoritní komunity v podstatě asimilaci. Pro většinu migrantů může ale proces asimilace znamenat trauma. Jak na to upozorňují již Grinberg (1990) a Calliess (2012). V prvních výzkumných pracích mezi individuální psychologií, společenským očekáváním a zároveň psychickými konflikty migrantů jsou značné rozdíly v možnostech integrace. Výzkum na tomto poli byl obohacen o práce Georga Herberta Meada a Williama Issaca Thomase a Roberta Ezra Parka z Chicagské Univerzity na přelomu 20. století. Tito autoři se zabývají procesem akulturizace a nabízí první náhled na procesy přizpůsobování se ve společnosti. Sociolog Hardmut Esser i na základě jejich práce představil multidimenzionální model integrace: kultura, začlenění do společnosti, sociální integrace a identifikace.

2.1 Kultura (1. dimenze) označuje vlastní znalosti a kompetence, především v oblasti chování a jazykové úrovně, které potřebujeme k úspěšnému začlenění do společnosti. Pokud tyto kompetence ovládáme, jsme atraktivní pro ostatní členy společnosti. První kultura nastává už v dětství, kdy se jedinec učí ovládat emocionální vztahy k sociálnímu okolí a zároveň schopnost k pozdějšímu přizpůsobení se i společnosti nové. Pozdější akultura připadá migrantům mnohem náročnější až traumatizující, pokud k nám přicházejí z velmi tradičních kultur (Esser, 2002). V pozdější fázi života mohou být přicházející migranti nebo i migranti druhé generace velmi náchylní k psychickým krizím, které úzce souvisí s přijímáním nové identity.

2.2 Začlenění do společnosti (2. dimenze). V této fázi jsou velmi důležité možnosti vstupu do společenských institucí jako je stát, univerzita, škola, pracovní trh atd. Pokud právní rámec státu migrantům tento vstup neumožňuje a migranti se nemohou úspěšně začlenit, vytváří paralelní struktury společnosti (rychlé začlenění do společnosti může umožnit uznané vzdělání nabyté v zemi původu migranta). Vstup na pracovní trh za adekvátních podmínek znemožňuje diskriminaci migrantů.

2.3 Sociální integrace (3. dimenze) je přijetí do společnosti na úrovni společenských vztahů. To znamená vytváření přátelských vztahů s místními obyvateli. Přijetí migrantů místní komunitou nabízí migrantům pocit sociálního uznání, ale zároveň je to velká výzva. Z hlediska

psychologického, jak uvádí Behrens a Calliess (2011) je možná druhá kulturace do západních kultur jedině za podmínky, že migrant se vzdá tradičních hodnot a přijme západní individualistické hodnoty. Výsledkem těchto psychologických procesů odtržení se od tradiční kolektivistické kultury a přijetí individualistické moderní kultury může vést až k psychickým onemocněním. Pro migranty, kteří pocházejí z tradičních kultur, je integrace s místním obyvatelstvem v individualistické společnosti velmi náročná, obzvláště pro jedince uzavírající biculturní partnerství. Vývoj vlastního ega „já“, který je v naší moderní společnosti typický především pro období puberty, je pro migranty nutný v období adolescence.

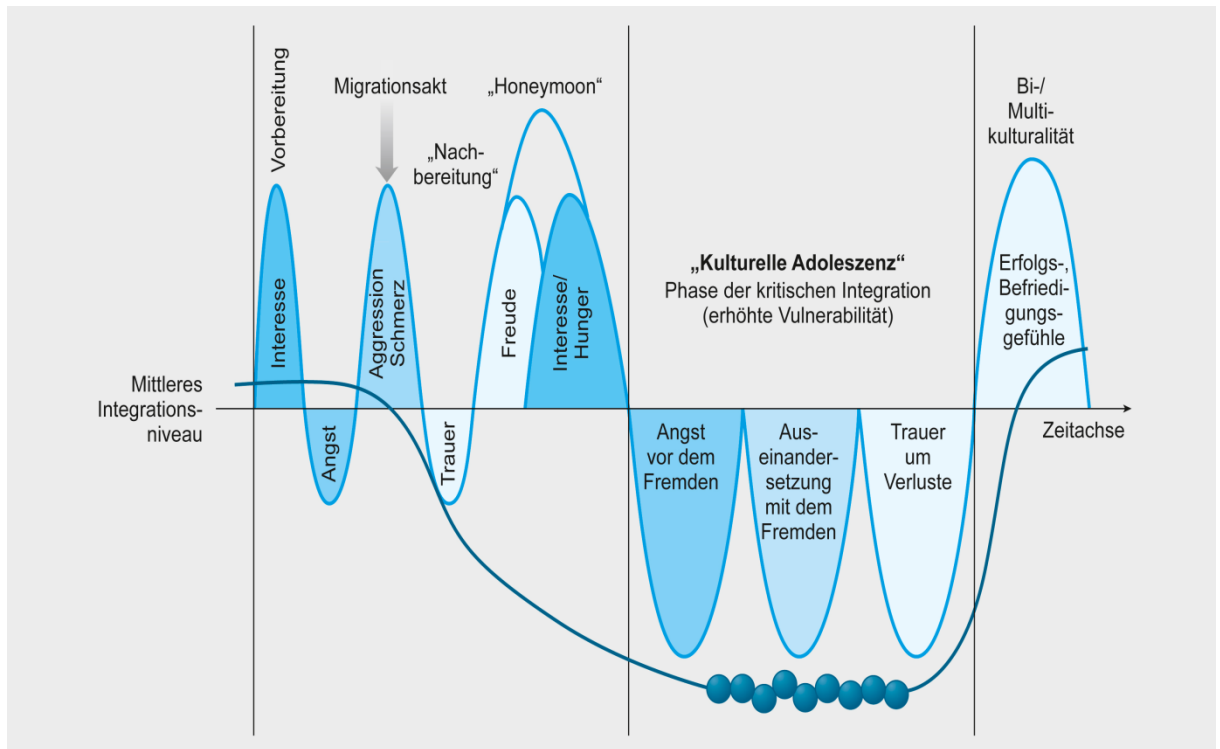
Pro mnohé je tento úkol náročný, proto raději volí jednodušší cestu zůstat ve vlastní rodině původu nebo ve vlastní komunitě (Portes, 2008). Návrat k původní rodině nabízí mnoho účinných strategií, jak se vyrovnat s integrací neboli zůstat v původní vlastní kultuře, ve které se jedinec dobře orientuje.

2.4 Identifikace (4. dimenze) – jedná se v podstatě o plné zapojení do společenského života na všech úrovních. Migranti se již dále neidentifikují s pojmem migrant, ale volí pojmy jako nový občan nebo člověk s migrační historií. Prokazují zájem na politickém dění (účastní se voleb). Cítí se jako občané té země, kterou si zvolili. Dokážou svoji starou identitu spojit s novou, kterou v nové zemi přijali. Jsou vytvářeny mechanismy, jak reagovat ve stresových situacích. Migranti nebrání vlastním dětem v integraci.

Pro větší pochopení situace migrantů a vývoje jejich psychiky během procesu migrace předkládám následující křivku.

3. Psychologický koncept migrace

Křivka procesu migrace a psychologické stránky migrantů



Překlad:

Vorbereitung: příprava

Interesse: zájem

Angst: strach

Migrationsakt: akt migrace

Nachbereitung: zpracování

Freude: radost

Kulturelle Adoleszenz: akulturace

Angst vor dem Fremden: strach z cizího

Auseinandersetzung mit dem Fremden: kritická fáze akulturace na cizí prostředí

Trauer und Verluste: strach a ztráta

Zeitachse: časová přímka

Popis křivky: Informace o migrační křivce vychází z prací Machlaeida a Calliese (2003, Trauma Migration, str. 70) a popisují 6 fází procesu migrace.

1. Fáze: **Příprava na akt migrace**. První fáze je doprovázena především velkou nadějí na zlepšení životní situace v cílové zemi.
2. Fáze: **Migrace samotná**. Tato fáze je stresovou záležitostí. Migranta doprovází především strach, smutek, stesk, ale i bolest (fyzická).
3. Fáze: **Dosažení cílové země**. Je doprovázeno euforií, zvědavostí, radostí a idealizací.
4. Fáze: **Kritické přizpůsobování**. V této fázi dochází k uvědomění si reality, nemožnosti dorozumění se s majoritou (ztráta mateřského jazyka), boji o vlastní existenci, strachu z neznámého.
5. Fáze: **Smutek**. Zde dochází k uvědomění si ztráty vlastních kulturních hodnot, vyrovnávání se s vlastní identitou a psychosomatickým problémům.
6. Fáze: **Dosažení skutečné integrace**. V poslední fázi dokáže migrant přijmout novou kulturu, ale zároveň si ponechává svoji vlastní identitu.

Tyto informace jsou zásadní i pro pedagogické pracovníky, jak ještě ukážou případové studie. Pro rodiny migrantů je klíčové, aby si uvědomovali význam vzdělání, a aby dětem i celé své vlastní rodině mohli úspěšně pomáhat, je nutné je seznámit s teorií bilingvní výchovy. Možnost migrantů pěstovat jejich mateřský jazyk a zároveň rozvíjet jazyky cílové země urychluje proces integrace ve 4. a 5. fázi migrace.

4. Bilingvismus

4.1 Teorie, terminologie

Na první pohled se může zdát, že bilingvismus je skutečnost týkající se pouze malého počtu jedinců, ale v reálném životě je tomu jinak. Ve světě, kde se v současné době hovoří přibližně 6 000 jazyky, vyrůstají až dvě třetiny populace v bilingvním prostředí. Málokdo si dnes uvědomuje, že i my v České republice máme dlouholetou historickou zkušenost se společenským bilingvismem, kdy po velmi dlouhé historické období fungovaly vedle sebe čeština a němčina. Stejně tak tomu bylo i u nás v Jihlavě, kde v roce 1890 žilo 23 743 obyvatel a z toho bylo 18 899 Němců. Jihlava a okolní vesnice tvořily tzv. německý jazykový ostrov. Německý ráz si město udrželo až do konce 2. světové války, která vyústila v odsun německého obyvatelstva. Dalším historickým bilingvismem byl pro nás i ten česko-slovenský, který díky armádě, kdy Slováci šli do Čech a Češi na Slovensko, a televizním pořadům, byl pro naši generaci samozřejmostí a s porozuměním slovenštině jsme neměli problém, což se o dnešní generaci říci nedá.

Současná mezinárodní situace, která umožňuje volnější pohyb pracovních sil a globální přesun migrantů z mnoha zemí, velmi zvyšuje procento bilingvismu. Stoupá počet smíšených manželství či partnerství a tím i bilingvních rodin, navíc si při pobytu v zahraničí její členové osvojují i jazyk vnějšího prostředí.

Ve většině publikací je termín bilingvismus používán k označení jak dvojjazyčnosti, tak vícejazyčnosti jako takové. Pojem bilingvismus se tedy používá jako antonymum k pojmu monolingvismus – jednojazyčnost. Pokud lidé hovoří více jazyky, hovoříme o multilingvismu.

4.2 Definice bilingvismu

Zde uvádím několik definic bilingvismu:

Existuje mnoho definic bilingvismu, neboť řada odborníků, kteří se touto problematikou zabývají, na ni pohlíží z různých úhlů pohledu (Doskočilová, 2002).

Štefánik říká, že bilingvismus je:

- a) schopnost alternativního používání dvou jazyků 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 dále uvádí, že přirozený bilingvismus tzn. přirozené dvojjazyčné prostředí je pro dítě nejlepší a nejefektivnější. (Štefánik, 2000)

Bloomfield definuje bilingvismus jako „schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní“ (Bloomfield, 1933, str.56).

Velmi široké pojetí bilingvismu představuje Macnamara, který říká: „ Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)“ (Macnamara, 1967, str. 59-60).

Podle Grosjeana je „bilingvismus pravidelné používání dvou nebo více jazyků“ (Grosjean, 1982, str.1).

Obdobně se jako nejdůležitější znak bilingvismu objevuje pravidelnost v používání dvou nebo více jazyků u Mackeye: „Pod pojmem bilingvismus budeme chápat střídavé užívání dvou a více jazyků jedním člověkem“ (Mackey, 1976, str.9).

Za velmi důležitý aspekt bilingvismu je považována přirozenost, kterou zdůrazňuje jako základní charakteristiku bilingvismu definice zveřejněná na Wikipedii: „ Bilingvismus (dvojjazyčnost) je stav, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území přirozeně hovoří dvěma jazyky.“ (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>,2016)

4.3 Pojmy týkající se bilingvismu a jeho použití:

Dominantní jazyk – jazyk, který jedinec užívá na vyšší úrovni.

Hladké přepínání – přepínání jazykových kódů, pro které platí syntaktické restriktce. Může, ale nemusí být signalizované pauzami, váháním, opakováním, metajazykovými poznámkami a jinými způsoby upozorňujícími na přepínání.

Horizontální bilingvismus – druh bilingvismu, pro který je typické ovládní dvou jazyků, které mají podobný nebo stejný status.

Hypotéza kritického období – hypotéza, podle které existuje v individuálním biologickém vývoji jednotlivce období zvláštní citlivosti na schopnost osvojit si druhý jazyk.

Incipientní bilingvismus – rané stádium bilingvismu, kdy jedinec ještě neovládá jeden z jazyků, ale proces osvojení už začal.

Intenční bilingvismus – bilingvismus u dětí, kdy jeden z rodičů mluví s dítětem jazykem, který není jeho mateřským.

Integrativní bilingvismus – bilingvismus, jehož smyslem je lepší integrace hovořícího do (nové) společnosti nebo společenské skupiny.

Koordinativní bilingvismus – bilingvismus vyrovnaný, jedinec ovládá oba jazyky na úrovni mateřštiny (Štefánik, 2005).

4.4 Code switching

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). Přepínání neboli střídání kódů je často hodnoceno jako nejvíce tvořivý rys bilingvní řeči. Jazyk je kód, kterým přenášíme informace. Každý jazyk má značné množství kódů, mezi nimiž rodilí mluvčí v různých situacích bez problému „přepínají“. U plně dvojjazyčných lidí pak nelze hovořit o jednom základním jazyku, neboť s přepnutím kódu přepnou i způsob myšlení a často i celé své vidění světa (Lakoff, Johnson, 2002).

Code switching je označován jako alternativní užívání dvou jazyků během jednoho mluveného projevu či jedné ucelené konverzace. V případě bilingvních jedinců se rozumí hlavně záměna jazyků. Na rozdíl od mísení slov se přepínání většinou děje za hranicí věty. S postupným osvojováním se mění i „přepínání“. Nejdříve dítě využívá tohoto jevu v situacích, kdy se mu nedostává výrazu z druhého jazyka. Postupem času využívá

bilingvní jedinec code switching jako slovní nebo komunikativní strategii a nakonec jako znak příslušnosti k určité skupině (Housarová, 2003, str.8, 23).

4.5 Typy bilingvismu

4.5.1 Bilingvismus individuální a společenský

- 1) **Individuální** – bilingvní jedinec používá ještě jiný jazyk, než je jazyk okolní společnosti.
- 2) **Společenský** – hovoříme o něm, pokud na určitém území obyvatelstvo mluví dvěma nebo více jazyky. K takovému jevu dochází obvykle na územích, kde vedle sebe žijí obyvatelé různých národností. Společenský bilingvismus se týká většiny obyvatelstva, ale nemusí jít o všechny jednotlivce. O společenském nebo kolektivním bilingvismu hovoříme také v souvislosti s minoritními skupinami, jejichž jazyk není oficiálně uznáván a jejichž členové jsou nuceni naučit se jazyk majority (Doskočilová, 2002).

4.5.2 Bilingvismus přirozený a umělý

Dělení na bilingvismus přirozený a umělý se týká prostředí a způsobu, kde a jak se jedinec jazykům naučil.

- 1) **Přirozený** (přímý či rodinný) – znamená, že se dítě učí dvěma jazykům 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 dítě má v podstatě dva mateřské jazyky.
- 2) **Umělý** (institucionální či školní) – znamená, že dítě svých znalostí druhého jazyka nabývá až při vstupu do školského zařízení (včetně mateřské školy), kde probíhá dvojjazyčná komunikace a výuka. Jazykům se tedy dítě učí postupně (Doskočilová, 2002).

4.5.3 Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků a bilingvismus vyvážený

Rozdělení na bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků a bilingvismus vyvážený se týká jazykové kompetence jedince v obou jazycích.

Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků – znamená, že znalost jazyků není vyrovnaná. Osvojení obou jazyků nemusí probíhat na všech úrovních (porozumění mluvené řeči, produkce mluvené řeči, čtení a psaní). Například mnoho jazyků světa psanou formu nemá, a přesto existují rodilí mluvčí těchto jazyků.

Bilingvismus vyvážený – mluvčí ovládá oba jazyky na stejné (podobné) úrovni. O vyváženém bilingvistu hovoříme například v případě jazykové situace dětí ze smíšených manželství, kdy oba rodiče jsou rodilí mluvčí svého jazyka a dítě je vystaveno oběma jazykům relativně stejnou měrou (Doskočilová, 2002).

4.5.4 Bilingvismus simultánní a sekvenční

Toto dělení bere v úvahu čas, kdy dítě bylo jazykům vystaveno.

Bilingvismus simultánní – jedinec se oba jazyky učí současně.

Bilingvismus sekvenční – jedinec se učí druhý jazyk až ve chvíli, kdy první jazyk už ovládá.

(Doskočilová, 2002, str. 231)

4.5.5 Klasifikace bilingvistu podle Hoffmana

Věk jedince, ve kterém si osvojuje oba jazyky, může vést ke značným rozdílům – **raný nebo pozdní bilingvismus**. Hranice není mezi pojmy stanovena, ale za nejzazší mez je považován věk puberty.

Okolnosti, ve kterých si jedinec oba jazyky osvojuje. Podle toho rozlišujeme **bilingvismus primární a sekundární**. Primárním bývá označováno osvojení jazyků v přirozeném prostředí (v rámci rodiny, komunity). Sekundárně bilingvní jedinec se stává dvojjazyčným pomocí systematických a účelně uspořádaných instrukcí. Tento proces je podstupován vědomě a dobrovolně.

Kvalitativní i kvantitativní hodnocení bilingvistu vyjadřuje termíny **aditivní a subaditivní bilingvismus**. Aditivní bilingvismus předpokládá, že přidání druhého jazyka k jazyku již osvojenému vede k obohacení společenských, kognitivních a lingvistických schopností jedince. Subaditivní bilingvismus odpovídá teorii, že druhý jazyk je osvojen na úkor prvního. Tuto problematiku můžeme spojovat zejména s minoritními skupinami, které pod tlakem

společnosti používají jazyk majority a ztrácejí tak způsobilost mluvit svým vlastním, původním jazykem.

Otázka, do jaké míry musí člověk profesionálně ovládat a užívat jazyky, aby mohl být nazván bilingvní, je jedním z nejzvažovanějších aspektů při posuzování bilingvismu. Můžeme najít celou škálu definic založenou na tomto kritériu jazykové kompetence, začínaje velmi liberálním pohledem a konče druhou extrémní polohou maximalisticko-perfekcionistickou. Zhruba doprostřed bychom mohli situovat pojem vyrovnaný bilingvismus. Vyrovnaný bilingvní stav, kdy je člověk plně kompetentní v obou svých jazycích a ovládá je na stejné úrovni. Toto je ideální stav, ve skutečnosti mají bilingvní jedinci tendenci dávat přednost jednomu ze dvou ovládaných jazyků.

Kdy a do jaké míry jedinec používá který jazyk je funkční hledisko. Podle něj můžeme mluvit o tzv. **receptivním/pasivním bilingvismu** u osoby, která je schopna rozumět druhému jazyku v jeho mluvené nebo psané formě, ale není schopna v něm aktivně komunikovat. Naproti tomu stojí **produktivní/aktivní bilingvismus**, který přiřazujeme lidem, kteří komunikují oběma jazyky v psané i mluvené formě.

Vlastní postoj k dvojjazyčnosti jako kritérium, kdy si je bilingvní člověk vědom různě intenzivně a na různé úrovni své lingvistické odlišnosti. Kromě toho se jedná také o jedincovo ztotožnění s oběma jazyky a kulturami, o pocit maximální jistoty v komunikaci těmito jazyky. Na straně druhé je postoj obou jazykových skupin k bilingvnímu členovi a jeho přijetí. Právě pohrdavý postoj a intolerance majoritní skupiny mohou vést bilingvního jedince ke snaze nelišit se od majoritního prostředí, což řeší tím, že jazyk minority nepoužívá a asimiluje (Housarová, 2002, str. 24-25).

4.6 Příčiny bilingvismu podle Grosjeana (Grosjean,1982)

Mezi nejčastěji uváděné příčiny bilingvismu patří (dle Grosjeana):

- stěhování lidí,
- smíšená manželství,
- nacionalismus a politický federalismus,
- vzdělání a kultura,

- industrializace, urbanizace, náboženství.

4.7 Možné typy bilingvní situace rodin v ČR

1. typ: **Původně monolingvní imigrantská rodina.** Mateřská řeč je jazykem rodinného prostředí a český jazyk je jazykem školní výuky dětí a sociálního okolí.
2. typ: **Imigrantská rodina, ve které mluví každý z rodičů jiným jazykem.** V rodině se tedy vyskytují tři jazyky – mateřštiny obou rodičů a český jazyk.
3. typ: **Rodina etnické menšiny.** V České republice se může jednat o rodiny polské, německé, romské nebo o rodiny z řad jiných menšin.
4. typ: **Smíšené manželství Češek a Čechů s cizinci, cizinkami.**
5. typ: **Smíšené manželství Češek a Čechů s partnerem nebo partnerkou z řad etnické menšiny v České republice.**
6. typ: **České manželství, kde je dítě vychovááno bilingvně.** U těchto rodin je zvoleným jazykem zpravidla některý ze světových jazyků v naprosté většině případů angličtina. Dítě zpravidla navštěvuje školu s jiným vyučovacím jazykem než českým (anglickým, německým nebo francouzským).

4.8 6 základních typů bilingvní výchovy (Montanari, 2012, str. 36)

1. Typ: 1 osoba – 1 jazyk

Každý z rodičů mluví jiným jazykem, ale jedním z nich se mluví i ve společnosti, kde žijí. Každý z rodičů do určité míry ovládá jazyk partnera.

Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním mateřským jazykem.

2. Typ: doma mateřština, venku jazyk většiny

Oba rodiče mluví s dítětem ve své mateřštině, venku se mluví jedním z těchto dvou řečí. Při kontaktu s většinou přepínají do jazyka většiny.

3. Typ: **doma žádný cizí jazyk**

Doma mluví rodiče s dětmi pouze mateřským jazykem, nepřepínají do jiného. Děti se naučí ovládat druhý jazyk při vstupu do MŠ, ZŠ. Je to nejčastější model u rodin migrantů.

4. Typ: **2 jazyky doma, 3. jazyk venku - trilingualismus**

Každý z rodičů mluví s dítětem od jeho narození svým mateřským jazykem, venku se mluví jiným, 3. jazykem. To se dítě naučí ovládat při vstupu do MŠ, ZŠ, kontaktem s okolím.

5. typ – **úmyslný bilingvismus**

Rodiče mají stejný mateřský jazyk, ale 1 z rodičů se rozhodne, že bude s dítětem mluvit cizím jazykem, např. anglicky. To tak činí od narození dítěte. Zde je nutné, aby rodič cizí jazyk bezchybně ovládal, jinak může tato metoda být kontraproduktivní. V tomto případě nebývá předávána kultura jiné země, pouze naučený jazyk.

6. typ: **mix**

Zde jsou oba rodiče bilingvní, používají tedy dva mateřské jazyky zároveň – a to oba rodiče (časté např. u migrantů z Indie, afrických zemí atd.). Dítě se učí čtyři jazyky od rodičů od svého narození, zároveň může být ještě pátým jazykem řeč okolní společnosti.

4.9 Jazykový vývoj bilingvních dětí

Dle J. S. Brunnera se učíme mluvit jen jednou, a proto je důležité se to naučit dobře. Postupujeme od nespočetných jazykových aktů, které se pomalu organizují a strukturují. Z toho vyplývá, že dítě vystavené dvěma jazykům nemá důvod k tomu, aby se jeho jazykový vývoj opozdil nebo dokonce narušil (Brunner, 1966).

4.9.1 Etapy jazykového vývoje

V jazykovém vývoji bilingvního dítěte je možné rozlišit několik etap (Saunders, 1982):

1. stadium: **Trvá zhruba od objevení řečových aktivit do dvou let.**

Až do 18 měsíců dítě vyslovuje hlavně izolovaná slova. Zhruba do dvou let potom trvá období dvouslovných asociací. Během tohoto stadia dítě vlastní jediný lexikální soubor, který obsahuje slova vypůjčená z obou jazyků. Jeho slovník je aktivní, avšak omezený. Když vysloví nějaké slovo v jednom jazyce, obecně není schopno podat jeho náhradu v jazyce druhém. Někteří rodiče se již v tomto raném stadiu znepokojují, že jejich dítě nehovoří správně ani jedním ze dvou jazyků. Je proto důležité vědět, že to, co se děje v tomto období, není žádnou vzácností či poruchou. Dítě v tomto věku považuje tyto dva jazyky za jediný systém, ve kterém má množství synonym, ale ze své omezené slovní zásoby používá pouze jedno synonymum ze dvou.

2. stadium: **Začíná přibližně od dvou let**

Dítě si postupně rozšiřuje aktivní slovní zásobu ve dvou jazycích a postupně se začíná učit používat jazyk podle toho, s kým hovoří. Přesto se může stát, že bude nadále tvořit věty, které obsahují prvky z obou jazyků, protože stejný pojem si neosvojí najednou v obou jazycích. Proto může zůstat ještě vázáno na kontext, ve kterém bylo naučeno. Některé děti procházejí také obdobím, v němž označují stejný předmět najednou v obou jazycích. To poukazuje na to, že si dítě začíná uvědomovat, že existují dva rozdílné jazyky, a tím pádem i lidé, kteří hovoří jednou, nebo druhou řečí. Dítě si však v některých případech není jisté, jakou má lingvistickou identitu, a raději vyslovuje obě slova. Ačkoli dítě začíná užívat přesně pojmy daného jazyka, potřebuje určitý čas k tomu, aby si vypěstovalo jazykovou důvěru samo v sebe. Během tohoto druhého stadia se dítě rychle zdokonaluje ve schopnosti rozlišovat slovník obou jazyků, avšak neukazuje ještě stejnou pružnost v používání gramatických pravidel.

3. stadium: **V tomto stadiu dítě jasně rozlišuje dané dva jazyky, a to jak jejich slovník, tak i gramatiku.**

Jeho řeč nese známky jenom minimální interference (prolínání). Jestli se nachází v prostředí, kde každý jazyk je asociován ke konkrétní osobě, bilingvní dítě se k nim obrací v příslušném

jazyce. Přechod do třetího stadia se děje postupně a vyžaduje dostatek času. Délka tohoto času, stejně jako stupeň diferenciacce jazyků, závisí na mnoha faktorech, např.:

- a) osobnosti dítěte a jeho schopnostech,
- b) postoji rodičů,
- c) době působení každého jazyka.

Postupné oddělování dvou jazyků je pro dítě tím lehčí, čím více jsou mu rodiče v tom nápomocni. Grammontovo pravidlo – jedna osoba, jeden jazyk, je pravděpodobně nejvhodnější k tomu, aby pomohlo dítěti co nejrychleji se orientovat. Je vhodné, když rodiče hovoří ke svým dětem jenom tím jazykem, který dokonale ovládají, jazykem, který jim dovoluje komunikovat jemně, a to jak na poli emočním, tak rozumovém (Saunders, 1982).

4.10 Možná rizika vývoje bilingvních dětí

Největším rizikem vývoje bilingvních dětí je nejednotný a nepromyšlený postup okolí spojený s obavami a úzkostí o řečový vývoj dítěte. Dítě je tak vystaveno úzkostným požadavkům a předčasným nárokům ze strany rodičů, kteří mu však sami svým chováním vůbec nepomáhají. Je velmi důležité sledovat, zda je dítě na své jazyky hrdé či se za svou příslušnost stydí.

Odborníky je popisován bilingvismus s pozitivním vlivem, tzv. **aditivní** (sčítací), kdy dítě nejen ovládne dva jazyky jako rodilý mluvčí, ale zároveň jsou mu v dětství vytvořeny předpoklady pro snadné učení se dalším jazykům. Takové děti potom postupují lehce i v osvojení řady dalších jazyků.

Bilingvismus subtraktivní (odčítací) je bilingvismus s negativním vlivem a projevuje se třemi hlavními způsoby:

Semilingvismem – dítě nehovoří přijatelně ani jedním jazykem, oba směšuje nesrozumitelným způsobem.

Újmou kulturního charakteru – v širokém slova smyslu se projevují především potíže identifikace dítěte, mutismus, dyslexie, koktání či různé dysfunkce na úrovni chování.

Problémy na úrovni kognitivní – projevují se opožděním v učení, pomalejším řešením úkolů a horšími školními výsledky (Mertin, V., Gillernová, I. (eds.): Psychologie pro učitelky mateřské školy, str. 203).

4.11 Názory a předsudky související s bilingvismem

4.11.1 Názory na bilingvismus

Názory na bilingvismus, tzn. vliv vícejazyčnosti na jedince, se u odborné i laické veřejnosti postupně vyvíjely. V minulosti převažovaly negativní názory a uchopovaly bilingvismus jako něco škodlivého. Předpokládalo se, že bilingvní vzdělání má za následek verbální a kognitivní zaostalost. Bilingvisté byli na rozdíl od monolingvistů často považováni za lidi s nižší inteligencí, za lidi s horšími vyjadřovacími schopnostmi, ba dokonce lidi duševně zmatené. Kdyby se dítě mělo naučit dvěma nebo více jazykům, nebylo by schopno zvládnout ani jeden a jeho intelektuální a duchovní rozvoj by se nezdvojnásobil, ale naopak by se zmenšil na polovinu. Později se názory na vícejazyčnost a jeho vliv na osobnost začaly měnit. Do popředí se dostávaly myšlenky, že bilingvismus má pozitivní vliv na inteligenci, intelektový vývoj dítěte, myšlení a kreativitu. Ačkoli je dnes bilingvní výchova chápána mezi odborníky i rodiči pozitivně, stále zaznívají zejména z úst rodičů obavy z negativního vlivu bilingvismu na psychiku dítěte (Lechta, 2010).

Naopak k propagátorům dvojjazyčné výchovy patří Američanka Laura-Ann Petitt. Podle jejího názoru je právě předškolnímu dítěti, které má to štěstí, že jeho rodiče mluví rozdílnými mateřskými jazyky, dvojjazyčná výchova ku prospěchu. Ve svých výzkumech zjistila, že takovéto děti si umějí lépe poradit se slovní zásobou a gramatikou obou jazyků. Ani u nich nedochází ke smísení těchto jazyků. Z malého jedince se tak stává osobnost, pro kterou je schopnost myslet ve dvou jazycích a mluvit jimi výhodou do budoucna. Laura-Ann Petitt popírá obavy rodičů, kteří se domnívají, že se jejich dítě nenaučí ani jeden jazyk zcela úplně.

Tvrdí, že naučit se zároveň dva nebo více jazyků je pro dítě naprosto přirozené. (Merisová, 2006)

V současnosti je trend zaměřovat pozornost více na rozdíly mezi bilingvními a monolingvními jedinci než na vliv inteligence na bilingvismus. Případné účinky, ať už pozitivní či negativní, se hodnotí velmi opatrně. Více než polovina světové populace je bilingvní a v mnohých společnostech je bilingvismus považován spíše za normu než za výjimku. Je zřejmé, že kdyby byl vztah mezi vícejazyčností a inteligencí jednoznačný, negativa by se již dávno projevila (Kropáčová, 2006).

4.11.2 Předsudky o bilingvismu

1) Bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk zcela správně.

Pokud má dítě vhodné podmínky, stát se to nemůže. Hovoříme-li o bilingvismu vznikajícím od raného dětství v rodině, je nutné dodržovat Grammontovo pravidlo a vytvořit příznivé podmínky jako je pozitivní postoj k bilingvismu v nejbližším okolí, dostatek kontaktů s oběma jazyky a vzbuzení potřeby oba jazyky používat.

2) Dítě nebude schopné jazyky od sebe oddělit, bude je vždy míchat

Tento názor zřejmě vznikl z faktu, že malé děti skutečně procházejí fází, kdy oba jazyky míchají. Často mají pro označení konkrétního předmětu nejdříve pouze jeden výraz v jednom z jazyků. Méně časté jsou případy, kdy děti od počátku označují členy rodiny nebo blízké předměty v obou jazycích. V tomto počátečním stadiu míchání slov v obou jazycích dítě přenáší do druhého jazyka i jazykovou strukturu, například stavbu věty nebo gramatické vzorce. Později začíná dítě jazyky od sebe oddělovat, až je schopné je bezpečně rozlišit.

3) Bilingvismus může být příčinou poruch učení nebo horších studijních výsledků

Nejčastější příčinou horších výsledků ve škole u bilingvních dětí je nedostatečné osvojení jednoho z jazyků. Pokud dítě musí zvládat náplň školního vzdělávacího programu v jazyce, který ovládá hůře, je zde riziko, že se to negativně projeví na jeho školní úspěšnosti. Problémem tedy není bilingvismus sám o sobě a situace

se dá řešit spíše podporou rozvoje slabšího jazyka. Žádnými výzkumy nebyla prokázána ani příčinná souvislost mezi bilingvismem a specifickými poruchami učení, jako je dyslexie nebo lehká mozková dysfunkce. Do skupiny dětí mající takové problémy patří samozřejmě i děti bilingvní. Zmíněné poruchy však nejsou způsobeny samotným bilingvismem a ani v odborné literatuře se nevyskytuje žádná zmínka o vlivu bilingvismu na vznik dyslexie.

Žádné vědecké výzkumy nepotvrdily, že by bilingvismus měl jakýkoliv negativní vliv na duševně zdravé dítě. Ani není pravda, že je mezi bilingvními jedinci více koktavých nebo méně manuálně zručných. Pouze se může stát, že vývoj řeči není tak rychlý jako u jedinců monolingvních (Štefánik, 2000).

4.12 Bilingvismus v kontextu vzdělávání ČR

Tvář světa i Evropy se v posledních letech velmi změnila. První vlna proměny přišla se sametovou revolucí, po které se otevřely hranice a sociálně slabší lidé z Východu začali přicházet za prací. V současné době Evropu zasáhla další, daleko bouřlivější vlna migrace, která znamená značný pohyb obyvatelstva a proměnu skladby populace. Průvodním jevem těchto změn je mísení národů a s ním spojený vznik smíšených manželství, jejichž následkem dítě vyrůstá v bilingvní rodině a i výchova probíhá bilingvně.

V roce 2012 pobývalo na území České republiky 438 000 cizinců, z toho 212 000 zde mělo trvalý pobyt, ostatní pobyt dlouhodobý (nad 90 dnů), což je dvakrát více než v roce 2001. A tato čísla každým rokem stoupají.

Ve školním roce 2013/2014 navštěvovalo mateřské školy v České republice 6 307 dětí cizinců, základní školy více než 15 100 žáků cizinců a střední školy 9 147 (<http://ww.czso.cz>).

Zavádění bilingvní výuky v České republice se objevilo již na začátku 90. let minulého století. Od roku 1990 byl tento program realizován jednak v rámci projektu MŠMT ČR, jednak plně nebo částečně také na dalších školách, kde byla bilingvní výuka MŠMT ČR tolerována. V letech 1990 až 1995 probíhalo bilingvní vzdělávání ve formě pětiletého

studia na čtyřech školách (dvě v Čechách, dvě na Moravě) pouze ve francouzštině. Od roku 1996 bylo toto vzdělávání organizováno formou šestiletého studia na celkem 12 školách (sedm v Čechách, pět na Moravě, jazyky – anglický, francouzský, italský a španělský). Jednalo se o všeobecně nebo přírodovědně zaměřený typ vzdělávání, ve kterém bylo několik všeobecně vzdělávacích předmětů vyučováno v jiném než mateřském jazyce. Výuku zajišťovali zahraniční a čeští učitelé plně kvalifikovaní pro výuku daného předmětu. Čeští učitelé procházeli zdokonalovacími jazykovými a metodickými kurzy ve zvláštních studijních pobytech v zahraničí, které většinou připravovala zahraniční partnerská instituce, kterou každá škola měla. Situace se významně změnila po zvýšení autonomie škol a bilingvní vzdělávání už není výsadou několika bilingvních škol.

Dvoujazyčná výchova není jednoduchý proces, její realizaci provází řada překážek. Mezi ty největší patří nesystematický přístup rodičů. Ten má řadu objektivních a pochopitelných příčin: jeden z partnerů česky nerozumí a není v jeho silách se jazyk naučit, a proto se (většinou oprávněně) cítí vyřazen z rodinné konverzace. Navíc znalost češtiny se nejeví jako důležitá, protože česky ve světě mluví jen malý počet lidí. Problémem může být i stud česky mluvícího rodiče používat češtinu na veřejnosti, případně v nečesky mluvící partnerově rodině.

Protože právě věk dítěte mezi rokem a půl a pěti lety je velmi významný pro osvojení jazyka, a někdy musí dítě zvládnout dokonce jazyky dva, nastávají určité problémy bilingvismu v době docházky do mateřské školy. Mnohé bilingvní rodiny si pravděpodobně od docházky svých dětí do mateřské školy slibují, že si zde dokonale osvojí jazyk majoritní společnosti. Obecně platí, že ve většině našich mateřských škol pracují erudované, většinou logopedicky vybavené učitelky, které mohou být bilingvním dětem opravdu nápomocny.

Klíčem k úspěšné předškolní bilingvní výchově, na kterou pak navazuje školní výuka daného jazyka, je nicméně právě neměnný systematický přístup. Je na rodičích, aby se rozhodli, jaký přístup zvolí. Ten by se pak měl striktně a s přesvědčením respektovat. Pokud budou základní pravidla zachována, například jeden jazyk = jeden

rodič, dítě nebude celý proces vnímat negativně a ani jej nebude zatěžovat. Hluboké přesvědčení rodiče o důležitosti a přínosu dvojjazyčné výchovy zamezí pochybnostem dítěte o správnosti a významu tohoto snažení. Promyšlený řád mu umožní věc zcela přirozeně přijímat a umožní mu překonat vlastní váhání a nejistotu. Ve škole je pak nutné, aby rodiče i učitelé spojili svoje síly, aby tzv. drželi za jeden provaz a snažili se realizovat společný cíl – osvojení si českého jazyka tak, aby ho dítě bylo schopno používat v psané i mluvené formě (Slavíková – Boucher, 2013).

E. Montanari (Mit zwei Sprachen gross werden, 2012, str. 156) shrnula výhody a nevýhody bilingvismu ve škole v několika bodech:

Výhody bilingvismu:

Dítě rozvíjí oba jazyky.

Dítě se učí číst, psát a počítat v obou řečech.

Dítě zažívá vícejazyčnost jako svou uznávanou výjimečnost.

Multikulturní dialog je tematizovaný a využíváný.

Multikulturní otevřenost ve třídě je prožívána jako znamenitá zkušenost.

Děti migrantů nejsou zde pouze jako cizinci, ale jako součást společnosti.

Rodiče migrantů se cítí ve školním prostředí přijatí a umožňují dětem možnost integrace.

Návštěva školy a vícejazyčnost umožňují vzdělávání v zahraničí.

Nevýhody bilingvismu:

Finanční náročnost.

Děti mají omezené volnočasové aktivity, mají více domácích úkolů.

Řada bilingvních škol vyžaduje finanční příspěvek od rodičů.

Přátelské vazby vícejazyčných dětí jsou poznamenány velkými vzdálenostmi.

Nedostatečné množství bilingvních škol.

Nejsou dostatečně zastoupeny všechny jazyky.

Bilingvismus a možnost učit se více jazykům zároveň nabízí nejen mnoho výhod v životě, ale především umožňuje rychlou integraci rodičů a dětí v novém prostředí. Školu netvoří jen děti a pedagogové, ale i rodiče, kteří se rádi aktivně podílejí na činnosti školy.

4.13 Vzdělávací programy zaměřené na bilingvismus

Rozlišujeme čtyři základní vzdělávací programy zaměřené na bilingvismus (Doskočilová, 2002):

Přechodný bilingvismus – menšinový jazyk je užíván do té doby, než znalosti dítěte dosáhnou takové úrovně, že může být vzděláváno většinovým jazykem.

Jednogramotný bilingvismus – oba jazyky jsou rozvíjeny v oblasti produkce a percepce řeči, gramotnost je však podporována pouze u většinového jazyka.

Částečný bilingvismus – v obou jazycích je rozvíjena produkce a percepce řeči i gramotnosti menšinového jazyka se však omezuje pouze na oblasti, které se týkají minoritní komunity a kulturního dědictví.

Kompletní bilingvismus – u dětí jsou rozvíjeny oba jazyky ve všech oblastech (produkce a percepce řeči, čtení, psaní a myšlení).

Výuka se také zaměřuje na znalosti reálií a kulturního dědictví společnosti.

5. Praktická část

5.1 Případová studie č. 1

TM, školní docházka 2010 – 2016

TM, dívka, 11 let, matka české národnosti, otec národnosti německé, oba rodiče VŠ vzdělání

Rodinný jazyk: němčina

Strategie dvoujazyčné výchovy: Typ 1

Anamnéza: TM se narodila v ČR, perinatální vývoj bez potíží, motorický vývoj v normě. Většinu času strávila v německém prostředí. MŠ navštěvovala v SRN.

Vývoj řeči: první slova v období 11–12 měsíců, ve dvou letech souvislé věty, značné mixování jazyků, dítě vybírá jednoduchá slova, slovní zásoba 248 slov (oba jazyky dohromady). Ve třech letech nástup do MŠ, adaptace rychlá, slovní zásoba odpovídá věku dítěte. Dle zpráv z MŠ se dítě vyhýbá konfliktním situacím, protože se neumí „německy hádat“. Nástup do školy v šesti letech, jak v ČR, tak v SRN (rodina pravidelně mění obě země z důvodu pracovní činnosti). TM je jediné vícejazyčné dítě ve třídě. Objevují se první potíže v německé škole, dítě je nesoustředěné a snadno unavitelné, slovní zásoba je menší, než u ostatních dětí. V ČR je dítě na práci soustředěné a velmi motivované. V českém jazyce se cítí bezpečněji a má chuť na práci. Jemná i hrubá motorika je dobře vyvinutá, dítě snadno chápe zadané instrukce, pokud jim rozumí. Početní úkoly řeší samostatně, ukazuje se pomalé tempo. Po dohodě se školou smí dítě počítat především německy, tempo práce stoupá. Čtení a rozeznání písmen je rychlé a dítě rozumí textům v obou jazycích. Přátelské vztahy navazuje v obou třídách, jak v české, tak v německé.

TM si uvědomuje, že je „jiná“ a pomalá, což je často tematizováno pedagogy před ostatními dětmi a jejich rodiči. TM se postupně začíná školní docházky bát, přicházejí psychosomatické potíže, jako bolení hlavy a břicha. Pedagogové tento problém nevnímají a s rodiči neřeší, naopak dítě dostává více úkolů na „procvičení“ v domácím prostředí. Ve výsledku musí TM po vyučování pracovat na domácích úkolech 2 – 3 hodiny denně. Na základě intervence rodičů a domluvě se školou je dítě v SRN převedeno od druhé třídy do jiné školy, v ČR dochází na výuku méně, než v první třídě. Ve druhé třídě jsou dále znatelné především

úzkosti dítěte. Nejtěžší se dítěti jeví plynulé psaní v obou jazycích, kdy je neustále, obzvláště v ČR, hodnoceno nikoli za gramatickou stránku projevu, ale za jeho úpravu. Zaměňování písmen z české a německé abecedy a stabilní kritika vedou dítě k tomu, že odmítá psát a pokud píše, tak tiskacími písmeny. Školní úspěch dítěte je ústředním tématem v rodině, rodiče i dítě jsou vyčerpaní a mají pocit velkého nepochopení a neporozumění.

Ve třetí třídě přichází TM ke mně do třídy. Její školní úspěch rychle stoupá, její výsledky jsou srovnatelné s ostatními dětmi, které vyrůstají jednojazyčně. Pokouším se volit takové úkoly, kterým rychle porozumí a samostatně vyřeší. Netématizuji její pracovní tempo, spolupracuji s rodiči, eliminuji domácí úkoly a snažím se dávat dítěti prostor a čas na práci. V SRN je postup podobný, TM se dostává do třetí třídy, kterou vede zkušená pedagožka a TM považuje za velmi inteligentní, stále ji ukazuje, kolik toho umí. Vývoj řeči v obou jazycích postupuje velmi rychle, TM se dostává mezi nejlepší žáky třídy, je zvolena třídním mluvčím a vede několik projektů pro děti. Její sebevědomí stoupá. Postupně se její stav stabilizuje. Zůstávají problémy v oblasti psaní nepřipravených textů. Postupně je vidět zlepšení, TM rozlišuje oba jazyky, dokáže pracovat víc soustředěně.

Během čtvrté třídy se její znalosti a schopnosti dále upevňují. Od páté třídy navštěvuje v SRN gymnázium a její studijní výsledky jsou velmi dobré. (cca 90% zvládnutí učiva).

Dodnes je patrný „styl“ psaní, kdy si dítě vytvořilo takovou podobu písma, která odpovídá německému i českému psanému projevu. Jsou patrné pravopisné chyby v obou jazycích, pokud je dítě unavené. Vyjadřuje se plynule v obou jazycích, má zájem především o divadelní hry a velmi rychle si osvojuje další jazyk – angličtinu. Fonetická stránka německého jazyka je bezchybná, v českém jazyce je patrný německý přízvuk a občas nepochopení významu slova.

Na tomto příkladu bych ráda doložila, že u mnohých dětí, které vyrůstají dvojjazyčně, přestože jsou plně podporováni rodinou, mají vytvořené přátelské vazby v obou zemích, umí v obou řečech číst a porozumět textu, mohou během školní docházky nastat problémy, které bez rychlé pomoci pedagogů a školy, nemohou zvládnout samy.

Je nutné zdůraznit, že v době přijetí dítěte do naší základní školy se rodiče nacházeli v poslední fázi integrace, to znamená, přijali kulturu země nové a zároveň udržovali kulturu

původní země. S matkou dítěte jsme se mohli domlouvat česky, otec na češtině pilně pracuje dodnes.

5.2 Případová studie č. 2

KF, školní docházka 2012 – 2016

KF, chlapec, 10 let, matka ukrajinské národnosti, otec národnosti české

Vzdělání rodičů: matka vyučená, otec VŠ

Rodinný jazyk: čeština

Strategie dvoujazyčné výchovy: TYP 2

Anamnéza: prenatálně bez potíží, motorický vývoj opožděný, nástup řeči opožděný, prvním jazykem byla ukrajinština i čeština, s rodiči se dítě domlouvá převážně česky. MŠ v ČR nikdy nenavštěvoval, do ZŠ nastoupil v řádném termínu. K zápisu do naší školy přišla kompletní rodina, s oběma rodiči jsme hovořili česky, přesto byly u matky patrné jazykové nedostatky a značný přízvuk. Dítě bylo přátelské, do školy se těšilo a všechny požadavky pro přijetí splnilo. Během rozhovoru s rodiči bylo patrné, že si možné komplikace během vzdělávání jejich bilingvního dítěte nepřipouští, ba naopak je odmítají. Oba rodiče se snažili mluvit s dítětem převážně česky, neuvědomovali si, že díky nedokonalé češtině matky se jazykové schopnosti dítěte nemohou dostatečně rozvíjet. Artikulace: KF se v češtině vyjadřoval srozumitelně, slovní zásoba odpovídala úrovni šestiletého dítěte, patrné byly agramatismy. KF měl rád české pohádky a příběhy.

V první třídě se KF choval přátelsky ke kolektivu, ale neklidně. Paní učitelka a KF si často nerozuměli, KF je často posílán „za dveře“. KF mluvil plynule a tempo řeči bylo rychlé. Čtení písmen a slabik mu připadalo těžké, nácvik čtení slov a později vět bylo nutné přizpůsobit tempu žáka. Porozumění matematickým úlohám bylo závislé na formě zadání, slovní úlohy činily značné potíže. Jemná motorika byla na podprůměrné úrovni, grafomotorická úroveň silně zaostává za spolužáky.

KF reaguje na nastalé problémy agresivně, především slovní agresí praktikuje směrem k paní učitelce. Ta mě jako ředitelku školy o problému informovala a společně s rodiči jsme pro KF vypracovali individuální plán. Matka žáka se v tento moment nacházela ve čtvrté

fázi integrace, to znamená, jakákoli pomoc naší společné práci, byla ve znamení těžké psychické krize. Matka se snaží svého syna chránit, bylo těžké, aby se do procesu vzdělávání zapojila aktivně. Matka hledá podporu především na místní faře, pan farář nabízí pomocnou ruku a porozumění.

Ve druhé třídě byla situace podobná, bohužel se zhoršil vzájemný vztah matky a dítěte, otec se řešení problémů neúčastnil a nechával rodinu bez osobní iniciativy. Paní učitelka zprostředkovala dítěti pocit, že je méněcenné, ve škole se objevují první náznaky o xenofobii, kterou rozšiřují i jeho spolužáci. Okamžitě jsem reagovala, opětovnou spoluprací s oběma rodiči, dítětem i spolužáky. Zapojila jsem i ostatní rodiče do projektu na podporu multikulturní výchovy „Ukrajinská kultura včera a dnes“. Paní učitelka byla ode mne znovu poučena, jak má s rodiči jednat a s dítětem komunikovat, aby si všichni připadali v naší škole vítáni. Protože se paní učitelka stále odmítala žákovi věnovat a jeho osobnost respektovat, byla propuštěna. (Soud běží dodnes).

Ve třetí třídě KF přešel do mé třídy. Značné obtíže s neklidem a nesoustředěností řešíme dodnes. KF má plynulý a rychlý projev v češtině. Nedostatky se dále projevují v psané formě jazyka, především záměna samohlásek (e, i), vynechávání písmen ve slovech. Čtení a porozumění textu v češtině se lepší, dítě si často domýšlí slova, nebo zaměňuje jejich význam. Ukrajinsky téměř nemluví, čeština se stala jeho dominantním jazykem.

5.3 Případová studie č. 3

VV, 7 let, chlapec, školní docházka 2014 - 2015

Bilingvní výchova: typ 3

Rodiče: oba národnosti ukrajinské, dosažené VŠ vzdělání na Ukrajině, v ČR neuznáno. Porozumění v češtině je průměrné, komunikace složitá. Vyjadřovací schopnosti podprůměrné.

Anamnéza: prenatálně bez potíží, motorický vývoj v normě, nástup řeči opožděný, prvním jazykem byla ukrajinština, s ní se doposud domlouvá s rodiči, nástup řeči byl dle rodičů opožděný. Druhý jazyk – češtinu si začal osvojovat ve 3 letech při vstupu do MŠ. Dle pedagogů z MŠ byl nástup do školky pro dítě velmi těžký a adaptace probíhala

několik měsíců. Jazyková úroveň v českém jazyce se vyvíjela pomalu. ARTIKULACE: VV se v češtině vyjadřuje nesrozumitelně, slovní zásoba neodpovídá úrovni sedmiletého dítěte, gramatické kategorie českého jazyka není schopen poznat a rozlišit, mluvní pohotovost a vybavování slov činí žákovi velké potíže. Tempo řeči zůstává pomalé. Pro jazykový i pracovní handicap byl doporučen odklad školní docházky o 1 rok a pravidelné návštěvy logopeda.

Ve školním prostředí má VV potíže se soustředěním, je neklidný, nicméně kontaktní a přátelský k ostatním dětem. Někdy neodhadne míru, jakou ostatním dětem svou přátelskost projevuje. Mnohé z dětí jeho náklonnost považují na „obtěžování“, což u VV vede často k agresivním projevům. Strká ostatní děti, vyvolává hádky.

Školní vědomosti neodpovídají úrovni žáka prvního ročníku. Matematická úroveň: dítě nerozlišuje čísla od 0 – 10, neumí čísla pojmenovat. Sčítání a odčítání není možné. Pomůcka, jako např. Montessori materiál, tabule na psaní, interaktivní tabule atd. nepřináší očekávané výsledky. Český jazyk: gramatická úroveň v českém jazyce vysoce podprůměrná, čtenářské schopnosti nedostačující, čtení je na úrovni některých písmen. Učitelka opět pracuje s Montessori materiálem, čtecí okénka atd. Bez očekávaného výsledku. Grafomotorická úroveň zaostává za ostatními, držení tužky je chybné, náklon písma doleva, nečitelné.

V ostatních předmětech VV ukazuje velké nedostatky v hrubé motorice, jemné motorice, soustředění se, chuť k práci a učení není možná. Motivaci dítěte k učení probírá pravidelně pedagogická rada, ke konzultaci byla přizvána psycholožka, logopedka a matka dítěte v pravidelném intervalu (čtrnáct dnů).

Matka je velmi nespokojená, má pocit velkého neporozumění a nedostatečné péče o jejího syna. Jakoukoli pomoc odmítá a snaží se své dítě neúměrně chránit.

Zde je vidět, že problém není na straně dítěte, ale rodičů, kteří mají těžkosti v průběhu vlastní integrace a hledání vlastní identity v nové zemi.

Matka a její syn mají již zavedené modely chování, dítě může uklidnit jen pomocí počítače nebo tabletu. Komunikace mezi nimi probíhá v ukrajinštině, bohužel nevíme, jakou úroveň má ukrajinský jazyk. Matka s námi nekomunikuje a snaží se všechny úkoly řešit za svého syna.

Naše škola se snažila s matkou mnohokrát mluvit, nabízeli jsme i možnost profesionálního tlumočnicka (agentura Pressto), protože jsme měli dojem, že matka nerozumí a komunikace zaostává. Matka i tuto možnost zamítla.

Hledáme stále motivaci pro dítě, i sebemenší úspěch dítěte chválíme, snažíme se o stabilizaci kolektivu dítěte. Dítě pravidelně zapojujeme do všech možných projektů ve škole, jak sportovních, tak i výtvarných. Nejčastější reakcí dítěte je „já nechci, já něbudu, dej mi tablet“.

Dítě po půl roce školní docházky změnilo školu.

5.4 Případová studie č. 4

Dítě: MW, chlapec 11, školní docházka 2011 – 2016

Rodiče vysokoškolsky vzdělaní, matka Litevka, otec české národnosti

Bilingvní model typ 6

Rodinný jazyk: čeština, polština, ruština a litevština

Anamnéza: MW se narodil v ČR, perinatální vývoj bez potíží, motorický vývoj v normě. Většinu času strávil v českém prostředí. MŠ navštěvoval v ČR.

Prenatálně bez obtíží, vývoj řeči značně opožděný, motorický vývoj v normě. MW začíná komunikovat ve čtyřech letech po roční docházce do MŠ. Rodinnými jazyky jsou litevština, ruština, polština a čeština. Matka pochází z Litvy, komunikuje třemi mateřskými jazyky (ruština, litevština a polština). /Matka pochází z pohraniční oblasti Litvy a Ruska, kde se dodnes používají jak litevština, tak i ruština. Obyvatelé zde žijí společně, existují jak litevské, tak i ruské školy. Matka navštěvovala školu ruskou. Polština je rodný jazyk její matky. Matka MW mluví plynou češtinou, v ČR studovala/. Otec rozumí pouze češtině a litevštině, polsky a rusky neumí. Rodina matky dítěte žije v Litvě, MW u nich pravidelně tráví všechny prázdniny.

MW se při zápisu do prvního ročníku vyjadřuje plynou češtinou, reaguje na kladené otázky, do školy se těší. Rodiče komunikují oba česky, na dítě mluví během zápisu taktéž česky. MW pyšně vysvětluje všem pedagogům, že není Čech, přestože se v ČR narodil, ale je Litevec, protože se tak cítí.

V prvním ročníku si osvojuje znalosti velmi rychle, především v matematice. Vývoj českého jazyka je rychlý, nicméně se objevují první potíže v psaném projevu. Nerad píše, vybarvuje. K vážným problémům dochází až ve třetí třídě. MW má velké problémy se zvládnutím gramatických jevů a českého pravopisu. Vyjmenovaná a příbuzná slova jsou pro něj těžko rozlišitelná. Nepozná předpony u vyjmenovaných slov po V. MW často nepracuje, pokud mu není význam slova jasný (např. zabíjačka, hlemýžď, bitva atd.). Vyžaduje neustálý dohled a individuální přístup.

Rodiče dítě podporují, otec se s dítětem učí až tři hodiny denně, je pro něj nepřijatelné, aby jeho syn měl špatné školní výsledky.

Diktáty pravidelně nacvičujeme, dítě má možnost si vybrat, jako formou diktát bude psát (běhací diktát, „Dosen“ diktát, doplňovací cvičení). Kvůli školním neúspěchům je dítě uzavřené, mnohdy nekomunikuje s ostatními spolužáky. Jako preventivní opatření jsme pro dítě zvolili možnost zastupovat naši školu na sportovních akcích a soutěžích. Je zřejmé, že díky jeho výsledkům ve sportovní oblasti, má dítě pocit důležitosti a sounáležitosti se školou. Celý pedagogický sbor se snaží dítě za každý jeho pokrok náležitě ocenit.

Jeho školní úspěch rychle stoupá, vývoj řeči ve všech čtyřech jazycích postupuje rychle. Čeština se rozvíjí nejrychleji, především v psaném projevu. Během čtvrté a páté třídy se znalosti a schopnosti vyjadřovat v českém jazyce neustále upevňují. Nadále jsou patrné značné pravopisné nedostatky. Fonetická stránka českého jazyka je bezchybná. Při nepochopení významu slov v českém jazyce se dítě ihned obrací na učitele.

5.5 Případová studie č. 5

KM, školní docházka 2010–2016

KM, dívka, 7 let, matka české národnosti, otec národnosti německé, oba rodiče VŠ vzdělání

Rodinný jazyk: němčina

Strategie dvoujazyčné výchovy: Typ 1

Anamnéza: Prenatálně bez potíží, motorický vývoj v normě.

KM se narodila v SRN. Většinu času strávila v německém prostředí. Mateřskou školu navštěvovala střídavě v ČR a v SRN.

Vývoj řeči: První slova v období deseti měsíců, v roce a půl souvislé věty. Značné mixování jazyků. Dítě vybírá jednoduchá slova, slovní zásoba ve dvou letech je přes 250 slov. V jednom roce začíná docházet k „Tagesmutteri“. Krátkodobě převažuje německý jazyk. Ve třech letech nástup do MŠ, adaptace je rychlá. Ve čtyřech letech nástup do české mateřské školy a adaptace na české prostředí probíhá také rychle.

Nástup do školy v 6 letech, jak v ČR, tak v SRN. Dítě má zpočátku problémy se soustředěností a je snadno unavitelné. Nicméně má vysokou motivaci k učení. Dítě snadno chápe zadané instrukce, pracuje samostatně a s velkou chutí. Ukazuje se ale pomalejší pracovní tempo. Přátelské vztahy navazuje v obou třídách jak v české tak v německé. Po dohodě s rodiči píše tiskacím písmem ve školách obou zemí. Zaměňuje písmena z české a německé abecedy. Během prvního pololetí 1. ročníku je znatelná nejistota ve čteném projevu. Školní úspěch dítěte je tématizován rodiči a pedagogy, dítě je hodnoceno slovně. Ve druhém ročníku znalosti především v německém jazyce stále sílí. KM patří k nejlepším žákům třídy v Německu. Úspěšně se účastní čtenářských soutěží. Potíže se objevují pouze na matematické úrovni například ve slovních úlohách.

Ve druhé třídě přechází do logopedické péče české školy bez hranic „Mateřídouška“ v Berlíně, kde navštěvuje i nedělní školu – výuku českého jazyka.

(Naše škola navázala úzkou spolupráci s Českou školou bez hranic Mateřídouška v Berlíně, vyměňujeme si zkušenosti s učebními pomůckami, doporučujeme si také vhodné pracovní sešity a listy z českého jazyka. Děti naší školy navštívily školu bez hranic Mateřídoušku v Berlíně, kde společně s česko-německými dětmi nacvičily kulturní program).

Fonetická úroveň je v německém jazyce zcela bezchybná, v českém jazyce má KM problémy s výslovností „r a ř“.

Spolupráce s rodiči je dobrá a produktivní. Na konci školního roku skládá KM komisionální zkoušku z českého jazyka.

5.6 Doporučení pro integraci bilingvních dětí

- Nesrovnávat bilingvní dítě s dítětem jednojazyčným.
- Komunikovat s rodiči.
- Nabízet rodičům možnost hospitace, častých setkání a hledat společně, jak mohou dítě podporovat.
- Dávat dětem přiměřené množství domácích úkolů, aby si jazyk procvičily.
- Netématizovat školní neúspěchy dítěte s ostatními spolužáky a jejich rodiči.
- Nedoporučovat dítěti, aby mluvil jenom jedním jazykem.
- Umožnit dítěti psát jednou formou psaného projevu, ale dbát na přesné provedení psaní písmen.
- Chválit dítě za dosažené výsledky.
- Individuální integrace.
- Větší časový prostor na plnění úkolů.
- Zohlednit úroveň jazykových znalostí a schopností.
- Nesoustředěným dětem nabízet možnost změny pracovní činnosti.
- Podporovat schopnosti a dovednosti, které dítě má rádo.
- Tolerovat pomalejší osobní a pracovní tempo.
- Zapracovat do výuky alternativní metody práce.
- Nabízet knihy, písně, které děti zajímají.
- Využít možností např. KIM hry.
- Využívat a nabízet hraní rolí v různých situacích, divadlo.
- Referáty a dílny na různá témata, kde lze ukázat přednosti dítěte.

5.7 Komunikace s rodiči migranty

Rozhovory, které pravidelně vedeme s rodiči dětí, jsme přizpůsobili tak, aby se u nás nejen děti, ale i rodiče cítili vítáni. Důležité je si uvědomit, že tyto rozhovory probíhají déle, než s rodiči jednojazyčných rodin.

Čas a klid na rozhovor jsou prvním předpokladem úspěšného rozhovoru. Již předem se rodičů zeptáme, v jakém jazyce budeme vést rozhovor a pokud nehovoří česky, připravíme se na práci s tlumočnickem. Dialogu se budu podrobněji věnovat později v mé práci.

Na začátku rozhovoru se rodičů ptáme, jak bychom je mohli pozdravit v jejich zemi, pokud bychom přijeli k nim na návštěvu. Dbáme samozřejmě i toho, pokud se jedná o rodinu islámského vyznání, abychom nenabízeli podání rukou, či jiný fyzický kontakt. Druhá otázka se týká jména, ujistíme se, že jméno vyslovujeme správně a jestli něco znamená. Pokud ano, proč dali dítěti právě toto jméno.

Poté se snažíme rodinu uklidnit a připravit na školní docházku. Toho docílíme pokládáním otázkami typu: Jaké by to bylo ve vaší zemi, kdyby vaše dítě nastupovalo do školy? V kolika letech by to bylo? Jak by probíhala výuka u vás? Byl by někdo, kdo by dítě do školy doprovázel? (ukazuje se, že děti z rodin migrantů, jsou dříve vtaženi do světa dospělých a vedeni k samostatnosti a naopak k tomu, aby byly pomocí rodičům. Převezmou zodpovědnost za rodinu někdy již v sedmi letech). Kdo by vašemu dítěti pomáhal s učením? Co by mohli rodiče udělat ve vlastní zemi proto, aby se dítě ve škole cítilo dobře? Jaká je spolupráce rodičů a školy ve vaší zemi? Jakou pozici a respekt má učitel ve vaší zemi? Jak jsou děti hodnoceny, či trestány, pokud jejich chování překračuje daná pravidla?

Samozřejmě, že čerpáme z odpovědí rodičů tak, abychom měli přesný přehled o životě rodiny a dítěte v zemi původu. To nám dává i možnost připravit se na potenciální konflikty.

V druhé fázi rozhovoru se ptáme rodičů i dítěte, co bychom pro ně mohli udělat, aby se u nás cítili dobře? Podle čeho by poznali, že naše škola je pro ně vhodná? Podle čeho by měřili kvalitu naší práce? Co by měli naši pedagogové nabízet, aby se jejich dítě (dětí) u nás cítilo(y) vítáno(y)?

Ve třetí fázi rozhovoru se zaměřujeme především na informace o dítěti. Jakou řečí mluví dítě a v jaké situaci? Kdy začalo mluvit, jakou řečí? Jak mluví s rodiči? Navštěvovalo dítě MŠ? Má rodina v ČR přátele, se kterými se pravidelně stýká? Našlo si dítě přátele? Jak si s nimi povídá? Jak reaguje, pokud neumí něco říct – pomáhá si jiným jazykem, stahuje se do sebe, je v jednání nápadné až agresivní? Pokud ano, kdo tyto situace popisuje jako problém – dítě samo, rodiče, přátelé, pedagogové apod. Jsou i situace, kdy se dítě v českém jazyce cítí dobře? Jaké byly doposud největší úspěchy? Jsou situace, kdy si rodiče s dítětem nerozumí: kdo reaguje a jak? Co pomáhá jejich dítěti, pokud zrovna nerozumí? Jak dlouho se umí dítě soustředit? Má rádo pohádky, příběhy, malování? (u rodin migrantů se častěji projevují problémy s jemnou motorikou, protože rodiny nekladou důraz na činnosti jako je práce s nůžkami, vybarvování apod.) Které svátky rodina slaví? Co dítě a rodiče od naší školy očekávají? Je dítě v logopedické, či jiné poradně?

Ve čtvrté fázi se snažíme především dozvědět, jak se rodině v české republice daří, jestli i rodiče jsou se svojí prací spokojeni, kdo z nich si přál v ČR žít a zůstat, jak dlouho už zde žijí, kdo je obzvlášť pyšný a na co.

V páté fázi se s rodičů ptáme, co bychom museli udělat, aby se dítěti u nás nelíbilo, či co bychom museli udělat proto, aby dítě z naší školy odešlo. Tyto odpovědi nám dají zcela zřetelnou představu rodičů o funkci naší školy a my máme velkou možnost hned na začátku intervenovat, pokud tyto představy neodpovídají podmínkám naší školy, či jsou v rozporu s českým školním zákonem.

Je zřejmé, že tento vstupní rozhovor je časově velmi náročný, nicméně zkušenost ukázala, že se vyplatí čas investovat na začátku a předchází se tak mnohým nedorozuměním.

5.8 Možné problémy v komunikaci s rodičem – cizincem

Pokud musí pedagog komunikovat s rodičem – cizincem, jedná se o tzv. interkulturní komunikaci. Interkulturní komunikací rozumíme komunikaci, které se účastní příslušníci odlišných kultur. Vyznačuje se tím, že její účastníci narážejí na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech, na rozdílné vnímání a chování a na komunikační bloky. Cizinci mají v hostitelské zemi tendenci zdůrazňovat své vlastní kultury a chovat se v souladu s nimi. Pocity, které může interkulturní komunikace či kontakt způsobit, jsou následující:

- a) **Nejistota** – obě strany mohou pociťovat při komunikaci nejistotu, kterou si ani nemusí uvědomovat. Pokud se člověk cítí vnitřně nejistě, navenek se může chovat zcela odlišně a svoji nejistotu maskovat sebejistým až arogantním chováním.
- b) **Kognitivní disonance (nesoulad)** – představuje nepříjemné pocity, které jsou vyvolány rozparem mezi vlastním postojem a chováním. V podstatě se jedná o střet kulturních hodnot, který může ztěžovat komunikaci. Pedagog například neuznává zvyky či tradice určité kultury, má jiný názor na odlišné stravování či oblékání dítěte, ale na druhou stranu se musí chovat profesionálně.
- c) **Nedůvěra** – pokud je nesoulad v komunikaci dlouhodobější, dojde k nastolení trvalejší nedůvěry, která zabrání jakékoli další smysluplné komunikaci.
- d) **Nepřátelství** – vyhozený stav nedůvěry, který se projeví v nepřátelském postoji. Rodič může například zcela odmítat výchovný styl v českých mateřských školách.

Pedagog i rodič jsou vystaveni odlišnému komunikačnímu stylu, neznámému chování a používání neverbálních výrazů. Pokud např. člověk při interkulturní komunikaci nerozumí nečekané reakci ze strany druhého partnera, dosadí si do kontextu své vlastní kulturní zdůvodnění. Je to ta nejrychlejší a nejpohodlnější cesta, jak pochopit sdělení partnera. Není ale třeba zdůrazňovat, že z toho mohou pramenit nejrůznější nedorozumění či trapné situace. Je zřejmé, že závisí především na přístupu rodičů a pedagogů, zda dítě zvládne adaptaci na cizí kulturní prostředí a pobyt v cizí školce či škole.

5.9 Komunikace s dítětem z odlišného kulturního prostředí

Dítě z odlišného kulturního prostředí má osvojené vzorce chování, normy i zvyky, které jsou specifické pro jeho domácí kulturu a které mohou být odlišné od českých kulturních standardů. Jak by měl tedy pedagog reagovat, pokud je v kontaktu s dítětem z odlišného kulturního prostředí?

- Pedagog musí projevit v kontaktu s dítětem (ale i rodiči) interkulturní senzitivitu a musí být schopen vcítit se do cizí mentality, musí být tzv. kulturně empatický.

- Měl by se snažit na chvíli přijmout vztahový rámec dítěte a snažit se vidět problémy jeho očima.
- Pomocí otázek by měl zjistit co nejvíce informací o zvyklostech v dané kultuře, o tom, co je přípustné a co nikoli.
- Měl by dítěti usnadnit integraci do skupiny i tím, že by měl říci ostatním dětem některé zajímavosti o cizí kultuře dítěte (oslava narozenin, vánoc).
- Měl by poukázat nejen na odlišnosti mezi naší a cizí kulturou, ale najít i podobnosti. Klíčové je, aby dítě bylo přijato ostatními dětmi, a pedagog musí sledovat, aby nedocházelo k vylučování dítěte z kolektivu.

6. Závěr:

Cílem této práce bylo nejen poukázat na aktuální téma migrace, ale především na velmi komplikovaný proces integrace bilingvních dětí ve školním prostředí. V teoretické části je vysvětleno, kolik komplikací a nepochopení na obou stranách migrace přináší, jaké jsou fáze integrace, kdy jsou rodiny a děti nejzranitelnější, v jaké fázi se s rodinami setkáváme a jak důležité je, abychom jako pedagogové byli připraveni na možnou vlnu migrantů.

Mým cílem bylo poukázat na to, jak se migrantům skutečně daří a co by bylo vhodné pro rychlou integraci. Poukazuji proto na psychologickou a sociální stránku migrace, kolik souvislostí lze vysledovat a tyto skutečnosti použít v jednání s rodinami migrantů. Zvláště za zásadní považuji křivku migrace, která dokládá, že rodiče a děti zažívají otřes identity nejen během migrace, ale hlavně po jejich příchodu do nové země. Zde pak nastupují do školky a školy a celé rodiny se musí učit novému jazyku, jiné děti jsou v České republice narozené, přesto hledají vlastní identitu a snaží se najít, ke které národnosti opravdu patří.

Aby se proces integrace urychlil a usnadnil, může dětem i rodinám nabízet podporu škola. Mátotřídni škola je proto obzvláště vhodná, protože je zde zpravidla méně žáků. Nově přichozí děti, či děti s nedostatečnou jazykovou znalostí, můžeme v málotřídni škole více podporovat, lépe komunikovat s jejich rodiči a nabízet dětem různorodé podpůrné činnosti, jak zvládnout český jazyk. Teoretická část také nabízí možné pohledy na vícejazyčnou výchovu a vzdělávání. Jsou zde jak definice, tak i možná rozdělení bilingvismu.

V praktické části dokládám pět případových studií a představuji tři různé způsoby bilingvní výchovy. Hlavním cílem mé práce bylo vytvořit strategii umožnění vzdělávání bilingvních dětí na málotřídni škole a tento cíl byl naplněn, neboť ve své práci uvádím doporučení, jak integrovat bilingvní děti a děti migrantů, ale i plán rozhovoru s rodiči migranty ve škole. Tento dotazník jsem vypracovala na základě osobních zkušeností a za pomoci zahraniční literatury. Doporučení, která jsou v práci uvedena, jsou univerzální a lze je využít v jakékoli škole, dotazník a struktura vstupního rozhovoru s rodiči migranty je velmi konkrétní, taktéž využitelná na všech typech škol.

Mojí prací bych ráda pomohla ostatním pedagogům a školám, protože si uvědomuji, jak náročná situace může nastat, pokud škola přijímá bilingvní děti, či děti z jiných kultur. Konkrétní příklady, vstupní dotazník při vstupu do školy a doporučení pedagogům v této práci jsou jistě vhodným zdrojem informací a inspirace pro mé kolegy.

7. Seznam použitých zdrojů:

- BLOOMFIELD, L.: *Language*. New York: Holt, 1933.
- BRUNNER, J. S.: *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1966.
- DOSKOČILOVÁ, K.: *Kolik řečí umíš?* ČDS,10, 2002, č.2/3., s. 228-234
- FELDMANN, Jr., R. E., SEIDLER, G. H. a kol.: *Traum(a) Migration*, Psychosoziales verlag 2013, ISBN 978-3-8379-2261-5.
- GROSJEAN, T.: *Life with two languages: an introduction to bilingualis*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- HARDING-ESCH, E., Riley, P.: *Bilingvní rodina*, Portál, Praha, 2008.
- HOUSAROVÁ, B.: *Bilingvismus – II. část - Specifika bilingvní řeči, Diagnostika a terapie poruch komunikace*, 5, 2002, č. 3.
- KROPÁČOVÁ, J.: *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*, Olomouc, 2006.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M.: *Metafory, kterými žijeme*, Brno, Host 2002.
- LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky, Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, Portál, Praha, 2010.
- MACKAY, W. F.: *Bilinguisme et contact des langur*. Paris: Éditions Klincksieck,1976.
- MACNAMARA, J.: *The bilingual's linguistic performance: A psychological overview*. Journal of Social Issues, 1967.
- MERISOVÁ, H. : *Dvojjazyčná výchova* (cit. 2006-05-08) [online]. Dostupné z WWW: <http://zena.centrum.cz/rodicovstvi/clanek.phtml?id=5537>
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy, Druhé, rozšířené a přepracované vydání*, Portál, Praha, 2010.
- MONTANARI, E.: *Mit zwei Sprachen gros Arden*. 10. Auflage Koesel Verlag, 2012, ISBN 978-3-466-30596-4.
- MORGENESTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., Schol: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*, Praha, 2011.
- MORGENESTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ. L. a kol.: *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*, Praha Karolinum, 2009.

- PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace, Poznatky vývojové psycholingvistiky*, Grada Publishing, 2011.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*, Portál, Praha, 2007.
- PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova, Příručka (nejen) pro učitele*, Triton, Praha, 2006.
- Saunders, G.: *Enfants bilingues, l'expérience d'un apprentissage familial*, Paris, Retz, 1982.
- SEKEROVÁ, K.: *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*, Pedagogická fakulta ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009.
- SLAVÍKOVÁ - BOUCHER, L.: 2013,
http://www.csbh.cz/sites/default/files/Uvod_do_problematiky_bilingvismu.pdf
- ŠTEFÁNIK, J.: *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – Predsudky a skutečnosti*. Bratislava, 2000 : Academic Electronic Press.
- ŠTEFÁNIK, J.: *Bilingvismus na pozadí dvou morfologicky odlišných typů jazyků*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000. ISBN 80-223-1408-0
- SCHLIPPE, A., EL RACHIMI, M., JURGENS, G.: *Multikulturelle systemische Praxis. Ein Reisefuhrer fur Beratung, Therapie und Supervision*, Heidelberg 2013, ISBN. 978-3-89670-873-1.
- <http://www.fluechtlingsrat-mv.de>
- <http://www.czso.cz>
- <http://www.inkluzivniskola.cz>
- <http://cs.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>