

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dovednost narace u bilingvních dětí
Narration ability in bilingual children

Thanh Huyen Dao

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání
Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Schopnost narace u bilingvních dětí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 2024

Poděkování

Velké poděkování patří zejména mé vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc. za cenné rady, vstřícný a ochotný přístup a především za trpělivost, podporu a povzbuzení během přípravy a zpracování této práce. Dále děkuji všem účastníkům výzkumného šetření za otevřenost a ochotu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o různých typech bilingvní výchovy a o tom, jak ovlivňují naraci u dětí. V teoretické části práce je rozebrána definice a typologie bilingvismu. Dále je vysvětlena typologie bilingvní výchovy, její výhody, nevýhody a mýty spojené s touto výchovou. Další kapitoly jsou zaměřené na jazykový vývoj a nejčastější chyby, kterých se dopouštějí bilingvní děti. Závěr teoretické práce je věnován definici pojmu narace.

V praktické části je proveden výzkumný rozhovor s 12 dětmi, 9 z nich mají bilingvní výchovu, 3 z nich jsou monolingvní. Hlavním cílem je zjištění, jak odlišné bilingvní přístupy ve výchově působí na jejich vypravěčské a jazykové schopnosti. Zjistilo se, že časné a nenásilné vystavení se druhému jazyku od rodilého mluvčího přispívá k lepšímu jazykovému a vypravěčskému rozvoji. Vypravěčská i jazyková úroveň těchto skupin dětí se nejvíce přibližují k monolingvním jedincům. Dalším zjištěním je, že si v průběhu let dítě zdokonaluje svůj druhý jazyk a svými schopnostmi se příliš neodlišuje od svých monolingvních vrstevníků. Naopak bilingvní děti, na které působí rodiče oběma jazyky již od narození a děti, které se setkaly s českým jazykem až v pozdějším věku dosahovaly velmi podobných výsledků. Vykazovaly srovnatelnou úroveň vyprávění i jazykových znalostí. Posledním odhalením je, že bilingvní děti nejčastěji chybují v morfologii, konkrétně při tvoření pádových koncovek.

KLÍČOVÁ SLOVA

Bilingvismus, dětská dvojjazyčnost, bilingvní výchova, narace, vypravování.

ABSTRACT

The bachelor thesis discusses different types of bilingual education and how they affect children's narratives. The theoretical part of the thesis discusses the definition and typology of bilingualism. Furthermore, the typology of bilingual education, its advantages, disadvantages and myths associated with this education are explained. Other chapters focus on language development and the most common mistakes made by bilingual children. The theoretical work concludes with a definition of the concept of narration.

In the practical part a research interview will be conducted with 12 children, 9 of them have a bilingual upbringing, 3 of them are monolingual. The main aim is to find out how different bilingual approaches in their upbringing affect their narrative and language skills. It was found that early and non-violent exposure to a second language from a native speaker contributes to better language and narrative development. The narrative and linguistic levels of these groups of children most closely approximate those of monolingual individuals. Another finding is that the child improves his/her second language over the years and does not differ much in ability from his/her monolingual peers. In contrast, bilingual children who were exposed to both languages by their parents from birth and children who were exposed to Czech later in life achieved very similar results. They showed comparable levels of narrative and language proficiency. The final finding is that bilingual children most often made errors in morphology, specifically in the formation suffixes.

KEYWORDS

Bilingualism, child bilingualism, bilinguals education, narration, storytelling.

Obsah

I	TEORETICKÁ ČÁST	8
1	Bilingvismus.....	8
1.1	Definice bilingvismu	8
1.2	Typologie bilingvismu.....	9
2	Dětský bilingvismus	12
3	Typologie bilingvních rodin	14
4.1	Výhody	16
4.2	Nevýhody	17
4.2.1	Mýty a předsudky bilingvní výchovy	17
4.3	The Threshold Theory	18
5	Jazykový vývoj bilingvních dětí.....	20
6	Nejčastější chyby při mluvě u bilingvních dětí	22
7	Narace jako schopnost vypravování	24
II	PRAKTICKÁ ČÁST	26
1	Vypravování sedmiletých dětí	29
2	Vypravování osmiletých dětí.....	35
3	Vypravování devítiletých dětí	40
4	Vyhodnocení.....	45
	Závěr.....	50
	Seznam použitých informačních zdrojů	52
	Seznam tabulek.....	55
	Seznam příloh.....	56

Úvod

Bilingvismus neboli schopnost ovládat a užívat dva jazyky se stává stále více relevantním a zajímavým tématem, zejména v kontextu dnešní multikulturní společnosti. Sama jsem bilingvní jedinec a v mém okolí se nachází mnoho dalších lidí s podobným jazykovým zázemím. Sama jsem tedy součástí této dynamické skupiny, kterou se snažím prozkoumat ve své bakalářské práci. Tato bakalářská práce se zaměřuje na bilingvní děti, konkrétně se zaměřuje na vypravěčské schopnosti a na to, jak jejich jedinečné jazykové prostředí formuje jejich narativní dovednosti, přičemž mé osobní zkušenosti a pozorování mého okolí mi dávají jedinečný pohled na tuto problematiku.

Práce se bude dělit na teoretickou a praktickou část, obě přinášející hlouběji zakotvený pohled na bilingvismus a jeho vliv na vypravěčské dovednosti jedince.

Teoretická část práce bude podrobněji rozebrána v několika kapitolách. Začneme definicí dvojjazyčnosti, jejím rozdělením a typologií. Prozkoumáme také metody a druhy bilingvní výchovy, abychom lépe porozuměli různým přístupům této formy vzdělávání. Poté se zaměříme na typologii bilingvních rodin a jejich přístupům k výchově, s cílem vyvrátit mýty a předsudky, které bilingvní vzdělávání obklopují. V posledních kapitolách teoretické části práce se podíváme na jazykový vývoj a nejčastější chyby v mluvě dvojjazyčných dětí. Na závěr teoretické části práce si objasníme termín narace.

V praktické části práce oslovíme několik rodin, každou s unikátním přístupem k bilingvní výchově. Zaměříme se na zhodnocení vypravěčských a jazykových dovedností dětí z vybraných rodin. Cílem bude odhalit rozdíly nebo podobnosti ve vypravování pohádky, kterou dětem zadáme. Tato metodika nám umožní konkrétně analyzovat, jak se projevuje bilingvismus v praxi, a jak různé rodinné přístupy ovlivňují vypravěčské a jazykové dovednosti dětí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Bilingvismus

Bilingvismus, jako fenomén ovládní a používání dvou jazyků současně, představuje fascinující oblast v odvětví jazykového vývoje a mezilidské komunikace. Od 20. až do 60. let 20. století byla dvojjazyčnost považována některými vědci za jev nežádoucí a škodlivý. Vědci prohlašovali, že bilingvismus může zapříčít nižší inteligenci kvůli přílišné zátěži kladené na dítě. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 33).

V dnešní globalizované společnosti, kde kulturní a jazyková rozmanitost hraje důležitou roli, nabývá bilingvismus stále většího významu a pozornosti. Novější výzkumy zdůrazňují, že bilingvismus představuje skvělou stimulaci mozku, která podporuje rozvoj dalších kognitivních funkcí. Tato forma jazykového bilingvismu otevírá dveře k porozumění různým kulturám a posiluje schopnost lidí efektivně komunikovat v multikulturním prostředí. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 33).

1.1 Definice bilingvismu

Kdo je vlastně bilingvní jedinec? Při vyslovení této otázky si mnoho z nás představí jedince, který se plně dorozumí alespoň dvěma jazyky. Avšak toto pojetí není zcela přesné. Do této definice zapadá i takový jedinec, který druhému jazyku sice plně rozumí, ale nedokáže jazyk plně verbálně užívat (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 103). Taková situace vzbuzuje řadu otázek, například co znamená „užívat jazyk“. Na bilingvistu dané jazyky působí odlišně, mění se v závislosti na tom, co v každém z jazyků jedinec dělá, o čem hovoří. V neposlední řadě jsou také důležité vztahy s lidmi, se kterými se jedinec dostává do styku. Tedy pod pojmem bilingvista bychom měli chápat i jednotlivce, který ovládá svůj druhý jazyk pouze pasivně, tedy rozumí mu, ale nevyjadřuje se jím aktivně. U většiny bilingvistů ale platí, že jeden z jazyků vždy dominuje nad druhým. Dominanci ale bychom neměli považovat za něco negativního či zvláštního. Představa, že jedinec umí jeden jazyk více než druhý, je také někdy vsugerován pouze vlastním subjektivním myšlením (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 50–54).

1.2 Typologie bilingvismu

Bilingvismus můžeme dělit do různých kategorií. Autoři Morgensternová, Šulová a Schöll (2011, s. 27–29) dělí bilingvismus podle úrovně ovládnutí jazyka, způsobu osvojení jazyků, podle rovnováhy mezi jazyky a také podle věku osvojení jazyků.

Uvedeme si nejdříve základní rozdělení bilingvismu. Existuje individuální a společenský bilingvismus. Většina populace je obeznána spíše s individuálním bilingvismem. Jedná se o člověka, který ovládá ještě další jazyk, než je jazyk společnosti, ve které se nachází. Společenský bilingvismus bývá označen termínem diglosie. Diglosie je sociolingvistický jev, který je charakteristický tím, že se na jednom území využívají dva jazyky. Tyto dva typy dvojjazyčnosti se prolínají a mohou nastat dvě situace. První situací je společná koexistence – různé jazyky mají odlišné funkce. Volba, který jazyk využít závisí poté na kontextu a situaci. Často je jeden jazyk využíván jako formální a druhý se využívá v běžné komunikaci. Druhým typem je použití diglosie bez individuálního bilingvismu neboli lidé jedné země hovoří v různých oblastech odlišnými jazyky (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 27–29).

Podle úrovně ovládnutí jazyka se dělí dvojjazyčnost na produktivní a receptivní bilingvismus. S receptivním bilingvismem souvisí receptivní dovednosti, jako jsou porozumění a čtení. Do produktivních dovedností řadíme mluvení a psaní. Osoba, která disponuje pouze receptivními dovednostmi, má tedy jen pasivní znalost jazyka. Bilingvní člověk s pasivní znalostí jazyka rozumí tomu, co se v daném jazyce říká, ale sám se v něm nedokáže vyjádřit. Důvody mohou být různé, jako je například nedostatek praxe nebo strach z mluvení. Schopnost rozumět mluvenému i psanému projevu v obou jazycích se nazývá produktivní bilingvismus. Produktivní bilingvista je schopen používat jazyky ve všech běžných životních situacích, je schopen aktivně i pasivně se zapojit do konverzace, číst i psát texty na různé úrovni (Baker, 2006, s. 8).

Dále existují dva hlavní typy bilingvismu, které se odlišují způsobem, jakým si jedinec jazyky osvojil. Přírozený neboli primární bilingvismus se vyvíjí spontánně a přirozeně, obvykle v rámci domova od raného dětství. Umělý nebo také sekundární bilingvismus je systematický a vědomý typ působení, který se vyvíjí cílenou výukou cizího jazyka ve formálním prostředí např. ve škole (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 30).

Vyvážený a dominantní bilingvismus je dalším důležitým rozdělením podle rovnováhy mezi jazyky. Vyvážený bilingvismus se vyznačuje tím, že jedinec ovládá dva jazyky srovnatelnou úrovní znalostí a dovedností. V obou jazycích se jedinec dokáže souvisle a plynule

vyjadřovat, a to jak ústně, tak i písemně. Jedná se o velmi vzácný případ, často se označuje jako nedosažitelný cíl, protože bude vždy jeden z jazyků převládat. Když jeden z jazyků převládá, nazýváme tento jev jako dominantní bilingvismus. Dominantním jazykem zpravidla bývá ten, který si bilingvista osvojil jako první nebo který využívá frekventovaněji. V převládajícím jazyce se dokáže vyjadřovat plynule, kdežto v nedominantním jazyce se může vyskytovat menší slovní zásoba, nesprávná artikulace či horší gramatika. Zvláštním jevem bilingvismu je semilingvismus. Je to termín, který označuje případ, kdy ani v jednom z jazyků se nedokáže jedinec plynule vyjádřit. Často se tento pojem zaměňuje s termínem semibilingvismus, tedy stav, kdy člověk ovládá perfektně jen jeden z jazyků (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 31–32).

Podle posloupnosti a věku osvojování jazyků můžeme bilingvismus rozdělit na simultánní nebo také současný, souběžný a na sukcesivní čili konsekutivní, následný bilingvismus. Simultánní je typický pro jedince vyrůstající v prostředí, kde působí oba jazyky zároveň. Dítě v takové situaci má tedy dva mateřské jazyky. Typickým příkladem je situace, kdy otec a matka hovoří každý jiným jazykem. Sukcesivní způsob je stav, kdy dítě se nejprve učí jazyk mateřský, a až poté si osvojí jazyk další. Charakteristickou ukázkou jsou děti migrantů přicházející do cizí země (Průcha, 2011, s. 164).

S posloupností osvojování úzce souvisí kritérium věku dítěte při nabývání jazyků. Rozlišujeme bilingvismus raný, kdy si jedinec osvojuje další jazyk již od raného dětství, nebo pozdní, kdy druhému jazyku je dítě vystavováno později, obvykle při nástupu do mateřské či základní školy. Dále podle věku můžeme rozlišit bilingvismus infantilní, dětský, adolescentní a dospělý. (Hájková, 2015, s. 15).

K bilingvistu infantilnímu dochází již od narození dítěte. Působí-li na dítě oba jazyky souběžně, jedná se také zároveň o bilingvismus simultánní. Dítě má stejnou predispozici k učení se obou jazyků. Tito jedinci vnímají dva jazyky jako jeden celek, protože si nejsou vědomi koexistence dvou odlišných jazyků. V předškolním a mladším školním věku vzniká bilingvismus dětský. Tento proces nastává tehdy, kdy si dítě osvojí nejdříve základy svého rodného jazyka (tenhle průběh trvá přibližně do tří let jeho života) a následně se naučí druhý jazyk. V tomto případě hovoříme také o bilingvistu sukcesivním. Dalším typem osvojení podle věku je bilingvismus adolescentní. Jak již název napovídá, k nabývání jazyka dochází v adolescentním věku. Jedná se o vědomý proces, adolescenti chápou lingvistické rozdíly mezi jazyky. Osvojování v tomto období je ovlivněno mnoha faktory, například sociálními faktory,

motivací nebo identitou jedince. Poslední fází je osvojování jazyku během dospělosti neboli bilingvismus dospělý. Učení v dospělém věku je náročnější než v dětství, jedinci se jazyk učí racionálně a vědomě. Stejně jako v adolescentním období je učení ovlivňováno faktory jako je sociální prostředí, motivace nebo také záleží na expozici jazyku. Na jedinci poté záleží, jakým způsobem bude dále jazyk užívat. V případě, že jedinec bude užívat oba jazyky rovnocenně, tedy bude v obou jazycích plynule mluvit a psát, hovoříme o produktivním bilingvismu. O pasivním bilingvismu se zmiňujeme tehdy, pokud jedinec rozumí druhému jazyku, ale aktivně ho nevyužívá (Hájková, 2015, s. 15–16).

2 Dětský bilingvismus

Dětství představuje zásadní období pro osvojování jazyka. Klíčová pro toto období je plasticita dětského mozku, která umožňuje rychlé a snadné učení se novým věcem. Bývá také označováno jako kritické období, kdy je mozek nejvíce adaptabilní na jazykové učení. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 62–64).

Dětský bilingvismus se zaměřuje na specifické jazykové schopnosti, které si dítě buduje v průběhu předškolního a mladšího školního věku – tedy před nástupem do školy. Znalost a schopnost užívání dvou jazyků se u jedince může rozvíjet dvěma hlavními způsoby – simultánním, nebo sukcesivním osvojením (Hájková, 2015, 15–16). Vedle toho existuje tzv. podřízený bilingvismus. Tento typ vzniká u dětí, které se s druhým jazykem seznamují až při nástupu do povinné školní docházky. Tedy učí se jazyk, v němž se uskutečňuje jejich základní vzdělání.

Dalším typem bilingvismu, který úzce souvisí s dětským bilingvismem, je tzv. receptivní bilingvismus. Dochází k němu tehdy, kdy dítě rozumí jazyku rodičů, ale tímto jazykem se nedokáže nebo nechce vyjadřovat. Jedná se o zcela běžný případ v domácnosti migrantů a u smíšených manželství. V těchto případech může vznikat „intergenerational language loss“ neboli mezigenerační ztráta jazyka (Průcha, 2011, s. 164–168).

Platí zde tzv. pravidlo tří generací:

- 1) *„Imigranti první generace, narození v jiné zemi, mluví svým jazykem, ale do určité míry si osvojí angličtinu a stanou se tak bilingvními (i když většinou mluví anglicky s akcentem).*
- 2) *Jejich děti, tedy druhá generace, jsou obvykle plně bilingvní, tj. ovládají jak jazyk rodičů, tak jazyk hostitelské země.*
- 3) *Třetí generace je obvykle monolingvní, tedy komunikuje jazykem většinové populace a z jazyka původních imigrantů zná jen pár slov či frází.“¹*

Uveďme si to na příkladu blízkému mně a mému okolí. V České republice se vyskytuje mnoho vietnamských rodin s tímto fenoménem. Naši vietnamští rodiče neznají příliš dobře češtinu, ovládají ji velmi omezeně, na základní úrovni. My, jejich děti, umíme oba jazyky.

¹ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7, str. 168.

Mladší generace dětí (dětí do cca 15 let) neznají, nebo velmi omezeně ovládají vietnamštinu.
Považujeme je tedy za monolingvní.

3 Typologie bilingvních rodin

Když je dítě vychovááno ve dvojjazyčné nebo i vícejazyčné rodině, nazýváme tuto rodinu jako bilingvní. Rozmanitost bilingvismu se odlišuje v rodinném prostředí. Objevuje se v různé míře a formách, a to v závislosti na jazykových schopnostech rodičů, popřípadě sourozenců nebo celkově jazykovém prostředí, které dítě obklopuje.

Autoři Gillernová a Mertin (2010, s. 198–199) uvádějí rozdělení bilingvních rodin následovně.

1. Podle jazyků, kterými členové rodiny komunikují:
 - 1.1 Oba jazyky rodičů jsou aktivně využívány v komunikaci s dětmi.
 - 1.2 Rodiče používají pouze jazyk jednoho z nich.
 - 1.3 V rodině se užívá jeden jazyk (rodiče mají stejný) a další jazyk je vnášen jinými osobami (např. prarodiče, přátelé).

2. Podle vztahu mezi jazykem v rodině a ve společnosti:
 - 2.1 Jazyk rodiny shodující se s okolní společností.
 - 2.1.1 Jazyk společnosti se shoduje s jedním z užívaných jazyků v rodině, tím je posílena jeho dominance.
 - 2.1.2 Ve společnosti se používají dva jazyky, které se shodují s jazyky užívanými v rodině.
 - 2.2 Jazyk rodiny neshodující se s okolní společností:
 - 2.2.1 Rodina je monolingvní, ale jazyk společnosti proniká do rodinného života skrze např. médií, školy, úřady a pomocí jiné sociální interakce.
 - 2.2.2 Rodina hovoří jen jedním jazykem, ale vlivem např. povinné školní docházky (týká se mladší generace), jsou členové nuceni osvojit si jazyk společnosti. Může dojít také k situaci, kdy mladší generace preferuje komunikaci v jazyce společnosti a omezuje komunikaci se starší generací v mateřském jazyce a původní jazyk tímto způsobem upadá.

Harding-Esch a Riley (2008, s. 70–72) uvádějí pět typů bilingvních rodin.

1. Typ:

Rodiče mají odlišný mateřský jazyk, ale ovládají do určité míry jazyk partnera.
V komunitě se využívá jeden z jazyků rodičů.
Na dítě působí oba jazyky rodičů.

Příklad: jazyky rodičů – němčina a angličtina, jazyk společnosti – němčina.

2. Typ:

Rodiče mají odlišný rodný jazyk.

V komunitě se využívá jeden z jazyků rodičů.

Na dítě působí nedominantní jazyk ze strany rodičů, dominantní jazyk působí na dítě mimo domov, ve společnosti.

Příklad: jazyky rodičů – němčina a španělština, jazyk společnosti – španělština.

3. Typ:

Rodiče s identickým mateřským jazykem.

Jazyk společnosti se neshoduje s jejich jazykem.

Na dítě působí jazyk rodičů.

Příklad: jazyk rodičů – angličtina, jazyk společnosti – němčina.

4. Typ:

Každý z rodičů má jiný rodný jazyk.

Jazyk v komunitě se liší od mateřského jazyku rodičů.

Dítě je vystaveno od narození jazyku rodičů.

Příklad: jazyky rodičů – němčina a angličtina, jazyk společnosti – italština.

5. Typ:

Mateřský jazyk rodičů se shoduje.

Dominantní jazyk je shodný jako jazyk rodičů.

Jeden rodič vystavuje dítě dalšímu jinému jazykem.

Příklad: jazyk rodičů – němčina, další jazyk – angličtina, jazyk společnosti – srbština.

Bilingvní rodina je fascinující a pestrý fenomén. Každá rodina má jedinečnou strukturu, skládající se z jazykového prostředí a jazykových kompetencí dětí a rodičů. Užívání více jazyků vytváří jedinečné vzájemné jazykové působení mezi rodiči a dětmi. Respektování jazykového vlivu je důležité pro budování bohatého jazykového prostředí, ve kterém se mohou jazyky rozvíjet v harmonii (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 70–72).

4 Výhody a nevýhody bilingvní výchovy

Výchova dětí ve dvou nebo vícejazyčném prostředí se stává v dnešní moderní době běžnou záležitostí. S rostoucím zájmem rodičů také stoupá potřeba informativnosti o výhodách nebo nevýhodách této výchovy. Důležitým faktorem je přístup rodičů, jejich aktivní podpora a způsob vytváření správného stimulačního jazykového prostředí.

4.1 Výhody

Lingvisté Baker a Jones (1998, s. 6–7) vidí tři nejdůležitější výhody bilingvní výchovy, a to komunikační, kognitivní a kulturní výhody.

Do komunikačních (sociálních) výhod autoři zařazují vztahy s rodiči, prarodiči a společností. Když dokáže dítě mluvit oběma jazyky svých rodičů, dochází ke sbližování vztahů a vazeb. Tímto způsobem rodiče také předávají dítěti část své minulosti a kulturní dědictví. Bilingvisté zároveň mohou fungovat jako pomyslný most spojující rodinu, komunitu nebo společnost.

Co se týká kulturních výhod, největším benefitem je, že má jedinec možnost poznat dvě kultury a aktivně se do nich zapojit. To mu umožňuje vnímat svět z širší perspektivy. Důležité je zdůraznit, že bilingvismus není jen o znalosti dvou jazyků, ale i o pochopení a respektování kultur, které s nimi souvisí.

Kromě sociálních, kulturních a komunikačních výhod vědci také zdůrazňují, že bilingvní lidé mohou mít určité výhody v oblasti myšlení. Možné výhody sahají od kreativního myšlení, přes rychlejší pokrok v raném kognitivním vývoji, až po větší citlivost v komunikaci. Bilingvní lidé mají například pro každou myšlenku nebo předmět dva nebo více slov, jejich jazyková kompetence je velmi variabilní. Pokud se ke každému slovu vážou trochu jiné asociace, může být bilingvní člověk schopen uvažovat pružněji a kreativněji než člověk jednojazyčný. Bilingvní člověk má tedy možnost většího uvědomění si jazyka a větší plynulosti a flexibility v myšlení než monolingvní člověk (Baker, Jones, 1998, s. 6–7).

Morgensternová, Šulová a Schöll (2011, s. 38–40) ke kognitivním výhodám zmiňují ještě selektivní pozornost. Takový jedinec se dokáže mnohem lépe soustředit na relevantní informace. Schopnost selekce souvisí také s inhibicí a společně tyto schopnosti jsou součástí dalších procesů v mozku, které jsou důležité při řešení úkolů. U dvojjazyčných osob je také rozvinuto metalingvistické vědomí. Jedná se o soubor dovedností, které umožňují člověku přemýšlet o povaze a funkci jazyka. To pomáhá k rozvoji jazykových kompetencí a to zásadně při rozvíjení dovednosti čtení. Metalingvistické vědomí slov se dá rozdělit do dvou hlavních

oblastí – segmentace a referenční arbitrárnost. Segmentace je schopnost identifikovat rozdělení plynulého toku řeči na jednotlivá slova. Referenční arbitrárnost je princip chápání vztahu mezi slovem a konkrétním významem. Tyto zmíněné schopnosti mají bilingvní děti dříve než monolingvní.

4.2 Nevýhody

Potenciální nevýhodou dvojjazyčné výchovy je množství úsilí, které někteří rodiče často vynakládají při výchově dvojjazyčných dětí. Často mohou být děti přetěžovány a takové dítě nebude ovládat dobře ani jeden z jazyků. Další otázky bývají spojovány s identitou bilingvního člověka. Pokud nastanou situace, např. kdy jsou rodiče Italové, ale hovoří francouzsky, jsem já Francouz, Ital nebo Italo-Francouz? Pokud se rodiče neustále stěhují, je pro dítě obtížná adaptace na novou kulturu a jazyk? Má dítě potíže s identifikací s nějakou specifickou referenční skupinou? V této souvislosti vyvstává otázka vícenásobné identity. Pro mnoho jedinců není identita problémem. I když mluví dvěma jazyky, dokážou se přesto identifikovat s jednou etnickou nebo kulturní skupinou. Také se ale najdou jedinci, kteří se ztotožňují s oběma jazyky a kulturami a je to přirozené. Problém nastává tehdy, kdy jedinec má pocit, že nepatří plně ani k jedné a ani druhé skupině (Baker, Jones, 1998, s. 8–9).

4.2.1 Mýty a předsudky bilingvní výchovy

Nedostatečná informovanost o fungování bilingvismu často vede k mylným představám a spojování nesouvisejících (individuálních i společenských) problémů s touto problematikou. Uvedme si ty nejčastější mýty:

... za opožděný vývoj řeči může bilingvismus!

V případě, že se u dítěte objeví jazykové problémy, jako je opožděný vývoj řeči, bývá často nesprávně obviňován bilingvismus. Je přirozené, že osvojování jednoho jazyka bude rychlejší než osvojování dvou jazyků souběžně. Rychlost vývoje je v každém jazyce o něco pomalejší. Je to způsobeno tím, že se mentální kapacita dítěte rozděluje mezi dva jazyky. Tento zpomalený proces by neměl být považován za nežádoucí jev, ale za vývojový předpoklad, který lze očekávat (Hoff, Core, 2015, s. 90–94). Je statisticky dokázáno, že bilingvní dítě začíná mluvit o něco později než monolingvní, ale stále svým pomalejším vývojem zapadá do normy. Dalšími faktory, které ovlivňují vývoj mluvy je také např. pořadí sourozenců v rodině. Prvorození děti začínají mluvit dříve než druhorození, děvčata mluví dříve než chlapci (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 61–62).

... dvojjazyčnost mate děti, děti nedokážou odlišit jazyky od sebe!

Kdysi se věřilo, že děti, které jsou vystavovány více jazykům naráz, si jazyky pravděpodobně spojí a vytvoří sloučený jednotný systém z obou jazyků dohromady. Navzdory tomuto přesvědčení bylo vědci dokázáno, že i novorozenci dokáží rozlišovat jazyky mezi sebou. Dokáží si vytvořit samostatné jazykové systémy, a to i pro velmi podobné jazyky. Tuto skutečnost potvrzuje několik důkazů. Například bilingvní jedinci mají samostatné slovníky pro každý jazyk, i když při mluvení někdy mohou míchat jazyky (tzv. code-switching). Dělají to strategicky, když třeba nemohou najít správné slovo v daném jazyce. Přestože mají oddělené systémy, jejich celkový rozvoj slovní zásoby se dá srovnávat s jednojazyčnými dětmi. Jejich slovní zásoba je jednoduše rozdělena mezi dva jazyky, a tudíž mají i větší slovní zásobu. Ačkoli tedy učení se dvěma jazykům současně probíhá odlišnou cestou, děti to nijak nebrzdí ve vývoji. Již od útlého věku si dovedou osvojit a zvládat dva odlišné jazykové systémy (Hoff, Core, 2015, s. 90–94).

... za školní neúspěch může bilingvismus.

Neúspěch ve vzdělávání může být také neprávem přičítán dvojjazyčnosti. Zatímco u monolingvních dětí se příčiny hledají např. ve špatné motivaci, výuce ve škole nebo v inteligenci, u bilingvních dětí se k těmto činitelům přidává ještě bilingvismus jako další potenciaální důvod. Školní neúspěch nastane, pokud jsou oba jazyky dítěte nedostatečně rozvinuté. Jednou z klíčových definic nedostatečně rozvinutého jazyka je to, že dítě po krátkou dobu není schopno zvládnout školní osnovy v jednom z jazyků (Baker, Jones, 1998, s. 8). Pokud taková situace nastane, existuje mnoho faktorů, které mají významný vliv na neúspěch. Například talent dítěte na jazyky, správná příležitost a podpora ze strany rodiny, školy a celkově jeho okolí, lingvistický vztah mezi primárním a sekundárním jazykem, pohlaví dítěte, laterality apod. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 45).

K takovému zaostávání dochází zřídka a je důležité, aby bylo včas napraveno.

4.3 The Threshold Theory

„Za jakých podmínek má bilingvismus pozitivní, neutrální a negativní účinky na kognici? Jak daleko musí někdo překonat dva jazykové žebříčky, aby získal kognitivní výhody plynoucí z bilingvismu?“²

^{2 2} BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Online. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. ISBN 1-85359-524-1., s. 179 (překlad vlastní). Dostupné

The Threshold Theory neboli teorie prahů vychází z teorie, která předpokládá, že na to, aby mohl mít bilingvismus pozitivní dopad, musí jedinec splňovat určitou jazykovou znalost obou jazyků.

Baker (2001, s. 166–169) ve své publikaci rozděluje Thresholds Theory do dvou prahů. Tyto prahy si můžeme představit jako dům o třech podlažích. Dolní podlaží je minimální úroveň, které musí dítě dosáhnout, aby se vyhnulo možným negativním důsledkům bilingvismu. Budou tam tedy ti, jejichž současná znalost obou jazyků je nedostatečně nebo neadekvátně rozvinuta, zejména ve srovnání s jejich věkovou skupinou. Autor tuto skupinu nazývá jako „limited bilinguals“.

Do druhého patra se vyšplhají ti, kteří mají znalost jednoho z jazyků přiměřenou odpovídajícímu věku. Na této úrovni se bilingvní dítě bude v kognitivních funkcích jen minimálně odlišovat od monolingvního dítěte a je nepravděpodobné, že bilingvista bude mít nějaké zásadní pozitivní nebo negativní rozdíly v kognici ve srovnání s monolingvním dítětem. Baker tuto skupinu dětí pojmenovává jako „less balanced bilinguals“.

Do posledního a nejvyššího patra spadají „balanced bilinguals“. V této úrovni budou mít děti kompetence v obou jazycích odpovídající věku. Právě až v této úrovni se obvykle projevují kognitivní benefity, ve kterých mohou bilingvisté převyšovat nad monolingvisty.

z: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/09/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>. [cit. 2024-02-05].

5 Jazykový vývoj bilingvních dětí

„Děti přicházejí na svět se schopností naučit se kterémukoliv jazyku. Dvojjazyčnost, respektive mnohojazyčnost je přirozeným potenciálem každého člověka (dítěte).“³

Jazykový vývoj dvojjazyčného dítěte můžeme zpozorovat v několika stádiích. Saunders (1982, cit. podle Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 42–44 a Harding-Esch, Riley, 2008, s. 76–77) rozděluje tyto stádia do 3 fází.

1. Stadium (od objevení jazykových aktivit do dvou let):

Izolovaná slova se u dítěte objevují do osmnácti měsíců, poté vzniká období dvouslovných asociací, které trvá do dvou let života. V tomto stadiu má dítě jen jeden lexikální soubor, ve kterém jsou slova z obou jazyků. Ve svém slovníku vlastní obvykle výraz pro konkrétní předmět pouze v jednom jazyce. Nejen že si dítě vytváří jednotný lexikální systém, ale má i jednotný soubor zvuků z obou jazyků. Teprve v pozdějších fázích dochází k diferenciaci přízvuku.

2. Stadium (od dvou let):

Dochází k rozšiřování slovní zásoby v obou jazycích. Vytváří si dva oddělené lexikální soubory. Pro oba jazyky ale používá stejná gramatická pravidla. Pokud se v jednom jazyce objeví slovo či slovní spojení, které nedokáže slovně vyjádřit, obvykle se tomu slovu vyhne a vyjádří dané slovo druhým jazykem. Někdy jedinec použije výraz v obou jazycích zároveň a to značí, že si je vědom dvou odlišných jazyků.

3. Stadium (od tří let):

Dítě jasně odlišuje dané dva jazyky a to jak jejich lexikální stránku, tak i gramatickou. Nedochází již k prolínání slov ani když dítě je v prostředí, kde je každý z jazyků vztahován k jiné osobě. Dítě dokáže jazyk přizpůsobit dané situaci, danému člověku. Schopnost diferenciacie jazyka v závislosti na tom s kým hovoří, se objevuje kolem čtvrtého roka života. V tomto období se má podle odborníků prosazovat tzv. Gramontovo pravidlo – jedna osoba, jeden jazyk. *„Pro dítě je důležité, aby mělo lingvisticko-afektivní orientační body, které mu dovolí strukturovat jeho řeč a identitu. To je také důvod, proč by měli rodiče hovořit ke svým dětem jenom tím jazykem, který dokonale ovládají, jazykem, který jim dovoluje komunikovat perfektně, a to jak na*

³ MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ, Lenka a SCHÖLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3, s. 41

úrovni emoční, tak rozumové.“⁴ (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 41–44 a Harding-Esch, Riley, 2008, s. 77–78).

Je důležité zmínit, že každé dítě je jiné a zmíněné fáze probíhají různou formou a délkou. Nelze obecně konstatovat, v jakém věku má dítě dosahovat určité fáze. Existuje několik důležitých faktorů, které hrají zásadní roli při oddělování jazyků ve vývoji jedince. Množství a kvalita interakce v každém jazyce, oddělení jazyka v kontextu a lidí a v poslední řadě také postoj rodičů k míchání jazyku (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 79–80). Velmi často se objevuje asynchronní vývoj, kdy se jeden jazyk (dominantní) vyvíjí rychleji než druhý (nedominantní) (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 45). Dominance jazyka není stálá a neměnná, ale může se měnit v závislosti na jazykových podnětech a na jazykovém prostředí (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 80).

Jazykový vývoj u dvojjazyčných dětí se příliš neliší od vývoje jednojazyčných. Zásadní rozdíl je pouze v tom, že bilingvní děti ještě navíc musí umět rozlišovat mezi dvěma jazyky. S tím souvisí přepínání kódů a překládání. K tomuto jevu dochází pouze tehdy, kdy bilingvisté komunikují mezi sebou. Je tedy u nich předpoklad, že si navzájem rozumí (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 83–84).

⁴ MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ, Lenka a SCHÖLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3, s. 43

6 Nejčastější chyby při mluvě u bilingvních dětí

Tato bakalářská práce se zabývá bilingvismem dětí vietnamského původu, a proto si vymežeme nejčastější chyby, kterých se vietnamské děti dopouštějí při mluvení. Zkoumání se bude zabývat různými kategoriemi chyb, zahrnující morfologii, slovní zásobu a syntax.

Na začátek je třeba uvést, že čeština a vietnamština jsou typologicky zcela odlišné jazyky. Čeština je flektivní (flexivní) jazyk, tudíž se slova časují, skloňují, má složitou gramatiku a také má volný slovosled. Koncovky u skloňovaných slov (podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky) nám v češtině sdělují pád, číslo a rod. U sloves koncovky vyjadřují osobu, číslo, čas, způsob a slovesný rod. Naopak vietnamština je jazyk izolační (analytický), nerozlišuje tedy časování, skloňování a funguje na bázi jednoslabičných významových jednotek, jejichž významy se rozlišují pomocí šesti různých tónů. Veškeré gramatické funkce, které postrádá, se vyjadřují pomocí pevného slovosledu a nahrazuje se tím chabá morfologie (Komers, Slezáková, 2010, s. 251 a Hájková, 2014, s. 36–37).

Nejproblematictější jevem u gramatických kategorií je bezpochyby u vietnamských dětí mluvnický rod. Čeština potřebuje mluvnické rody k vyjádření vztahů mezi podstatnými jmény a přídavnými jmény nebo mezi přičestími, pokud se jedná o větu či souvětí s volným slovosledem. Vietnamština nerozlišuje rody, takže děti mohou často chybovat při používání rodů u podstatných a přídavných jmen (Kocourek, Machová, 2010). Na rozdíl od češtiny, která bohatě využívá skloňování a časování, vietnamština tyto gramatické kategorie postrádá. Zkušenější bilingvisté se potýkají často s nesprávným užíváním pádových koncovek, zvláště v předložkových vazbách. Méně zdatní jedinci mohou redukovat slovesa, kdy používají infinitivní tvar slova nebo tvar v třetí osobě.

Vietnamština se odlišuje od češtiny i způsobem rozlišování slovních druhů. Ve vietnamštině se rozlišuje slovní druh až v kontextu věty. To může vést k záměně adverbii a adjektiv (mluvit sprostý místo mluvit sprostě) nebo k používání substantiv na místě adjektiv (život štěstí místo šťastný život). I do oblasti syntaxe může pronikat primární jazyk, např. přidáním atributu až za řídicí jméno (čaj vietnamský místo vietnamský čaj). Někteří dokonce řadí slova bez jakýkoliv gramatických pravidel. Mohou vynechávat sponu (on učitel) a časy vyjadřovat pomocí adverbii bez změny slovesa (taky sem tady) (Komers, Slezáková, 2010, s. 251).

Hlavním cílem osvojování gramatických pravidel je, aby se uměl jedinec v různých situacích srozumitelně vyjádřit. Dále také aby mohl rozpoznat rozmanitost tvarů ohebných slov a jejich mluvnické významy, prostřednictvím toho poté pochopit vztah mezi slovy ve

výpovědi. Zvládnutí gramatických pravidel a kategorií je nezbytné pro komunikaci v češtině, tedy je to důležité pro praktické využití v reálných situacích (Hájková, 2014, s. 74).

7 Narace jako schopnost vypravování

„Vyprávění příběhů je jistě nedílnou součástí tradiční lidové slovesnosti a prostředkem posilování soudržnosti lidských společenství od chvíle, kdy spolu lidé začali komunikovat prostřednictvím jazyka a řeči.“⁵

Narace neboli vypravování je umění splétat slova do příběhů. Vypravování existuje již od počátku věků a to prostřednictvím jeskynních maleb, epických básní a románů. Tento dlouhodobý lidský impuls vypovídá o síle vyprávění jako způsobu pochopení, zprostředkování a podávání složitých lidských zkušeností.

Naratologie je disciplína, která se zabývá teorií příběhu. K naraci se pojí pojmy příběh, děj a téma. Výklad tohoto pojmu je velmi komplikovaný, neboť vyprávění je v českém prostředí chápáno rozdílným způsobem než v cizojazyčné terminologii (Peterka, 2007, s. 199).

Příběh se v českém prostředí definuje jako *„interakce děje, postav a časoprostoru, tedy komplexněji než děj.“⁶* Je to lidská potřeba předávání a uchovávání příběhů v paměti lidstva. Příběhy se mohou předávat verbálně i neverbálně. Narativní a dramatické pojetí jsou základním rozdělením verbální realizace příběhu. Narativní pojetí je chápáno jako vypravování prostřednictvím vypravěče. Příběhy můžeme rozdělit na jednoduché a složité, které obsahuje víc dějových linií a zápletek. Mohou být s tragickým nebo šťastným koncem. Vypravování je důležitou elementární dovedností žáka ve škole (Peterka, 2007, s. 199–202). Reprodukci příběhu rozděluje Peterka (2007, s. 214–2015) do tří úrovní, a to do reprodukce naivní, synoptická a racionální. Reprodukci naivní nebo také prostou využívají hlavně děti mladšího (někdy i staršího) školního věku. Mezi charakteristickými rysy patří emotivnost a malá informativní hodnota. Děti nezvládají udržet jednotnou vyprávěcí linii a typickým znakem je chaotičnost příběhu a ulpívání na detailech. Také nedokáží rozlišovat primární a sekundární dějové motivy. Synoptická reprodukce je uspořádanější, důležité milníky v příběhu dávají děti do přehledného souhrnu. V této fázi si uvědomují důležitost kompozice příběhu. Nejvyšší úroveň je racionální reprodukce, která předpokládá již hlubší orientaci v naraci.

Typická struktura vyprávění příběhů se rozděluje do pěti fází. A to úvodní situace (expozice), zápleтка (kolize), vyvrcholení (krize), náhlý obrat naznačující možnost opačného

⁵ MASLOWSKI, Nicolas a ŠUBRT, Jiří. *Kolektivní paměť: k teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2689-5, s.215

⁶ PETERKA, Josef a ŠUBRT, Jiří. *Teorie literatury pro učitele: k teoretickým otázkám*. 3. vyd. Jiloviště: Karolinum, 2007. ISBN 978-802-3992-847, s. 199

rozuzlení (peripetie) a poslední fází je rozuzlení konce, který může být šťastný nebo nešťastný (katastrofa) (Peterka, 2007, s. 202).

Je mnoho důvodů, proč je zabývání se vývojem schopnosti vyprávět příběh tak důležitý. „*Vyprávění příběhu je důležitou formou strukturace zkušenosti. Příběh umožňuje chápat život jako souvislý a smysluplný děj (...). Vyprávění příběhu je důležitým prostředkem uvádění člověka do světa společně sdíleného smyslu, do světa hodnot, tradice, historie, tj. do světa lidské kultury.*“⁷

V průběhu vývoje dítěte dochází ke stupňování narativní schopnosti. Narativní vývoj můžeme rozdělit podle Ricoeurova schématu (1991, cit. podle Chrz, 2002, s. 63–64 a Chrz, 2007, s. 20–21) do tří druhů mimetické aktivity.

U stadia mimesis I studium zdůrazňuje pochopení řádu lidské činnosti a záměrnosti. Již ve věku dvou a půl let dokáže dítě chápat základní vztahy příčiny a následku, zvládne vyjádřit své cíle a vlastní emoce. V tomto stadiu si dítě osvojuje myšlenkové schéma, která se skládá z cíle, motivu, činitele, okolnosti, interakce a výsledků.

Další stupeň mimesis II vyzdvihuje vývoj narativní strukturace, který je vysvětlován v užším slova smyslu jako vývoj, který zlepšuje schopnost chápat a produkovat fiktivní vyprávění. Už kolem tří až čtyř let dokáží děti porozumět a vytvářet jednoduché příběhy. Díky této zkušenosti si utváří mentální schéma příběhu, který se rozděluje do situace, počáteční události, cíle, pokusu a výsledku. Příběhy poté vypráví podle tohoto získaného schématu. Když porovnáme schopnost produkci příběhu u dvouletého a tříletého dítěte, tak dvouleté je schopno převyprávět, co dělalo včera, kdežto tříleté už je schopné převyprávět jednoduché historky. Dějovou souvislost děti nabydou až kolem pátého roka života.

V poslední fázi mimesis III se zkoumá narativní identita. Jedinec prostřednictvím vyprávění příběhů si vytváří svou osobní identitu, která vzniká v období dospívání a rané dospělosti.

⁷ CHRZ, Vladimír. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. ISBN 978-80-86174-11-2, s.16

II PRAKTICKÁ ČÁST

V této části práce se budeme zabývat konkrétními rodinami, z nichž každá používá odlišnou metodiku bilingvního vzdělávání. Naším cílem bude odhalit případné odlišnosti nebo společné rysy dětí ve vyprávění určeného příběhu. Zaměříme se nejen na vypravěčské dovednosti, ale i na jazykové schopnosti dětí. Prostřednictvím této metodiky si provedeme analýzu toho, jak se bilingvismus projevuje v praxi a jak různé rodinné přístupy ovlivňují schopnosti dětí vyprávět příběhy.

Oslovené bilingvní děti mají stejné rodinné zázemí. Všechny se narodily v Čechách a jejich rodiče ve Vietnamu. Všechny děti jsou vietnamského původu a každá rodina k bilingvní výchově přistupuje jinak. Některé rodiny mluví na dítě českým (jejich čeština je ale omezená) i vietnamským jazykem již od narození. Některé komunikují s dětmi pouze ve vietnamštině s češtinou se děti se setkaly až s nástupem do mateřské školy (všechny děti začaly mateřskou školu navštěvovat od tří nebo čtyř let). Některé děti slyší od rodičů pouze vietnamštinu, ale čeština je vnášena do jejich životů jinými lidmi – „českou babičkou“. Mnoho vietnamských dětí má českou babičku, ke které chodí na hlídání skoro každý den, aby na ně působil co nejvíce český jazyk a české prostředí, a aby si tím mohly zdokonalit češtinu.

Oslovila jsem vždy tři děti ve stejné věkové kategorii, ale každé s odlišnými podmínkami výchovy. Vybírala jsem děti mladšího školníku věku (7–9 let), protože se v tomto období se jejich druhý jazyk stále vyvíjí. Všechny oslovené děti, jak české, tak vietnamské, znám osobně. Vietnamské děti, se kterými jsem prováděla výzkum, jsou děti mých blízkých známých. S českými dětmi se znám přes kroužek, který vedu v rámci mého volného času. Rozhovory s vietnamskými dětmi probíhaly v domácím prostředí, zatímco s českými dětmi ve školním prostředí.

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda se nějak zásadně liší schopnost vypravování bilingvních dětí s odlišnými podmínkami výchovy, popřípadě zda se v něčem shodují. Oslovila jsem také české monolingvní děti, abych zjistila, do jaké míry se bude jejich schopnost narace odlišovat od bilingvního dítěte.

Pro snazší dosažení cíle této práce jsem si stanovila předpoklady, které očekávám, že mohou nastat na konci výzkumu.

1. Předpoklad: děti, na které působí „česká babička“, mohou mít lepší schopnost narace a mluvený projev s méně chyb než ostatní děti.

2. Předpoklad: všechny děti bez ohledu na typ bilingvní výchovy mohou mít problémy s užíváním mluvnických (jmenných) rodů.

Proces sběru dat

Pro výzkum jsem zvolila metodu osobního rozhovoru. Protože jsem rozhovory s respondenty nahrávala na diktafon, abych se k nim mohla dále vracet a následně je analyzovat, musela jsem před výzkumem získat souhlas rodičů. Rodiče i děti byli před zahájením výzkumu informováni o jeho cíli, metodice a k jakému účelu bude použit. Na základě těchto informací se poté sami svobodně rozhodli, zda se do výzkumu zapojí.

Před začátkem celého rozhovoru jsem všechny děti svolala do kroužku a společně jsme si popovídaly, aby se děti uvolnily a neměly pocit, že je budu „zkoušet“, až s každým budu mluvit o samotě. Zeptala jsem se jich, jaký měly den, co se děje u nich nového a také jsem se jich zeptala na to, jakou pohádku mají nejraději. Poté jsem je obeznámila s tím, co budeme dělat. Pověděla jsem jim, že si společně povyprávíme pohádku, a až to splní, tak na závěr dostanou něco dobrého jako odměnu. Nejdřív pár dětí nechtělo převyprávět pohádku, protože že bály, že to budou „mít špatně“. Poté, co jsem všechny přesvědčila, že jde jen o běžný rozhovor, a že dostanou víc odměn, všechny děti souhlasily. Rozhovory s dětmi probíhaly v samostatné místnosti, kde se mohly nerušeně soustředit. Přítomnost jiných dětí by je mohla rozptylovat a ovlivňovat jejich odpovědi. Dětem jsem dala na výběr, kde chtějí, aby se rozhovor uskutečnil. Chtěla jsem, aby se během rozhovoru cítily nejkomfortněji a měly co možná nejmenší stres. Mohly si vybrat mezi sezením u stolu, na pohovce nebo na posteli, v obýváku či v dětském pokoji.

Zvolila jsem pohádku O Červené Karkulce, protože je to celosvětově známá pohádka, a tudíž by neměl být problém jak u monolingvního, tak bilingvního dítěte tuto pohádku identifikovat. Pohádku jsem si poté vytiskla (viz příloha – obrázek 1). Jedná se o soubor osmi dílčích obrázků poskládaných podle děje. Jednotlivé obrázky rozstříhala a zamíchala. Jako první mělo dítě za úkol poskládat všechny obrázky tak, jak jdou dějově za sebou. Následně se měly zamyslet nad tím, o jakou pohádku se jedná a zkusit si v hlavě urovnat myšlenky, jak by mi chtěly pohádku převyprávět. Poté jsem zapnula diktafon a dítě mohlo začít vyprávět. Během vyprávění pohádky měly děti poskládané obrázky stále před sebou. To jim pomohlo lépe se soustředit a vyprávět podle daných dějových linií.

Pro podrobnou analýzu vyprávění dětí bylo nutné všechny nahrávky přepsat do textové podoby. Doslovný přepis zajistil zachování všech detailů a rozdílů v řeči dětí. V prepisu (viz

níže) se často objevují 3 tečky - to znázorňují větší odmkly, které se vyskytly při vyprávění. V nahrávkách jsem poté zkoumala, zda děti dokázaly převyprávět příběh chronologicky, tedy zda příběh obsahuje úvod, začátek, zápletku, rozuzlení a konec a zda dokáže dítě vyprávět plynule. Zaměřila jsem také pozornost na morfologickou, syntaktickou a lexikální stránku výpovědi. Sledovala jsem také, zda bude použita přímá řeč, nějaká unikátní slova či fráze, která budou netypická, nebo se budou odlišovat od dalších zkoumaných dětí.

1 Vypravování sedmiletých dětí

Vít'a, 7 let, působení obou jazyků od narození

Znáš tuhle pohádku?

V: Ano, je O Červená Karkulka. Já nezvládnou.

Tak si jen o tom popovídáme. Koho vidíš na tomhle obrázku? *(Ukazuji na jednotlivé postavy.)*

V: Červená Karkulka. Maminka.

Tak maminka dává Červené Karkulce ovoce, bábovku a má to dát komu?

V: Babičce.

Tak maminka řekla Karkulce, ať donese babičce bábovku.

V: A pak si dali závody s vlkem.

Takhle to bylo v pohádce? Maminka přece říkala Karkulce, ať nechodí lesem, protože by jinak potkala vlka. A vlk je co? Je vlk špatný nebo dobrý?

V: Špatný.

A co tady dělá vlk? Šel za kým?

V: Šel dovnitř za babičkou a sežral ji.

A co udělal potom?

V: A pak jako by byl babička.

A pak přišla Karkulka se zeptala se: „A babičko, proč máš tak velké...“

V: Velké pusy. A vlk ji sežral.

Velkou pusou. A pak co? Kdo je tenhle pán? To je přece myslivec.

V: Myslivec viděl vlk a už sežral.

A co udělal myslivec vlkovi?

V: Uřízl břicho a pak vylezla Karkulka a babička a daly bábovky a čaj.

Vít'a dokázal bez problému poskládat obrázky podle toho, jak jdou dějově postupně za sebou, ale nedokázal sám bez mé pomoci převyprávět příběh. Tímto lze konstatovat, že Vít'a zná dějovou linii a rozumí jí, ale dělá mu problém děj převyprávět ústně. S mojí pomocí dokázal příběh velmi jednoduše popsat. Odpovídal na mé otázky velmi stroze, musela jsem ho hodně navádět k odpovědím. Podle přepsaného záznamu lze pozorovat, že Vít'a chybuje převážně v morfologii, konkrétně v gramatických kategoriích. Chybuje převážně v koncovkách. Nerozlišuje jednotné číslo od množného (dali závody, pusy), dále mu dělají problém pády. Často také vynechává slova a to hlavně zájmena. Pokud jde o syntax, chlapec často používá jako spojovací prvek spojku „a“. Co se týká lexikální stránky, tak slovní zásobu má velmi omezenou. Bylo pro mě ale překvapující, že často užíval expresivní slovo „sežrat“. U Vít'i bych toto vypravování nepovažovala za vypravování v pravém slova smyslu, neboť jsem ho musela hodně navádět a spíš se jednalo o pouhý popis dílčích obrázků. Nelze tudíž určit, zda jeho vypravování obsahuje úvod, začátek, zápletku, rozuzlení a konec. Chlapec dokázal ale pojmenovat hlavní postavy v příběhu a shrnout hlavní dějové konstrukce.

Viktorka, 7 let, s češtinou se setkala až s nástupem do mateřské školy

O čem je ta pohádka?

V: O Červené Karkulce.

Dokážeš mi podle těch obrázků převyprávět tu pohádku?

V: Maminka jí dala bábovku. Chodila na v lese a potkala vlka. Vlk otevřel dveře a sežral babičku a Karkulka nechala košík a pak ptáček zpívat a pak Karkulka koukala. A Karkulka: „Máš velký břicho.“

A komu to Karkulka říká?

V: Vlk. A má dlouhý nos a má očásek.

A co udělal pak vlk Karkulce?

V: Kousl?

No přece ji sežral. Snědl ji. A pak procházel kolem myslivce a?

V: Viděl pak vlka. A uřízl břicho a zachránil babička a Karkulka.

A potom?

V: Snědli bábovky.

Viktorka dokázala sama správně poskládat obrázky tak, jak jdou za sebou. Příběh odvyprávěla zčásti sama, zčásti s mojí pomocí. Ačkoliv dokázala poskládat správně děj pohádky, přeskakovala různě děj a její projev působil velmi neorganizovaně a zmateně. V jejím projevu se objevuje mnoho gramatických chyb. Používá chybně pády a plete si množné a jednotné číslo. Objevuje se také redukce slovesa – využívá infinitivní tvar slovesa místo tvaru určitého. Používá převážně jednoduchou syntax nebo spojuje souvětí pomocí spojek „a pak“ a „a“. Používá často slova zdobnělá a ve vyprávění se objevuje se přímá řeč postav. Obsah jejího vypravování zahrnuje jednoduchý začátek, zápletku, rozuzlení i konec, ale chybí úvod, kde by měla např. představit hlavní postavu. Viktorka dokázala správně pojmenovat postavy a dějové události. Do vyprávění vkládá detaily, které ozvláštňují příběh (zpívající ptáček, vnější popis vlka).

Louis, 7 let, čeština na dítě působí vlivem české babičky

O čem je ta pohádka?

L: O Karkulce.

Dokážeš mi podle těch obrázků převyprávět tu pohádku?

L: Máma jí řekla, aby dala babičce ovoce. Že vona šla šla šla a zastavila se tam.

Zastavila se kde?

L: A pak zase šla šla šla a uviděl... uviděla lišku.

To je vlk.

L: Vlk? Vlk utíkal k babičce domu a sežral ji. A pak se vlk přeměnil na babičku a Karkulka si myslí, že vlk je babička a pak ji sežral. A pak děda tam přišel tam... děda a uviděl takový rámus a vlka. A zastřelil toho vlka. (Následně začal vydávat zvuky z pistole.)

A tím?

L: A tím jsou všichni zase spolu.

Louis dokázal sám poskládat dějovou linii pohádky a sám bez mé pomoci dokázal příběh odvyprávět. V morfologii Louis nechyboval. Pouze jednou jsem zaznamenala, že popletl mluvnický rod, ale následně se hned sám opravil. V tomto případě vidíme, že si je vědom gramatických pravidel a dokáže je správně využívat. Nejčastěji využívá spojku „a“ nebo „a pak“ k posouvání děje, ale vidíme, že používá i jiné spojky, které se neobjevují u ostatních dětí v jeho věku (aby, že). Často využívá zájmena místo vlastních jmen nebo konkrétního pojmenování osob. Dále se v jeho mluvě objevuje hromadění stejných sloves a tím naznačuje, že ten děj se odehrával delší dobu. Elipsa je dalším výrazným jevem, která se vyskytovala v jeho projevu. Nedokončuje výpovědi, nebo jednoduše konkrétní název místa či osoby nahradí zájmenem a to způsobuje, že jeho výpověď působí nedokončeně. Dochází zde také ke kontaminaci vazeb (uviděl takový rámus a vlka). Využívá expresivní výrazy jako jsou „sežral“ a „rámus“. Objevilo se i nesprávné pojmenování postavy – chlapec zaměnil vlka za lišku.

Louisův příběh obsahuje začátek, zápletku, rozzuzlení i konec. Do vyprávění vkládá dějové zvraty, dokáže budovat napětí v příběhu pomocí citoslovcí – zvuky pistole.

Adámek, 7 let, monolingvní české dítě

O čem je ta pohádka?

A: O Červené Karkulce. Dala maminka to... pro babičku. Dala koláč. Šla do lesa a zpívala si tam a objevil se tam vlk a ptala se: „Co to máš v košíku?“ Karkulka si říkala že to... že to je pro babičku a „Mám tam kytičky a bábovku.“ a to... Pak vlk říká. A pak vlk šel hledat tu tu... chaloupku. A to... potom tam byl. A potom snědl babičku a to... a pak se převlíkl vlk za babičku. A ta Karkulka to dala jí... té babičce a ptala se: „Proč máš tak velké uši?“

„Abych tě lépe slyšela.“

„Proč máš tak velké zuby?“ Ne, to ještě ne. „Proč máš tak velké oči?“

„Abych tě líp viděla.“

„Proč máš tak velký to... zuby?“

„Abych tě líp sežrala.“

A přišel hajný a tam viděl, že se něco děje. Tak tam přišel a osvobodil babičku i Karkulku a místo toho mu tam přišil. Dal tam do toho břicha kameny a přišil mu to. Potom ho odnesli do lesa, pak tedy si dal to... a pak tu dali koláč a chleba s tím... teda bábovku si dal s nimi.

Převyprávění pohádky nečinilo Adámkovi sebemenší problém. Jeho příběh obsahuje začátek, zápletku, rozuzlení i konec. Při vyprávování chlapec často používá ukazovací zájmena, která často opakuje a nedokončuje věty, tudíž jeho věty působí neuceleně. V jeho vyprávění se často vyskytují odmlky, které jsem vyznačila trojtečkami. Využívá hojně přímou řeč postav, lze tedy konstatovat, že tuto pohádku velmi dobře zná, protože se tyto známé fráze vyskytují i v pohádce. Chlapec správně shrnul děj pohádky a dokázal ho popsat srozumitelně a plynule na svůj věk.

2 Vypravování osmiletých dětí

Viktorka, 8 let, působení obou jazyků od narození

O čem je ta pohádka?

V: O Karkulce.

Dokážeš mi podle těch obrázků převyprávět tu pohádku?

V: Maminka říkala Karkulce, ať přinese babičce nějaký buchty. A pak šla do lesa a viděla vlka a vlk Karkulka. A pak šla, seděla a seděla a pak vlk poznal, že babička bydlí blízko. A pak otevřel dveře a snědla babičku. A pak Karkulka šla k babičce domu a viděla babičku, ale byl to vlk. A pak snědl Karkulku taky.

V: Kdo je tohle? (*Ptá se mě a ukazuje na postavu myslivce.*)

Myslivec.

V: A pak šel myslivec dovnitř, a že měl vlk obrovské břicho. A pak uřízl a pak vzala babička a Karkulka ven a pak se obejmali a pak byli šťastní a pak nějaká jídlo.

Rozstříhané obrázky dokázala Viktorka bez problému poskládat podle děje tak, jak jdou postupně za sebou. Gramatické chyby se objevují při určování koncovek u pádů a také se objevují neshody podmětu s přísudkem. Ve vypravování využívá souvětí, které spojuje nejčastěji pomocí spojky „a pak“. V její reprodukci pohádky lze vidět začátek, zápletku, rozuzlení i konec. Dívka správně pojmenovala hlavní postavy, dějové linie pohádky a dokázala jej popsat srozumitelně.

Týnka, 8 let, s češtinou se setkala až s nástupem do mateřské školy

Poznala jsi, o čem je ta pohádka?

T: Karkulka.

Dokážeš mi podle těch obrázků převyprávět tu pohádku?

T: Maminka dala Karkulce jídlo pro babičky. A pak Karkulka šla a liška.

To je vlk.

T: Vlk a on viděl Karkulku. A Karkulka vzala hodně hodně kytic...

Pro koho byly kyticčky?

T: Pro babička. Pak vlk šel do domu babičky a pak Karkulka.

Co udělal vlk, když šel k babičce domu?

T: Snědl ji. Pak on dělal jako že je babička a pak on chtěl jíst Karkulka a pak...

Snědl taky Karkulku?

T: Nesnědl.

Jak to? A co s ní teda udělal?

T: Pan myslivec šel a pak zabil ten vlk a pak on vzal vlk břicho a pak vezml babičku a pak oni už jedli.

Týnka bez problémů poskládala dílčí obrázky tak, jak jdou dějově za sebou. Týnka se velmi snažila o převyprávění příběhu sama, ale kvůli její omezené slovní zásobě jsem jí musela pomáhat zrekonstruovat příběh ústně. V textu lze zpozorovat, že dívka má nejen problémy s určováním pádových koncovek (pro babičky, pro babička), ale také často skládá věty bez jakýkoliv gramatických pravidel. Její způsob vypravování je velmi redukováný, využívá převážně jednoduchou syntax a když spojuje věty, volí spojku „a pak“. U tohoto případu je taky neobvyklé to, že jako jediná z dětí neznala hlavní zápletku příběhu. Trvala na tom, že vlk Karkulku nesnědl. Také zaměnila lišku za vlka, ale v tomto případě se jedná o problém s menší slovní zásobou. Pojmenovala vlka jako lišku, neboť neměla ve svém slovníku pojmenování pro

toto zvíře (vietnamsky dokázala pojmenovat vlka správně, proto jsem naznala, že nezná pojmenování pro toto zvíře v češtině). Co se týká struktury vypravování, vidíme jednoduchý začátek, zápletku, rozuzlení a konec. Týnka vkládá do vyprávění i detaily jako například Karkulka, která sbírá kytičky pro babičku.

Tom, 8 let, čeština na dítě působí vlivem české babičky

O čem je ta pohádka?

T: O Červené Karkulce.

Dokážeš mi podle těch obrázků převyprávět tu pohádku?

T: Maminka dala Červené Karkulce bábovku. Chodí za babičkou a vidí. A je tam vlk. Položí si tam prostě košík a veme si nějaký kytky. Je tu vlk, kterej asi chtěl sežrat babičku.

A sežral ji?

T: A karkulka říká: „Babičko, proč máš tak velké uši?“

„Abych líp slyšela.“

„Babičko, proč máš velké oči?“

„Abych tě pěkně viděla.“

„Babičko, proč máš velkou pusu?“

„Abych tě sežrala.“

Je tady myslivec se psem. Myslivec rozřízl vlkovi břicho nožem. A vyndal prostě... Byly tam postavy. Vylezly z vlka postavy. Babička a Červená Karkulka. Konec.

Stejně jako ostatní děti Tom neměl žádný problém s poskládáním děje pohádky ve správném pořadí. Pokud jde o morfologii, chlapec nedělá žádné chyby. Používá nespisovné, ale správné koncovky u pádů i u mluvnického rodu. Z jazykové stránky mohu vytknout nevhodná slova, která se nehodí do kontextu věty (chodí za babičkou), dále také nedokončení vět. V příběhu je jasná struktura – jeho vypravování zahrnuje začátek, zápletku, rozuzlení i velmi jednoduchý a zkrácený konec. Netypické je zde využití přímé řeči, která ozvláštňuje jeho naraci. Tom si tedy pamatuje detaily z pohádky a dokáže tyto specifické dialogy mezi postavami použít i ve svém vypravování.

Stefi, 8 let, monolingvní české dítě

Poznala jsi, o čem je ta pohádka?

S: Byla jednou jedna Červená Karkulka, která šla babičce dát buchtu, protože měla... Potkala vlka. Vlka a ten jí zeptal, jestli nemůže, kde je její, je její babička. Řekl jí, aby natrhala kytky, že to potěší babičku. Natrhala teda kytky a potom teda vlk teda šel k té babičce. Převlíkl se za babičku. Karkulka se ho ptala. Přišel myslivec, jak se něco děje v domečku, tak tam přišel, aby si uviděl. Nožem vyřízl vlkovi břicho a vyndal babičku. Babičku, psa a Karkulku. A potom se navečeřili.

Stefi s příběhem neměla nejmenší problém. Sama příběh poskládala a také převyprávěla. Co ale lze upozorovat, tak jsou její nedokončené výpovědi (protože měla...) a přeskokování z jedné myšlenky na druhou (ten jí zeptal, jestli nemůže, kde je její, je její babička). Ve vyprávění můžeme zaznamenat pokus o přímou řeč postav, kterou ale bohužel nedokončila. Jako neobvyklé považuji to, že pohádku začala se slovy „Byla jednou jedna Karkulka...“, tudíž lze konstatovat, že často poslouchá nebo čte pohádky, protože většina pohádek začíná těmito slovy. Využívá hojně souvětí a různé spojovací výrazy, které se neopakují (která, protože, aby). Ve struktuře vyprávění se objevuje úvod, rozuzlení i konec, ale chybí hlavní zápletka, kdy vlk sežral Karkulku.

3 Vypravování devítiletých dětí

Minh, 9 let, působení obou jazyků od narození

O čem je ta pohádka?

M: O Karkulce. Její máma... Karkulka dostala od mámy bábovku. Pak Karkulka šla do lesa. Uviděla vlka. Karkulka natrhala pár kytic. Kyticčky pro babičku. Mezitím přišel vlk k babičce domů. Snědl ji. Pak přišla Karkulka. Karkulka si všimla, že je to vlk, tak ji snědl. Myslivec přišel. Pak myslivec. Vlk. Pak myslivec uřízl vlkovi břicho.

A proč mu vyřízl břicho?

M: Protože tam byla Karkulka a babička.

Takže je co?

M: Zachránila. Zachránil. A pak byl šťastný.

Co bylo šťastný? Kdo byl šťastný?

M: Konec. A teď jí.

Minh stejně jako ostatní děti poskládal dílčí obrázky bez nejmenšího problému a příběh také dokázal převyprávět sám bez mé pomoci. Z gramatického hlediska bylo jeho vypravování téměř v pořádku a neobsahovaly žádné zásadní jazykové chyby. Minh využívá jednoduché věty, které jsou nesourodé a chybí jim plynulost. Některá slova jsou nesprávně skloňována např. vlk. Z hlediska narace, tak vypravování je stručné a postrádá detaily, které by pomohly lépe popsat děj a vykreslit postavy. Některé části příběhu byly nejasné a bylo obtížné jim porozumět např. „A pak byl šťastný.“ Bylo třeba zeptat se na doplňující otázku, aby šel poznat kontext myšlenky. Jeho vypravování obsahuje začátek, zápletku, rozuzlení i stručný konec.

Filip, 9 let, s češtinou se setkal až s nástupem do mateřské školy

O čem je ta pohádka?

F: O Karkulce. Byl jednou jeden Červená Karkulka. Bydlela s mamkou. Mamka řekla, že ať jde k babičce a dá jí košík. A když šla ven, viděl vlk vedle stromu. Potom když si všiml vlk, tak... Tak ten vlk byl jakože hodný, jestli chce s tím brát... jakože brát květiny. Potom když brali květiny, zeptal se, kde bydlí její babička. Potom když šel k babičce, tak snědl ji. Oblékl si její věci. Potom, když přišla Karkulka, všiml si, že vypadá jinak, tak Karkulka dala. Karkulka zeptala, proč ten vlk má velký uši.

Potom ten vlk řekl: „Protože abych mohl lépe slyšet.“ Potom když Karkulka zeptala ještě: „Proč máš tak velký ruce?“ Potom se vlk: „Protože ať tě můžu hladit.“ A potom když Karkulka zeptala se tuhle otázku „Proč máš tak velkou pusou?“ Vlk řekl že „Ať tě můžu lépe sníst.“ Potom snědl ji. Potom když šel spát, tak dělal hodně jakože velký zvuk. Jakože když chrápal.

Potom když to slyšel myslivec. Šel se podívat k vokno a všiml si tam vlk, že spal. Potom, když myslivec přišel vevnitř, bral ten vlk. Dal ho na zem, potom rozřízl jeho břicho, podíval se tam. Potom skákal Červená Karkulka, potom babička ven. Když oni tam nechal ten vlk, tak oni šeli ven čekat a tam koukal ve vokně. Když tam vlk vstával, všiml si, že byl v zemi. Otevřel dveře, chtěl se napít. Hledal, hledal, kde se napít. Potom spadl do nějaký díru a byl tam vodu a potom on nevěděl, jak bude jít ven, tak myslivec a ten Červená Karkulka a babička byli šťastní, že oni nebyli ve vlkovi břicho.

A potom šli oni. Šel vevnitř, tak ta babička dovolila jít myslivec vevnitř. Potom když oni byli spolu, tak myslivec měl pes, tak si s ním Karkulka hrál. Vidím tam právě myslivec s babičkou, tak měli čaj spolu. Potom když šel myslivec domů, tak řekla babička že „Tak tě vidím zítra.“ A pak skončil pohádka.

Filip příběh převyprávěl bez sebemenších problémů. Gramatická stránka jeho projevu však obsahovala mnoho chyb. Filip nesprávně skloňoval i časoval. Objevuje se nesprávná shoda podmětu s přísudkem, mluvnický rod a špatné užití předložek a tím spojené špatné pádové koncovky. Redukce slovesa je také častým jevem v mluvě. Jeho častou chybou také je

přidání atributu za řadící jméno a v nějakých větách dokonce řadí slova bez jakýkoliv pravidel. Chlapec využíval hojně souvětí, které spojoval nejčastěji pomocí spojek „že“ a slova „potom“. V jeho vypravování lze pozorovat jasný úvod, začátek, zápletku, rozuzlení i konec příběhu. V naraci použil přímou řeč, která ozvlášťovala celý příběh. Dále mohu zdůraznit jeho bohatou slovní zásobu a kreativitu ve vypravování. Filip dbal hodně na detaily a celkové prokreslení děje. Jako jediný ze všech oslovených bilingvních dětí nejen, že opravdu popsal všechny obrázky do sebemenších detailů, ale dokonce vykreslil, co se dělo s vlkem poté, co mu bylo rozříznuto břicho.

Alenka, 9 let, čeština na dítě působí vlivem české babičky

O čem je ta pohádka?

A: O Červené Karkulce. Žila byla jedna holčička, která měla červený šátek a šaty. A žila v malém domku. Najednou ji maminka prosila, ať vezme košík s bábovkou, protože byla babička nemocná. Ale maminka ji upozornila, že když je v lese zlobivý vlk a musí dát pozor. Tak šla a šla a šla a najednou. A najednou potkala v lese vlka. A Vlk říká: „Ahoj princezno, kam pak jdeš?“ Karkulka na něj odpovídá: „Jdu, jdu rovně, pak vlevo, protože mám tam babičku a je nemocná.“ Tak protože všechno vlk poslouchala, tak věděl, co se stalo. Najednou vlk zaťukala... zaťukal na dveře a babička si myslela, že je to Karkulka a říká vlkovi: „Zlatíčko, jsem nemocná, dveře jsou otevřené, tak prostě jdi dovnitř.“. A tak šel vlk dovnitř a snědl babičku. Pak přišla Karkulka a přišla jí babička divná, tak se zeptala: „A babičko, proč máš tak velké oči, uši a pusy?“ a tak vlk sežral i Karkulku. Pak šel kolem myslivec a uslyšel chrápání vlka, tak se šel podívat, co se děje. Viděl vlka a toho zastřelil, vyřízl břicho vlkovi a zachránil tak babičku a Karkulku. A tím skončila pohádka a byli všichni zas spolu šťastní. Zazvonil konec a pohádky byl konec.

Dívka zvládla převyprávět pohádku bez mé pomoci na velmi dobré úrovni. Ve mluvě se vykytuje jen malé množství morfologických chyb, např. špatné užití množného tvaru (princezno) nebo nesprávné koncovky shody podmětu s přísudkem (vlk poslouchala), zároveň si můžeme povšimnout, že si je vědoma morfologických pravidel, protože se následně opravila (zaťukala... zaťukal). V naraci užívala hojně přímou řeč a svůj tón hlasu měnila podle postav, které zrovna předváděla. Jako jediná z bilingvních dětí do svého vyprávění zahrnuje i úvod, kde popsala Červenou Karkulku a také na konci vyprávění použila typickou frázi, kterým se často ukončují pohádky (zazvonil konec a pohádky byl konec), ačkoliv tuto frázi popletla. Příběh je chronologicky uspořádán a ve vypravování užívá jak jednoduché věty, tak i souvětí, které spojuje nejčastěji pomocí spojek „že, tak, a“.

Ema, 9 let, monolingvní české dítě

Poznala jsi, o čem je ta pohádka?

E: O Červené Karkulce. Byla jednou jedna holčička a říkali ji Červená Karkulka. Jednou i mamka říkala, ať donese babičce dobrůtky. Když šla na cestu lesem, má... Potkala vlka. Vlk jí řekl, ať natrhá kytky. Že natrhá kyticčky. A ona se pustila do toho. Vlk šel k babičce domu a snědl ji. Karkulka tam došla a pozdravila babičku. Ptala se ji. Ptala se ji: „Proč má tak velké...tak velké uši.“

„Proč má tak velké oči a proč má tak velký nos.“

Potom i ji taky sežral. Vlk začal... začal chrápat. Myslivec to uslyšel a šel se na to kouknout. Pak vyřízl vlkovi břicho. Zachránil babičku, psa a Karkulku a měli večeři.

Ema zvládla převyprávět pohádku o Červené Karkulce s ohledem na svůj věk. Příběh je srozumitelný a obsahuje všechny důležité dějové linie. Její narace zahrnuje úvod, začátek, zápletku, rozuzlení i konec. Často se v její mluvě vyskytuje nedokončená výpověď. Po větě s elipsou řadí novou větu, která navazuje na nedokončenou myšlenku z předchozího projevu. Jako neobvyklé považuji to, že pohádku začala s pohádkovou frází „Byla jednou jedna holčička...“. Ve vyprávění použila i přímou řeč, tudíž mohu říci, že Ema má s pohádkami bohaté zkušenosti.

4 Vyhodnocení

Pro lepší přehled jsem si připravila zjednodušenou tabulku, která má za úkol shrnout nejdůležitější zkoumané jevy a rysy u oslovených osob.

Tabulka 1: Vypravování sedmiletých dětí

<i>7 let</i>	<i>Působení obou jazyků od narození</i>	<i>Čeština začíná působit až v pozdějším věku</i>	<i>Čeština na dítě působí vlivem české babičky</i>	<i>Monolingvní dítě</i>
<i>Poskládání pohádky podle obrázků</i>	Splněno	Splněno	Splněno	Splněno
<i>Převyprávění pohádky podle vlastních slov</i>	Nesplněno, dokáže pouze popsat děj	Zčásti převypráví samo	Splněno	Splněno
<i>Dodržování chronologie, plynulost projevu</i>	/	Přeskakuje děj	Splněno	Dodržení chronologie, ne příliš plynulé vyprávění
<i>Užití souvětí</i>	Ne	Ano („a pak“)	Ano („a pak, aby, že“)	Ano („že, a/pak“)
<i>Slovní zásoba, netypické jevy ve vyprávění</i>	Menší slovní zásoba	Menší slovní zásoba, ve vyprávění se objevují detaily (např. vnější	Průměrná slovní zásoba, expresivní slova, buduje napětí v ději	Velká slovní zásoba, ve vyprávění se objevují detaily (jak myslivec dal

	popis vlka), užití přímé řeči		vlkovi do břicha kameny), užití přímé řeči
Morfologie	Nesprávné užití pádových koncovek, vynechávání zájmen, záměna jednotného a množného čísla	Nesprávné užití pádových koncovek, záměna jednotného a množného čísla	Nechybuje Nechybuje

Tabulka 2: Vypravování osmiletých dětí

8 let	<i>Působení obou jazyků od narození</i>	<i>Čeština začíná působit až v pozdějším věku</i>	<i>Čeština na dítě působí vlivem české babičky</i>	<i>Monolingvní dítě</i>
<i>Poskládání pohádky podle obrázků</i>	Splněno	Splněno	Splněno	Splněno
<i>Převyprávění pohádky podle vlastních slov</i>	Splněno	Nesplněno	Splněno	Splněno
<i>Dodržování chronologie,</i>	Splněno	/	Dodržení chronologie, ne příliš plynulé	Dodržení chronologie, ale příliš plynulý projev

<i>plynulost projevu</i>			vyprávění (nedokončené věty)	(přeskakování myšlenek)
<i>Užití souvětí</i>	Ano („a pak“)	Ano („a pak“)	Ne	Ano („která, protože, aby“)
<i>Slovní zásoba, netypické jevy ve vyprávění</i>	Průměrná slovní zásoba	Malá slovní zásoba, neznalost hlavní zápletky	Průměrná slovní zásoba, ukončení příběhu („Konec.“), užití přímé řeči	Průměrná slovní zásoba, ve vyprávění se objevují detaily (kytičky potěší babičku), pohádkový úvod („Byla jednou...“)
<i>Morfologie</i>	Nesprávné užití pádových koncovek, špatné rodové koncovky u shody podmětu s přísudkem	Nesprávné užití pádových koncovek, skládání vět bez gramatických pravidel	Nechybuje	Nechybuje

Tabulka 3: Vypravování devítiletých dětí

<i>9 let</i>	<i>Působení obou jazyků od narození</i>	<i>Čeština začíná působit až v pozdějším věku</i>	<i>Čeština na dítě působí vlivem české babičky</i>	<i>Monolingvní dítě</i>
<i>Poskládání pohádky podle obrázků</i>	Splněno	Splněno	Splněno	Splněno
<i>Převyprávění pohádky podle vlastních slov</i>	Zčásti splněno	Splněno	Splněno	Splněno
<i>Dodržování chronologie, plynulost projevu</i>	Dodržení chronologie, ne příliš plynulé vyprávění (nedokončené věty)	Splněno	Splněno	Splněno
<i>Užití souvětí</i>	Ne	Ano („že, potom“)	Ano („že, tak, a“)	Ano („a“)
<i>Slovní zásoba, netypické jevy ve vyprávění</i>	Průměrná slovní zásoba, ukončení příběhu („Konec.“)	Velká slovní zásoba, ukončení příběhu („A pak skončil pohádka.“), ve vyprávění se objevují detaily	Velká slovní zásoba, úvod i pohádkové zakončení pohádky, přímá řeč, detailní popisy situace, mění hlas podle	Průměrná slovní zásoba, užití přímé řeči, pohádkový úvod („Byla jednou...“)

Morfologie

Nechybuje

stalo potom vlkovi)	toho, kdo vykonává přímou řeč
Nesprávné užití	
pádových koncovek a předložek, skládání vět bez gramatických pravidel, nesprávné rodové koncovky u shody podmětu s přísudkem	Nesprávné koncovky rodových koncovek u shody podmětu s přísudkem, záměna jednotného a množného čísla

Nechybuje

Závěr

Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem 12 dětí, z toho 9 je vychováváno bilingvním způsobem a 3 děti pocházejí z monolingvní rodiny a sloužil tu jako vzorový výzkumný model.

Jejich schopnost narace jsem hodnotila prostřednictvím pohádky O Červené Karkulce. Výzkum zkoumal různé aspekty vypravěčských schopností, zahrnující jejich schopnost samostatně poskládat pohádku podle obrázků tak, jak následují dějově postupně za sebou a poté jej převyprávět podle svých vlastních slov a schopností. Dále jsem také hodnocení zaměřila na porovnání několika aspektů jejich vyprávění. A to na chronologii postupu vyprávění příběhu, plynulost vyprávění, použití přímé řeči, souvětí a zda udržovali celkovou koherenci svého vyprávění. V poslední řadě jsem se také zaměřila na morfologickou stránku jejich mluvy, analyzovala jsem užívání gramatických prvků, jako je například správné užívání pádových koncovek či mluvnických rodů a čísla. Rozbor výše zmíněných aspektů mi pomohl lépe porozumět vlivu různých typů bilingvního vzdělávání, a jak různé přístupy ovlivňují vypravěčské dovednosti bilingvních dětí.

Jak lze z tabulek výše (kapitola 3 – Vyhodnocení) vyčíst, všechny skupiny dětí prokázaly schopnost sestavit dílčí obrázky pohádky tak, jak následují dějově za sebou. Tímto lze říci, že všechny děti znají dobře dějovou linii pohádky, naznačuje to tedy schopnost vyprávění bez ohledu na jazykovou kompetenci jazyka. Ve kvalitě jazykového vyprávění se však objevily značné rozdíly.

Bylo zjištěno, že děti, na které působí česká babička, mají ve srovnání se svými vrstevníky pokročilejší vypravěčské dovednosti. Disponovaly větší slovní zásobou, dokázaly do příběhu vložit např. podrobnější popisy postav či situací. Jejich jazyková kompetence vykazovala minimum morfologických chyb. Tato skupina dětí se nejvíce přibližovala svými jazykovými i vyprávěcími schopnostmi k monolingvním českým dětem. Tímto zjištěním byl zároveň potvrzen můj první předpoklad, který jsem si stanovila na začátku výzkumu. Byl to předpoklad, že děti, na které působí česká babička, mohou mít lepší schopnost narace a mluvený projev s méně chybami než ostatní děti.

Bilingvní děti, na které působí rodiče oběma jazyky již od narození a děti, které se setkaly s českým jazykem až v pozdějším věku dosahovaly podobných výsledků. Vykazovaly srovnatelnou úroveň vyprávění i jazykových znalostí. Slovní zásoba obou skupin je menší než u dětí, které mají českou babičku. Zatímco děti s českou babičkou dokázaly převyprávět příběh

samy, tyto skupiny děti někdy potřebovaly mou pomoc s rekonstrukcí příběhu. Často se obě tyto skupiny dopouštěly stejných morfologických chyb, jako je např. nesprávné užití pádových koncovek, záměna jednotného a množného čísla či neshoda podmětu s přísudkem. Ačkoliv se obě skupiny (děti, na které působí oba jazyky od narození a děti, které se seznámily s češtinou až v pozdějším věku) v mnoha ohledech podobaly, stále se mezi nimi vyskytovaly drobné odlišnosti. U sedmiletých dětí lze konstatovat, že dítě, které se setkalo s českým jazykem až v pozdějším věku, má nepatrně lepší vyprávěcí dovednost než dítě z druhé skupiny. Dokázalo samo převyprávět pohádku, využívá souvětí a ve vyprávění se objevují detaily jako jsou např. vnější popisy postav. U osmiletých dětí je situace obrácená. Dítě, které se učí oba jazyky od útlého věku, dokázalo vyprávět plynuleji. U nejstarších pozorovaných skupin dětí můžeme říci, že má lepší dovednost naráce to dítě, které se setkalo s českým jazykem v pozdějším věku. Má větší slovní zásobu, hojně využívá souvětí a ve vyprávění se vyskytuje mnoho detailních popisů postav či situací.

Můj druhý předpoklad, který jsem si stanovila, že všechny děti bez ohledu na typ bilingvní výchovy mohou mít problémy s užíváním mluvnických (jmenných) rodů, se mi nepotvrdil. V šetření bylo zjištěno, že ne všechny děti mají problémy s užíváním jmenných rodů a daleko problematičtější je pro ně používání správných pádových koncovek.

Závěrem lze říci, že tento praktický výzkum přinesl cenné poznatky o vývojových aspektech vypravěčských a jazykových schopností u bilingvních dětí. Úroveň naráce i jazykové schopnosti, které můžeme zpozorovat u dětí s českou babičkou naznačuje, že časné a nenásilné vystavení se druhému jazyku od rodilého mluvčího, přispívá k lepšímu jazykovému a vypravěčskému rozvoji. Dítě mívá lepší narační i jazykovou úroveň a hovoří s minimem morfologických chyb. Zároveň můžeme vidět, že v průběhu let si dítě zdokonaluje svůj druhý jazyk a svými schopnostmi se poté příliš neodlišuje od svých monolingvních vrstevníků.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Online. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. ISBN 1-85359-524-1.

Dostupné z: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/09/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf> [cit. 2024-02-05].

BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. ISBN 1-85359-865-8.

BAKER, Colin a JONES, Sylvia Prys. *Encyklopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Online. Philadelphia: Multilingual Matters, 1998. ISBN 1-85359-362-1. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=YgtSqB9oqDIC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [cit. 2024-02-04].

GILLERNOVÁ, Ilona; KEBZA, Vladimír a RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

GILLERNOVÁ, Ilona a MERTIN, Václav. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

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

HÁJKOVÁ, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-849-3.

HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.

HOFF, Erika a CORE, Cynthia. What Clinicians Need to Know about Bilingual Development. Online. *Seminars in Speech and Language*. 2015, roč. 36, č. 2, s. 89-99. Dostupné z: https://www.academia.edu/108663991/What_Clinicians_Need_to_Know_about_Bilingual_Development?uc-sb-sw=101948666 [cit. 2024-02-05].

CHRZ, Vladimír. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. ISBN 978-80-86174-11-2.

CHRZ, Vladimír. *Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku*. In *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Online. 2002, roč. 52, č. 1. Praha: Pedagogická fakulta, 2002. ISSN 2336-2189.

Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2000%20title=>. [cit. 2024-02-09].

KOCOUREK, Jiří a PECHOVÁ, Eva. *Metodické poznámky k výuce češtiny pro Vietnamce*. Praha: Kluv Hanoi. Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/metodicke-poznamky-k-vyuce-cestiny-pro-vietnamce>. [cit. 2024-02-24].

KOMERS, Petr a SLEZÁKOVÁ, Jitka. *Čeští Vietnamci sociolingvistika mezi dvěma jazyky*. Online. *Vesmír*. 2010, roč. 89, s. 250-252. ISSN 1214-4029. Dostupné z: <https://vesmir.cz/downloadfile.html?d=17573&f=24536&hash=15c23c9f398281930fd968dc8192110b298bfc2764935f43ba70eccc56f211264dcc74cceb8e3f7b6387a795f6030c4e0cd9663fca3b36d42508de8f5b4eabe3>. [cit. 2024-02-25].

MASLOWSKI, Nicolas a ŠUBRT, Jiří. *Kolektivní paměť: k teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2689-5.

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

PETERKA, Josef a ŠUBRT, Jiří. *Teorie literatury pro učitele: k teoretickým otázkám*. 3. vyd. Jíloviště: Karolinum, 2007. ISBN 978-802-3992-847.

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

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vypravování sedmiletých dětí

Tabulka 2: Vypravování osmiletých dětí

Tabulka 3: Vypravování devítiletých dětí

Seznam příloh

Příloha 1 – Obrázek, online. Dostupné z: <https://www.hrajeme-si.cz/vyukove-tematicke-obrazy-a/24-tematicky-obraz-vypravej-pohadku-o-cervene-karkulce.html#&gid=null&pid=1>
[cit. 2024-03-05].

