

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Predispozice k učení jazyků u adolescentů z vícejazyčných rodin

Prédisposition à l'apprentissage des langues chez les adolescents issus de familles multilingues

Predisposition to language learning in adolescents from multilingual families

Bc. Lucie Holkové

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ

Studijní obor: Francouzský jazyk-Dějepis

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Predispozice k učení jazyků u adolescentů z vícejazyčných rodin* pod vedením vedoucí práce Mgr. Tomáše Klinky, Ph.D, vypracovala zcela samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 13.4.2023

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D., za odborné vedení mé práce, za pomoc a poskytnutí rad ohledně bibliografie a koncepce celé práce. Dále Bc. Kristýně Bečvářové za grafickou úpravu práce a jazykovou korekturu. Mgr. Petru Kučerovi za pomoc s abstraktem v anglickém jazyce. Inès Najih za jazykovou kontrolu u závěrečného resumé.

Nakonec všem zúčastněným žákům Gymnázia Písek za poskytnutí rozhovorů a vyplnění dotazníku.

ABSTRAKT

Predispozice k učení jazyků u adolescentů z vícejazyčných rodin je práce zabývající se bilingvismem a multilingvismem u adolescentů, kteří pocházejí z vícejazyčných rodin. Cílem práce bylo na základě zkoumaného přístupu bilingvních žáků k jazykové vybavenosti autorka komentovala dopady na konkrétní aspekty výuky.

Hlavní výzkum se soustředí na otázku, zda vždy platí, že tito adolescenti mají automaticky talent na cizí jazyky, nebo ne. V české společnosti existuje mnoho stereotypů o bilingvistu a bilingvní nebo multilingvní výchově. V této práci autorka některé z nich potvrdí a některé naopak vyvrátí. První část této diplomové práce je zaměřená spíše teoreticky a vysvětluje různé pojmy související s bilingvismem (jako například code-switching, bilingvní rodina, typy bilingvistu, plurilingvismus, osvojování druhého jazyka, interference, kladný přenos, diglosie). Ve druhé části této práce bude autorka ukazovat v diferenciovaném úhlu pohledu pestrost dopadů bilingvního zázemí žáků na výuky jazyků. Také zde popisuje didaktické otázky spojené s výukou bilingvních žáků. V druhé části je prezentován výzkum a jeho výsledky:

výzkum potvrdil, že neplatí pravidlo o bilingvních a multilingvních žácích, kteří nemusí být vždy nadaní na jazyky a mohou být zaměřeni jiným směrem (humanitně, sportovně, umělecky, technicky apod.). Dále že někteří žáci považují za svůj mateřský jazyk dva jazyky a že žáci z vícejazyčných rodin nutně nemusí mít automaticky nejoblíbenější předměty ve škole právě ty jazykové.

Ve třetí části autorka popisuje na základě pozorování během observačních praxí, jak si žáci z multilingvních rodin vedou na jazykových hodinách z hlediska různých kompetencí (porozumění textu, poslech, mluvení), jak se integrovali do kolektivu, dále aktivitu v hodině nebo hodnocení. Výzkum potvrdil, že mezi žáky z monolingvních a multilingvních rodin velký rozdíl není, dívky z česko-francouzských rodin mají výhodu ve snadnější komunikaci během hodin francouzštiny.

Klíčová slova: bilingvismus, multilingvismus, plurilingvismus, adolescent, predispozice, bilingvní rodina, bilingvní výchova, vícejazyčná rodina

Abstract

Language learning predisposition in adolescents from multilingual families' is a paper investigating bilingualism and multilingualism in adolescents who come from multilingual families. The aim of the paper was to comment on the effects on specific aspects of teaching based on the researched approach to language proficiency of bilingual learners.

The main research focuses on the question of whether or not it is always true that these adolescents automatically have a talent for foreign languages. There are many stereotypes about bilingualism and bilingual or multilingual education in Czech society and in this paper the author confirms some of them and refutes some of them. The first part of this thesis is more theoretically oriented and explains various concepts related to bilingualism (such as code-switching, bilingual family, types of bilingualism, plurilingualism, second language acquisition, interference, positive transfer, sociolinguistics, etc.). In the second part of this thesis, the author will show in a differentiated perspective the variety of impacts of bilingual learners' backgrounds on language learning. The research has confirmed that the rule about bilingual and multilingual pupils does not always apply as they may be gifted in languages and may have a different focus (humanities, sports, ATS, technology, etc). Furthermore, some pupils consider two languages as their mother tongue and pupils from multilingual families do not necessarily automatically have language subjects as their favourite subjects at school.

KEYWORDS: bilingualism, multilingualism, plurilingualism, adolescent, predisposition, bilingual family, bilingual education, multilingual family

Obsah:

Úvod	1-4
1. Bilingvismus a jeho teoretické vymezení	5-8
1.1. Bilingvismus	8-12
1.2. Plurilingvismus a multilingvismus	13-14
1.3. Bilingvní rodina	15-17
1.4. Percepce bilingvismu	18-20
1.5. Žáci s OMJ a bilingvismus	21-24
2. Výzkum vztahu bilingvismu a jazykového vzdělávání ve školách	25
2.1. Informace o výzkumu	25-27
2.2. Analýza a komparace odpovědí respondentů	27-31
2.3. Vliv na úroveň jazykových dovedností	32-35
2.4. Vztah k rodině	35-37
3. Výzkum na základě pozorování	37-44
3.1. Hodnocení	44-52
3.2. Aktivita při výuce	52-64
Diskuze	65-70
Závěr	71-74
Résumé	75-85
Bibliografie	86-90

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je otázka predispozice k učení jazyků u adolescentů z vícejazyčných rodin na území České republiky. Celou prací se prolínají pojmy bilingvismus a multilingvismus neboli mnohojazyčnost, oba pojmy jsou tématem mnoha výzkumů zejména v souvislosti s Evropou. Často jsou ve společnosti řešeny otázky typu *Je bilingvní nebo multilingvní výchova správná pro děti? Je opravdu dobré začít s cizími jazyky u dětí v raném věku?* V teoretické literatuře se tématu věnuje Monika Morgensternová, Lenka Šulová, Lucie Schöll, Jozef Štefánik, Jürgen M. Meisel nebo Aziz Stouli a další. Tato problematika také souvisí s vysokou migrací v některých evropských zemích, jako je Německo, Anglie atd. Také je třeba zmínit, že v některých evropských státech je bilingvismus naprosto běžný jako například Belgie nebo Švýcarsko. A v neposlední řadě jsou to rodiče, kteří dbají na výuku jazyků u svých dětí, především na kvalitu a intenzitu. Proto jsou teď velmi populární bilingvní školky či školy. Problematika bilingvismu je nyní velmi oblíbené téma¹, tato práce se ovšem nebude soustředit na bilingvismus u dětí, ale u adolescentů, a hlavně z vícejazyčných rodin.

Cílem práce bude na základě zkoumaného přístupu bilingvních žáků k jazykové vybavenosti komentovat dopady na konkrétní aspekty jazykové výuky. Jedná se například o aspekty: mluvený a psaný projev, časování sloves, domácí aktivita, slovní zásoba, poslech a porozumění textu a komunikace obecně (včetně překladu, tlumočení). Ale také vliv třídního kolektivu, kulturních rozdílů, reálií, osobní vnímání nadanosti na jazyky a jazyky obecně (preferance, mateřský jazyk). Autorka se bude věnovat i oblasti hodnocení: známky, testy, aktivita v hodině nebo domácí příprava. Samozřejmě by se zde daly analyzovat i jiné směry, ale autorku zajímaly především výše zmíněné. Tyto aspekty a odpovědi celkově nás budou zajímat po jednotlivých spolu souvisejících částech. Následná zjištění bude autorka komparovat. Pro získání těchto zjištění autorka použije dva dotazníky. Autorka se bude opírat o teoretickou část a pojmy ukáže i v té praktické, tedy jak fungují v běžné výuce (například diglosie, bilingvní rodina, multilingvismus a další).

¹ Knihy, které se věnují tématu bilingvismu: SVOBODOVÁ J. *Bilingvismus a interference - slovanské jazyky*. Plzeň, ZČU; 2014.

CANDELIER M. A KOLEKTIV. *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2014.

LACHOUT M. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga.2017.

O adolescentech (13–19 let) pocházející a vyrůstající v bilingvní nebo vícejazyčné rodině kolují stereotypy, že mají větší predispozice k talentu na jazyky než adolescenti z monolingvní rodiny. Jinak řečeno, zda tito žáci mají automaticky talent na jazyky, když pochází z vícejazyčné rodiny. Ve společnosti vnímáme různé předsudky, které se časem staly stereotypy o bilingvismu nebo multilingvismu v rodinách. Například: dítě z bilingvní rodiny rovná se zaručeně talentovaný jedinec na jazyky, nebo pokud dítě mluví více jazyky, budou se mu plést. Jeden z nejnámějších předsudků je, že jedinec z bilingvní rodiny neví, který jazyk je jeho mateřský.² V této práci autorka bude často s předsudky pracovat. Dále bude analyzovat různé aspekty výuky (zdali jsou tito žáci při hodinách aktivnější než ostatní, mají větší slovní zásobu, častěji dělají domácí úkoly, lépe jim jdou ústní projevy a mnoho dalších).

Co se týče empirické části práce, jedna z otázek se bude týkat oblíbenosti jazyků u žáků z vícejazyčných rodin, protože zde určitě nemusí platit pravidlo, když žák mluví více jazyky (doma nebo obecně), musí mít nejoblíbenější předmět právě jazykový (anglický, francouzský, německý atp.). Druhým zkoumaným aspektem práce bude záležitost mateřského jazyka, protože i když se nacházíme na území České republiky a rodiny jsou převážně české (ale i jiné národnosti, například francouzské), nemusí všichni žáci považovat automaticky češtinu za mateřský jazyk. Třetím cílem bude zhodnotit i další faktory, které mohou predispozice k talentu na jazyky ovlivňovat.

Tato práce je rozdělena na dvě hlavní části. Obsahem první části je seznámení čtenáře s pojmy pro snazší orientaci v celé problematice a představení různých stereotypů, které jsou s bilingvismem spojené (1.4 Percepce bilingvismu). Mezi tyto pojmy patří například bilingvní rodina a její typy, v práci bude zmíněna i bilingvní a multilingvní výchova (1.3 Bilingvní rodina). Také plurilingvismus a multilingvismus (1.2 plurilingvismus a multilingvismus) a jejich vysvětlení. Co se týče pojmů, které souvisí, autorka zde zmíní předsudky o bilingvismu, výhody bilingvismu (1.1 Bilingvismus). Vysvětlí i pojmy jako adolescent, predispozice, osvojování druhého jazyka, učení, code-switching, interferenci, kladný přenos a sociolingvistiku (1.5 Žáci s OMJ a bilingvismus). Zároveň zde autorka objasní, jak přesně tyto pojmy souvisí s celým tématem práce.

Výzkumná část popisuje tři hlavní témata: první z nich je přestavení výzkumu (o jaké respondenty se jedná a jaké otázky jim byly předloženy) a odpovědi respondentů, které jsou rozebírány a komparovány. Cílem této kapitoly bude ukázat velkou rozmanitost v odpovědích žáků a upozornit na fakt, jak je velmi problematické škatulkování žáků obecně. Každý žák je

² ŠTĚFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.69-77.

individuum, které má své vlastní tempo, a to je třeba respektovat. Druhé téma, kterým se bude výzkum zabývat, je vztah jazyků a adolescentů z bilingvních a multilingvních rodin. Autorka zde bude zkoumat, jaké jsou jejich receptivní a produktivní dovednosti, jaké jsou jejich jazykové preference a který jazyk vlastně považují za jejich mateřský. Třetím tématem výzkumu bude hodnocení: budou zde rozebírány testy (jak moc jsou pro residentky náročné), poté známky a sebe vnímání z jazykového hlediska. Cílem těchto tří kapitol bude prozkoumat vztah jazyků a bilingvních adolescentů.

Autorka se v práci bude také zabývat bilingvismem v rodinách: například jaký jazyk považují děti z těchto rodin jako jejich mateřský nebo dokážou vlastně plynule mluvit dalším jazykem? Dalším faktorem bylo, že v České republice jsou bilingvní nebo multilingvní rodiny hodnocené především velmi negativně. Bilingvismus v Evropě je velmi frekventovaný jev na rozdíl od České republiky, proto by v budoucnu možná společnost mohla změnit názor na tento jev. Prozatím si tento způsob nese nálepkou jako ojedinělý, opovržením hodný a často také nepochopený.³ Na druhou stranu je od rodičů čím dál větší poptávka po tom, aby jejich děti uměly co nejvíce jazyků od nejranějšího věku života.

Autorka nejvíce čerpala ze zahraniční literatury, převážně francouzské, anglické, slovenské a německé. Česká literatura zde také zastoupena, ale čeští autoři o bilingvismu tolik nepíšou, jedná se o oblíbené téma u států, kterých se bilingvismus vyloženě týká. Mezi české autorky patří například Monika Morgensternová, Lenka Šulová nebo Lucie Schöll. Velkým znalcem bilingvismu je bez pochyb Jozef Štefánik, který se velmi často zabýval právě bilingvní výchovou a předsudky o bilingvismu. Za francouzskou a frankofonní literaturu zabývající se bilingvismem by byl určitě Aziz Stouli. Německou literaturu (knihy jsou však psané v angličtině) představuje Jürgen M. Meisel. Nejčastějším pojmem, kterému se v práci věnují, je již zmiňovaný bilingvismus u nejmladších dětí a bilingvní výuka. Téma plurilingvismu a multilingvismu bylo také poměrně časté, ale spíše u zahraničních autorů. Zahraniční autoři se také často věnují tématu bilingvismus a výuka, konkrétně jak zapojit děti imigrantů do výuky, jak využít kulturní odlišnosti ve prospěch výuky a jak využít při výuce plurilingvismus.

Co se týče osobní motivace výběru tohoto tématu, autorka měla k jeho zpracování několik motivací. První linie: autorka navštěvovala bilingvní gymnázium právě se spolužačkou z francouzsko-české rodiny. Druhá linie byla autorčino setkání s různými názory na bilingvismus, zejména negativními. Také velmi negativními názory na bilingvní nebo

³ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.31.

multilingvní rodiny v České republice. Autorčiným záměrem nebylo tyto názory lidem vyvrátit, spíše ukázat druhou stranu těchto stereotypů a předsudků o bilingvistu (viz výše). Třetí linie: prospěšnost bilingvistu pro dítě i adolescenta, jak je důležité se učit cizí jazyky atp. Čtvrtá a poslední linie: určitá zvědavost a fascinace lingvistickou a kulturní sférou ve vícejazyčných rodinách.

1.BILINGVISMUS A JEHO TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ

V první kapitole teoretické části autorka vysvětlí pojmy týkající se tématu práce. Bude zde vysvětlen bilingvismus a jeho vnímání ve společnosti, plurilingvismus, multilingvismus a jeho typy, bilingvní rodina a výchova. Dále žáci s odlišným mateřským jazykem, interference a kladný přenos, diglosie, sociální konstruktivismus. Všechny tyto zmíněné pojmy (a jejich význam) budou v teoretické části vysvětleny viz níže.

Co se týče bilingvismus a imigrace, zabývají se tímto tématem zejména Stouli A.⁴, Bauer A.B.⁵, Babic R.B.,⁶ a zajímá je hlavně tematika lepší integrace dětí migrantů do školního kolektivu a do společnosti celkově. Druhé téma bilingvismus u malých dětí řeší například Meisel Jürgen M.,⁷ Harding E.,⁸ Marschark M., Tang G., Knoors H.⁹, Ramallo F.¹⁰, Libben G a M., Goral M.¹¹, Heller M.¹², Hamers J.F., Blanc M.H.A.¹³, David Miller,¹⁴ Surian L.¹⁵ Bilingvní výchovou a vzděláním, zejména na prvním stupni základní školy, se zabývá Siguán M., Mackey W.F.¹⁶, Mills R.W., Mills J.¹⁷, Stouli A.¹⁸ Griffler J.B., Varghese M.¹⁹.

⁴ STOULI A., *Le bilinguisme: pratiques langagières en milieux scolaire et naturel: 1^e Colloque International de Linguistique et Didactique: actes du Colloque. Casablanca 5 et 6 avril 2001*. Paris: Manuscrit, 2005.s.35.

⁵ BAUER A.,B. *Le défi des enfants bilingues*. Paris: La Découverte. 2015.

⁶ BABIC R.B., *L'Enfant bilingue: De la petite enfance à l'école*. Paris: Odile Jacob. 2017.

⁷ JÜRGEN M. Meisel. *Bilingual children: a guide for parents*. Velká Británie: Cambridge University Press. 2019.

⁸ HARDING E., *Bilingvní výchova*. Praha: Portál, 2008.

Překlad: Pavla Le Roch, Alice Zavadilová. Elektronická verze.

⁹ MARSCHARK M., TANG G., KNOORS H. *Bilingualism and bilingual deaf education*. Velká Británie: Oxford University Press. 2014.

¹⁰ RAMALLO F. a kolektiv. *Bilingualism and education: from the family to the school editors*. New York: Lincom publishers. 2005.

¹¹ LIBBEN M.A G., GORAL M. *Bilingualism: a framework for understanding the mental lexicon*. Amsterdam Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2017.

¹² HELLER M. *Bilingualism: a social approach*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan, 2007.

¹³ HAMERS J.F., BLANC M.H.A. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2000. Elektronická verze.

¹⁴ MILLER D. *Bilingual cognition and language: the state of the science across its subfields*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2018.

¹⁵ SURIAN L. *Access to language and cognitive development / edited by Michael Siegal*. Oxford: Oxford Scholarship. 2012.

¹⁶ SIGUÁN M., MACKKEY W.F., *Éducation et bilinguisme*. Paris: UNESCO, 1986.

¹⁷ MILLS R.W., MILLS J. *Bilingualism in the primary school: a handbook for teachers*. London: Routledge, 1993. Elektronická verze.

¹⁸ STOULI A., *Le bilinguisme: pratiques langagières en milieux scolaire et naturel: 1^e Colloque International de Linguistique et Didactique: actes du Colloque. Casablanca 5 et 6 avril 2001*. Paris: Manuscrit, 2005.

Velmi často se v knihách řeší, zda je bilingvismus pro malé děti škodlivý, nebo naopak. Ve většině knih dochází k názoru, že naopak dětem prospívá díky mnoha pozitivním přínosům, které budou v této práci zmíněny.²⁰ Autorka upozorňuje na skutečnost, že tyto knihy píše frankofonní nebo anglosaští autoři, a nikoliv čeští. Jedním z důvodů by mohl být ten, že v ostatních evropských zemích je bilingvismus více častý než na území České republiky (i když v minulém století ještě na území Československa byl bilingvismus naprosto běžný). Autoři zde popisují, jak je velmi důležité bilingvní děti rozvíjet a na co by si měli rodiče dát pozor.

Posledním tématem je plurilingvismus a školní prostředí, zejména je zde popisováno použití plurilingvismu při výuce (ve výuce cizích jazyků je v dnešní době velká snaha o jeho podporu²¹). Tímto tématem se zabývají především autoři jako Budach G., Erfurt J., Kunkel M.²², Prudent L.F., Tupin F., Wharton S.²³, Candelier M. a kolektiv²⁴, Laroussi F., Liénard F.²⁵, Kara A.Y., Kebbas M., Daff M.²⁶, Defays J.M.²⁷, Coster S.D.²⁸, Hanna P.N.A., Sélaf L.²⁹ Velmi často jsou zde popisovány frankofonní země: Belgie, Maroko (a to z jediného důvodu, je zde heterogonní a multikulturní společnost, tudíž výsledky výzkumu byly zajímavější³⁰). V žádné knize není zmíněna například Česká republika, což je pochopitelné, protože nepatří do frankofonního světa a také se možná ani o ČR neví, že zde tolik lidí mluví francouzsky.

¹⁹ GRIFFLER J.B., VARGHESEM. *Bilingualism and language pedagogy*. Buffalo: Multilingual Matters, 2004. Elektronická verze.

²⁰ s. 24-25.

²¹ BUDACH G., ERFURT J., KUNKEL M., *Écoles plurilingues—multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure: internationale Perspektiven*. Bern: Peter Lang. 2008.s.75.

²² *Ibidem*.

²³ PRUDENT L.F., TUPIN F., WHARTON S. *Du plurilinguisme à l'école: vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*. Bern: Peter Lang, 2005.

²⁴ CANDELIER M. a kolektiv. *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2014.

²⁵ LAROUCSI F., LIÉNARD F. *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation: quels éclairages pour Mayotte?* Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2011.

²⁶ KARA A.Y., KEBBAS M., DAFF M., *Dynamiques plurilingues: transpositions politiques et didactiques*. Cortil- Wodon: EME Éditions, 2013. Elektronická verze.

²⁷ DEFAYS J.M. *Plurilinguisme et diversité culturelle dans les relations internationales: points de vue russes et belges*. Ottignies-Louvain-la-Neuve: EME éditions. 2011.

²⁸ COSTER S.D. a kolektiv. *Aspects sociologiques du plurilinguisme: actes de 1^{er} colloque AIMAV*, Bruxelles 23-25 septembre 1970. Bruxelles: AIMAV Paris: Didier, 1971.

²⁹ HANNA P.N.A., SÉLAF L. *The poetics of multilingualism*. Velká Británie: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

³⁰ ALAO G. *Grandes et petites langues: Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Bern: Peter Lang. 2007.s.31.

Školy, které by se specializovaly na žáky z vícejazyčného prostředí, v ČR nejsou. Pouze ty, kde je podporována bilingvní výuka³¹ (francouzský, anglický, španělský jazyk). Je zde 5 gymnázií (na počet obyvatelstva 10 519 913³²), kde je možné mít bilingvní výuku ve francouzském a českém jazyce³³. V dnešní době existuje spousta základních i středních škol se zvýšenou podporou jazyků, kde žáci mohou využít možnosti výuky s rodilým mluvčím (například: ZŠ Hanspauka³⁴).

Díky této podpoře jazyků zde může být uplatněna výhoda z vícejazyčného zázemí. Vidíme tedy, že nejvíce škol s bilingvní výukou (hlavně francouzského jazyka) je v Jihočeském kraji, dále v Praze, v Jihomoravském a v Olomouckém. Na základních školách je francouzština také vyučována, ale samozřejmě nejvíce škol s výukou francouzštiny nabízí Praha. Někteří žáci si záměrně vybírají tyto školy, jelikož jsou motivováni možností výuky ve dvou (popřípadě cizích) jazycích.³⁵ Nárůst škol s bilingvní výukou stále více roste, protože v dnešní společnosti je velký požadavek na jazykovou vybavenost.³⁶ Žákům z vícejazyčných rodin ale žádný speciální program nenabízejí.

Je velmi důležité zmínit, že každý rok Francouzský institut ČR pořádá různé jazykové soutěže (například i kurzy francouzštiny s rodilým mluvčím), žáci z vícejazyčných rodin (kde je právě jedním jazykem francouzština) se v těchto soutěžích nemohli účastnit kvůli velké výhodě a vynikající úrovni komunikace. Pokud se zúčastnili, existovala pro ně speciální kategorie. Jednalo se o žáky, kteří žili více než rok v zahraničí.³⁷

³¹ Webová stránka NPI ČR/Odborné články/ Základní vzdělání/ CLIL v českém vzdělávacím systému. (Online) (Citace: 12.duben. 2023.)

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17441/CLIL-V-CESKEM-VZDELAVACIM-SYSTEMU.html>.

³² Webová stránka Český statistický úřad/ Statistiky/ Obyvatelstvo (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_lide.

³³ Webová stránka Francouzské lyceum Praha (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://lfp.cz/cz/skola/francouzske-lyceum/>.

Webová stránka Gymnázium Matyáše Lecha Brno (Online) (Citace: 12.duben 2023.) <https://www.gml.cz/fr/>.

Webová stránka Slovanské gymnázium Olomouc (Online) (Citace: 12.duben 2023.) <https://www.sgo.cz/cesko-francouzska-sekce>.

Webová stránka Gymnázium Pierra de Coubertina Tábor (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.gymta.cz/cz/studium/informace-o-studiu/sezilite-cesko-francouzske-gymnazium>.

Webová stránka Gymnázia Písek (Online) (Citace: 12.duben 2023.) <https://www.gymna-pi.cz/>.

³⁴ Webová stránka ZŠ Hanspauka (Online) (Citace: 12.duben 2023.) <https://www.zshanspauka.cz/>.

³⁵ SVOBODOVÁ J. Bilingvismus a interference - slovanské jazyky. Plzeň, ZČU; 2014.s.13.

³⁶*Ibidem*.

³⁷ Webová stránka NPI ČR/soutěž v jazyce francouzském (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.talentovani.cz/souteze/soutez-v-jazyce-francouzskem>.

Podle statistik patří mezi nejvíce bilingvní a multilingvní státy Švýcarsko, Francie a Německo právě kvůli vysoké migraci. Naopak Česká republika je až na 10. místě.³⁸ Osob z vícejazyčných rodin zde bylo v roce 2020 okolo 300, zatímco například v Belgii jich bylo okolo 1700³⁹ (ale v Belgii jsou také dva úřední jazyky, tudíž zde je bilingvismus očekáván). Mezi obecné důvody multilingvismu v rodinách patří například smíšená manželství nebo partnerství, společní potomci a také okolí, které rodiny nebo páry obklopuje.⁴⁰

Autorka se nyní zaměří na pojmy související s touto diplomovou prací. V první řadě je určitě třeba vysvětlit a objasnit pojem „*bilingvismus*“ a vše, co se jej týká (multilingvismus, plurilingvismus a jeho výhody).

1.1 Bilingvismus

Bilingvismus, česky, dvojjazyčnost, je schopnost člověka komunikovat dvěma (nebo více) jazyky při komunikaci současně. Závisí na kontextu, situaci, prostředí atd. Bilingvista většinou používá tyto jazyky každodenně.⁴¹

Existuje několik definicí bilingvismu, například definice Macnamary, podle které bilingvní jedinec je schopen ovládnout alespoň minimální dovednost v jiném jazyce, než je jeho mateřský (mluvení, psaní nebo čtení). Další Bloomfieldova definice říká, že bilingvní jedinec by měl ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Obě tyto teorie nejsou úplně kompletní. V ostatních definicích je zmíněna důležitá pravidelnost užívání obou jazyků jedním člověkem. Ještě více než pravidelnost je důležitější přirozenost užívání druhého jazyka.⁴² Někdy bývá bilingvismus zaměňován s multilingvismem (mnohojazyčnost, ovládnutí a používání více než tří jazyků).⁴³ Do bilingvního prostředí se buď člověk přímo narodí, nebo postupnou houževnatostí a zájmem o jazyk může do prostředí vniknout. Prvním zmíněným případem se autorka bude v této práci zabývat. I když oba rodiče mluví stejným jazykem, je v některých oblastech zcela běžný výskyt bilingvismu. Jedná se o oblasti, kde se běžně mluví dvěma jazyky, jako je například Kanada. Co se týče bilingvních rodin, nejedná se úplně o moderní záležitost, jen v české historii můžeme vidět spoustu příkladů: Československá

³⁸ RODRÍGUEZ G.A.C., AINSAAR M. *MULTILINGUAL FAMILIES AND THEIR POSITION IN EUROPEAN SOCIETIES*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV. 2021.s.55., 58.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibid* s.57.

⁴¹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.128-129.

MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVÁ L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.27.

⁴² *Ibid* s.27-28.

⁴³ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.132.

republika, kde byla spousta česko-slovenských rodin nebo za Rakouska-Uherska, kde vznikaly rodiny česko-německé, česko-maďarské. Dítě, které je vychovááno v bilingvní rodině, má dva mateřské jazyky, ale vždy musí mít k jednomu trochu blíže.⁴⁴

Tyto děti jsou často kritizovány za to, že mluví několika jazyky, zároveň neumí ani jeden z nich pořádně a žádný pro ně není mateřský (mateřský jazyk si jedinec osvojí od matky⁴⁵). Spolužáky ve třídě jsou naopak spíše obdivováni právě pro dovednost mluvit několika jazyky, zatímco někteří žáci nejsou schopni mluvit ani jedním.⁴⁶

TYPY BILINGVISMU

Zde je třeba zmínit jeden ze sociolingvistických aspektů a to důležitý pojem „diglosie⁴⁷“ (ve významu dva jazyky). Jedná se o jev, kdy dva jazyky (respektive jejich varianty⁴⁸) jednoho jazyka existují v rámci jedné společnosti, jednoho státu. Každá varianta se však používá při jiné příležitosti a plní jinou funkci dorozumívání. Tyto varianty mohou být nízké, nebo vysoké⁴⁹. Druhá definice diglosie je použití dvou variant jednoho jazyka (vysoká a nízká). Záleží, v jaké společnosti se jedinec vyskytuje a v jakém kontextu se nachází.⁵⁰ Tyto dvě kategorie dále rozvíjí dvě různé situace: první z nich je diglosie s individuálním bilingvismem, kdy na jednom konkrétním geografickém území členové používají střídavě dva nebo více jazyků. Jeden je potom často používán k formálním účelům. Druhá z nich je diglosie bez individuálního bilingvismu, což znamená, že lidé na určitém geografickém území hovoří různými jazyky.⁵¹

Na bilingvismus lze nahlížet více způsoby a lze je dělit následujícím způsobem:
Individuální a společenský

⁴⁴ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVÁ L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.26.

⁴⁵ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.132.

⁴⁶ Webová stránka Česká televize/domáci/ zrušení povinného druhého cizího jazyka (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://ct24.ceskatelivize.cz/domaci/3476964-zruseni-povinneho-druheho-ciziho-jazyka-pomuze-kvalite-vyuky-veri-gazdik>.

⁴⁷ ŠTEFÁNIK J., *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press; 2004.s.100.

OMER D., TUPIN F., *Éducation plurilingue. L'aire francophone entre héritage et innovations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013.s.61.

⁴⁸ ŠTEFÁNIK J. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2004.s.101.

⁴⁹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.129.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVÁ L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.28-29.

Individuální bilingvismus je typ bilingvismu na úrovni jedince, ne celé společnosti.⁵² Můžeme jej rozdělit podle následujících kritérií:

podle stáří

Zde dochází ještě k dalšímu dělení na simultánní bilingvismus⁵³ (stav, kdy si dítě osvojuje dva jazyky najednou, nebo když si druhý jazyk začne osvojovat do věku tří let⁵⁴) a raný nebo pozdní bilingvismus.

Podle rovnováhy mezi jazyky

Tedy na základě toho, jak dobře jedinec ovládá jazyky. Jedná se o vyvážený a dominantní bilingvismus. Buď umí oba stejně dobře, nebo jeden jazyk může být dominantnější⁵⁵ (protože jej jedinec například považuje za svůj mateřský a má k němu blíže, lépe se mu v něm vyjadřuje a přemýšlí v něm, odehrávají se v něm sny).

Existuje i tzv. pasivní bilingvismus⁵⁶ a to znamená, že jedinec rozumí druhému jazyku, ale neumí jej aktivně používat. Sem můžeme zařadit obyvatele v Karviné, kteří to mají takto s polštinou.

Zvláštním případem je také tzv. semilingvismus, kdy se ani v jednom jazyce jedinec nedokáže úplně dobře vyjadřovat.⁵⁷

Podle vývoje

Sem zařadíme subordinovaný bilingvismus (kdy je jeden ze dvou jazyků, kterým bilingvista mluví, silnější) a subtrakční bilingvismus (jeden jazyk jde do pozadí, stává se sekundárním ve prospěch prvního jazyka)⁵⁸.

Podle úrovně ovládnutí jazyka

Máme receptivní, kde jedinec rozumí druhému jazyku, především psané formě, ale sám jím nemluví. Takže jde spíše o pasivní znalost.⁵⁹ V některých literaturách je možné najít

⁵² ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.130.

⁵³ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVA L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.31.

⁵⁴ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.134.

⁵⁵ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVA L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.31.

⁵⁶ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.133,134.

⁵⁷ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVA L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.31.

⁵⁸ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.134.

⁵⁹ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVA L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.30.

termín pasivní, ale je třeba s tímto termínem zacházet opatrně (v momentě, kdy je jedinec schopen rozumět textu v jiném jazyce, už se nejedná o pasivní, ale o receptivní bilingvismus⁶⁰). A produktivní, což je spíše aktivní schopnost používat jazyk (jako umět psát a číst⁶¹), kam spadá i receptivní bilingvismus⁶².

Podle způsobu osvojení jazyka ⁶³

Takto jej dělíme na přirozený (primární, jedná se o bilingvismus, který se vyvinul přirozeně při osvojování v bilingvním prostředí⁶⁴) a umělý (neboli sekundární⁶⁵, kdy se rodič dorozumívá s dítětem od narození jazykem, který není jeho mateřský⁶⁶).

Přirozený bilingvismus je následkem výchovy v bilingvním prostředí nebo soužití v bilingvní společnosti, sekundární je potom následek systematické výuky cizího jazyka.⁶⁷ Přirozený bilingvismus je ve světě naprosto běžný jev.⁶⁸ Například v Evropě, stejně tak jako v celém světě. V některých státech jsou dva úřední jazyky (angličtina, maltština), které je třeba ovládat pro běžnou komunikaci.⁶⁹ Definice tohoto typu může být také ta, že jedinec dokáže mluvit plynule dvěma jazyky bez žádné formální výuky (například školní), ale těchto jedinců není mnoho.⁷⁰ Také je potřeba zmínit termín „intencionální bilingvismus“, což je případ, kdy jeden z rodičů se rozhodne komunikovat s dítětem v jiném jazyce, než je jeho mateřský, i když jsou celá rodina stejného mateřského jazyka.⁷¹

Školní bilingvismus vznikl v uměle vytvořeném školním prostředí. Žák se sice učí daný jazyk, ve škole díky němu komunikuje, ale ve svém rodinném prostředí nebo místě, kde

⁶⁰ ŠTEFÁNIK J. *Bilingvizmus: minulosť, prítomnosť a budúcnosť*: zborník príspevkov z medzinárodného kolokvia o bilingvizme konanom 22. 2. 2002 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.s.103.

⁶¹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.133.

⁶² MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVA L., SCHÖLL L. *Bilingvizmus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.29-30.

⁶³ *Ibid* s.30.

⁶⁴ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.133.

⁶⁵ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVA L., SCHÖLL L. *Bilingvizmus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.30.

⁶⁶ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.130.,135.

⁶⁷ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVA L., SCHÖLL L. *Bilingvizmus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.30.

⁶⁸ ŠTEFÁNIK J. *Bilingvizmus: minulosť, prítomnosť a budúcnosť*: zborník príspevkov z medzinárodného kolokvia o bilingvizme konanom 22. 2. 2002 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.s.55.

⁶⁹ SVOBODOVÁ J. *Bilingvizmus a interference - slovanské jazyky*. Plzeň, ZČU; 2014.s.13.

⁷⁰ *Ibid* s.55,56.

⁷¹ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVA L., SCHÖLL L. *Bilingvizmus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.31.

žije, s ním už nepřijde do kontaktu.⁷² Jedinec může potom ztratit motivaci pro učení se jazyka, když mu jeho okolí motivaci se daný jazyk učit sráží.⁷³

Co se týče dalších typů bilingvismu, existují ještě další typy (koordinační, smíšený aj.⁷⁴) V obou typech jedinec disponuje dvěma odlišnými, oddělenými a funkčně nezávislými jazykovými systémy.⁷⁵

Na základě předchozího je jasné, že pojem bilingvismus může mít mnoho pojetí. V další kapitole se tedy na pojem autorka podívá z jiného úhlu pohledu, a to přes bilingvní rodinu. Tou se bude autorka zabývat v jedné celé kapitole, protože, jak už název napovídá, je velmi důležitá pro pochopení celé tematiky. V životě adolescenta má škola a rodina největší vliv. Tím, že v některých rodinách žijících na území České republiky jsou rodiče, kteří mají s dorozuměním se česky velké problémy a jejich děti jim musí pomáhat s komunikací v češtině, je opravdu na místě si představit, jaké typy bilingvních rodin existují.

Mezi výhody bilingvní výchovy a bilingvismu patří bezpochybně lepší výkony v testech verbální a nonverbální inteligence, lepší výkony ve škole, větší kreativita a kognitivní i jazyková variabilita. Dále větší schopnost při tvoření představ, větší vědomí arbitrárnosti jazyka, lepší přístup k většímu množství informací.⁷⁶

U bilingvních dětí/adolescentů je více rozvíjeno větší vědomí jednotlivých jazyků, díky tomu jim usnadní osvojení/učení se dalšího jazyka (daleko komplexněji než monolingvní jedinci). Člověk není omezen ovládat pouze dva jazyky.⁷⁷ Díky bilingvismu a hlavně plurilingvismu, je možné poznávat další kultury, jak už bylo zmíněno v kapitole plurilingvismus. Poznání dalších kultur vede i k jejich větší toleranci a flexibilitě, jsou více otevření. Děti z bilingvních rodin by měli mít o jazyk více zájem, protože je pro ně přirozenější se setkávat s více jazyky v domácím prostředí. Tito jedinci mají také lepší výsledky při řešení úloh vyžadující selektivní pozornost. Díky vytvoření si zvláštních mechanismů, lépe je poté uplatní i při jiných činnostech.⁷⁸

⁷² ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.135.

⁷³ ŠTEFÁNIK J. *Bilingvismus: minulost, přítomnost a budoucnost*: zborník príspevkov z medzinárodného kolokvia o bilingvizme konanom 22. 2. 2002 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.s.65.

⁷⁴ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.19.

⁷⁵ *Ibid* s.131.

⁷⁶ LACHOUT M. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga. 2017.s.90.

⁷⁷*Ibid* s.89.

⁷⁸ *Ibid* s.90.

1.2 Plurilingvismus a multilingvismus

Plurilingvismus, také nazýván vícejazyčnost⁷⁹, je fenomén zabývající se schopností přemýšlet, vyjadřovat se a komunikovat ve více jazycích najednou.⁸⁰ Dalším důležitým pojmem je multilingvismus, jedná se o schopnost ovládnání a používání tří a více jazyků⁸¹ (trilingvismus je schopnost domluvit se třemi jazyky⁸²). Bilingvismus je jeho podskupinou.⁸³ Oproti bilingvistu, kdy jsou v komunikaci a přemýšlení zapojeny „pouze“ dva jazyky, v plurilingvistu jedinec zapojí všechny znalosti⁸⁴ z jazyků, které zná, byť s malou znalostí nebo pasivně. Jako příklad můžeme uvést slovo „matka“, které umí někteří jedinci říct aktivně v několika jazycích, i když na komunikační úrovni mají pouze jeden nebo dva. Nebo když má jedinec přeložit větu, automaticky aktivuje všechny jazyky, které zná, i když používá v ten moment pouze jeden. Aktivace probíhá v jeho podvědomí, jedinec vůbec nemusí vědět, že ostatní jazyky aktivoval. Oba pojmy jsou často zaměňovány a používány špatně. S pojmem plurilingvismus souvisí i pojem intercultural learning⁸⁵, což je koncept, kdy se žák dozvídá o dalších kulturách⁸⁶ a učí se o nich.⁸⁷ Může jít o velice interaktivní styl učení (například si žáci mohou mezi sebou sdílet rozdílnosti a shodnosti svých kultur, což je může skvěle sblížovat) využívaný v heterogenních třídách.

Jedinec je schopný domluvit se dvěma či více jazyky,⁸⁸ procvičování paměti (opakování slovíček například od rodičů, spolužáků), citlivost a empatie v komunikaci⁸⁹, lepší přízvuk⁹⁰.

Díky plurilingvistu má jedinec přístup k daleko většímu počtu rozmanitých informací. Může si zjišťovat zahraniční zdroje a nemusí čekat na překlad do mateřského jazyka.⁹¹ Pokud jedinec rád cestuje, plurilingvismus mu umožňuje schopnost domluvit se bez

⁷⁹ SVOBODOVÁ J. Bilingvismus a interference - slovanské jazyky. Plzeň, ZČU; 2014.s.13.

⁸⁰ ŠTEFÁNIK J. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava, Academic Electronic Press; 2004.s.290.

STOULI A., *Le bilinguisme*. Paris: Le Manuscrit. 2006.s.25.

⁸¹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.132.

⁸² *Ibid* s.30.

⁸³ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVÁ L.,SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.27.

⁸⁴ ŠTEFÁNIK J., *Antológia bilingvizmu*. Bratislava, Academic Electronic Press; 2004.s.290.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ JEOFFRION CH., NARCY-COMBES M.F. *Perspectives plurilingues en éducation et formation: des représentations aux dispositifs*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2018.s.51.

⁸⁷ PRŮCHA J., *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009.s.858.

⁸⁸ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.30.

⁸⁹ ŠTEFÁNIK J., *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press; 2004.s.36.

⁹⁰ *Ibid* s.42.

⁹¹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.30.

větších problémů ve spoustě státech, studovat nebo pracovat v zahraničí⁹². Také na trhu práce⁹³ má více možností než monolingvista.⁹⁴ Může poznat další kultury, tradice a zvyklosti jiných zemí.⁹⁵ Autorka zde definovala pojmy jako plurilingvismus, multilingvismus, bylo by vhodné také zmínit pojem diglosie, který s výše uvedenými pojmy úzce souvisí.

1.3 BILINGVNÍ RODINA

Vzhledem k tomu, že v praktické části s pojmem bilingvní rodina autorka pracuje, považuje za důležité jej v této podkapitole představit. V České republice má rodina na školní úspěch a učení celkově velký dopad.⁹⁶ Bilingvní rodina je chápána především jako lingvisticky smíšená rodina, ale také jako rodina, kde je odlišný jazyk od toho, kterým mluví okolní společnosti.⁹⁷ Jedinec tudíž vyrůstá v bilingvním prostředí, tedy tam, kde se používají ke komunikaci dva jazyky (a střídají se).⁹⁸ Existují různé varianty bilingvních rodin.

Rodiče mají různé mateřské jazyky.

Zde by se daly ještě rozvinout dva další případy. Prvním z nich je, že každý z rodičů mluví s dítětem svým jazykem, a jazyk jednoho z rodičů je dominantním v okolní společnosti. Nebo oba rodiče mluví s dítětem nedominantním jazykem okolní společnosti a dominantnímu jazyku se naučí dítě v rámci předškolního vzdělávání (velkým vliv má zde společnost). Poslední skupinou je typ rodiny, kdy se oba jazyky liší od jazyka okolí. Rodina je tedy bilingvní (každý rodič mluví s dítětem svým jazykem, odlišným od jazyka druhého rodiče).

⁹² ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.31.

⁹³ ŠTEFÁNIK J. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2004.s.36.

⁹⁴ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.31.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ HELUS Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. 2015.s.135-136.

⁹⁷ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVÁ L.,SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011.s.98.

⁹⁸ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.128.

Rodiče mají stejný mateřský jazyk.

Opět zde nalezneme dvě další podkategorie. Buď rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem, který je odlišný od jazyka okolní společnosti. Nebo se jazyk okolí shoduje s jazykem rodičů, takže jeden z rodičů mluví s dítětem jazykem, který není jeho mateřský.⁹⁹

Rodina i okolní společnost se shodují jazyky.

Někdy se může stát, že bilingvní rodina má monolingvní rodiče, ale okolní společnost mluví jiným jazykem, proto se jedná o bilingvní rodinu. Opět zde můžeme vidět dva různé případy. V některých rodinách děti skvěle ovládají jazyk rodičů i okolní společnosti, zatímco rodiče s jazykem okolní společnosti mají problém a po letech stále nemluví plynule. Naproti tomu jsou rodiny, kde všichni členové skvěle ovládají jazyk okolní společnosti. Dalším příkladem je, že bilingvní rodiče vychovávají monolingvní děti (ty ovládají pouze mateřský jazyk, ale ne jazyk okolní společnosti, naproti tomu rodiče ovládají skvěle oba jazyky). Ne vždy takový rodič používá v rodině svůj mateřský jazyk, ale může mluvit pouze jazykem společnosti.

Co se týče komunikace pouze mezi rodiči, je důležité, aby si vůbec rozuměli mezi sebou. Existuje zde opět několik typů komunikace:

a) Hovoří pouze jazykem jedním z rodičů, pro což existují dva důvody. Jedním je nedostatečná úroveň jazyka jedince a druhým vzájemná shoda.

b) Hovoří spolu úplně jiným, třetím jazykem. Důvody jsou v tomto případě dost podobné.

c) Každý hovoří svým jazykem, i když spolu mluví.

Předpoklad pro dobře fungující bilingvní rodinu je znalost alespoň pasivního jazyka partnera.¹⁰⁰ Bilingvní děti jsou stále ve stádiu osvojování jazyka, proto tento jev nazýváme tzv. dětský bilingvismus, což je typ bilingvismu, který si dítě začne osvojovat až od třech let.¹⁰¹ Samozřejmě tento typ bilingvismu neplatí pro všechny děti. Ty, které ještě neumí od sebe oddělit oba jazyky, je mohou míchat. Proto je možné, že vznikají pro nás vtipné věty, například: „*Chceš si dát apple?*“¹⁰² Může to být způsobeno tím, že dítě chce velmi rychle

⁹⁹ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVÁ L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011.s.98.

¹⁰⁰ *Ibid* s.99-100.

¹⁰¹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.129.

¹⁰² JÜRGEN M. Meisel. *Bilingual children: a guide for parents*. Velká Británie: Cambridge University Press. 2019.s.101.

něco říct a svoji otázku si pořádně nepřipraví. Důvodem, proč se česko-francouzské nebo jiné bilingvní rodiny usazují v České republice, je, že je zde poměrně velká francouzská komunita (Praha, Plzeň, České Budějovice, Francouzský institut¹⁰³, Francouzská Aliance) a spousta francouzských firem (Faurecie, Snop).

Mezi nejvíce ožehavá témata dnešní doby bez pochyb patří právě bilingvní výchova. Jsou na ni nejrůznější názory, kdy ne všechny jsou výhradně pozitivní. Jaký vlastně může mít vliv bilingvní výchova na pozdější vztah adolescenta k jazykům?

BILINGVNÍ VÝCHOVA

Bilingvní výchova¹⁰⁴ zde byla již několikrát zmíněna, proto ji autorka v této kapitole více vysvětlí. Je to typ výchovy, kdy rodiče nemluví na svého potomka jedním jazykem, ale dvěma. Oba jsou používány stejně, nepřetržitě a jejich potomek se musí vždy sám přepnout do jazyka svého otce, pokud mluví s otcem a do jazyka své matky, pokud mluví s matkou. Co se týče jeho mateřského jazyka, může to být jazyk otce nebo matky nebo ještě úplně jiný jazyk (například jazyk území, kde rodina (je důležité si připomenout, že rodina hraje velmi důležitou roli v učení dítěte, velkým způsobem dítě ovlivňuje, ať už názory, chování, postoj k učivu¹⁰⁵) žije nebo jazyk, kterým matka s otcem mluví na potomka a liší se od mateřského jazyka rodičů). Multilingvní výchova¹⁰⁶ je typ výchovy, kdy každý rodič mluví na své dítě jiným jazykem než tím, který používají při společné domluvě rodiče s potomkem. Například pokud matka mluví francouzsky, otec španělsky, ale spolu komunikují anglicky.

Existuje ještě několik podtypů východ, a to třeba au pair výchova, kdy na děti mluví chůva z jiné země, která přijela zlepšit si cizí jazyk, vydělat peníze a poznat jinou kulturu. Děti potom používají daný jazyk pouze v její přítomnosti. Dále střídavá bilingvní výchova rodičů a prarodičů, kdy jedinec zůstává přes týden s rodiči a mluví jedním jazykem a o

¹⁰³ Webová stránka Francouzský institut v Praze (Online) (Citace: 12.duben 2023.) <https://www.ifp.cz/#/>.

Webová stránka Francouzská aliance Jižní Čechy (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.alliancefrancaise.cz/jiznicechy/?lang=cs>.

Webová stránka Francouzská aliance Plzeň (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.alliancefrancaise.cz/plzen/>.

¹⁰⁴ LACHOUT M. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga.2017.s.114.

¹⁰⁵ LAROISSI F., LIÉNARD F. *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation: quels éclairages pour Mayotte?* Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2011.s.88.

¹⁰⁶ LACHOUT M. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga. 2017.s.114.

víkendu nebo příležitostně (o prázdninách) zůstává u prarodičů, kteří na něj mluví jiným jazykem.¹⁰⁷

Autorka zde zmiňovala, že bilingvní výchova je v české společnosti ožehavé téma, a to zejména kvůli různým předsudkům a stereotypům, které se o bilingvismu a multilingvismu šíří.

V následující kapitole si potvrdíme, že většina předsudků o bilingvismu už je vědci dávno vyvrácena a že bilingvní výchova ani bilingvismus nejsou pro dítě škodlivé.

¹⁰⁷ LACHOUT M. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga. 2017.s.110.

1.4 PERCEPCE BILINGVISMU

Jak autorka zmiňuje v úvodu, o bilingvistu (stejně jako o bilingvní výchově nebo o bilingvistu u malých dětí) je známo plno stereotypů a předsudků, a to zejména v České republice. Zatímco v jiných evropských zemích je bilingvistus naprosto běžnou záležitostí. Většina předsudků je ale již vyvrácena, zde několik příkladů:

a. *Jedinec se řádně nenaučí ani jeden jazyk pořádně.*

b. *Jedinec bude jazyky míchat a nebude schopný je oddělit.*

Ne, děti, které jsou od nízkého věku zvyklé na komunikaci ve dvou jazycích, jsou schopni je střídat bez problému. Je to pro ně skvělá příležitost, jak se stát rodilými mluvčími ve dvou jazycích.¹⁰⁸

c. *Bilingvistus způsobuje jazykovou opožděnost, koktání a údajné omezení mentální kapacity dítěte. Bilingvní dítě bude mít špatné výsledky ve škole.*

Ne, Jürgen uvádí, že bilingvní děti měly lepší výsledky ve vědomostních testech než monolingvní žáci.¹⁰⁹ Také je dokázáno, že děti z vícejazyčných rodin mají lepší jazykové kompetence, zejména psaný text a porozumění.¹¹⁰

d. *Bilingvistus byl brán jako handicap, například bude mít špatné vyjadřovací schopnosti.*

Ne, bilingvisté nebo plurilingvisté mohou mít tu výhodu možnosti komunikovat se staršími členy rodiny, kteří ovládají jiný jazyk než jejich příbuzní. Tito členové se mohou cítit ostrčením a osamoceni, zároveň vděční, že s nimi někdo komunikuje jejich mateřským jazykem. Tudíž může dojít ke sblížení rodinných vztahů.¹¹¹

e. *Bilingvní člověk není schopný se zařadit ani do jedné kultury, a proto psychicky trpí. Má komplex méněcennosti a celkově špatný vliv na osobnost dítěte, někdy také ztráta morálky.*

¹⁰⁸ JÜRGEN M. Meisel. *Bilingual children: a guide for parents*. Velká Británie: Cambridge University Press. 2019.s.93.

¹⁰⁹ *Ibid* s.232.

¹¹⁰ *Ibid* s.238.

¹¹¹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.31.

Ne, naopak je jedinec více otevřený dalším kulturám a je tolerantnější.¹¹² Navíc si jedinci mohou vytvořit vlastní sociální identitu, kam si pustí vlastní okruh přátel a rodiny dle svého výběru a uvážení.¹¹³

f. *Všichni bilingvisté jsou výbornými překladateli a tlumočníky.*

Ne, tlumočení je zručnost, kterou nemůže ovládat každý, je třeba nadání a trénink. Nehledě na to, že ne každý bilingvista, který se sice domluví dvěma jazyky, zná perfektně lingvistickou a gramatickou stránku jazyka.

g. *Bilingvista jsou ve skutečnosti dva monolingvisti.*

Ne, už jen z toho důvodu, že bilingvista používá každý jazyk v jiném kontextu a za různých okolností na rozdíl od monolingvisty.¹¹⁴

h. *Bilingvisté mají horší spánek než monolingvisté, a jazyk, ve kterém mají sny, je jejich mateřský.*¹¹⁵

Neexistují žádné důkazy, že by bilingvní jedinci měli horší spánek než monolingvní jedinci.¹¹⁶ Co se týče jazyka, sny se mohou bilingvistům zdát jak v jednom, tak i v druhém jazyce. A neznamená to, že jeden je jejich mateřský, ale spíše dominantnější, protože jej využívá více jeho okolí například.¹¹⁷ Tyto teorie byly již vyvráceny.¹¹⁸

O bilingvních žácích se říká, že mají predispozice i k ostatním jazykům, bylo by tedy vhodné vysvětlit pojem predispozice. Mít k něčemu predispozice v podstatě znamená mít k něčemu sklony nebo náchyllost, která je ale vrozená. Například: narodí-li se dítě do rodiny velmi nadaných plavců, může mít díky genetice také talent na plavání. V tomto kontextu znamená mít vlohy na učení cizích jazyků, takže pokud se dítě narodí do vícejazyčné rodiny, zda pak musí mít automaticky talent na cizí jazyky. Nebo jestli těmto žákům (pocházející z vícejazyčné rodiny) jdou automaticky ve škole jazykové předměty bez velkého snažení naproti žákům z monolingvních rodin. Opak může být pravdou a potomek vůbec tyto vlohy

¹¹² ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electonic Press. 2000.s.71.

LACHOUT M. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga. 2017.s.90.

¹¹³ BULOT T.,FEUSSI V. *Normes, urbanites et emergences plurilingues: parlars (de) jeunes francophones* Paris: L'Harmattan. 2012.s.147.

¹¹⁴ *Ibid* s.82.

¹¹⁵ BULOT T.,FEUSSI V. *Normes, urbanites et emergences plurilingues: parlars (de) jeunes francophones* Paris: L'Harmattan. 2012.s.83.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ *Ibid* s.85.

¹¹⁸ LACHOUT M. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga.2017.s.88.

ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electonic Press. 2000.s.13.,69.

nemusí zdědit, může například tyto vlohy podědit následující generace nebo také vůbec nikdo. Zde vůbec neplatí stálé pravidlo. Existují monolingvní rodiny, kde potomek mluví několika jazyky a tento jev není nic okázalého dnes, ani v minulosti. Také se může stát, že dítě sice bude mluvit skvěle dvěma jazyky nebo i více, ale nebude schopen písemného projevu v daném jazyce, protože je celý život zvyklý pouze na mluvenou formu.

1.5 ŽÁCI S OMJ A BILINGVISMUS

Dalším tématem, které nepochybně souvisí s bilingvismem a především s bilingvní výukou, je téma žáků s odlišným mateřským jazykem. V České republice jsou třídy převážně heterogenní, ale ve školách například v Kanadě jsou třídy, kde je každé dítě z jiné kultury, mluví jiným odlišným jazykem. Pro vyučujícího může být často velmi těžké vytvořit vyučovací jednotku, aby sedla všem. V České republice takové třídy spíše nebývají, ale za to přibývá čím dál více žáků s OMJ a je třeba je zapojit do výuky. Obvykle je k tomu využíván nějaký třetí jazyk (například anglický) k co nejlepší komunikaci. Tím, že žák s OMJ má svůj mateřský jazyk odlišný, než je jazyk školy, jejíž jazyk by se ale měl také naučit ovládat, musí tyto jazyky střídat, a ještě si dávat pozor, s kým mluví (jestli používat formální nebo hovorovou formu jazyka), proto zde bude vysvětlen také pojem code-switching a sociální konstruktivismus.

Jedná se o děti, které mají odlišný mateřský jazyk, než je mateřský jazyk dané školy. Mohou to být děti přistěhovalců, politických uprchlíků¹¹⁹. Tito žáci mohou být a nemusí bilingvní, protože mluví svým mateřským jazykem, a navíc se musí naučit česky, aby v něm mohli mít předměty.¹²⁰ Ve většině případů mají (ale ne vždy tomu tak je, záleží na financích školy) speciálního asistenta¹²¹, jenž s nimi pracuje individuálně. Někteří žáci jsou schopni se naučit česky do několika měsíců, některým to trvá déle. Záleží na motivaci, integraci do kolektivu a rodinném zázemí.¹²²

Velmi důležitým faktorem, který hraje podstatnou roli, je postavení rodičů k naučení se jazyka státu, do kterého se přistěhovali. Pokud žáci vidí u rodičů, že krátce po přestěhování se začali intenzivně učit, může je to také motivovat k výuce či k samostudiu. To je opravdu velmi důležité i pro integraci do třídního kolektivu. Pokud rodiče nemají zájem o výuku jazyka a na žáka mluví pouze mateřským jazykem, může a nemusí mít motivaci k učení se nového jazyka.¹²³

Code-switching neboli „střídání kódů“ je v dovednost jedince vědomě a libovolně přecházet z jednoho jazykového systému do druhého.¹²⁴ Bilingvisté nebo plurilingvisté během

¹¹⁹ STOULI A., *Le bilinguisme*. Paris: Le Manuscrit. 2006.s.35-36.

¹²⁰ Webová stránka Inkluzivní škola/ Děti s OMJ (Online) (Citace: 12.duben 2023.)
<https://inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>.

¹²¹ PRŮCHA J., *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009.s.425-426.

¹²² *Ibid* s.468.

¹²³ PRŮCHA J., *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009.s.468.

¹²⁴ Webová stránka wikipedie/ Code-switching (Online) (Citace: 12.duben 2023.)
<https://en.wikipedia.org/wiki/Code-switching>.

rozhovoru začnou střídat jazyky pro snadnější dorozumění.¹²⁵ Může se zde jednat o střídání kódů v rámci vět nebo také celé konverzace.¹²⁶ Může to také být chápáno jako používání slov z více jazyků během jedné výpovědi.¹²⁷ Tyto systémy jsou vlastně kódy, které tvoří jazyk. Součástí kódů je například lexikum, gramatická pravidla. Pro úplné pochopení jazyka a alespoň snažení se mluvit plynule daným jazykem je třeba si tyto kódy částečně osvojit. Kódy se nevztahují pouze k poměru mateřský a cizí jazyk, ale také různých nářečí a slangů. Každý jazyk má několik vrstev¹²⁸ a každá vrstva vytváří svůj vlastní systém. Mluvčí může mezi těmito vrstvami volit podle kontextu situace (záleží, s kým mluvčí mluví a také, jaká vrstva se od něj očekává) a samozřejmě prostředí, kterým je obklopen.¹²⁹

Velmi zajímavé je, že se každý jedinec učí tyto vrstvy zvlášť, ale zároveň současně. Ve výuce jazyka také nepřijde vyučující a neřekne: „*Ted' se budeme učit pouze spisovný jazyk, ted' nespisovný a ted' slang*“, ale jazyk se jedinec učí jako celek komplexně i se spisovnou a nespisovnou formou¹³⁰. Kódy, které použije, mohou být upravené (například sloveso „lajknout“) nebo neupravené, zachované z dalšího jazyka (př. Mám ráda pain au chocolat).¹³¹

Děti se jako první formu jazyka naučí jazyk svých rodičů nebo nejbližšího okolí¹³². Může to být právě už zmiňované nářečí, jelikož se jedná o formu, kterou rodiče používají každodenně, aniž by si to uvědomovali. Spisovný jazyk samozřejmě rodiče také používají, ale většinou jen v určitých situacích, jako je schůzka v bance, u lékaře, sdělovací prostředky, škola. Dětem pocházejícím z vícejazyčných rodin, pokud jsou zvyklé na přepínání kódů, nedělá přepínání žádný problém.¹³³

Žáci z bilingvních rodin mají toto střídání kódů zakořeněné ještě silněji, protože mohou být například zvyklí mluvit jedním jazykem s jedním rodičem a dalším jazykem s tím druhým. Pro ty se stává střídání kódů absolutní samozřejmostí a nutností. Navíc musí ještě rozeznávat, kdy je třeba používat spisovný jazyk a kdy nespisovný a případně ještě tlumočit, co jeden z rodičů říká ostatním. V některých případech se stává, že rodiče žijí na daném

¹²⁵ ŠTEFÁNIK J. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press; 2004.s.290.

¹²⁶ ŠTEFÁNIK J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.128.

¹²⁷ *Ibid* s.132.

¹²⁸ Webová stránka Code-switching (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://en.wikipedia.org/wiki/Code-switching>.

¹²⁹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.118.

¹³⁰ Webová stránka Code-switching (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://en.wikipedia.org/wiki/Code-switching>.

¹³¹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.132,133.

¹³² Webová stránka Code-switching (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://en.wikipedia.org/wiki/Code-switching>.

¹³³ JÜRGEN M. Meisel. *Bilingual children: a guide for parents*. Velká Británie: Cambridge University Press. 2019.s.93.

území více let než jejich potomek, ale zatímco oni mají s jazykem potíže, potomek ho ovládá, jelikož je daným jazykem obklopen od dětství (mateřská školka, koníčky, přátelé atd).

Z hlediska výuky je důležité upozornit na fakt, že v případě rodin, kde je jeden z rodičů Čech a druhý cizinec (například Francouz), jejich potomek bude mít pravděpodobně výuku v češtině od mateřské školky (pokud se nerozhodnou pro školu ve francouzském jazyce, což je v ČR také možné¹³⁴). Ale jejich potomek se vlastně od mladých let učí díky druhému rodiči francouzský jazyk, aniž by chodil do školy nebo navštěvoval kurzy. Zde se jedná pouze o komunikaci mezi dítětem a rodičem. V tu chvíli se například stává, že dítě neumí psát ve francouzském jazyce (popřípadě jen okrajově) jednoduchá slova typická pro každodenní dorozumívání (jako jsou SMS¹³⁵). Tudíž potomek umí dva jazyky, ale je schopný napsat souvislý text pouze jedním. Také se může stát, že dokáže dorozumět oběma jazykům (v případě francouzské rodiny v České republice – česky a francouzsky), ale rodiče mluví pouze mateřským jazykem, tudíž potomek funguje jako tlumočník a prostředník pro komunikaci v případě potřeby. Další možností je, že se naučí ústní i psanou formu obou rodičů, oba jazyky skvěle ovládá. Vždy samozřejmě bude mít raději jen jeden z nich a považovat jej za mateřský. Zde hrají roli důležité faktory, mezi které patří rodinné vztahy (například vztah rodičů – pokud potomek bude mluvit francouzsky pouze s otcem, kterého vidí jednou za určitý čas, protože jsou rodiče rozvedení, nebude mít k francouzštině takový vztah jako k češtině, kterou používá s matkou, s kterou žije.) Dalším faktorem je také lokace, tedy místo, kde jedinec bydlí (zdali se mu tu žije dobře, má zde přátele, podporující rodinu). Také asociace daného jazyka s nějakou událostí, člověkem (například pokud jedinec bude mít spojenou francouzštinu pouze s návštěvou prarodičů, ke kterým nemá vřelý vztah, může se mu tím daný jazyk zprotivit). Každopádně ve všech těchto zmíněných případech se jedná o bilingvní jedince, jen se každý liší rodinnou situací, dovednostmi a lokací.

Je také třeba zmínit, že nemusí jít pouze o bilingvismus, ale o multilingvismus. Rozdíl mezi těmito pojmy autorka vysvětlila v podkapitole 1.2 Plurilingvismus a multilingvismus straně 13. Existují rodiny, kdy matka mluví s potomkem jedním jazykem (například španělsky), otec s jazykem druhým (například francouzsky) a rodiče navzájem třetím jazykem (anglicky), tudíž potomek ovládá skvěle tři jazyky najednou. Samozřejmě záleží na tom, zda rodiče s potomkem procvičují u všech třech jazyků i psanou formou. Také je třeba zmínit, že

¹³⁴ V Praze je několik mateřských škol, kde je dorozumívacím jazykem francouzština, dále existují na území ČR francouzská gymnázia a také s Francouzským Institutem v Praze je propojena základní škola, kde je francouzština hlavním jazykem.

¹³⁵ BULOT T., FEUSSI V. *Normes, urbanites et emergences plurilingues: parlars (de) jeunes francophones* Paris: L'Harmattan. 2012.s.47.

jedinec nemusí všechny jazyky umět na akademické úrovni, jeden z jazyků může mít pouze na základní úrovni a další dva na pokročilé. Záleží na jedinci, jeho preferencích a jak často jazyk používá (například denně nebo několikrát do roka) a potřebuje (při každodenních aktivitách nebo má daný jazyk spojený s nějakou povinností/zábavou). V tomto případě může a nemusí opět potomek fungovat jako jakýsi zprostředkovatel komunikace. Tento typ rodin není v ČR úplně běžný, ale v zahraničí ano.

Při osvojování druhého cizího jazyka, především gramatiky a výslovnosti, se projevuje kladný přenos z cizího jazyka a při slovní zásobě kladný přenos z prvního cizího jazyka.¹³⁶ Kladný přenos výuku zrychluje a usnadňuje.¹³⁷ Interference a transfer se týkají zejména chybování a strategií (u gramatiky, slovní zásoby apod.) Může jít o obojí, navíc i z více jazyků.

Co se týče hlavních zjištění teoretické části, které budou užitečné pro druhou část celé práce a výzkum: v první části bylo zjištěno, že existují různé typy bilingvismu, zároveň vysvětleny pojmy plurilingvismus a multilingvismus a i další, které s tématem souvisí (žáci s OMJ, RVP a další). Také různé typy bilingvních rodin a výchov, které mají velký vliv na bilingvní žáky a jejich studium.

¹³⁶ SVOBODOVÁ J. Bilingvismus a interference - slovanské jazyky. Plzeň, ZČU; 2014.s.17.

¹³⁷ *Ibidem.*

2. VÝZKUM VZTAHU BILINGVISMU A JAZYKOVÉHO VZDĚLÁNÍ VE ŠKOLÁCH

2.1 INFORMACE O VÝZKUMU

Druhá část je založená na dotazníku a odpovědích respondentů. Autorka zde bude ukazovat v diferenciovaném úhlu pohledu pestrost dopadů bilingvního zázemí žáků na výuky jazyků.

Díky vstřícnosti žákům z Gymnázia Písek, především z francouzské sekce, mohl být výzkum vykonán. Sedm žáků 8. a 9. třídy vyplnilo dotazník týkající se jejich motivace a výsledků ve výuce francouzštiny. Většina dotazovaných žáků navštěvuje písecké francouzské gymnázium, kde mají francouzštinu pětkrát týdně (jednu hodinu s rodilým mluvčím, zbylé hodiny s českou vyučující mluvící francouzsky; hodiny s rodilým mluvčím slouží především na konverzační výuku a reálie), angličtinu třikrát týdně (s českým vyučujícím mluvícím anglicky) a češtinu čtyřikrát týdně. Tyto žákyně byly vybrány záměrně, protože všechny pochází z bilingvních rodin (převážně česko-francouzských – 2 žákyně, česko-švýcarských – 1 žákyně, česko-slovenských – 1 žákyně, česko-španělských – 1 žákyně a česko-vietnamských – 2 žákyně). Je škoda, že v těchto třídách nebyl žádný žák, který by pocházel z bilingvní rodiny, protože by výzkum byl daleko více heterogenní, a tím by výsledky byly také daleko zajímavější. Také by bylo možné díky chlapecké účasti ve výzkumu vyvrátit, nebo naopak potvrdit předsudek o tom, že dívkám jdou jazyky lépe. Žákyně z 8. třídy je ve věkovém rozptylu 13–14 let, žákyně z 9. třídy jsou ve věkovém rozptylu 14–15 let a absolvent 18–20 let.

Dotazník (viz příloha I.) pro dívky byl rozdělen na dvě části. V první části žákyně kroužkovaly odpovědi a ve druhé odpovídaly na otevřené otázky. Dále byl také dotazován maturant z roku 2022, který pochází z bilingvní rodiny. Jednalo se o studenta z Gymnázia Písek, který má matku Češku a otce Francouze. Student vyplňoval dotazník online. Byly do něj přidány otázky navíc oproti dotazníku pro dívky. Je také důležité zmínit, že bylo velmi těžké sehnat studenta absolventa z česko-francouzské rodiny. Těchto studentů není opravdu moc a celá situace byla ještě velmi ztížená podmínkou splnění maturitní zkoušky v roce 2022. Naštěstí díky sociálním sítím a oslovení několika bilingvních gymnázií (česko-francouzských) byl jeden respondent ochotný formulář vyplnit (viz příloha II.).

Je zde mnoho faktorů, které mohou odpovědi žáků ovlivnit: pro žáky je francouzština velmi těžkým jazykem (například oproti angličtině, nemohou si spojit dohromady psaný text a čtení, a po letech výuky mají stále výslovnost ovlivněnou tou anglickou (nebo německou, ale vzácně).

Autorka brala ohledy na tyto faktory ohled při srovnávání a následný rozbořem odpovědí. Je pochopitelné, že odpovědi respondentů se mohou v krátkém časovém úseku úplně změnit. Záleží na momentálních preferencích z hlediska jazyka, také jestli respondenti zrovna nepsali nějaký těžký test nebo jim nemusela sednout určitá gramatika, zatímco anglický jazyk jim momentálně může připadat lehčí. Nebo také obráceně samozřejmě. Proto je zde třeba zmínit, že i odpovědi u respondentů se mohou časem změnit, a proto zde bylo již několikrát zmíněno, že každý člověk je jiný a jeho vztah k jazykům se může měnit celý život.

Žáci jsou na anglický jazyk zvyklí už od mateřské nebo základní školy, dnešní doba (sociální sítě, cestování, názvy produktů v obchodech) je velmi ovlivněna angličtinou, proto ne každý žák francouzštinu zvládá. Také je třeba zmínit fakt, že francouzština není tolik vyučovaná jako angličtina na většině škol. Často je vnímaná jen jako druhý cizí jazyk.

Dále by bylo vhodné zmínit, že ne každý žák pocházející z bilingvní rodiny bude ovládat ve francouzštině všechny kompetence (porozumění textu, poslech, mluvení¹³⁸ a hlavně psaní¹³⁹). S mluvením takový problém být nemusí, protože oproti ostatním žákům ho mohou trénovat se svými rodiči (pokud jejich rodič mluví francouzsky). Ale právě psaní nebo porozumění textu by mohl být velký problém. Jelikož tyto kompetence s rodiči každodenně netrénují.

Co se týče žáků, kteří nemají rodiče francouzské národnosti, ale jiné (španělské, vietnamské), mohli by mít výhodu odvození si slovíček z jiných jazyků, například v případě španělštiny jsou si některá slovíčka velmi podobná. Ale zároveň to není jasný důkaz, že by byli v jazycích lepší než ostatní žáci z monolingvních rodin. Někteří rodiče (týká se monolingvních i bilingvních rodin) kladou velmi velký důraz na výuku cizích jazyků hned od raného vývoje u svých dětí, například poslechem pohádek, písniček v jiném jazyce nebo navštěvování jazykových kurzů pro nejmenší. Právě tato péle může mít za cíl, že žáci z rodin,

¹³⁸ RAMALLO F. a kolektiv. *Bilingualism and education: from the family to the school editors*. New York: Lincom publishers. 2005.s.5.

¹³⁹ MARSCHARK M., TANG G., KNOORS H. *Bilingualism and bilingual deaf education*. Velká Británie: Oxford University Press. 2014.s.102, 303.

kde se mluví pouze jedním jazykem, mohou mít větší motivaci a lepší propozice k tomu učit se jazyky než žáci z rodiny, kde se mluví více jazyky.

Své odpovědi bude autorka vyhodnocovat kvalitativně, vzhledem k počtu respondentů. Proto ani nebude uvádět tabulky s čísly či grafy.

Hlavním cílem celého dotazníku bylo vyzkoumat, zda adolescenti pocházející z bilingvní nebo multilingvní rodiny disponují automaticky talentem i na ostatní jazyky. Dotazník je pouze jeden z možných nástrojů, jak získat odpovědi na výzkum. Byla by zde pochopitelně možnost vytvořit i text nebo experiment, nicméně kvůli velké složitosti (na diplomovou práci) se autorka rozhodla pro dotazníky.

Díky položeným otázkám chtěla autorka zjistit, jaký vztah mají tito respondenti s francouzským jazykem a dalšími předměty ve škole. Jestli jim působí francouzský jazyk problémy, i přestože jsou zvyklí mluvit více než jedním jazykem. Cílem celého výzkumu bylo potvrdit nebo vyvrátit předsudek o žácích z multilingvních rodin a jejich automatickému talentu na další jazyky.

2.2 ANALÝZA A KOMPARACE ODPOVĚDÍ RESPONENTŮ

Hned první otázka je velmi zajímavá, co se odpovědi týče: První otázky dotazníku nám poskytly tato zjištění. Osobně je autorka považuje za velmi zajímavá (a to z důvodu viz kapitola 1.4 Vnímání bilingvismu ve společnosti, konkrétně předsudky o bilingvismu, míchání několika jazyků dohromady.

1. Otázka: *Francouzština je můj oblíbený předmět.*

Žáci odpovídali na škále Zcela nesouhlasím až zcela souhlasím na otázky (viz Příloha I). Šest dotazovaných dívek ze sedmi odpovědělo, že částečně souhlasí. Pouze jedna z nich odpověděla, že zcela souhlasí, a to právě dívka, která s otcem hovoří francouzsky a česky s matkou. Často se říká, že žáci pocházející z francouzsko-české rodiny se mohou na hodinách francouzštiny nudit, zde vidíme, že to nemusí být pravda.

Na další otázku jsou odpovědi daleko rozmanitější:

2. Otázka: *Francouzština je pro mne méně důležitá než jiné předměty.*

Jsou zde tři různé odpovědi:

„Částečně nesouhlasím“ odpověděly dvě dívky, a to konkrétně dívka z francouzsky mluvící rodiny a z vietnamsky mluvící rodiny. Částečně souhlasí opět dvě dívky, a jako konkrétní předměty byly uvedeny: matematika, čeština, angličtina (angličtina rovnou dvakrát). Jedná se o dívky ze slovensky mluvící a španělsky mluvící rodiny. „Zcela nesouhlasím“ vyplnily tři dívky, z toho dvě z nich z francouzsky mluvících rodin, jedna z vietnamské rodiny.¹⁴⁰

Odpovědi na třetí otázku jsou opět velmi rozmanité:

3. Otázka: *S francouzštinou mám problém.*

Zcela nesouhlasím odpověděly dvě dívky, z toho jedna z francouzské rodiny.

Částečně souhlasím odpověděla jedna dívka ze slovensky mluvící rodiny. Jako dodatek, s čím má největší obtíže, odpověděla: „Neprocvičuji ji dost často.“ a „Porozumět rodilému mluvčímu.“ Částečně nesouhlasí čtyři dívky, z toho dvě z francouzsky mluvících rodin.

4. Otázka: *Francouzština je pro mne lehký předmět.*

Na poslední otázku jsou odpovědi následující: Částečně nesouhlasí dvě dívky, jedna ze slovensky mluvící rodiny a druhá z vietnamsky mluvící rodiny. Zcela souhlasí dvě dívky, obě z francouzsky mluvící rodiny. Zcela nesouhlasí jedna dívka ze španělsky mluvící rodiny. Částečně souhlasí dvě dívky, jedna z francouzsky mluvící rodiny a druhá z vietnamsky mluvící rodiny.

Když měly uvést, co jim nejvíce jde, odpověděly mluvení, časování sloves a text (zejména čtení článku). Odpověď mluvení daly dívky z francouzsky mluvící rodiny. Na následující odpovědi musely už dívky samy formulovat odpovědi, začněme s první otázkou:

1. Jakými jazyky doma mluvíte?

Je poměrně překvapivé, že u každé dívky se v této otázce objevila čeština (i u dívek, kde jsou oba rodiče vietnamské národnosti). Dále se zde také objevila jednou angličtina (právě u jedné vietnamské rodiny, kdy dívka komunikuje občas s bratrem anglicky). V každé rodině se objevil jazyk podle dané národnosti (například u česko-španělské rodiny se zde objevily jazyky čeština, španělština).

¹⁴⁰ Autorka by ráda uvedla anonymně odpovědi respondentů v přílohách, ale respondentům bylo slíbeno, že jejich odpovědi nikdo kromě autorky a vedoucí práce neuvidí.

2. *Který jazyk považujete za Vás mateřský?*

Jedny z nejzajímavějších odpovědí jsou právě na tuto druhou otázku týkající se mateřského jazyka. Ze sedmi dívek zvolilo češtinu šest, ale zároveň jedna dívka z francouzsky mluvící rodiny odpověděla, že za svůj mateřský jazyk považuje jak češtinu, tak francouzštinu. Obě dívky z vietnamských rodin odpověděly vietnamština.

3. *Když nerozumíte slovíčku ve francouzštině, pomáhají Vám ostatní jazyky, kterými mluvíte doma? (abyste si slovíčko odvodili)*

Zde se všechny dívky shodly, že ano. Dívka ze španělsky mluvící rodiny přidala, že často si jsou slovíčka podobná (francouzština-španělština).

4. *Když se učíte, v jakém jazyce nejčastěji přemýšlíte?*

Na poslední otázku jsou odpovědi opět velmi rozmanité. Češtinu zvolilo sedm dívek. Pro větší upřesnění vysvětlily, že pokud se učí na předměty typu matematika, fyzika a podobně náročné, přemýšlí v češtině (i když za svůj mateřský jazyk označily jiný než češtinu). Francouzštinu zvolily pouze čtyři dívky, a to pouze pokud se učí slovíčka nebo čtou text ve francouzštině. Při jiných předmětech ne. Angličtinu zvolily tři dívky, zejména pokud se učily anglická slovíčka. Vietnamštinu zvolily dvě dívky. Španělštinu zvolila jedna dívka.

Absolventovi Gymnázia z roku 2022 byly položeny následující otázky, odpovědi jsou opět velmi pestré a zajímavé:

1. *Jakými jazyky doma mluvíte?*

Absolvent odpověděl, že česky a francouzsky.

2. *Který jazyk považujete za Vás mateřský?*

Absolvent odpověděl, že považuje za mateřský jazyk češtinu.

3. *Když se učíte, v jakém jazyce nejčastěji přemýšlíte?*

Absolvent odpověděl, že v anglickém jazyce.

4. *Budete pokračovat ve vysokoškolském vzdělání?*

Absolvent odpověděl, že ano.

5. *Pokud ano, vybrali jste si jazykový obor?*

Absolvent odpověděl, že ne.

6. *Pokud ano, je jedním z jazyků francouzština?*

Odpověď je opět ne.

7. *Myslíte si, že máte talent na jazyky?*

Odpověď je opět ne.

8. *Myslíte si, že Váš talent souvisí s tím, že doma mluvíte více jazyky?*

Odpověď je opět ne.

Je opravdu velmi zajímavé, kolik žáků odpovědělo, že při učení přemýšlí v anglickém jazyce, i když pro nikoho z nich to není ani mateřský ani jazyk užívaný v rodině. V teoretické části byl zmíněn RVP neboli rámcový vzdělávací program¹⁴¹, autorka se nyní zaměří na RVP a předpokládanou úroveň francouzského jazyka pro 8.a 9. třídu základní školy.

RVP neboli rámcový vzdělávací program definuje nejvyšší úroveň vzdělání v České republice. V RVP jsou uvedeny úrovně dovedností odpovídající věku či ročníku žáka, které by měl dosáhnout. Všechny body jsou uvedeny v přílohách (*přílohy IV–VII*). Tím, že je v České republice francouzský jazyk vyučován jako druhý cizí jazyk, protože prvním je většinou anglický jazyk, nároky na 8.a 9.třídu ve francouzštině nejsou tak veliké a komplexní jako v anglickém jazyce. Většinou by se měl být schopen žák domluvit na jednoduché úrovni, zatímco v anglickém jazyce už by žáci měli zvládat věty složitější.

Máme zde velmi zajímavé porovnání žákyň z francouzsky mluvících rodin a z vícejazyčných rodin (kde ale není francouzština, naproti tomu je zde slovenština, španělština a vietnamština). Žákyně z francouzsky mluvících rodin jsou schopné všechny tyto dovednosti zvládat. Ale podle dotazníku mají ostatní žákyň s některými dovednostmi problém (zvláště v komunikaci, mluvení a porozumění rodilému mluvčímu, když mluví velmi rychle nebo používá nespisovnou francouzštinu).

Zatímco dívky z francouzsky mluvícího prostředí uvedly v dotazníku, že komunikace je pro ně nejsnadnější.

Dalo by se tedy předpokládat, že pro dívky z francouzsky mluvících rodin by mohly být hodiny francouzského jazyka na úrovni ZŠ spíš lehké, možné až nudné, protože znalosti, které by teprve měly dosáhnout, už dávno mají. Ale podle dotazníku je hodiny francouzštiny velmi baví.

Dívky, které sice pochází z vícejazyčných rodin, ale v rodině není jeden z jazyků francouzština naopak uvedly, že pro ně není nejoblíbenějším předmětem, dokonce s ní mají

¹⁴¹ Viz s.23.

problémy. Některé také poznamenaly, že je více baví anglický jazyk. Je nepochybné, že dívky z francouzsky mluvících rodin mají velkou výhodu oproti jiným žákům.

Mluvení a slovní zásobu mohou procvičovat každodenně možná i nevědomky, ale to neznamená, že žáci a žákyně z monolingvních rodin nemohou dosáhnout stejné úrovně jako ony díky velké péči a důslednosti.

2.3 VLIV NA ÚROVEŇ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ

V této kapitole se autorka bude zabývat vlivem na úroveň jazykových dovedností dotazovaných žáků. Cílem této kapitoly bylo ukázat, jaké jsou u žáků preference jazyků jako školních předmětů. Také jestli skutečně znamená, že pokud je žák bilingvní, musí automaticky mít rád jazyky jako školní předměty a jestli v nich automaticky musí být také dobrý. To že žák pochází z bilingvní rodiny nutně neznamená to, že jazyky budou jeho nejoblíbenějšími předměty a budou v nich radikálně vynikat. Nejprve se zaměříme na francouzský jazyk, poté anglický, český a také ten mateřský. Dalším cílem bylo ukázat, jaký jazyk považují respondenti vlastně za jejich mateřský. Dále zde bude zkoumáno, jak moc oblíbené a neoblíbené jsou i další předměty oproti francouzskému jazyku ve škole. Posledním cílem kapitoly bylo popsat jednotlivé pojmy z teoretické části jako například code-switching, sociolingvistika v praxi. Také vyvrácení předsudků o bilingvismu a potvrzení jeho výhod, ale tentokrát potvrzené našim výzkumem.

Jako třetí částí této kapitoly budou zmíněny receptivní a produktivní dovednosti respondentek. Čili bude zde zkoumáno, jak jde respondentkám například: porozumění textu (receptivní dovednost) a psaní, mluvení (produktivní dovednost). Bude zde také zkoumáno, jak moc jsou respondentky aktivní v hodinách oproti ostatním žákům ve třídě, jak jim jdou časovat slovesa, vypracování úkolů a jakou mají slovní zásobu, schopnost tlumočení. Na konci kapitoly budou rozebrány různé obtíže, které mohou a nemusí respondentky potkat, například se jedná o kulturní rozdíly, špatnou integraci do kolektivu kvůli odlišnostem, žárlivost aj.

Co se týče oblíbenosti francouzského jazyka, všechny dotazované dívky se shodly, že je francouzský jazyk jako předmět baví. Nejvíce podle průzkumu baví žákyně z francouzsky mluvících rodin a jednu z vietnamsky mluvící rodiny.

Zároveň však více než polovina potvrdila, že francouzština není jejich nejoblíbenější předmět, ale dávají přednost raději anglickému jazyku, jednou zde byla zmíněna i matematika a čeština.

Také je velmi zajímavé, jak se razantně liší odpovědi u otázky týkající se obtíží ve francouzském jazyce. Co dívky z francouzské rodiny považují za jejich přednost (mluvení), jiné dívky považují za dovednost, na které je potřeba pracovat. Také dívky z francouzsky mluvících rodin uvedly, že s francouzštinou problém nemají na rozdíl od ostatních dívek.

Proč jsou zde asi takové rozdíly v oblíbenosti jazyků: je možné, že dívky z česko-francouzských a česko-švýcarských rodin uvedly, že je francouzština baví, protože jim může připadat jako předmět jednodušší oproti ostatním předmětům. Mohou mít v jiných předmětech (třeba matematika, fyzika, chemie) nějaké problémy a francouzštinu vnímají jako pohodovější předmět, kde se nemusí tolik namáhat a jde jim to samo a přirozeně. Pochopitelně záleží i na preferencích předmětů podle vyučujícího, pokud je jim vyučující sympatický, budou mít pravděpodobně rády i předmět, který vyučuje a naopak. Také záleží na denní době, kdy je předmět vyučován, pokud je předmět pouze v odpoledních hodinách, může mít na oblíbenosti u žáků velký vliv než předměty, které jsou v dopoledních hodinách. A v neposlední řadě záleží také na ostatních žácích: když celá třída nebude mít ráda jednoho konkrétního vyučujícího, tak žák (kterému vyučující nijak nevádí) nepůjde tzv. proti proudu, ale může jednat jako zbytek třídy. Anglický jazyk je velmi oblíbený, a to především díky sociálním sítím, které jsou v angličtině, díky cestování a také se anglicky dorozumí téměř s kýmkoliv. Francouzština se někomu může zdát příliš těžká a komplikovaná, především výslovnost, kdy je velký rozdíl oproti slovíčku, jak jej napíšeme a jak jej vyslovíme.

Co se týče oblíbenosti jiných předmětů, je velmi zajímavé, jak respondentky odpověděly v dotazníku. Jak zde již bylo několikrát zmíněno, mezi oblíbené předměty respondentek patří podle dotazníku jazyky, matematika. V žádné odpovědi ale není zmíněná například hudební, sportovní výchova nebo přírodní vědy jako fyzika nebo chemie, biologie. Humanitní vědy jako dějepis, občanská nauka, zeměpis také ne. Ačkoliv nepatří sportovní ani hudební výchovy do nejoblíbenějších předmětů, většina respondentek (i ostatních žáků ve třídě) je velmi šikovná právě v nejrůznějších sportech, v kreslení a dalších tvořivých činnostech.

Jak zde již bylo zmíněno, tyto třídy, kde se respondentky nachází, patří k velmi ambiciózním třídám a žáci si rádi dávají sami pro sebe výzvy a jsou opravdu na sebe přísní (samozřejmě se zde najdou i výjimky). Proto možná nepovažují výchovy jako hudební, tělesná, výtvarná za rovnocenné předměty vzhledem k matematice nebo jazykům. Možná tyto předměty berou spíše jako odpočinkové a spíše je baví náročnější, kdy za sebou vidí nějaké úsilí, pokrok a mohou si dávat další obtížné výzvy, které je budou motivovat více pracovat.

Jedním z nejčastějších předsudků bilingvismu a plurilingvismu (jak autorka ukázala v podkapitole 2.1.1 Analýza a komparace odpovědí respondentů) je, že jedinec neumí ani

jeden jazyk pořádně a neví, který je jeho mateřský jazyk.¹⁴² Zde se můžeme velmi dobře přesvědčit o opaku. Z osmi dotazovaných žáků sedm uvedlo, že jejich mateřský jazyk je čeština. Pouze jedna dívka uvedla jako svůj mateřský jazyk češtinu i francouzštinu.

Bylo by možné respondenty rozdělit do dvou skupin: bilingvní rodiny a trilingvní rodiny.

Předsudky o bilingvismu

1. *Jedinec se řádně nenaučí ani jeden jazyk pořádně.*¹⁴³

Toto tvrzení už autorka vyvrátila na příkladu respondentů.

2. *Jedinec bude jazyky míchat, a nebude schopný je oddělit.*¹⁴⁴

Respondenti uvedli, že pokud mluví s jedním rodičem, používají jeden jazyk. S druhým rodičem druhý a případně další jazyk se sourozencem nebo ve škole. Jazyky se jim nepletou, umí je ovládat oba stejně a umí je od sebe oddělit.

3. *Bilingvismus způsobuje jazykovou opožděnost, koktání¹⁴⁵ a údajné omezení mentální kapacity dítěte.*¹⁴⁶ *Bilingvní dítě bude mít špatné výsledky ve škole.*¹⁴⁷

Žádný z uvedených respondentů netrpí ani koktáním, ani jazykovou opožděností. Ve škole nemá ani jeden z respondentů špatné výsledky. Někteří z nich mají například problém s jednotlivou dovedností v jazyku (porozumět roditelmu mluvčímu, časování sloves, poslechy.), ale nikdo z nich nemá problémy se studiem jako takovým.

4. *Bilingvismus byl brán jako handicap,¹⁴⁸ například bude mít špatné vyjadřovací schopnosti.*¹⁴⁹

Všichni respondenti jsou schopni se vyjadřovat naprosto bez problémů v obou jazycích. Až na jednu respondentku ze slovensky mluvící rodiny, ta slovenštině rozumí, ale nemluví jí. V ostatních jazycích zvládá korespondovat.

5. *Bilingvista není schopný se zařadit ani do jedné kultury, a proto psychicky trpí.*¹⁵⁰ *Má komplexy méněcennosti. Celkově má špatný vliv na osobnost dítěte¹⁵¹, někdy také může ztrácet morálku.*¹⁵²

¹⁴² ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electonic Press. 2000.s.132.

¹⁴³ *Ibid.*s.13, 71.

¹⁴⁴ *Ibid.* s.71.

¹⁴⁵ *Ibid.* s.77.

¹⁴⁶ *Ibid.* s.69.

¹⁴⁷ *Ibid.* s.13, 76.

¹⁴⁸ ŠTEFÁNIK J. *Bilingvismus: minulosť, prítomnosť a budúcnosť*: zborník príspevkov z medzinárodného kolokvia o bilingvisme konanom 22. 2. 2002 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.s.55.

¹⁴⁹ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electonic Press. 2000.s.13.

Ne, všichni respondenti jsou velmi sebevědomí mladí lidé, znají dobře dvě a více kultur. Mohou si z nich vzít to nejlepší a určitě ani jeden jedinec netrpí psychickými problémy či pocitem méněcennosti. Naopak dle pozorování (například ve třídě) působí sebevědoměji než ostatní žáci, je to možná způsobeno i vyšším sebevědomím díky znalosti více jazyků.

Cílem této kapitoly bylo zjistit, jaký jazyk považují respondenti za jejich mateřský, jaký mají vztah k francouzskému jazyku a jaké jsou jejich preference u ostatních předmětů v porovnání s francouzským jazykem. Na úplný závěr bylo cílem vyvrátit předsudky o bilingvistu v praxi na základě pozorování respondentů autorky v rámci hospitačních hodin.

2.4 VZTAH K RODINĚ

Mezi bilingvní rodiny patří žákyně z francouzsky, slovensky, španělsky mluvících rodin. A vietnamské dívky by bylo možné dát do kategorie trilingvní rodiny, protože zde obě uvedly jazyky k dorozumívání češtinu, vietnamštinu a angličtinu. Z jakých typů rodin naši respondenti vlastně jsou? U většiny z nich se jedná o bilingvní rodinu, v jednom případě o trilingvní.

Jedná se tedy o 1. a 2. typ rodiny (viz teoretická část kapitola 1.2 Bilingvní rodina).

I. Rodiče mají různé mateřské jazyky, zde by se daly ještě rozvinout dva další případy: buď každý z rodičů mluví s dítětem svým jazykem, a jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem okolní společnosti. Nebo oba rodiče mluví s dítětem nedominantním jazykem okolní společnosti a dominantnímu jazyku se naučí dítě v rámci předškolního vzdělávání (velkým vliv má zde společnost).¹⁵³ Poslední skupina je typ rodiny, kdy se oba jazyky liší od jazyka okolí, a rodina je tedy bilingvní (každý rodič mluví s dítětem svým jazykem, odlišným od jazyka druhého rodiče).¹⁵⁴

II. Rodiče mají stejný mateřský jazyk, opět zde nacházíme dvě další podkategorie:

a) Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem, který je odlišný od jazyka okolní společnosti.

¹⁵⁰ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s 71.

¹⁵¹ *Ibid* s.75.

¹⁵² HELLER M. *Bilingualism: a social approach*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan, 2007.s.348.

¹⁵³ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVÁ L.,SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.98.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

b) Jazyk okolí se shoduje s jazykem rodičů, ale jeden z rodičů mluví s dítětem jazykem, který není jeho mateřský.¹⁵⁵

III. Rodina i okolní společnost se shodují jazyky.¹⁵⁶

První typ se shoduje s dívkami z francouzsky a česky mluvících rodin, dále španělsky a česky mluvících rodin. U česko-slovenské rodiny je opět úplně jiná varianta: česky mluví všichni členové domácnosti kromě matky Slovenky, jež mluví slovensky.

U dívek z vietnamských rodin se jedná o druhý typ a) kdy rodiče mluví na potomky vietnamsky, ale jazyk společnosti je český. Zatímco dívky se sourozenci mluví česky nebo anglicky. Zde by se mohlo jednat o umělý bilingvismus.

U všech respondentů je možné označit jejich bilingvismus a multilingvismus jako přirozený, protože se jedná o následek výchovy v bilingvním nebo multilingvním prostředí (více informací viz strana 7–11.)

Francouzský jazyk by se zde dal označit jako školní bilingvismus v případě dívek z vícejazyčných rodin, kde není jedním z jazyků francouzština, ale francouzsky mluví jen ve škole.

V případě respondentů z francouzsky mluvících rodin se jedná o tzv. simultánní bilingvismus, protože k osvojování druhého jazyka (francouzštiny) došlo již před 3. rokem života, kdy došlo k osvojení obou jazyků najednou.

U dalších dívek, kde není jedním z jazyků francouzština, se jedná také o přirozený a simultánní bilingvismus (například dívky ze španělsko-české rodiny). U dívky z česko-slovenské rodiny jde také o přirozený bilingvismus, ale spíše receptivní (pasivní). Dívka rozumí slovensky, ale mluví česky i s matkou Slovenkou.

Trochu jiný případ je bilingvismus u dívek z vietnamských rodin. Zde se bezpochyby jedná o přirozený bilingvismus, v případě, že rodiče mluví s dívkami vietnamsky. Ale může to být také umělý bilingvismus, protože rodiče mohou s dívkami mluvit česky, ale čeština není jejich mateřským jazykem.

U všech těchto typů rodin se jedná o bilingvní výchovu, kromě vietnamských rodin, zde jde o monolingvní výchovu, ale tím, že dívky vyrůstaly v České republice a chodily do českých školek, naučily se česky samy.

¹⁵⁵ MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVÁ L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011. s.98.

¹⁵⁶ *Ibid* s.99.

U absolventa gymnázia roku 2022 je zvláštní, že i když je schopen komunikovat plynule v češtině, francouzštině a angličtině, jako obor na vysoké škole si vůbec nevybral jazyk, ale zvolil jinou cestu. Do otázky, jestli má talent na jazyky, odpověděl, že ne. Také je velmi pozoruhodné, že používá při učení hlavně angličtinu, a ne jazyky, kterými doma denně mluví s rodiči.

Otázkou je, čím tento fakt může být způsoben. Je dobré zmínit, že adolescenti jsou v dnešní době intenzivně obklopeni sociálními sítěmi (Instagram, TikTok...), které jsou převážně v angličtině. Nebo se mohou dívat na seriály na streamovacích platformách v angličtině. Není ovšem samozřejmé, že všichni adolescenti musí tato kritéria splňovat, ale většina může.

3. VÝZKUM NA ZÁKLADĚ POZOROVÁNÍ

V této části práce bude autorka popisovat výzkum na základě pozorování. V průběhu měsíců březen- duben 2022 a říjen-listopad 2022 měla autorka možnost mít na Gymnáziu Písek observační a souvislou praxi. Autorka k observaci používala observační archy, kde měla již předem určeno, na jaké aspekty se má zaměřit (například cíl, vybavení třídy, věk žáků, přesný čas hodiny a v rozvrhu, použitý materiál, jaké dovednosti byly nejvíce procvičovány, aktivity, vztah mezi žáky a vyučující apod., viz příloha) ale v rámci jejího vlastního výzkumu se zaměřila právě na žákyně (na hodinách žáka absolventa se nebyla podívat, protože žák absolvent nenavštěvoval hodiny francouzštiny) z multilingvních rodin a pozorovala, jaký vliv má jejich multilingvnost při jazykových hodinách. Zaměřovala se například na vztah k jazykům, detailně na různé jazykové kompetence (čtení, porozumění textu, poslechy). Také jak jsou aktivní při hodinách versus jak se poctivě připravovaly v rámci domácí práce. Netřeba zapomenout na slovní zásobu, ale také na integraci do kolektivu ostatními žáky. Následující pod kapitoly autorka rozdělila podle následujících kategorií: jazyky, hodnocení a aktivita při výuce. Autorka si před výzkumem pokládala několik otázek týkající se žákyň z multilingvních rodin, například: nebudou se dívky z česko-francouzských rodin na hodinách francouzštiny nudit? Jsou dívky z multilingvních rodin šikovné na všechny jazykové kompetence? Mají tyto dívky automaticky lepší slovní zásobu než žáci z monolingvních rodin? Mají dívky z multilingvních rodin automaticky talent na všechny světové jazyky, které se učí? Jestli se autorce podařilo na všechny otázky odpovědět bude sděleno v závěru třetí části.

Nyní autorka bude popisovat, jak si žákyně vedly během jazykových hodin. Na základě pozorování autorka usoudila, že jsou dívky při hodinách aktivní, mají skvělou slovní zásobu, co je trochu paradoxní je fakt, že některé dívky se trochu ostýchají mluvit na veřejnosti (například při různých jazykových soutěžích), zatímco v hodinách francouzštiny se neostýchají mluvit vůbec, naopak to berou jako jejich největší přednost a kompetenci, která jim jde nejlépe. Možná si nejsou tolik jisté ve výslovnosti jako u té francouzské, která je pro ně daleko přirozenější. Toto samozřejmě platí pro dívky, v jejichž rodinách se mluví francouzsky. Ostatní dívky z bilingvních a multilingvních rodin ovládají anglický jazyk také velmi zdařile. Spousta dívek označilo v dotazníku, že anglický jazyk patří mezi jejich nejoblíbenější předměty a že jej mají raději než francouzský (nutno podotknout, že dotazované dívky chodí na gymnázium s rozšířenou výukou právě francouzského jazyka).

Hrají zde samozřejmě následující vlivy: preference vyučujícího (anglický jazyk je vyučován muži, zatímco na francouzský jazyk mají pouze ženy a jednu hodinu s rodilým mluvčím, mužem), sociální sítě v angličtině (především TikTok, kde jsou videa v angličtině, ale i v jiných jazycích. Dále návody, složení potravin, technologie jsou většinou psány v angličtině), angličtina jim může připadat v některých ohledech méně náročná než francouzština (někteří žáci, především z monolingvních rodin, jsou zvyklí číst, čtou i v anglickém jazyce na úrovni B1, což jim prý nedělá problém a moc je to baví.) Po rozhovoru s nimi se autorka dozvěděla, že by ale takto francouzsky nikdy nečetli, i když písecká knihovna je dobře vybavená nejrůznějšími knihami ve francouzštině na úrovních A0–C2. Podle žáků je čtení ve francouzštině moc těžké, spouště slovíčkům nerozumí (i když čtou úrovně A1, A2), což je demotivuje číst dál.

Český jazyk: ačkoliv se hodiny češtiny ve zmiňovaném dotazníku neukázaly jako žákyň nejoblíbenějších, všechny dívky nemají s českým jazykem žádný problém. Co se týče dívek z vietnamských rodin, někdy je třeba jim vysvětlit slovíčko, které doposud neslyšely (například celnice nebo subjektivní). Ale tato slova jsou někdy potřeba vysvětlit i českým žákům, zvláště pokud se ještě nejedná o středoškolské žáky. Dívky mají obecně dobré výsledky z českého jazyka, ani jedna dívka nenavštěvuje žádné doučování z české gramatiky a známky mají spíše dobré. Testy zvládají, úkoly plní a kromě některých určitých gramatických jevů, se kterými mají problém i čeští žáci, jim čeština jako jazyk spíše jde.

Co se týče code-switchingu a učení: v dotazníku většina dívek uvedla, že pokud se učí na testy z předmětů, jako je matematika, český jazyk, chemie, používají český jazyk. Jakmile se začnou připravovat na test z francouzštiny nebo dělají úkoly, přepnou automaticky do francouzského jazyka. Minimálně tři respondenti uvedli, že při učení používají i anglický jazyk.

Zde můžeme vidět, že code-switching (viz kapitola 1.5 Žáci s OMJ a bilingvismus) probíhá spontánně a přirozeně a jedinci si sami vytvoří své vlastní jazykové systémy na co nejlepší přepínání kódů. Respondenti odpověděli na otázku, v jakém jazyce se učí doma při samostudiu velmi různorodě. Ve většině případů to byla čeština, ale minimálně třikrát se zde objevila angličtina.

Dívky také odpověděly, že když se připravují na test z francouzštiny, učí se ve francouzštině. Zatímco jejich výuka probíhá ve většině předmětů v českém jazyce, za dva roky je čeká výuka několika předmětů (dějepis, matematika, fyzika) ve francouzštině. Proto je opravdu podivuhodné, že se někteří žáci učí v angličtině. Každopádně je to pro ně skvělý

start, pokud by se rozhodli pro studium v zahraničí. S tím souvisí i zrušení povinnosti druhého jazyka, protože je pochopitelné, že pokud se dítě trápí s prvním jazykem, pravděpodobně mu nepůjde ani druhý. Ale na druhou stranu zde krásně vidíme, jak je druhý jazyk důležitý. Nejen že respondenti mají dobré výsledky ve škole, ale také jsou schopni komunikovat v několika jazycích a znají více kultur. Díky tomu budou mít lepší příležitost se uchytit na pracovním trhu. Nyní by se autorka ráda zaměřila na motivaci k učení druhého cizího jazyka. Mohlo by to být právě formativní hodnocení, kdy studenti dávají zpětnou vazbu, a vyučující tak může lépe podchytit problém a pracovat na něm společně se studenty. Studenti by nemuseli být pod takovým stresem kvůli testům a zkoušení, ale viděli by na sobě pokrok i v rámci sebe evaluace.

Další motivací by mohla být právě výuka v podobě CLILU, kdy studentům sice nemusí jít druhý jazyk, ale může je bavit jiný předmět. Zde je potom krásně spojené zábavné s užitečným. Chtějí se něco dozvědět, tak se musí více snažit v jazyce.

Pro někoho osvojování druhého cizího jazyka může být obzvláště náročné (viz zákon o zrušení povinnosti druhého jazyka), pro někoho naopak lehké díky znalosti prvního cizího jazyka.

Všechny dotazované dívky v dotazníku uvedly, že jim velmi pomáhá jejich druhý jazyk (kterým mluví doma s rodičem) na přeložení slovíčka do francouzštiny a naopak. Zároveň ale přiznaly, že některé první cizí jazyk baví více (angličtina). Některé dívky mají dokonce s francouzštinou problém.

Podle průzkumu nejvíce francouzština baví a jde dívkám z bilingvních rodin, kde je francouzština druhým jazykem. Tudíž teorie, že pokud jde někomu první jazyk, měl by mu jít i druhý (viz teoretická část), nemusí vždy platit. I když je nepochybné, že první jazyk může v hodně okolnostech pomoci při osvojování druhého cizího jazyka. Nutno dodat, že pro dívky z francouzsky mluvících rodin nejde vlastně o osvojování si druhého jazyka, ale prvního. Druhý jazyk by pro ně měla být angličtina, protože s jejím osvojováním začaly později než s francouzštinou.

V teoretické části byla také zmíněna diglosie, co se týče této vědní disciplíny, je možné vidět sociolingvistiku v praxi, když respondenti používají své jazyky pouze v interakci s rodinou. I když mají mateřský jazyk jiný než jejich rodič, stejně musí být vždy připraveni reagovat. Druhým jazykem ale nemluví pouze s rodičem, ale také se svojí rodinou. Tudíž

musí být jedinec schopný reagovat na různé přízvuky, nespisovná slova a archaismy. Diglosii můžeme vidět na příkladu dívek z francouzských rodin. Pokud předpokládáme, že doma mluví hovorovější francouzštinou, po příchodu do školy musí okamžitě přepnout do spisovné, protože na hodinách francouzštiny je spisovná forma přijatelnější. Je možné na tomto případu vidět malé prvky sociokonstruktivismu.

Vraťme se ještě k přechodu mezi spisovným a nespisovným jazykem. Dívky komunikují francouzsky s jejich rodiči, kteří na ně mohou a nemusí mluvit spisovně. Dívky poté mohou nevědomky použít nespisovnou formu slova nebo výrazu i ve spisovné francouzštině ve škole. Například místo věty „*Je suis ici*“, mohou omylem pronést „*Chuis ici*“. Je to z toho důvodu, že jsou zvyklé slyšet tento výraz doma. Jedná se o příklad interference. Zde mohou mít opravdu výhodu oproti monolingvním žákům učící se francouzsky čistě spisovnou verzi, jelikož tyto výrazy nemusí zatím znát. V ten daný moment si nemusí uvědomit, že jde o nespisovnou formu, protože se jedná o výraz, který slyšívají doma, považují jej tedy za přirozený. Tím, jak dívky odpovídaly na otázku, zda jim pomáhá jejich druhý jazyk (kterým mluví doma), pokud nerozumí slovíčku ve francouzštině, se jedná právě o kladný přenos. Gramatiku, výslovnost a slovní zásobu si mohou odvodit díky jazykům, kterými mluví doma nebo angličtinou, což je první jazyk (ale pro dívky z francouzsky mluvících rodin je to druhý jazyk).

Pokud mluvíme o reáliích, jedná se o jisté aspekty typické pro danou zemi, jejíž jazyk se učíme. Jedná se o určité rysy z nejrůznějších domén, většinou je tím myšleno: historie, literatura, zeměpis, gastronomie. Je důležité znát reálie daného státu, jehož jazyk se učíme, abychom mohli pochopit komplexnost celého jazyka, spojit si imaginární puzzle a vidět jazyk z jiné perspektivy a spoustu věcí si dokázat provázat (například otázka, proč je ve francouzštině tolik anglických slov. Jedna z odpovědí je podívat se do historie, kdy se Vilém Dobyvatel vylodil v Normandii).

Dívky z rodin, kde se mluví francouzsky, budou mít ve znalostech těchto reálií o Francii značný náskok (ale nemusí tomu tak pochopitelně být), protože o nich mohou mluvit s rodiči, mohou znát dobře Francii, mohou znát tyto informace od příbuzných (prarodičů, tet, strýců, bratranců/sestřenic). Ale mohly si je také samy „zažít“ při návštěvě Francie (ochutnat speciality z francouzské gastronomie, navštívit památky). Mohou také mít lepší znalosti zeměpisných reálií, tím, že například hodně cestovaly, je možné, že si některá místa dokážou snadněji představit na mapě, protože je mají s něčím spojené, zatímco pro některé žáky to může být zcela odlišný, nepředstavitelný svět.

Je také možné, že dívky k francouzské kultuře mohou mít zkrátka blíží než k té české nebo naopak. Nutno také podotknout, že zde hraje velký vliv rodina a přátelé. Pokud bude rodina například rozhádaná s příbuznými z Francie, bude mít dívka spojenou Francii s jakousi nutností a nechutí. Nebo ji může mít právě spojenou například s prázdninami, cestováním, dobrým jídlem, návštěvou příbuzných aj.

Co se týče ostatních dívek, které nejsou přímo jen z česko-francouzských rodin, mohou mít mnohem větší kulturní rozhled, protože od dětství nejsou ovlivněny pouze českou kulturou, ale i jinými. I když to není vždy pravidlem, trilingvní (český jazyk, anglický jazyk, francouzský jazyk) nebo i multilingvní žáci (český jazyk, francouzský jazyk, anglický jazyk a jazyk rodiny: španělský, slovenský, vietnamský jazyk) mohou snadněji cestovat, protože se dorozumí a mohou se jim lépe navazovat různá přátelství (i když to samozřejmě záleží na povaze, otevřenosti atd). Dívky tedy znají dobře nejméně dvě kultury, může jim to velice pomoci na úrovni osobního života, ale zároveň i trochu uškodit. Například se jim může (ale nemusí) stát, že pokud ostatní žáci uvidí, jak moc dobře znají některé kultury, mohou na ně začít žárlit. Na druhou stranu v dnešní době je spousta rodin, které jsou monolingvní a cestují po celém světě, tudíž jejich děti navštíví mnoho zemí a mají příležitost mluvit různými jazyky. Co se týče znalostí o kultuře, může jít také o žárlivost, a to zejména u začátečníků. Jinak řečeno, ostatní žáci si mohou připadat méněcenní, že toho tolik neví právě o zmíněné Francii oproti jejich spolužákům, kteří Francii navštívili několikrát, protože zde mají část rodiny. A zároveň jsou tu samozřejmě i žáci, jejichž rodiny si nemohou dovést cestovat z finančních důvodů, proto jim může být líto, že spolužáci se podívali do Francie.

S pojmem reálie je bezpochyby spojen i další důležitý aspekt, a to kulturní rozdíly. Jsou významnou částí v našich životech i při výuce jazyků.

Jak již zde bylo zmíněno, pokud se učíme cizí jazyk, je třeba znát i kulturu dané země, protože to tvoří jakýsi plný balíček znalostí. Pochopíme díky tomu spoustu kontextu i některá slovíčka, idiomatické výrazy (například: *avoir une santé de fer* – ve významu mít pevné zdraví, *donner un coup de main* – pomoci někomu, *tourner autour de pot* – začít říkat konečně to podstatné, jít k jádru věci, *rouler sur l'or* – mít se finančně dobře). V České republice jsou třídy spíše homogenní, většinou je poskládaná z 90% žáků pouze české národnosti. V dnešní době se ale celá situace výrazně mění a ve třídách přibývají žáci s OMJ, žáci vietnamské národnosti (kteří mluví velmi dobře česky) a právě žáci z multilingvních rodin. Na tuto heterogenitu se můžeme dívat dvojitým pohledem. Výhody jsou takové, že se žáci od sebe navzájem učí různé kultury, možné tolerance, spousta nových poznatků o jiných kulturách,

gastronomii, tradicích aj. Také se zde mohou potkat různé osobnosti a vytvořit velmi zajímavý kolektiv.

Na druhou stranu se ve třídě právě mohou potkat lidé s nejrůznějšími charaktery, a to může být zdroj konfliktu. Co se týče třídy, kde se nachází dotazované respondentky, obecně lze říct, že dívky z vietnamských rodin jsou spíše plašší, velmi pracovité a spíše skrývají své emoce. Vždy měly hotové všechny úkoly, při hodinách byly spíše aktivní a uměly novou slovní zásobu.

Naopak dívky pocházející z česko-španělské, česko-slovenské a česko-švýcarské jsou temperamentnější, nemají problém s vyjádřením názoru, jsou komunikativnější, upřímnější a živější při výuce (ve smyslu, že se nestydí mluvit). To samé by mělo platit i u dívky z česko-francouzské rodiny, ale tato dívka byla spíše plašší, velmi tichá a moc se neprojevovala. Podle autorky to bylo způsobeno tím, že dívka byla v tomto kolektivu necelý měsíc, protože před tím navštěvovala jinou školu, a je celkově spíše introvertnější. Zde velmi dobře vidíme, že ne vždy tato pravidla platí.

Posledním kulturním rozdílem je dívání se na francouzské filmy společně se třídou. Na konci školního roku nebo před Vánoci bývá tradice, že se společně i s vyučujícím dívají na francouzské filmy v originálním znění s českými titulky. Podle autorky je to velice dobrý nápad, žáci mají možnost si naslouchat jinou formu francouzštiny, různé dialekty a rodilé mluví. V těchto filmech se také mohou naučit něco o realitách od kultury po smysl o humor.

Některé filmy jsou klasiky, které je třeba znát, a jsou opravdu povedeně natočené. Dívky z rodin, ve kterých se mluví francouzsky, tyto filmy už dávno mohou znát, mohly se na ně dívat s rodiči v originálním znění nebo je mohou znát od rodičů, kteří o nich mluvili.

Dívat se na filmy s titulky je důležité, protože ve filmech obecně herci mluví velice rychle, hovorovou formou či s vulgarismy. Žáci tomu však nemusí rozumět, a proto je film ani nemusí zaujmout. Dívky většinou rozuměly, filmy znaly. Opět se nám zde může naskytnout problém s žárlivostí. Když ostatní žáci nerozumí, dívky film znají, rozumí filmu a některé hlášky jim mohou připadat směšné, protože znají francouzský humor, který je unikátní, je možné, že ostatní žáci na ně budou žárlit.

Ještě častější je určitě znalost písní. Dívky je mohou znát od rodičů, převážně ty starší písně. Nicméně díky oblíbenosti TikToku mohou znát francouzské písně i ostatní žáci, protože je mohli slyšet právě na sociálních sítích.

Abychom tuto kapitolu shrnuli, cílem bylo ukázat teoretické pojmy, které autorka vysvětlila v první části práce v praxi, například zařadit respondenty, do jakých typů bilingvních rodin patří, dále čtenáře zasvětit, s jakými problémy se mohou respondenti potýkat (různé kulturní odlišnosti, znalost a neznalost reálií). Největší část této kapitoly ovšem tvořily jazyky, a to konkrétně postoj respondentů k jazykům. Celá práce je zaměřená převážně na francouzský jazyk, ale respondenti se ve škole učí také anglický jazyk, většiny respondentů je mateřský jazyk čeština a dále se mohou učit ještě další jazyk nebo jej mohou znát díky rodičům (například česko-španělská rodina). Tudíž autorka v této kapitole zkoumala, jaký vztah mají respondenti k dalším jazykům, jak je baví, v jakých aspektech mají například potíže, zda je anglický jazyk baví více než francouzský. V neposlední řadě autorka zde zkoumala diglosii v praxi, aneb jak vypadá diglosie nebo code-switching v reálném a každodenním životě.

3.1 HODNOCENÍ

V této kapitole budou zmíněny autorčiny subjektivní, ale o dotazník opřené závěry. Podle dotazníku je bezpochybně možné potvrdit následující tvrzení: Bilingvní jedinci prokazují lepší výkony ve škole, mají lepší kognitivní i jazykovou variabilitu a také lepší přístup k většímu množství informací.

U bilingvních dětí/adolescentů je více rozvíjeno větší vědomí jednotlivých jazyků, díky tomu jim usnadní osvojení/učení se dalšího jazyka (daleko komplexněji než monolingvní jedinci). Jedinec není omezen na ovládání pouze jednoho jazyka. Jedinci z bilingvních rodin by měli mít o jazyk více zájem, protože je pro ně přirozenější se setkávat s více jazyky v domácím prostředí. Lidé, kteří jsou schopni domluvit se více jazyky, jsou citlivější a empatičtější v komunikaci.

Toto jsou žáky nejméně oblíbené aktivity, protože s nimi mají obecně problém (mohou být velmi těžké, obzvlášť poslech). Zde opět vůbec neplatí pravidlo, že žáci z vícejazyčných rodin automaticky ovládají všechny dovednosti (mluvení, poslech, psaní a porozumění textu). V písemném projevu by opět teoreticky dívky z česko-francouzské rodiny mohly mít trochu náskok, pokud v jejich rodině je písemný projev dlouhodobě trénován. Může se ale stát, že žáci z těchto rodin trénují pouze mluvený projev, a písemný na úrovni textových zpráv (SMS, zprávy přes Messenger, WhatsApp, Instagram), kde není velký důraz na správnou gramatiku, spisovný jazyk a gramatické/pravopisné chyby.

Tudíž písemný projev mohou mít na podobné úrovni jako jejich spolužáci, a tak se musí vše učit od úplného začátku. Dochází zde k jisté nevyrovnanosti, kdy dominuje mluvený projev nad písemným.

Žákyně z vícejazyčných rodin měly všechny písemný projev a poslech spíše průměrný. Nedělaly příliš závažné chyby, ale například potřebovaly poslech pustit ještě jednou. To samé u porozumění textu, některé pasáže byly náročnější než jiné. Dívka z česko-španělské rodiny si mohla některá neznámá slovíčka odvodit ze španělštiny. Co se týče gramatických chyb, většinou šlo o běžné chyby (v rozkazu ve 2. osobě jednotného čísla u slovesa 1. třídy přebytečné písmeno „s“ na konci atp.).

Žáci pracují v hodinách francouzštiny učebnici s názvem *Génération A2* (dívka v 8. třídě *Génération A1*), kde jsou poslechy spíše uměle vytvořené, s dokonalou a bezchybnou výslovností a bez vnějších zvuků. Tudíž poslechy nejsou tolik složité na poslech. Vnější

zvuky bývají postupně přidávány až s dalšími úrovněmi ve francouzštině, konkrétně B1, B2. Ale pokud nejsou žáci zvyklí na posleších pracovat pravidelně, může jim dělat problémy i tento umělý poslech, který by neměl být tak náročný.

Žáci si nejčastěji stěžovali, že byl poslech moc rychlý, byla v něm spousta slov, kterým nerozuměli a při vyplňování jednoho slovíčka nestihli doplnit zbytek konverzace. Tato část je pochopitelně kratší než ostatní, protože se v hodinách, kde autorka byla na hospitaci, dával důraz spíše na mluvený projev, poslech a gramatiku než na porozumění textu a psaný projev.

Další důležitou částí v jazykových hodinách tvoří čtení. Je možné u této jazykové kompetence vytvořit tři menší podskupiny, které bude autorka popisovat.

První z nich jsou dívky z rodin, kde se mluví česky a francouzsky. Tyto dívky četly opravdu velmi dobře, melodicky, plynule, bez zakoktávání, bez pauz a žádných zádrhelů. Respektovaly vázání, vždy ho přirozeně přečetly bez upozornění vyučujícího, že vázat musí. Pokud ve větě byla otázka, dodržely intonaci stoupající a pokud zde byla přímá řeč, snažily se větu přečíst trochu jinak, s větším důrazem a zkoušely si v podstatě při čtení hrát. Pokud měly přečíst nová slovíčka (konkrétně téma například technologie), dodržovaly přízvuk na konci slova i měkčí začátek. Zároveň dodržovaly také melodii, byť šlo pouze o slovo, ne o větu. Hlasitost při čtení byla střední až vysoká. Pokud je vyučující pochválil, vždy jim to udělalo radost (moc často kvůli výslovnosti chváleny tyto dvě dívky nebývají, jinak řečeno s úplně stejnou frekvencí jako ostatní žáci). Druhou podskupinou jsou dívky z multilingvních rodin (česko-španělské, slovenské, vietnamské).

Vietnamská dívka, která vyhrála soutěž ve francouzském jazyce (popis obrázků), četla také velmi plynule a poměrně rychle. Občas zapomněla vázat a četla trochu potichu. Nedodržovala melodiku, nedává moc důraz na konec slov a určitě se nesnažila o „herecký výkon“ například v přímé řeči. Ostatní dívky z multilingvních rodin četly velmi průměrně, spíše pomalu, s chybami ve výslovnosti, zapomněly vázat a zadržovaly se. Co se týče hlasitosti, druhá vietnamská dívka četla velmi potichu a ostatní dívky poměrně nahlas.

Poslední podskupinou jsou ostatní žáci ve třídě, kteří četli tak, jak se od úrovně A2 naprosto očekává, někteří četli na úrovni A1, zejména ti nejslabší ve francouzském jazyce. I když třída měla mít úroveň A2, podle autorky je na této jazykové úrovni pochopitelné, že se žáci mohou občas zarazit. Například před neznámým slovíčkem nebo právě váhají, zda vázat, nebo ne. Někteří žáci četli středně rychle až pomalu a spíše tišeji, se zádrhly, s obtížnostmi,

zasekávali se i u známých slovíček a u neznámých samozřejmě také. Měli i velký problém s překladem vět, které právě přečetli. Snížená hlasitost mohla být způsobena malou sebedůvěrou, dopředu četli se strachem, že udělají chybu (žádný trest ale nepřišel, pokud udělali při čtení chybu, maximálně byl žák upozorněn, že ji udělal a vyučující opravil výslovnost). Vyučující i autorka se snažily vždy po čtení pochválit každého žáka za projevenou snahu při čtení. Někteří žáci četli velmi dobře, bez intonace, bez melodie, bez důrazu na konci, ale u úrovně A2 to není takový problém.

Samostatnou podskupinu by autorka ráda věnovala dívce, která byla z monolingvní české rodiny, ale seděla v lavici hned vedle dívky z česko-francouzské rodiny. Tato dívka četla velmi dobře, snažila se o přízvuk na konci slova, měkké „e“, melodii a celkově měla velmi melodickou a měkkou výslovnost. Je možné (opravdu jen možné), že by mohla tato dívka být ovlivněna právě svou sousedkou, kterou slyší mluvit francouzsky každý den a výslovnost spolusedící má tedy pozitivní vliv i na tu její. Ale také to nemusel být vliv sousedky, ale možná se dívka dívá na filmy, seriály ve francouzštině nebo poslouchá písničky, reportáže a mohla si výslovnost tímto způsobem odposlouchat. Možný vliv na dívku mohl mít i rodilý mluvčí, se kterým mají jednu hodinu týdně jako konverzační. Mohla výslovnost odposlouchat od něj, nebo také ne. Může mít tuto výslovnost přirozeně, protože má hudební sluch a umí dobře imitovat ostatní. Všechny možnosti jsou reálné.

Dívka z česko-francouzské rodiny, jež je o ročník níž (čili s přepokládanou úrovní A0–A1), odpovídala ve čtení úrovni A1–A2. Čtení ovládala velmi dobře, melodie, intonace, přízvuk na konci, ale četla velmi potichu a celkový projev měla vždy plachý, i když nebyl důvod. Možná se mohla stydět před autorkou, která pro ni byla cizím člověkem, před kterým musela číst nahlas. Nebo se styděla před svou třídou, kde ji může být vyčítáno, že má lepší výslovnost a čtecí schopnosti než ostatní, kteří s francouzštinou byli na úplném začátku. Tudíž jejich čtení odpovídalo člověku, který se učí číst ve svém mateřském jazyce: spousta zádrhelů, pomalé čtení, velká nejistota, ale to vše je neuvěřitelně důležité a patří k začátkům studia nového jazyka. Dívky, v jejichž rodinách se mluví česky a francouzsky mají obecně velkou výhodu, že mohou být zvyklé číst francouzsky od dětství. Nejprve ji mohl předčítat rodič, nyní si mohou číst samy (autorka bohužel neví, jak moc si dívky čtou ve svém volném čase knihy ve francouzštině či v češtině). Mohou tedy čtení trénovat od raného věku, v podstatě každý den, proto mají pochopitelně jakýsi náskok oproti ostatním žákům, kteří s jazykem teprve začínají. Ostatní žáky to opět může demotivovat, nebo naopak motivovat. Někteří žáci mohou mít poté, co slyší číst své bilingvní spolužačky strach číst/mluvit před ostatními, a

hlavně před celou třídou. Důležité je vždy pochválit všechny spravedlivě a opět nevychvalovat nadměrně dívky, jejíž rodiče mluví francouzsky.

Autorku velmi překvapil test z anglického jazyka, kdy jedna z dívek měla za úkol v jednom cvičení přeložit slovíčka z anglického do českého jazyka. Jednalo se o dívku z česko-francouzské rodiny. Dívka měla velký problém najít správný ekvivalent v českém jazyce a u některých slov vypadaly překlady dost neobratně a krkolomně. Může to být způsobeno tím, že ve své rodině nebyla zvyklá překládat do češtiny, proto autorka si opět potvrdila pravidlo, že ne všichni bilingvisté jsou skvělí překladatelé a tlumočníci.

V této kapitole se bude autorka zabývat hodnocením: nejprve zde budou popsány známky a jejich důležitost v životě adolescenta, poté testy, které hrají také velkou roli a mají velký vliv na (de) motivaci učení se jazyků. Bude nás ale také zajímat, jak hodnotí respondenti sami sebe a jejich sebe vnímání jazykových dovedností. Celou empirickou část uzavřeme tématem bilingvismus a didaktika v praxi, kde se bude autorka zabývat právě faktory, které mají vliv na adolescenta a jejich nadání na jazyky.

Pro většinu adolescentů známky tvoří velmi důležitou část jejich života,¹⁵⁷ a to kvůli několika aspektům:

1. Nastavení společnosti: jedná se o určitou kategorizaci žáků podle známek. Kdo má jedničky, je automaticky chytrý, slušný a spolehlivý. Kdo má trojky a horší stupeň známek, je považován za lenivého, ne příliš bystrého a někdy i automaticky neukázněného žáka. Je zde přetrvávající nátlak na to mít co nejlepší známky.

2. Rodina: ne pro všechny rodiče jsou známky hlavní, ale pro většinu ano. Pokud jejich potomek nenosí domů dobré známky, může přijít fyzický trest nebo zákaz. V opačném případě zase odměna (sladkost, peníze, dárek atp.).

3. Školní instituce: spousta žáků na základních a středních školách jsou pod velkým tlakem, aby měli dobré známky (nejlépe samé jedničky), protože jsou jim odpuštěny v některých případech přijímací zkoušky a dostanou se tak na střední/vysokou školu pouze na průměr.

Proto jsou známky velmi důležité a mnoho adolescentů jim přikládá velký důraz, který poté u některých může vyprovokovat nejrůznější psychické problémy, pocity méněcennosti,

¹⁵⁷ HELUS Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. 2015.s.221.

KOLÁŘ Z., ŠIKULOVÁ R., *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. 2009.s. 9.

CARR-GREGG M., SHALE E., *Pubertáči a adolescenti*. Průvodce výchovou dospívajících. Praha: Portál. 2010.s.28.

komplexy aj. Pro některé žáky mohou být známky naopak velkou motivací, neberou ji jako zdroj stresu, ale naopak radosti, pocitu zadostiučinění a dobré zpětné vazby po vykonané práci. Proto je třeba být se známkami velmi opatrný.

Žákyně z vícejazyčných rodin nejsou hodnocené z francouzského jazyka „špatnými známkami“ (myšleno známka tři až pět), většinou jsou hodnoceny jedničkou či dvojkou. Pro některé z nich jsou známky opravdu velmi důležité a trvají na tom, aby dostávaly pouze jedničky. Jiná známka by byla pro ně potupa, a dokonce by kvůli této známce mohly být potrestané. Některé z nich nepotřebují mít nutně samé jedničky, ale známky tři a hůř nesou těžce. Jiné se spokojí i s těmi horšími známkami. Zde tedy určitě není možné zobecňovat, že by žákyně z vícejazyčných rodin měly lepší známky než žákyně z monolingvních rodin.

Nutno ovšem podotknout, že zde hrají roli také kulturní rozdílnosti. Například na žáky z vietnamských rodin je obecně kladen velký nátlak, aby nosili domů dobré známky. Tvoří to součást jejich kulturního myšlení. Takže je logické, že tyto žákyně více dbají na to, aby měly dobré známky. Celkově zde ale funguje rovnováha v tom smyslu, že pokud je francouzský jazyk můj oblíbený předmět, tak z něj mám, nebo chci mít, dobré známky (což je logické a také do jisté míry přirozené). Pro některé žáky známky nemusí mít velkou hodnotu v jejich životě, protože třeba mohou řešit zdravotní problémy nebo chtějí vynikat v jiných aspektech jejich soukromého života (například v jejich koníčku). Dále je také třeba zmínit, že známky vůbec neurčují hodnotu daného člověka, takže pokud má žák z francouzštiny špatnou známku, neznamená to, že neumí francouzsky, ale může mít pouze poruchy učení nebo nedává učení takovou váhu. V běžném životě se může domluvit lépe francouzsky (nebo jiným jazykem) než žák s jedničkami.

Co se týče osobního vnímání nadanosti pro jazyky, nebyla jim v dotazníku podaná konkrétně otázka, zda si myslí, že jsou talentované na jazyky. Nicméně pokud v případě dívek, ty uvedly, že jejich oblíbenými předměty jsou právě jazykové, můžeme předpokládat, že samy sebe vnímají jako jazykově nadané. Některé dívky z vícejazyčných rodin uvedly, že je francouzský ani anglický jazyk příliš nebaví, preferují raději matematiku. Tudíž vnímání jazykové nadanosti může být opět velmi individuální a během dospívání se může změnit. Existují lidé, kteří propadli lásce k jazykům až v dospělém věku. Někteří žáci mohou být talentovaní na jazyky, ale jen si tento fakt prostě neuvědomují.

Naproti tomu absolvent, jemu byla podána otázka ohledně talentu na jazyky. Jak již zde bylo zmíněno, odpověď byla, že se neshledává talentovaným jedincem na cizí jazyky (i když mluví česky, francouzsky, anglicky, a učí se převážně v angličtině).

Mohou zde hrát roli různé faktory. Pokud je někdo talentovaný na jazyky, společnost takto chápe jedince, který mluví několika jazyky (například 5–10 či více), takže být bilingvní není úplně chápáno jako mít talent na jazyky. Dalším faktorem může být i nízká sebedůvěra, respondent nemusel chtít znít přehnaně sebevědomě, tudíž raději odpověděl záporně na tuto otázku. Pokud se vrátíme ještě k očekávání společnosti, v dnešní době se už angličtina úplně nepovažuje za cizí jazyk. Dokonce se schopnost dorozumívání se anglicky bere dnes již jako samozřejmost.

Co se týče testů, dívky z bilingvních rodin měly oproti ostatním spíše lepší výsledky, především dívky z česko-francouzské a česko-švýcarské rodiny. Důvodů, proč mají dobré výsledky, může být několik: pilnost ze strany dívek (pečlivá příprava, učení se z hodiny na hodinu, pravidelné plnění úkolů.)

Dále ne příliš obtížná forma testu. Je možné, že některé testy mohou být pro dívky velmi jednoduché, protože si vše mohou procvičit doma s rodičem nebo jim učivo může jít tzv. samo. Také se může jednat o gramatiku, kterou znají už dlouho, proto pro ně nemusí být tolik náročná. Jak již bylo několikrát zmíněno, velkou roli zde hraje i motivace mít dobré známky a výsledky. Na základní škole spíše než na střední je všeobecně známé, že žáci různě soutěží, kdo bude mít lepší výsledek z testu. Pokud dostanou špatnou známku a jejich soused (ka) lepší, mohou na sebe žárlit, proto se snaží na každý test učit, aby měli co nejlepší výsledek.

Pracovat s bilingvismem jako vyučující je poměrně náročná záležitost. Pokud se ve třídě sejdou žáci z monolingvní a multilingvní rodiny, je těžké skloubit výuku tak, aby se žáci z vícejazyčných rodin nenudili (z důvodu, že už látku dávno umí/ovládají) a pro žáky z monolingvních rodin nebyla výuka moc obtížná. Bilingvismus by se ale dal v hodinách velmi dobře využít, a to následujícími způsoby:

I. kulturní rozdílnosti, boj proti xenofobii: pokud se ve třídě objeví žáci z rozdílných kultur, je možné z toho vytvořit aktivitu. Například popisovat ve francouzštině, jak se slaví různé události (Vánoce, svátek lásky, Velikonoce, příchod podzimu, Dušičky aj.). Žáci poté mohou sestavit seznam, co je stejné, a v čem se liší. Nebo například pohádky, které mají v různých zemích jiné názvy, ale příběh bývá podobný s několika málo změnami. Nabízí se zde také jídlo, každý by mohl popisovat běžné jídlo, které se jí u něj doma, při zvláštních příležitostech atd. Tímto způsobem se žáci dozvídají více o jiných kulturách, díky tomu by nemuseli mít strach z cizinců či cizího prostředí.

II. Práce ve skupinkách: zde je obzvlášť důležité dávat si velký pozor, pokud vyučující zadá práci ve skupinách (především na mluvený projev). Může se totiž stát, že v jedné budou dva bilingvní žáci a v další dva slabší žáci (kterým jazyk tolik nejde nebo je nebaví). Problém je v tom, že se vytvoří dvě nevyrovnané skupiny, slabší žáky může ta druhá odradit a být demotivující, až nakonec ztrácí zájem o studium jazyka kvůli porovnávání se s bilingvními žáky. Druhá skupina s bilingvními žáky se naopak může nudit, protože je zadaný úkol příliš snadný. Zatímco kdyby byla tvořena skupina jedním bilingvním žákem a jedním slabším, mohli by si navzájem pomoci (bilingvní může pomoci se slovíčkem a druhý žák může bilingvnímu ukázat, že každý má své tempo a je třeba být trpělivý).

III. Slovní zásoba: bilingvní žáci přináší do výuky zcela novou slovní zásobu, ve většině případů se jedná o nespisovnou formu jazyka nebo o vulgarismy, které se v učebnicích obecně nenacházejí.

Nicméně i tato slovní zásoba, zejména ta nespisovná, je velmi důležitá, pokud se chceme dobře a důkladně naučit cizí jazyk. Obzvlášť ve sférách cestování nebo při výměnných pobytech a v rodinách, kde se většinou používá nespisovný jazyk. S vulgarismy je třeba být opatrný, ale žáci by je měli znát, aby věděli, že je někdo uráží a nadává jim při pobytu v zahraničí.

IV. Teorie versus praxe: občas mají žáci problém s gramatikou, která pro ně není vyloženě přirozená (nemohou ji připodobnit s gramatikou ve svém mateřském jazyce nebo s gramatikou v anglickém jazyce). Jako příklad můžeme použít subjontif, kdy žáci mají dojem, že toto nebudou nikdy potřebovat (naučí se ji jen na test). Bilingvní žáci mohou dokázat (názornou ukázkou), že gramatiku používají v běžném životě a že je vlastně užitečné ji umět. Stejně funguje i úplný opak, učí se čas, který skoro nikdy v běžném životě nepoužívají.

V. Nevychvalovat/neponižovat: u bilingvních žáků máme tendenci je velmi chválit, protože mají v prvních hodinách větší znalosti než jiní, mají většinou skvělý přízvuk a velkou slovní zásobu. Nicméně toto chválení může způsobit dva následky. Bilingvní žáci si na pochvalu zvyknou a může dojít k tomu, že se přestanou snažit, což také může demotivovat ostatní žáky, kteří na pochvalu čekají, ale nedočkají se. Zároveň je třeba se vyvarovat i škatulkování typu: „ty máš tatínka Francouze, tak tohle slovíčko musíš znát“. Je možné, že žák si v té chvíli nevzpomene nebo slovíčko prostě nezná. Dále je třeba bilingvní žáky neoddělovat od ostatních, snažit se všechny zapojit a hodnotit je spravedlivě a rovnoměrně.

VI. Nuda: pokud žáci začínají s francouzštinou, často se objeví ti, kteří se už francouzštinu učili nebo pochází z bilingvní rodiny, takže se při prvních hodinách mohou nudit, protože už látku znají. Proto to pro ně může být i trochu nezajímavé. Samozřejmě existují ti, kterým tento pocit znalosti dodává sebevědomí, nebo si látku rádi zopakují. Jenže pokud se ve třídě sejde takto široké spektrum, jak to skloubit, aby byla látka zajímavá, zároveň se příliš nenudili a pro ostatní to nebylo moc těžké? Zde opět není úplně jednoduchá odpověď. Ale jednou z variant je právě zapojit bilingvní žáky do výuky přes jejich kulturu a bilingvismus. Mohou hrát různé scénky v dialozích, mohou přinést bilingvní knihy, mají-li je v knihovně, doporučit filmy, seriály, pohádky, hry, recepty nebo přinést speciální jídlo aj. To jsou samozřejmě pouze nápady. Vždy je zde řešení zapojit tyto žáky trochu jiným způsobem a připravit jim náročnější látku/úkoly nebo jim vysvětlit, že teď budou několik hodin opakovat, ale opakování je také důležitým procesem v učení.

Cílem autorky bylo ukázat, jak moc tento aspekt ovlivňuje motivaci a postoj žáků k výuce převážně cizích jazyků. Ale také, jak moc jsou pro adolescenty důležité známky, zvláště v motivaci pro výuku jazyků. Jak také souvisí testy s osobním vnímáním nadanosti pro jazyky. Jak zde již bylo zmíněno, kapitola je rozdělena na několik částí věnující se testům, známám, osobního vnímání nadanosti pro jazyky, ale také zde bylo hodnoceno čtení žáků a poslech/porozumění textu.

3.2 AKTIVITA PŘI VÝUCE

Bilingvismus během hospitací fungoval tak, že když se vyučující ptala, co znamená nějaké slovíčko, vždy zvedly ruku dívky z česko-francouzských rodin. I dívky z vícejazyčných rodin byly více aktivní než žáci z monolingvních rodin a také se méně bály mluvit před zbytkem třídy (zatímco ostatní žáci byli spíše stydlivější). Zde je dobré zmínit, že zde může figurovat i temperament (tím, že má žák slovenské, španělské, francouzské geny, může být méně stydlivý před ostatními spolužáky).

Asi největším rozdílem mezi žáky z monolingvních rodin a žákyněmi z česko-francouzských rodin byl přízvuk. Dívky měly přízvuk velmi odlišný, protože mají možnost jej odposlouchat od svých rodičů, ostatní žáci měli přízvuk pochopitelně tvrdší a více český. Rozdíl ve výslovnosti byl celkově nejvíce markantní, žákyně si více hrály s intonací, slova vyslovovala měkčeji a melodičtěji. Ostatní žáci dávali důraz spíše na začátek než na konec slova. Ale je třeba uznat, že o přízvuk se pokoušeli i ostatní žáci a některým to šlo velmi dobře. Tuto konkrétní třídu čekal za několik měsíců výměnný pobyt, tudíž je zde velká šance,

že by přízvuk mohli někteří žáci odposlouchat a slovní zásobu díky každodenní intenzivní komunikaci s rodilým mluvčím zlepšit a rozšířit.

Autorka si během hospitací všimla, že žákyně z bilingvní nebo vícejazyčné rodiny byly daleko aktivnější než žákyně z monolingvní rodiny. Je možné, že tato aktivita souvisí s vyššími znalosti týkající se slovní zásoby. Navíc pro tyto žákyně není překážkou mluvení (respektive mohou i nemusí mít pocit studu, když mluví francouzsky před někým jiným). Dívka z česko-francouzské rodiny z 8. třídy, byť doma mluví s otcem plynule francouzsky, se při hodinách příliš aktivně nezapojovala, mluvila spíše potichu a nikdy se sama dobrovolně nepřihlásila o slovo, pouze když byla vyvolána vyučující.

Je zde opět spousta faktorů: jsou již vybaveni slovní zásobou, která se zrovna týká daného tématu, proto se jim učivo může zdát snadnější. Mohou si slovíčko odvodit z jiného jazyka, mohou probíranou gramatiku již znát nebo jim může připadat snadná. Může je hodina bavit, takže jim tato aktivita přináší dobrý pocit související s jejich sebevědomím. Žákyně byly nejčastěji aktivní v hodinách, pokud šlo o dovednosti, jako je mluvení a použití slovní zásoby (přeložit slovíčko z češtiny do francouzštiny a naopak). Tyto dovednosti mohou souviset také s faktem, že se těmto žákyním dobře učí nová slovíčka (ale nemusí) díky dobré paměti a code-switchingu. Nebo zde také mohl fungovat faktor, že byl na jejich jazykových hodinách přítomen někdo cizí v rámci hospitace a jejich chování bylo trochu jiné, než kdyby je nikdo cizí nepozoroval. Nutno také dodat, že hospitace trvaly jen několik hodin, aktivita žákyň mohla být slabší na jiných hodinách, kde nikdo na hospitaci nebyl. Nakonec je potřeba dodat fakt, který byl v této práci již několikrát zmíněný. Adolescenti ve věku 15–16 let prožívají opravdu bouřlivé období v podobě změn ve svém těle po fyzické i psychické stránce. Může je trápit spousta dalších problémů z osobního života, mohou bojovat s vážnou nemocí nebo psychickými problémy. Proto je třeba být jako vyučující empatický a nebrat si případnou neaktivitu příliš osobně.

Jak zde bylo již zmíněno, s aktivitou bez pochyb souvisí také mluvený projev. Zde hraje velkou roli, zda je žák spíše extrovertní nebo introvertní povahy. Pro některé žáky může být mluvený projev dost stresující, obzvláště v cizím jazyce, a navíc před cizím člověkem. Někdo může zase preferovat mluvený projev před psanou formou, protože dokáže situaci lépe popsat v ústní podobě než při psaní. U mluveného projevu mají žákyně z bilingvní rodiny česko-francouzské vždy větší výhodu, protože na rozdíl od jiných žáků mohou tuto formu trénovat s rodiči. Také to tak v dotazníku uvedly, že nejlépe jim jde mluvení. Je třeba zmínit, že jazykové hodiny jsou obvykle rozdělené na poloviny, čili žáci nemluví před celou třídou,

ale jen před její polovinou, což určitě také hraje velkou roli při mluveném projevu (z hlediska menší nervozity a studu). Samozřejmě se vždy najdou žáci, kterým mluvení před ostatními nedělá vůbec žádný problém, a naopak jej vyhledávají, samozřejmě ale záleží na každém žákovi.

Francouzština a její psaný projev je trochu kapitola sama pro sebe. U jistých slov je velký rozdíl mezi psanou a mluvenou formou (protože se slovo nevyslovuje vůbec tak, jak se napíše). Tudíž některým žákům tento fakt může způsobovat problémy:

1. Nejprve si propojit, že slovo se vyslovuje tak a píše jinak (například voda se píše l'eau – výslovnost je však „lo“)

2. U žákyn z česko-francouzských rodin se často vyskytuje jeden zvláštní jev, a to, že slovíčko nebo větu dokážou přeložit i vyslovit, ale už jej nedokážou napsat. A pokud ano, tak s chybami.

Může to být způsobené právě tím, že žákyně jsou sice zvyklé mluvit pravidelně francouzsky, ale už nejsou zvyklé psát. Nebo nedbají tolik na psanou formu, protože ví, že se dorozumí. Existuje i možnost, že jsou lepší v mluvené formě než v té psané (a samozřejmě i naopak). Respondentky uvedly, že nemají problém s mluvenou formou, ale se psanou už ano. Podle úkolů, které odevzdávaly, bylo vidět, že nemají psanou formu ještě tolik ucelenou a občas se vyskytla nějaká chyba (špatný slovosled, chybějící písmenko, špatně vyčasované sloveso aj.).

Také je třeba zmínit, že v písemném projevu, kdy měli všichni žáci popsat trasu z bodu A do bodu B podle mapy, dělali všichni podobné chyby, včetně dívek z česko-francouzských rodin.

Obecně jak zde již bylo zmíněno, písemný projev je poměrně těžký a je zde třeba dávat pozor na spoustu věcí, respektovat správný slovosled, dobře vyčasovat sloveso, určitě a neurčitě členy.

Nejčastějším problémem u všech žáků úrovně A2 bylo vytvořit rozkaz ve druhé osobě jednotného čísla. Spousta žáků zapomněla na odstranění písmena „s“ na konci slova (například: napsali „*Vas*“ místo „*Va*“) nebo rozkaz vůbec nevytvořili, i když v ukázkové větě v pracovním sešitě byl napsán, použili místo něj raději futur proche (blízkou budoucnost), která se tvoří mnohem jednodušeji. Při pročitání odevzdaných úkolů by vyučující bez podpisu žáků nepoznal, jaký úkol psal žák z české rodiny a jaký z česko-francouzské. Úkoly byly opravdu velmi podobné s velmi často se opakujícími chybami. Je zde samozřejmě možnost,

že žáci úkol od sebe navzájem opsali, i když tato třída je poměrně ambiciózní, tak tuto možnost nemáme ověřenou. Co se týče kreativity v rámci používání zajímavých a neotřelých vět, většinou se zde opakovalo sloveso „*aller*“ nebo „*prendre*“, popřípadě „*tourner*“, na úrovni A2 naprosto v pořádku. Dalo by se samozřejmě očekávat, že dívky z česky a francouzsky mluvících rodin vymyslí trochu rafinovanější věty, ale nebyly povinny. Možná je tato možnost ani nenapadla nebo se možná nechtěly „předvádět“ před třídou, že takové věty umí. Také je zde úplně logická a jednoduchá možnost, že se jim nechtělo, protože mohly mít hromadu dalších úkolů z jiných předmětů. Je možné, že se časem budou chtít ve psaném projevu samy zlepšit, záleží na vnitřní a vnější motivaci, na rodině a přátelích, kteří je ovlivňují. Také zde hraje roli fakt, jestli budou mít zájem později studovat v zahraničí. Převážně ve francouzských školách je na písemný projev velký důraz. Pokud zde písemný projev tolik nepochvíávají, možná nemají ve zvyku používat složitější věty s neobvyklou slovní zásobou, různými idiomatickými vyjádřeními. Co se týče dívků s úrovní A1, jejíž otec je také Francouz, tato třída odpovídala v době hospitací úrovni A0–A1, a písemný projev třída trénovala spíše málo a žáci se v něm ještě necítili tolik silní. Dívce psaní spíše šlo, ale při probírání zvrtných sloves měla někdy problém určit, kdy bude tzv. *accent grave* se slovesy typu „*se lever*“, „*se promener*“. Je to pochopitelné, protože tato dívka komunikuje v psaném projevu převážně s rodinou a přes různé SMS zprávy nebo sociální sítě, kde zkrátka úroveň gramatiky není na tak vysoké úrovni a chyby se zde dělají naprosto běžně. Dalším zajímavým hlediskem jsou diktáty, u žáků obecně zřídka oblíbené. Co se týče žákyně z česko-francouzské rodiny, oproti ostatním žákům ze své třídy (monolingvním i multilingvním) měla právě s diktátem největší potíže. Důvod je zcela prostý, nikdy diktáty ve francouzštině nepsala, do své třídy přišla až v půlce druhého ročníku (9. třída) a její francouzský rodič s dívkou nikdy diktáty ve francouzštině nepochvíával ani nepsal, tudíž nebyla na jejich psaní ve francouzštině vůbec zvyklá oproti jejím spolužákům, kteří je psali od začátku výuky francouzského jazyka.

K mluvenému i psanému projevu nepochybně patří častokrát zmiňovaná slovní zásoba. Každý žák má úplně jinou kapacitu slovní zásoby podle frekvence užití slovíček, snadnému zapamatování si slovíček, jejich odvození z jiných jazyků. Dívky z vícejazyčných rodin většinou mají slovní zásobu vyšší, protože si právě mohou slovíčko odvodit z jiného jazyka nebo jej už znají a aktivně používají. Dívky z česko-francouzských rodin mají pochopitelně slovní zásobu velmi pestrou a bohatou. Zároveň i velkou, protože ji aktivně používají denně nebo týdně a také ji postupně obohacují už od dětství oproti ostatním žákům,

kteří s učením francouzštiny začali před pár lety. Tyto dívky znají formální francouzštinu, ale i francouzštinu hovorovou, protože tu právě daleko více slyší doma u rodičů nebo příbuzných. Někdy mohou tyto dívky třídu „překvapit“, kolik a jaká zajímavá slova umí (jinými slovy slovíčka, která úplně nepatří do standardní výbavy slovní zásoby žáka o úrovni A1–A2, například říhnout si, pšouknout). Mohou také znát názvy francouzských jídel, protože pro ně nejsou nijak netradiční, ale mohou na ně být zvyklé od mala. Mohou znát také celkově názvy surovin, koření, oblečení, zvířata a v neposlední řadě různé zdobněliny a oslovení v rodině (například: *Mon lapin, ma puce, ma belle* atd). Dále by také dívky mohly znát tzv. *language des jeunes* neboli jazyk mladých lidí. Nejčastěji se tuto slovní zásobu můžeme naučit odposloucháním mladých lidí například při pobytu ve Francii. Žák úrovně A1 nebo A2 většinou tuto slovní zásobu neovládá, protože se obecně učí podle některé učebnice francouzštiny, kde převládá spisovná a vlastně trochu umělá francouzština (umělá v tom smyslu, že rodilí mluvčí v posledních nedělaj žádných chyby, není zde slyšet zvuk z ulice, nemají žádný přízvuk a vše vyslovují dokonale). Co se týče hovorové francouzštiny, můžeme najít několik cvičení, ale spíše výjimečně a většinou budou třeba na konci kapitoly nebo na okraji. Pro žáka úrovně A1–A2 je určitě hovorová francouzština velmi obtížná, bude mít problém rozumět, obzvláště pokud rodilý mluvčí mluví velmi rychle a používá různé slangy, idiomatická vyjádření nebo vulgarismy. Tím, že dívky z bilingvních rodin česko-francouzských této slovní zásobě mohou (ale i nemusí) rozumět, je možné, že ostatní spolužáci na ně začnou žárlit (kvůli vyšší slovní zásobě, faktu, že rozumí více a lépe než oni a možná proto, že jsou častěji chválené vyučujícími). Ostatní žáky by mohla tato žárlivost absolutně demotivovat a mohli by ztratit chuť učit se nová slovíčka a pracovat dál na zlepšení se ve francouzštině, protože budou mít pocit, že své bilingvní spolužačky nikdy nedoženou/nepředběhnou. Může to ale fungovat i naopak, a ostatní žáci budou mít chuť dohnat úroveň ve francouzštině právě svých bilingvních spolužáček a budou více pracovat, dívat se na filmy ve francouzštině, číst knihy ve francouzštině. Nesmíme také zapomenout na poslední možnost a to žáci, kterým fakt, že mají bilingvní spolužačky je úplně lhostejný. Dívky neberou jako konkurenci a učí se jazyk úplně stejně svým vlastním tempem a nesnaží se nikoho dohnat a pokud ano, tak ne bilingvní spolužačky.

Je ale samozřejmě na každém žákovi, jak bohatou a širokou bude mít slovní zásobu, protože je to součást jeho studia. A je to právě žák, kdo může ovlivnit kapacitu své slovní zásoby. Existují žáci z vícejazyčných rodin, kteří nemají tak bohatou slovní zásobu, protože například mají problém se zapamatováním slovíčka nebo k jazyku nemají vztah a nechtějí se

jej učit. Pro ostatní žáky (z monolingvních rodin) mohou být tyto žákyně inspirací a motivací, aby se slovíčka učili denně a trénovali svou slovní zásobu, nebo naopak to pro ně může být demotivující, protože mají strach, že nikdy nebudou tak dobře mluvit francouzsky a nebudou mít takovou slovní zásobu jako jejich bilingvní spolužačky.

Dívka z 8.třídy, jejíž otec mluví francouzsky, neměla nijak zvlášť bohatší slovní zásobu oproti jejím spolužákům. Při dějepise, kdy probírali Velkou francouzskou revoluci, konkrétně „Sansculoty“, se autorka zeptala ve třídě a poté zvlášť této dívky, jestli ví, co znamená slovíčko „culottes“ a dívka odpověděla, že neví. I když se nám může zdát, že v tomto případě se jedná o úplně běžné slovíčko z oblasti oblečení, každodenně používané, není zde pravidlo, že ho dívky s rodičem mluvícím francouzsky musí znát. Její spolužáci mohou mít na dívku najednou i jiný pohled, řekněme „lidštější“, že i když je dcera Francouze, také některá slovíčka prostě nezná.

Domácí aktivitou jsou myšleny převážně domácí úkoly, učení slovíček a opakování si gramatiky v rámci samostudia. Jedná se o velmi ožehavé téma, protože je nyní kladen velký důraz na nepřetěžování žáků domácími úkoly. Ale pokud se žák rozhodne studovat na bilingvním gymnáziu, kde bude mít později předměty v nemateřském jazyce, tak je opravdu třeba se co nejlépe jazyk naučit. V rámci samostudia a plnění různých domácích úkolů byli pilnými žáky ti z monolingvních rodin a úplně nejvíce žákyně z vietnamských rodin. Opět se určitě jedná o kulturní záležitost, kdy je kladen důraz na poctivou přípravu do školy. Mohl by zde ale hrát roli ještě jeden faktor, a to soutěživost. Je možné, že žáci z monolingvních rodin jsou pečlivější (ale neplatí to tak vždy), protože mají motivaci se vyrovnat bilingvním spolužákům. Dalším faktorem by mohl být přístup v rodině, v některých rodinách může být zvykem vždy po příchodu ze školy udělat úkoly, a rodiče na tento rituál dbají a úkoly kontrolují. Ale jelikož někteří rodiče nemusí mluvit francouzsky, úkoly mohou přestat kontrolovat a tím, že zde není žádná kontrola ani forma trestu, když dítě úkol neudělá, žák potom nemusí mít ve zvyku úkoly dělat pravidelně. Respondentky z vícejazyčných rodin úkoly spíše vypracovaly (někdy těsně před hodinou, ale vypracovaly). Respondentky z vietnamských rodin měly úkoly vyplněné vždy. Bilingvní dívka z 8.třídy plnila úkoly úplně stejně jako všichni ostatní spolužáci.

Časování sloves nepatří k oblíbené látce u většiny studentů, protože s ní mají problém. Zde opravdu záleží na každém žákovi, jak často časování sloves procvičuje, jak dobrou paměť má a jak je schopný si v jednotlivých časech udělat sám pro sebe pořádek. V tomto případě vůbec neplatí, jestli je žák pochází z vícejazyčné rodiny, nebo ne, ve většině s časováním

sloves měli problémy všichni. Našla se menší skupina žáků, která se slovesy neměla viditelné potíže, v této skupině jen dvě dívky byly z vícejazyčné rodiny, zbytek byl z monolingvních rodin. Jak zde bylo již zmíněno, velké problémy u všech žáků (včetně těch, kteří mluví francouzsky už od raného věku) mají problémy se zvrtnými slovesy s nějakou výjimkou (př.: *se lever, se promener, s'appeler*) nebo s vytvořením druhé osoby jednotného čísla u rozkazu, kde zapomínají u 1.třídy a slovesa „*aller*“ vynechat konečné písmeno „s“.

Jak se v této dovednosti mohou žáci zlepšit, je de facto úplně jednoduchý návod, a to trénink. Pokud si žáci vypracují každý den alespoň jedno cvičení na časování sloves a budou ty časy různě měnit (jeden den le futur simple, druhý den le passé composé nebo cvičení na poznání časů), tak je zde opravdu velká šance, že selepší. Ale chce to čas a trpělivost. Také je v dnešní době velká výhoda v online světě, a to dostupnost obrovského množství cvičení, které si žáci mohou vyplnit sami a je zde i automatická korekce. Dále existuje spousta cvičebnic, které jsou zaměřené pouze na procvičování gramatik a jsou žákům cenově dostupné.

Zde by autorka ráda zmínila dvě velmi situace velmi zajímavé, co se komunikace týče, první je komunikace třídy s rodilým mluvčím. Tato třída má týdně jednu hodinu s rodilým mluvčím z Francie, později budou mít s tímto rodilým mluvčím i hodiny dějepisu ve francouzštině. Po rozhovoru s žáky z této třídy, jak s vyučujícím komunikují, odpověděli, že s vyučujícím komunikují spíše s velkou náročností a dívky z česko-francouzských rodin fungují ve třídě při těchto hodinách jako určití prostředníci v komunikaci. Abychom byli konkrétní: pokud na třídu mluví vyučující až moc rychle nebo vyučujícímu ve třídě v danou chvíli nikdo nerozumí, jsou dívky vyzvány, aby překládaly nebo tlumočily. V některých situacích komunikují převážně dívky z česko-francouzské s rodilým mluvčím místo ostatních nebo jsou dívky právě vyzvány k mluvení ostatními žáky, pokud je třeba vyřešit nějaký problém (nebo když žáci chtějí odložit test, podívat se na film). Ale nemusí vždy jen jít o nějaký problém, to samé je například se slovíčky. Vyučující může napsat na tabuli nové slovíčko a dívky jej mohou už dávno znát. Nebo pokud si právě vysvětluje třída s vyučujícím nová slovíčka a je zde nějaký problém s překladem, dívky mohou pomoci.

Druhá situace je během výměnného pobytu, který proběhl na začátku října 2022 mezi Francií a Českou republikou. Hlavním komunikačním jazykem celého výměnného pobytu byla angličtina. Nicméně pokud byl nějaký problém a bylo opravdu třeba si dobře rozumět, Francouzi přešli do francouzštiny a komunikovali převážně s dívkami z česko-francouzských rodin ve francouzštině. Dívky měly výhodu i nevýhodu, že moc dobře rozuměly, co si

Francouzi mezi sebou říkali, i když mluvili velmi rychle. Ostatní žáci rozuměli třeba jen útržky nebo vůbec. Pokud ale Francouzi mluvili pomaleji, rozuměli také dobře. Co je velmi překvapující, dívka z vietnamské rodiny (která vyhrála soutěž ve francouzském jazyce – popis obrázků) se styděla mluvit francouzsky s francouzskými žáky, proto si raději zvolila anglický jazyk.

Dalo by se tedy říct, že obě dívky v určitých situacích fungují jako jakýsi komunikační most mezi Čechy a rodilým mluvčím (především vyučující). Nelze úplně říct, že tento most je špatný, ale je třeba si zde dávat pozor na dva aspekty: za prvé, aby ostatní žáci nezačali dívky trochu zneužívat, že právě ony vždy vše vykomunikují s vyučujícím a ostatní žáci se vůbec nemusí snažit mluvit francouzsky. Za druhé, aby opět nedošlo k žárlivosti a ostatní žáci si nepřipadali méněcenní, že neznají tolik slovíček a že dívky mluvící plyně francouzsky jsou vyučujícími upřednostňovány.

Tyto dívky mají výhodu i takovou, že mohou mít lepší debatní dovednosti, můžou mít odposloucháno od svých rodičů různé věty, různá výplňková slova („*n'est-ce pas?*“), konektory („*en ce qui concerne, par rapport, puis, ensuite...*“), které jejich komunikační schopnosti určitě obohatí. Jedná se sice už o vyšší úroveň francouzštiny, ale některá slova nebo věty mohou znát dívky od rodičů už na úrovni A1,A2. Také mohou používat při komunikaci, ale i dalších dovednostech (psaní například), tzv. kritické myšlení, které je na západních školách velmi frekventovaně vyučováno a je na něj kladen velký důraz.

Možná se ostatním žákům může zdát myšlení těchto dívek trochu odlišné, ale to právě patří k součásti kulturních rozdílů, kterým se bude autorka věnovat v kapitole 3.1 Hodnocení.

Autorka se nyní zaměří na dialogy nebo scény z běžného života, které žáci na hodinách zkouší zahrát. Jedná se o okamžiky spjaté s cestováním a řešením nějakého problému, například si žák potřebuje koupit lístek na vlak/autobus či letenku nebo někdo žáka okradl a jde to nahlásit na policii.

Zde mohou mít dívky mluvící doma francouzsky nespornou výhodu, protože takový moment už mohly někdy zažít například s rodiči. Jsou to totiž naprosto běžné a reálné situace a mohou si ještě živě pamatovat, jak na to rodiče reagovali, jaká slovíčka a jaké věty používali. Pokud dostanou za domácí úkol takový dialog napsat jako psaný projev, mohou se zeptat rodičů, jakou slovní zásobu použít, mohou si s rodiči scénář „zahrát“.

Ovšem velkou výhodu zde mohou mít i ostatní dívky z bilingvních rodin, protože na tyto situace mohou být také zvyklé jen ne ve francouzštině. Pokud jejich rodič (e) nemluví

zcela plynule česky a stala se jim nějaká z uvedených situací, musely dívky překládat a tlumočit, proto by nemusely mít takový problém se zvládnutím této situace ve francouzštině, mají-li dostatečnou slovní zásobu a umí ji použít. Co se týče ostatních spolužáků, také jim tyto hrané scénky nemusí dělat problém, jestli jsou zvyklí cestovat a mluvit anglicky nebo je rodiče vedou k samostatnosti a jsou zvyklí si spoustu věcí zařizovat sami. Při hodinách francouzštiny dívky z francouzsky mluvících rodin většinou neměly se scénkami problém, ostatní žáci také ne, jen někteří byli trochu plašší a chyběla jim slovní zásoba. Obzvláště chlapi.

Obecně je velmi důležité, aby se žáci učili na tyto situace reagovat, chtějí-li cestovat, musí se umět domluvit, aby si dokázali poradit i v cizím jazyce.

Co se komunikace týče, dívky z bilingvních rodin jsou vlastně všechny zvyklé už od mala na ustavičné překládání a možná i tlumočení. I když je spousta cizinců, kteří se naučili perfektně česky a zbavili se přízvuku, celá řada se pochopitelně češtinu plnohodnotně nenaučila, a proto občas potřebují pomoci od svých dětí v komunikaci. Tento odstavec se zdaleka netýká pouze dívek z česko-francouzských rodin, ale všech dívek z bilingvních a multilingvních rodin, které byly dotazovány v rámci dotazníku. Nejméně práce týkající se zmíněného překladu má právě dívka z česko-slovenské rodiny. Tím, že se spousta Čechů narodila během období Československa a někteří si tuto dobu ještě živě pamatují, v podstatě v bilingvistu vyrostli (poslouchali zprávy, četli noviny, dívali se na filmy, vše bylo na půl české a slovenské), tudíž jim slovenština nepřišla jako cizí jazyk, ale možná druhá mateřština. A spousta Čechů Slovákům plně rozumí a zcela bez problému. Mladší generace může mít s porozuměním slovenštiny menší problémy, ale při pečlivém poslouchání se se slovenským rodilým mluvčím určitě dorozumí. Může stále používat svůj rodný jazyk čili češtinu, což situaci velmi zjednodušuje. Opačným příkladem mohou být dívky z vietnamských rodin. V České republice můžeme vidět spoustu vietnamských rodin, kde děti mluví skvěle vietnamsky a česky, protože navštěvovaly českou školku a školu a vietnamsky mluví doma s rodiči, ale rodiče se perfektně česky nenaučili, jelikož je čeština zkrátka velmi obtížný jazyk, a tak mohou mít problémy v komunikaci. Jejich děti jim proto mohou tlumočit do vietnamštiny nebo jednoduše vyřídit celou záležitost za rodiče.

Co se týče česko-francouzských a česko-španělských rodin, opět zde je celá řada Francouzů a Španělů, kteří se naučili skvěle česky, ale někteří možná mohou mít v některých oblastech problémy. Můžou proto opět poprosit své děti, aby tlumočily nebo překládaly.

Následkem celého překládání a tlumočení z více jazyků, na které jsou dívky zvyklé už od raného věku, mohou mít velmi pestrou slovní zásobu v obou jazycích, může jim jít překlad daleko lépe než ostatním žákům (ale není zde stoprocentně platné pravidlo), může je tlumočení bavit a později se tím i živit. Každopádně tato překladatelská cvičení jsou velmi dobrá pro paměť adolescenta, zejména pro opakování slovíček, schopnost vyjádřit se, lepší komunikaci a také možná lepší vztahy v rodině (myšleno tak, že se rodiče mohou v komunikaci spolehnout na své dítě s pomocí), ale také to může jejich děti obtěžovat. Záleží samozřejmě na věku, vztahu k jazykům.

Respondenti se s takovou situací ještě nesetkali, ale co musí být obzvlášť nepříjemné, když má žák nějaký problém a musí být potrestán. Nebo je potřeba komunikovat s rodiči, a na konzultace přijde rodič, který plně neovládá češtinu a jeho dítě musí překládat oběma stranám (rodiči i vyučujícímu).

Co se týče hodin francouzštiny a práce s novou slovní zásobou, dívky z rodin, kde se mluví francouzsky, neměly s překladem do češtiny sebemenší problém, i dívka o ročník níž. Ostatní žáci občas měli problém najít správný ekvivalent v českém jazyce nebo si nebyli úplně jistí a také občas nevěděli vůbec, případně řekli úplný nesmysl. Když měli možnost, vypomáhali si s překladem v angličtině (například nahlas řekli „*To je jako v angličtině.*“ nebo „*V angličtině to znamená...*“)

V předchozích kapitolách autorka zmínila různé soutěže ve francouzském jazyce, žáci se mohou účastnit nejrůznějších soutěží (popis obrázku, recitační atd). Jak zde již bylo zmíněno, první kolo v soutěži popisu obrázku ve francouzském jazyce vyhrála dívka z vietnamské rodiny, v dalším kole se umístila až na spodních místech z důvodu technických problémů (2. kolo soutěže probíhalo online). Recitační soutěže v prosinci 2022 se účastnili tři žáci (dva monolingvní a jedna dívka z česko-francouzské rodiny). Dívka měla velmi melodickou výslovnost v porovnání s žáky z monolingvních rodin (kteří se ovšem také snažili, ale měli problémy s plynulostí čtení nebo zkrátka dělali chyby ve výslovnosti). Všichni žáci byli velmi zklamaní, když v soutěži nedostali žádné ocenění. Je ale překvapující fakt, že druhá dívka z česko-francouzské rodiny (z nižšího ročníku) se nechtěla zúčastnit soutěže a ani nikdo jiný z této třídy. Je možné, že se necítí dobře, když musí mluvit před ostatními lidmi na veřejnosti.

Autorka se nyní zaměří na další poněkud ožehavé téma, a to integrace do třídního kolektivu. Ve třídách, kde se nachází respondentky, obě dívky z rodin mluvících francouzsky přišly do třídy později. Jedna na přelomu 8. a 9. třídy a druhá v průběhu 9. třídy. Každá má

úplně jiný charakter, jedna více extrovertní a druhá naopak introvertní. Obě se ale do kolektivu integrovaly skvěle. Spolužáci si je oblíbili, a právě díky nim mají různé výhody, které zde byly již zmiňovány (komunikace s francouzským vyučujícím vyřizují hlavně ony, pomohou přeložit slovíčko pro ostatní, při výměnném pobytu rozuměly francouzským studentům). Dívka z nižšího ročníku čili 8. třídy byla v kolektivu hned od začátku při nástupu na Gymnázium. Také je spíše introvertnější a do kolektivu zapadla velmi dobře. Tím, že se třída ještě moc neznala, nemůžeme posoudit, jestli také pomáhala ostatním spolužákům při komunikaci. Ale co se týče slovíček, určitě je mohla přeložit ostatním nebo naopak přeložit vyučujícímu z češtiny do francouzštiny. Globálně tedy můžeme říct, že integrace dopadla dobře a všechny dívky byly přijaty rychle. Stejně jako ostatní dívky z bilingvních rodin. Nemusí tomu ale tak být vždy. Někdy mohou být tito žáci vyřazeni z kolektivu právě kvůli nějaké odlišnosti (v tomto případě, že vynikají po jazykové stránce nebo jsou odlišní v kulturních aspektech). Této formě izolace mohou čelit právě i vietnamští žáci kvůli urážkám rasové povahy nebo kvůli dobrým známkám, na které klade vietnamská výchova a kultura velký důraz. Dívky, které mají vyšší znalost francouzštiny, mohou čelit žárlivosti kvůli svým znalostem. Ale také kvůli tomu, že se mohou na hodinách francouzského jazyka trochu nudit, protože danou gramatiku či slovní zásobu mohou už dávno umět, zatímco ostatní žáci si ji nemohou osvojit, protože jim přijde těžká. Mohou na ně žárlit i kvůli dobrým známkám, které hrají mezi adolescenty velkou roli. Ostatním žákům může vadit, že se třeba učí na test několik hodin a dostanou špatnou známku, ale dívky dostanou dobrou známku bez velkého učení, protože látku už dávno ovládají.

Každopádně i během přestávek se dívky zapojovaly se spolužáky do konverzace, nebyly ostrčené. Pokud je autorka pochválila za čtení, ostatní žáci se na ně nedívali nenávistně nebo žárlivým pohledem.

Dobrá integrace do kolektivu je velmi důležitá pro adolescentní věk. Někteří žáci mohou mít totiž tak velký strach z vyčnívání a možné šikany, že schválně mohou psát špatné výsledky do testu, nedělat domácí úkoly nebo schválně a vědomě dělat chyby. To vše proto, aby nedostávali dobré známky a nebyli za své znalosti trestáni od spolužáků.

Tento věk je také velmi citlivý na to, jakým okolím se žák obklopuje, protože je svým prostředím velmi ovlivňován. I když měl dříve dobré známky, vlivem kamaráda, partnera (či partnerky) nebo skupinou přátel může dojít k rapidnímu poklesu dobrých známek. Adolescenti mohou mít také problém být sami, bez přátel, protože mohou být okolím viděni

jako zvláštní a že je s nimi něco špatného. Proto se možná samoty bojí a chtějí si udržet přátele za každou cenu.

V této kapitole se autorka věnovala aspektům ovlivňující motivaci k učení jazyků u žáků z bilingvních a vícejazyčných rodin. Cílem celé kapitoly bylo ukázat rozdíl v aktivitě při výuce mezi bilingvními/ multilingvními žáky a monolingvními žáky zejména na úrovni motivace. Autorka zde čerpala ze své vlastní zkušenosti, zejména ze souvislé oborové praxe a náslechové praxe. Jedná se o autorčiny subjektivní poznatky, jistě by se zde dalo dívat na celou záležitost z různých a jistě dalších zajímavých úhlů pohledu. Zde by autorka ráda rozdělila aktivity následujícím způsobem: aktivita při výuce, domácí příprava, úkoly, mluvený a psaný projev, poslech, diktáty, slovní zásoba, porozumění textu. Co se týče úkolů a domácí přípravy obecně, autorka při hospitačních praxích vyzorovala, že žákyně z bilingvních a multilingvních rodin (především z vietnamských) vypracovávají domácí úkoly poctivěji a častěji než žáci z monolingvních rodin. Více aktivní při hodinách byly také dívky z bilingvních rodin, ale i někteří žáci z monolingvních rodin. V mluveném projevu se cítily nejsilněji dívky z česko-francouzských rodin, protože mají větší slovní zásobu než ostatní žáci a jsou denně zvyklé se vyjadřovat ve francouzštině. Psaný projev, poslech a porozumění textu je záležitost, ve které se cítí slabě většina respondentů a dělá jim problémy. S čím souvisí i časování sloves, které autorka v této části práce také rozebírala. Časování sloves dělá potíže všem žákům bez ohledu na bilingvnost a monolingvnost, zatímco mluvení jde spíše bilingvním a multilingvním žákům.

Také se zde autorka věnovala tématům třídního kolektivu, překladu a tlumočení a komunikaci obecně. U třídního kolektivu autorka řešila integraci bilingvních žáků, obzvláště pokud pochází například z česko-francouzské rodiny a navštěvují bilingvní gympl se zaměřením na francouzský jazyk. Nutně mají výhodu například ve větší slovní zásobě, tudíž přesně tento důvod by mohl být k potencionální šikaně. Respondentky se do kolektivu začlenily velmi dobře, jen je zde určitá žárlivost, například když rozumí rodilému mluvčí snadněji než ostatní žáci.

Cílem této třetí části bylo vyzorovat, jak žáci z multilingvních rodin reagují během jazykových hodin. Autorka zde zkoumala pomocí pozorování aktivitu v hodinách a domácí přípravu žákyň, dále jejich slovní zásobu a jazykové kompetence (poslech, porozumění textu a další), integraci do kolektivu nebo například jak žákyním pomáhají v jazykových hodinách jejich znalost reálií.

Autorka si na začátku třetí části položila několik otázek (viz strana 37). Na základě pozorování je možné říct, že většinu otázek se podařilo autorce zodpovědět, ale není absolutně možné říct, že tyto odpovědi jsou platné pro všechny multilingvní žáky. Dívky z česko-francouzských rodin se mohly při některých hodinách nudit, ale během observačních a souvislých praxí byly naopak velmi aktivní, samy se hlásily, když se autorka nebo vyučující ptala na nějaké slovíčko, hlásily se, aby jej přeložily do češtiny. Tím, že při hodinách francouzštiny se dává důraz na této škole zejména na gramatiku, kterou dívky nemusely od raného dětství s rodiči trénovat, hodiny byly stejně náročné pro všechny žáky bez ohledu na jejich rodiny. V dotazníku samy napsaly, že hodiny francouzštiny patří mezi jejich oblíbené. Co se týče jazykových kompetencí, je možné říct, že dívky z multilingvních rodin, zejména z česko-francouzských nemají skutečně problém s mluvením, ale všem žákům bez ohledu na to, kolika jazyky mluví, dělají problém poslechy a psaný projev. Porozumění textu některým jde a některým ne, nezáleží na počtu jazyků, kterými mluví doma. Dívky z česko-francouzských rodin mají výhodu ve větší slovní zásobě, tudíž možnosti si lépe text přeložit. Co se týče slovní zásoby, mají dívky z česko-francouzských rodin větší výhodu, ale pokud se ostatní žáci budou snažit (učit se slovíčka, dívat se na filmy ve francouzštině apod.), je možné, že by mohli dívky časem předběhnout ve velikosti slovní zásoby. Rozhodně se nedá říci, že by dívky z multilingvních rodin měly automaticky talent na všechny cizí jazyky. Některé dívky samy přiznaly, že je jazyky moc nebaví a dávají přednost jiným předmětům.

DISKUZE

V této části bude autorka komentovat vlastními slovy všechny okolnosti týkající se této práce. Autorka chtěla v rámci příloh zveřejnit také vyplněné dotazníky respondentů, ale jelikož jim před vyplněním dotazníku slíbila, že jejich odpovědi nikdo kromě autorky a vedoucího práce neuvidí, nakonec nemohla odpovědi publikovat v přílohách. Je to velká škoda, protože by to celou práci velmi obohatilo, ale je třeba respektovat anonymitu respondentů.

Autorku velmi zaujaly následující zjištěné skutečnosti: už jen tedy to, že ne všichni respondenti mají nutně jazyky rádi a že preferují spíše například matematiku. Upřímně si myslela, že automaticky budou mít respondenti k jazykům blíže. Dále fakt, že jedna z dívek uvedla dva jazyky jako své mateřské. Pro spoustu lidí je mateřský jazyk pouze jeden a nikoli dva nebo více. Autorku tato informace tolik nepřekvapila jako zaujala. Osobně vždy obdivovala děti z multilingvních rodin, které byly schopné přepínat jazyky s ohledem na to, s jakým rodičem právě v danou chvíli mluvili. Proto není zcela zvláštní, že dítě považuje více jazyků za své mateřské.

Jelikož je autorka studentkou navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty UK, ráda by se také vyjádřila k výuce multilingvních žákyň. Jak zde již bylo několikrát řečeno, v České republice není příliš častý výskyt žáků z různých kultur, tudíž třídy jsou velice homogenní. Pokud se tedy sejde v jedné třídě skupina žáků, kde jsou žáci z multilingvních a bilingvních rodin, je to zároveň i velká příležitost na zapojení plurilingvismu a intercultural learning. To, že dívky nemají pouze český původ by se dalo využít i v dalších předmětech, například zeměpis, jazyky obecně nebo občanská výchova. U žáků 1. stupně je vhodné použít metodu komparace a například na pohádkách ukazovat, jak se ostatní verze jedné pohádky liší. Na druhém stupni (případ těchto dívek) by bylo dobré zapojit náročnější aktivity. Bylo by možné i přes rodiny zažádat o výměnný pobyt se zahraničními žáky, kde by hlavním dorozumívacím jazykem byla angličtina, ale každý by mohl mluvit i jinými jazyky podle svých dovedností. Někteří žáci mohou vyrůstat v prostředí, kde dominuje rasismus a xenofobie, tím, že ve třídě bude mít spolužáky s odlišným původem a budou se navzájem kamarádit, žák zjistí, že se vlastně ani tolik se spolužákem neliší a může na něj rodinné prostředí nepřátelské vůči cizincům méně negativně působit. V případě dívek z česko-francouzských rodin, by mohlo jít o skvělé předvedení ostatním cvičení na mediaci, například: zákazník a prodáváč a tlumočnicka nebo maminka, babička a dcera. Dívky by vždy

mohly hrát třetí osobu, protože jim nedělá velký problém komunikovat, mají o trochu větší slovní zásobu a je možné, že se jim v životě podobná situace už stala, tudíž by mohly mít z čeho čerpat. Tyto příklady jsou myšlené pro úroveň A2-B1. Samozřejmě by se daly vymyslet i jiné příklady pro náročnější úroveň (ředitel, zákazník, prodavač nebo žák, ředitel a rodič). Pokud by se jednalo o samostatnou práci, určitě by bylo vhodné připravit pro bilingvního žáka náročnější cvičení, aby cvičení nebylo příliš jednoduché a měl přirozenou motivaci zdolávat výzvy. Samozřejmě záleží na jazykové úrovni žáka, někteří žáci mohou mít stejnou nebo podobnou úroveň jazyka jako jejich spolužáci a tím pádem jim tempo vyučující vyhovuje. Nebo se mohli například v prvním ročníku nudit, protože probírali základy, které oni už dávno znali, ale jakmile přišla náročnější látka, kterou oni sami nemuseli ovládat, najednou se ocitli na stejné úrovni jako ostatní žáci. Je ale možné, že někteří žáci budou výš než zbytek třídy o celou jednu úroveň, proto je více než vhodné žákům připravit alespoň jednou za týden nějaké náročnější cvičení. Zejména gramatické, neboť mluvení mohou natrénovat doma s rodičem (i), ale gramatiku a její pravidla nemusí každý rodič úplně dokonale ovládat na rozdíl od vyučujícího. S tímto tématem také souvisí pojem „vyšší cíl“, který bude autorka popisovat v následujícím odstavci. Také je zde možnost zapojit tzv. intercultural learning, žáci by si mohli navzájem povídat v daném jazyce o jejich zvycích například o Vánicích nebo jiných svátcích. Mohl by se zapojit i vyučující jako rodilý mluvčí a vytvořit společně nějaký menší projekt, kde budou porovnávat, jaké věci jsou podobné a jaké odlišné. Tímto cvičením dobře zároveň procvičí i komparativ a superlativ.

Pokud se ve třídě nachází bilingvní žák (myšleno žák, který je polo rodilý mluvčí) nebo nadaný žák nebo kombinace obou těchto typů, je možné si stanovit ve výuce několik stupňů cílů. Konkrétní ukázka na konkrétním příkladě: vyučující právě s žáky probírá podmínkové věty nebo převod z přímé do nepřímé řeči. Základní cíl by mohl být: Žák dokáže vyplnit vedlejší větu, v případě, že v hlavní větě je vyplněné sloveso (například pomocí tabulky). Střední cíl by mohl být: žák dokáže převést větu z 1. Podmínkové věty do druhé. Nebo žák dokáže převést několik vět v přímé řeči do nepřímé, kde jsou různé časy a nemá v první větě už předem vlasové sloveso jako náповědu. Vyšší cíl by byl: Žák dokáže vymyslet vlastní podmínkovou větu nebo nepřímou řeč na základě pravidel, které si s vyučujícím vysvětlili na začátku hodiny. Vyšší cíle jsou velmi užitečné právě pro žáky, kteří jsou oproti ostatním pokročilejší a mají tendenci se při hodinách nudit. Tento vyšší cíl jim dává motivaci neustále na sobě pracovat a lámat si hlavu s náročnějšími úkoly, zároveň je to motivuje k lepším výkonům. Tyto vyšší cíle samozřejmě dobře fungují i pro monolingvní žáky, kteří

jsou pokročilejší nebo mají chuť na náročnější cvičení. Jaká je ale nevýhoda u vyšších cílů? Pro žáky, kteří jsou méně pokročilí nebo spíše slabší to může být velmi demotivující a to v tom smyslu, že nikdy nedokážou naplnit vyšší cíle. V tomto případě by měl vyučující zasáhnout a přirozeně a nenuceně motivovat všechny žáky. Na druhou stranu, autorka měla velmi zajímavý zážitek během listopadových praxí 2022, kdy dostala třídu na úrovni A2-B1 pouze s monolingvními žáky a jedním Rotary žákem z Francie. Po zjištění této zprávy byla naprosto nadšená, protože mohla bilingvního žáka zapojit mezi ostatní žáky a zapojit jej právě především do aktivit zaměřující se na mluvení. Tato třída byla dlouho na online výuce a mluvit se velmi styděli, proto by mluvení s rodilým mluvčím bývalo zapojit více než vhodné. Nicméně francouzský žák byl velmi tiché povahy a zcela odmítal mluvit a vždy když jej autorka poprosila, aby něco ostatním vysvětlit nebo dal příklad z reálného života, tak udělal gesto, že neví. Autorka jej pochopitelně nenutila, protože byl opravdu stydlivější povahy, ale byla škoda v nemožnosti využít potenciál dialogu s rodilým mluvčím v hodinách francouzštiny.

Tato práce se pochopitelně neobešla bez úskalí, které ji celou dobu provázely. Například nebylo téměř vůbec možné sehnat nějakého absolventa z česko-francouzské rodiny. Autorka oslovila několik gymnázií s výukou francouzštiny, ale až na jednu výjimku byla vždy negativní odpověď. Co se týče literatury, nebylo vůbec snadné k tomuto tématu najít odpovídající literaturu v češtině, pro zahraniční literaturu je to daleko častější a asi i zajímavější téma, proto veškerá uvedená literatura je převážně ve francouzštině nebo angličtině. Odborná literatura týkající se například sociokonstruktivismu nebo diglosie, sociolingvistiky nebyla téměř k nalezení.

Původní název celé práce byl „*Plurilingvismus u adolescentů v bilingvních rodinách. Zajímám se o motivaci učení u jedinců z bilingvních rodin*“, autorka ale název změnila, protože by byl velmi úzký a také se vlastně plurilingvismu po celou dobu práce netýká, jen je zde zmíněný. Autorka změnila název práce jednou a cíl práce dvakrát, protože za celý rok, kdy autorka práci psala se zkrátka změnil i obsah práce a autorka se vydala jiným směrem, než úplně původně plánovala. Každopádně téma plurilingvismus je velmi zajímavé a je velmi dobře, že je v práci zmíněn.

Je pochopitelně také třeba zmínit, že autorka byla při psaní diplomové práci zaujatá, protože již od dětství obdivovala bilingvní a multilingvní rodiny. Každý může mít na tento typ rodin a výchovy svůj vlastní názor. Pro někoho je být bilingvní nebo multilingvní výhodou v rámci například otevření více možností z hlediska pracovních nabídek, cestování, výběru

partnera (ky), z jiného prostředí. Pro někoho naopak, být bilingvní nebo multilingvní může být spíše handicapem, jazyky se mu mohou skutečně plést, ztrácí se v tom, který jazyk má považovat za svůj mateřský, přepínání jazyků mu dělá problémy a vlastně ani není jazykově nadaný nebo jen upřednostňuje jeden jazyk před druhým. Všechny tyto možnosti jsou naprosto reálné. Autorka určitě netvrdí, že když někdo pochází z bilingvní rodiny, musí se cítit nadřazeně tomu, kdo je z monolingvní nebo naopak. Ideálem je, aby společnost dětí z bilingvních a multilingvních rodin neškatulkovala a aby se tyto děti necítily špatně kvůli jejich původu a zázemí a nebyli ostrakizováni za to, že mluví několika jazyky.

Co se týče preferencí absolventa ohledně vysokých škol, je velmi zajímavé, že absolvent nechce jít studovat žádnou vysokou školu jazykově zaměřenou. Autorka zde samozřejmě nechce tvrdit, že všechny bilingvní a multilingvní žáci musí jít automaticky studovat jazyky, ale je to překvapivé. Důvodů může být několik: zajímá se o jiné téma, studium by pro něj mohlo být příliš jednoduché a demotivující nebo možná nechtěl být škatulkován jako někdo, kdo má od začátku výhodu ve znalosti nejméně jednoho jazyka.

Jak zde již bylo zmíněno, v dnešní době rodiče kladou velký důraz na jazyky ve výchově u svých dětí. Dětem jsou od velmi raného věku pouštěny písňe a pohádky v angličtině, mohou navštěvovat i různé kurzy pro děti (například Helen Doron English). Tím, že během let 2020-2021 bylo střídavě zakázáno cestovat, podle autorky si někteří lidé chtějí toto období vynahradit právě možností vycestovat na různé destinace. K cestování jazyky neodmyslitelně patří, a proto je výuka jazyků u dětí rodiči velmi podporována. Pokud se budou děti učit více cizí jazyky, budou mít více možností, budou tolerantnější k sobě navzájem a budou moc bez problému cestovat nebo si zkusit život v zahraničí. Díky smíšeným párům a smíšeným rodinám lze do jisté míry bojovat proti rasismu a xenofobii ve společnosti. Být bilingvní nebo multilingvní by v dnešní společnosti nemělo být rozhodně bráno jako trest, ale naopak jako velká výhoda.

Autorce se podařilo splnit cíl práce a to na základě zkoumaného přístupu bilingvních žáků k jazykové vybavenosti autorka komentovala dopady na konkrétní aspekty výuky. Původní cíl práce byl vyzkoumat, zda bilingvní a multilingvní žáci mají automaticky talent na jazyky, jelikož pochází z vícejazyčné rodiny. Tento cíl se autorce nepovedl vyzkoumat, protože by bývala potřebovala daleko více žáků z různých rodin apod., byl by zde risk, že by výzkum, ani nemohla dokončit, protože je to velmi obsáhlé téma. Je také možné, že se autorce podařilo vyvrátit několik stereotypů ohledně bilingvních a multilingvních žáčích.

V teoretické části je vysvětleno několik pojmů souvisejících s bilingvismem jako například typy bilingvismu, bilingvní rodina a výchova, code-switching a další. V praktické části byly tyto pojmy ukázány v reálném životě, tudíž je možné potvrdit toto ověření, že je velmi blízké realitě. Co se týče nadanosti na jazyky, na tuto otázku opravdu není možné odpovědět jednoznačně, protože velmi záleží na každém žákovi. Ve světě je bilingvismus a multilingvismus úplně běžný, především v lokacích, kde se mluví více jazyky. V České republice to není tolik běžné. A pokud dítě pochází z rodiny, kde se mluví více jazyky, společnost se na něj dívá trochu skrz prsty. Obzvláště na portálu pro matky, kde si rodiče navzájem radí ohledně výchovy a problémů s nimi spojené, je bilingvní nebo multilingvní výchova velmi neschvalovaná kvůli předsudkům (viz teoretická část). Jako příklad můžeme uvést, že dítě nebude pořádně umět ani jeden jazyk a nebude vědět, jaký jazyk je jeho mateřský. Všechny tyto teorie jsme už vyvrátili. Proč je bilingvní výchova v České republice trochu tabu téma, je navíc spojené s ne příliš vysokou mírou migrace v porovnání s většími státy, jako jsou Německo a Francie. Každopádně na bilingvní nebo multilingvní výchově není vůbec nic špatného. Potomek má otevřené dveře k více možnostem, studium v zahraničí, lepší uplatnění na pracovním trhu, vykonávat profese zaměřené na jazyky (tlumočení, překladatelství aj.) a hlavně neuvěřitelnou výhodou při cestování.

Pokud žák změní školu a najednou má nový kolektiv, prostředí, učitelský sbor, možná i předměty, může to být na jeho psychiku velmi náročné. Pokud žák bude umět plynule mluvit dvěma jazyky, je to pro něj velká výhoda, jak se lépe adaptovat, být integrován do kolektivu a také na spolužáky udělat dojem. Na druhou stranu tento aspekt může mít i stinné stránky. Například se může jednat o závist spolužáků, žák se může při hodinách nudit, protože probíraná látka je pro něj jednoduchá až nudná. Také mu mohou ostatní žáci třeba závidět, že bez většího snažení má stále dobré známky. Co se týče absolventa, podle dotazníku uvedl, že chce pokračovat ve vysokoškolském vzdělání. Tím, že mluví více jazyky, bude mít obrovskou výhodu například na použití zahraničních zdrojů nebo lepší využití kritického myšlení. Po jazycích je dnes velká poptávka (automaticky se předpokládá, že většina obyvatel mluví anglicky na dorozumívací úrovni, a každý další jazyk na víc je velmi vítán). I přestože se rozhodl nepokračovat ve studiu jazyků, ale v jiném oboru, své tři jazyky může kdykoliv při studiu využít jako benefit.

ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce byla otázka predispozice k učení jazyků u adolescentů z vícejazyčných rodin na území České republiky. Celou prací se prolínaly pojmy bilingvismus a multilingvismus neboli mnohojazyčnost, oba pojmy byly tématem mnoha výzkumů zejména v souvislosti s Evropou. Na základě zkoumaného přístupu bilingvních žáků k jazykové vybavenosti autorka komentovala dopady na konkrétní aspekty výuky. Jednalo se o následující aspekty, například: mluvený a psaný projev, časování sloves, domácí aktivita, slovní zásoba, poslech a porozumění textu a komunikace obecně (včetně překladu, tlumočení). Ale také vliv třídního kolektivu, kulturních rozdílů, reálií, osobní vnímání nadanosti na jazyky a jazyky obecně (preferenze, mateřský jazyk). Dále hodnocení: známky, testy, aktivita v hodině nebo domácí příprava. Daly by se pochopitelně zkoumat i jiné směry, ale tyto zajímaly autorku. Tyto aspekty a odpovědi celkově autorka komentovala po jednotlivých spolu souvisejících částech a odpovědi respondentů komparovala. Pro získání odpovědí použila autorka dva dotazníky, ale samozřejmě existují i jiné možnosti, díky kterým by se daly odpovědi opatřit.

Autorka se opírala o teoretickou část a pojmy ukázala i v praktické části, jak fungují v běžné výuce (například diglosie, bilingvní rodina, multilingvismus a další). V teoretické části práce a především v 1. kapitole se autorka věnovala představení pojmů důležitých pro pochopení celé práce (jednalo se o bilingvismus a plurilingvismus). Cílem celé kapitoly bylo představit a objasnit čtenářům tyto pojmy týkající se celého výzkumu. Dále autorka představila typy bilingvismu (například individuální a společenský, podle vývoje a jiné). Cílem této kapitoly bylo vysvětlit čtenáři, že je důležité umět rozlišit jednotlivé typy bilingvistů a zbytečně je neškatulkovat. V další kapitole se autorka věnovala bilingvní rodině a jejím typům (příklad: rodiče mají stejný nebo odlišný mateřský jazyk) a na tuto kapitolu logicky navázala kapitola věnující se bilingvní výchově. Cílem autorky bylo do jisté míry vyvrátit stereotyp o bilingvních rodinách a bilingvní výchově, která není pro děti škodlivá.

Následující kapitolou v teoretické části bylo vnímání bilingvismu ve společnosti, kde autorka měla možnost alespoň částečně vyvrátit stereotypy ohledně bilingvismu, které jsou ve společnosti přítomny (na straně 27-28).

Poslední kapitolou byli žáci s OMJ a bilingvismus, kde autorka představila a vysvětlila pojem žáci s odlišným mateřským jazykem. Cílem této kapitoly bylo poukázat na fakt, že žáci s OMJ jsou vlastně bilingvní nebo multilingvní žáci a je třeba s nimi takto zacházet a

v žádném případě je ostrakizovat. V současné době přibývá těchto žáků do českých škol více a mohou velmi klidně obohatit výuku. V zahraničí s těmito žáky při výuce pracují na podpoře interkulturní komunikace.

Empirickou část můžeme rozdělit na čtyři velké kapitoly. Nejprve autorka představila informace o výzkumu, následovala analýza a komparace odpovědí respondentů na základě dotazníků. Výsledky výzkumu budou prezentovány níže. Další tři kapitoly se zabývaly vlivem na úroveň jazykových dovedností, výzkumu, kdy autorka zjišťovala, jaký mateřský jazyk považují respondenti za svůj mateřský a vztah respondentů k rodině.

Začněme tedy s 1. kapitolou, jejímž cílem bylo informovat čtenáře o celém výzkumu, o jaké respondenty se jednalo, z jaké školy, jaký způsob dotazování autorka zvolila a podobně. Cílem další kapitoly týkající se analýzy a komparace odpovědí respondentů bylo zjistit, jaké podobnosti a odlišnosti odpovědi respondentů mají. Tato část byla velmi zajímavá, zvláště otázky týkající se mateřského jazyka.

Další kapitola týkající se vztahu k rodině byla velmi rozmanitá. Abychom tuto kapitolu shrnuli, cílem bylo ukázat teoretické pojmy, které autorka si vysvětlila v první části práce v praxi, například zařadit respondenty, do jakých typů bilingvních rodin patří, dále čtenáře zasvětit, s jakými problémy se mohou respondenti potýkat (různé kulturní odlišnosti, znalost a neznalost reálií).

Třetí a poslední částí byl výzkum na základě pozorování během observačních praxí. Největší část této kapitoly ovšem tvořily jazyky, a to konkrétně postoj respondentů k jazykům. Celá práce je zaměřená převážně na francouzský jazyk, ale respondenti se ve škole učí také anglický jazyk. Tudíž autorka v této kapitole zkoumala, jaký vztah mají respondenti k dalším jazykům, jak je baví, v jakých aspektech mají například potíže, zdali je anglický jazyk baví více než francouzský.

Předposlední velkou kapitolou bylo hodnocení, cílem autorky bylo ukázat, jak moc tento aspekt ovlivňuje motivaci a postoj žáků k výuce převážně cizích jazyků. Ale také, jak moc jsou pro adolescenty důležité známky, zvláště v motivaci pro výuku jazyků. Jak také souvisí testy s osobním vnímáním nadanosti pro jazyky.

Jak zde již bylo zmíněno, kapitola je rozdělena na několik částí věnujících se testům, známám, osobního vnímání nadanosti pro jazyky, ale také zde bylo hodnoceno čtení žáků a poslech/porozumění textu.

Poslední kapitola byla aktivita při výuce, kde se autorka věnovala aspektům ovlivňující motivaci k učení jazyků u žáků z bilingvních a vícejazyčných rodin. Cílem celé kapitoly bylo ukázat rozdíl v aktivitě při výuce mezi bilingvními/ multilingvními žáky a monolingvními žáky zejména na úrovni motivace. Autorka zde čerpala ze své vlastní zkušenosti, zejména ze souvislé oborové praxe a následkové praxe. Jedná se o autorčiny subjektivní poznatky, jistě by se zde dalo dívat na celou záležitost z různých a jistě dalších zajímavých úhlů pohledu a každý považuje za důležité jiné aspekty.

V práci autorka postupovala od úvodu, kdy představila téma, cíl a celou koncepci práce, teoretickou část (kde představila hlavní pojmy pro pochopení výzkumu) až k samotnému výzkumu a závěru práce, kde celou práci shrnula. Cíl práce (na základě zkoumaného přístupu bilingvních žáků k jazykové vybavenosti autorka komentovala dopady na konkrétní aspekty výuky) se autorce poměrně podařilo naplnit, ale ovšem jak zde již bylo zmíněno, bylo by možné se podívat na práci z jiných úhlů, zkoumat jiné aspekty, pokládat jiné otázky v dotazníku apod. Jedná se o autorčin subjektivní pohled na výuku a multilingvní žáky. Co se týče otázky, proč se autorce podařilo splnit cíl práce, tak je možné podotknout, že autorka popsala všechny aspekty, které v úvodu zmínila, o teoretickou část se opírala ve výzkumu a skutečně pracovala s dotazníky. Samozřejmě by se dalo na práci zlepšit spoustu částí, to si autorka moc dobře uvědomuje.

Co se týče tématu celé práce, bylo by pochopitelně možné se respondentů doptat na další otázky, aby byl výzkum co nejpřesnější. Nebo pojmout práci úplně z odlišného úhlu. Pokud by autorka v práci pokračovala, bylo by možné zkoumat více respondentů nebo porovnat odpovědi těch samých, ale s odstupem několika let, najít v jiném městě sedm pouze chlapeckých respondentů a porovnat jejich odpovědi. Nebo se na celou práci podívat z pohledu monolingvního žáka. Je spousta možností, jak by se dalo v tomto výzkumu pokračovat dál.

Ráda bych ještě jednou poděkovala všem respondentům, kteří ochotně a bez váhání odpověděli na moje dotazníky a za možnost zveřejnit jejich odpovědi a dále s nimi pracovat. Také děkuji vedoucímu mé práce za všechny konzultace, nápady a podporu při psaní práce. A dalším, kteří mi s prací pomáhali. Bylo mi velkým potěšením se zabývat tak příjemným a zajímavým tématem.

RÉSUMÉ:

D'abord, ce travail parle d'un grand thème d'actualité qui est le bilinguisme. Son but était l'analyse des adolescents venant des familles multilingues. Pendant tout le travail s'interpénètrent les notions comme le bilinguisme ou le multilinguisme qui sont liées avec l'Europe pour laquelle ces notions sont un phénomène tout à fait courant tandis que pour la République tchèque rares. Un grand thème est omniprésent dans la société de République tchèque: est-ce que l'éducation bilingue ou multilingue est bénéfique pour les enfants ? Ou la seconde grande question: n'est-il pas nuisible pour les enfants de commencer à apprendre des langues à l'âge précoce? Ce thème est lié avec la grande migration dans certains pays européens comme l'Allemagne, l'Angleterre, la France etc. Il faut aussi mentionner que dans certains pays européens (comme la Belgique ou la Suisse) le bilinguisme fait partie de la vie quotidienne car la Belgique possède deux langues officielles. Et pour terminer, il faut mentionner également les parents qui veillent sur l'enseignement des langues de leurs enfants, notamment sur la qualité et l'intensité. Et ce sont donc les raisons pour lesquelles la popularité des écoles langagières augmente (même les maternelles langagières). La problématique du bilinguisme est un thème très populaire aujourd'hui, mais ce travail va plutôt se concentrer au bilinguisme chez les adolescents venant des familles multilingues. Pleins de stéréotypes d'adolescents (13-19 ans) venant des familles multilingues circulent, par exemple: que ces élèves sont automatiquement plus talentueux que les autres élèves venant des familles monolingues. Autrement dit qu'ils sont obligés de parler parfaitement les langues étrangères quand ils sont nés dans les familles multilingues. Dans la société, il est possible de percevoir plusieurs préjugés qui devenaient des stéréotypes de bilinguisme ou multilinguisme dans les familles, par exemple: si les parents parlent avec leur enfant chacun avec la langue différente, l'enfant ne reconnaîtra pas sa langue maternelle à l'avenir et il mélangera les langues. Aujourd'hui, ces termes sont assez souvent analysés dans les recherches scientifiques étrangères, mais en Bohême il existe juste peu d'article ou de livre scientifique parlant de ce thème.

L'objectif de ce travail était à la base de sondé l'attitude des élèves par rapport aux compétences linguistiques de ces derniers, l'auteure a commenté les impacts sur les aspects contraignants de l'enseignement. Voici par exemple différents aspects: l'expression orale et écrite, la conjugaison des verbes, l'activité de la maison (les devoirs), le vocabulaire, l'exercice d'écoute, la compréhension écrite et la communication en générale (y compris la

traduction et l'interprétation). Mais aussi l'influence du collectif de classe, les différences culturelles, la civilisation, la perception personnelle du talent concernant les langues et les langues en général (leurs préférences langagières, leurs langues maternelles). De plus, l'évaluation qui inclut les notes, les tests, l'activité pendant le cours ou les devoirs. En tous cas, bien sûr qu'il serait possible d'explorer plusieurs directions concernant ce thème mais l'auteure a choisi ces aspects d'après son choix subjectifs.

L'auteure a commenté séparément ces aspects et les réponses des sondés en général mais dans les parties en rapport réciproque. Elle a comparé les réponses des personnes interrogées et elle a conclu un résumé des réponses. Pour pouvoir reçu les réponses, l'auteure a utilisé les deux questionnaires faits par elle-même avec l'aide de son directeur du travail. Il aurait été possible d'utiliser plusieurs possibilités parmi les questionnaires pour recevoir les réponses bien sûr, mais les questionnaires étaient le choix de l'auteure. L'auteure s'appuyait sur la partie théorique pour pouvoir montrer de manière claire les notions dans la partie empirique comment fonctionne la vie quotidienne des élèves bilingues et multilingues (par exemple: la diglossie, la famille bilingue etc).

Concernant la motivation interne de l'auteure, ce pour quoi elle s'intéresse aux adolescents venant des familles bilingues et multilingues, elles sont multiples, voici quelques exemples : la première motivation venait du lycée bilingue que l'auteure fréquentait et où elle a rencontré une camarade de classe venant d'une famille franco-tchèque.

La deuxième motivation était la rencontre d'auteurs avec plusieurs d'avis concernant le bilinguisme et notamment l'éducation bilingue et les familles bilingues en général, ces avis étaient majoritairement négatifs en République tchèque. L'intention de l'auteure était deréfuter ces avis faux sur le bilinguisme et de montrer le second côté de ces stéréotypes et préjugés (voir ci-dessus) parlant du bilinguisme. Parfois, ces stéréotypes peuvent blesser des personnes qui ont un rapport avec le bilinguisme. La troisième motivation était l'utilité du bilinguisme qui peut être bénéfique pour l'enfant et même pour l'adolescent, pour apprendre l'importance d'apprendre les langues etc. La quatrième et la dernière motivation était une certaine curiosité et la fascination par la sphère culturelle et linguistique dans les familles multilingues.

L'auteure va aussi se préoccuper par le bilinguisme dans les familles: par exemple quelle langue maternelle les enfants considèrent comme leur langue maternelle et s'ils sont capables de parler sans interruption des autres langues étrangères? Comme il était déjà mentionné, le bilinguisme n'est pas si fréquent comme dans les autres pays européens, donc

où est né le stéréotype négatif des familles multilingues tandis que dans le passé le bilinguisme était omniprésent en Tchéquie (la République tchécoslovaque, l'empire Autriche-Hongrie). Donc espérons que à l'avenir, la société tchèque changera l'opinion sur l'éducation et les familles multilingues. Pour l'instant, ce phénomène porte un autocollant avec les noms uniques, méprisable et incompréhensible.¹⁵⁸ Ce qui est paradoxal avec la demande des parents pour que leurs enfants apprennent de plus en plus de langues dans les écoles langagières depuis l'âge précoce.

Ce travail est composé de deux parties, la partie théorique et la partie empirique. La partie théorique et notamment dans le premier chapitre, l'auteure nous présente les notions importantes pour pouvoir comprendre le thème et le sondage. Il s'agissait des termes comme le bilinguisme, le plurilinguisme. L'objectif de ce chapitre était de présenter les termes et de clarifier aux lecteurs ces notions pour pouvoir mieux comprendre la recherche. De plus, nous avons présenté les type du bilinguisme (par exemple: individuel, social, ou d'après le développement etc). L'objectif de ce chapitre était d'expliqués aux lecteurs comment est-il important de différencier les types de bilingues et de ne pas les étiqueter nécessairement. Ce chapitre est bien important pour comprendre et saisir le chapitre 1.4 La Perception du bilinguisme dans la société tchèque (à la page 18).

Le chapitre suivant était consacré à la famille bilingue et ses types (par exemple: les parents parlent la même langue maternelle ou le contraire) et donc logiquement le chapitre qui suit est l'éducation bilingue (l'éducation familiale notamment). L'objectif de l'auteure était de démentir les préjugés sur les familles bilingues et multilingues en République tchèque et notamment l'éducation bilingue et multilingue qui est extrêmement critiquée dans la société tchèque. D'après la société, ce type d'éducation est nocif pour les enfants, tandis que la République tchèque a connu l'éducation multilingue très souvent dans le passé (pendant la période sous l'empire Autriche- Hongrie ou pendant la période de la Tchécoslovaquie etc.) L'autre objectif de l'auteure était de présenter les difficultés que les élèves bilingues et multilingues rencontrent et comment reconnaître l'éducation monolingue et bilingue. Il faudrait aussi souligner que si un élève multilingue n'est pas si doué en langue ou dans une compétence langagière (la conjugaison des verbes par exemple), nous aurions été tolérants comme pédagogues parce que cet élève parle plusieurs langues et le code-switching peut lui poser des problèmes.

¹⁵⁸ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.s.31.

Le chapitre d'après dans la partie théorique était la perception du bilinguisme par la société. L'auteure pouvait démentir partiellement quelques stéréotypes étant présent dans l'inconscient de la société (les pages 18-19). Ensuite, d'autres termes ont été expliqués comme la diglossie. L'objectif de ce chapitre était de démentir partiellement les préjugés et les stéréotypes du bilinguisme et montrer comment la société tchèque perçoit et conçoit les élèves bilingues et multilingues et donc comment ces élèves peuvent se sentir isolés, inférieurs et ostracisés. L'autre objectif était de présenter et expliquer la diglossie.

L'un des derniers chapitres de la partie théorique introduit le thème: l'auteure explique qui sont les élèves avec la différente langue maternelle et le bilinguisme et comment le bilinguisme est lié avec eux. En même temps, elle explique l'expression code-switching et le socioconstructivisme. L'objectif de ce chapitre était de souligner et montrer comment ces élèves sont important pour l'enseignement et l'éducation (via l'enseignement en France par exemple) et qu'il faut les bien traiter et ne pas les ostraciser. Aujourd'hui, de plus en plus d'élèves avec une différente langue maternelle sont présents dans les écoles tchèques et il faut absolument savoir comment travailler avec eux pour enrichir la communication interculturelle et le plurilinguisme qui fonctionne parfaitement à l'étranger.

Un autre objectif était de présenter les termes mentionnés dessus concernant le thème de ce travail (le socioconstructivisme) parce que l'environnement influence beaucoup la motivation d'un élève concernant l'apprentissage des langues.

Le chapitre dernier pour la partie théorique était l'interférence et le transfert positif, l'auteure a présenté ces deux termes et a expliqué leur rapport avec le contexte du travail et comment ces termes fonctionnent dans la vie quotidienne parce que dans la partie empirique, ces deux termes ont été réexpliqué mais dans le cadre pratique sur un exemple d'un élève.

En ce qui concerne la partie empirique, premièrement, l'auteure a présenté les informations de l'enquête et puis elle a analysé et comparé les réponses des sondés. L'objectif de ce chapitre est de montrer la grande diversité et variété des réponses des élèves et de prévenir comme il est très dangereux d'étiqueter les élèves d'après plusieurs modèles (par exemple: elle porte des lunettes, elle va être une élève sérieuse). Chaque élève est un individu avec son propre rythme qu'il faut absolument respecter. Il est possible de diviser cette partie en quatre grands chapitres. Le premier a bien sûr présenté la recherche, les informations basiques des sondés, de quel lycée ils viennent, et les autres informations, voilà donc l'objectif informer les lecteurs sur les sondés.

Quelques informations sur l'enquête: l'auteure a demandé sept filles et un jeune homme pour pouvoir répondre aux questionnaires concernés par le thème de ce mémoire. Ces sondés venaient tous de familles bilingues ou multilingues (trois filles des familles franco-tchèque, une fille de la famille espagno-tchèque, une fille de la famille slovaquo-tchèque et deux filles des familles vietnamiennes mais nées en République tchèque). Les filles avaient l'âge de 13-16 ans et elles ont fréquenté le collège tandis que le jeune homme venait de terminer son baccalauréat au printemps 2022 et ce dernier vient de la famille franco-tchèque. Ces sondés ont reçu deux questionnaires (l'un pour les filles et l'un pour le jeune homme, les questionnaires sont en pièce jointe numéro I- II). Il était très difficile de trouver des sondés venant des familles bilingues et complaisants de répondre aux questionnaires. L'une des questions posées est liée avec la popularité des langues chez les adolescents interrogés. Les résultats de l'enquête seront présentés ci-dessous.

Le deuxième chapitre était l'analyse et la comparaison des réponses des sondés grâce aux questionnaires. L'objectif de ce chapitre était de trouver les similarités et les différences dans les réponses des sondés. Ce chapitre était extrêmement intéressant parce que les questions concernaient les langues maternelles, leurs matières langagières préférées, leur relation par rapport à la langue française, quels domaines leur posent le plus problème etc.

Le troisième chapitre parlait de l'influence sur le niveau des compétences langagières des sondés, l'objectif de ce chapitre était de trouver quelle langue les élèves considèrent comment leur langue maternelle, quelle est leur relation par rapport à la langue maternelle et quelles sont leurs préférences concernant les autres matières scolaires en comparant avec la langue française. Le dernier objectif était de démentir les préjugés concernant le bilinguisme.

Un autre chapitre concernant la relation des sondés à leur famille était bien diverse. L'objectif de ce chapitre était de montrer les notions de la partie théorique dans la vie réelle et quotidienne (par exemple le type de famille bilingue) et les problèmes liés à ça (les différences culturelles par exemple).

La troisième partie parle de l'enquête faite à l'aide de l'observation. L'auteure a passé un stage observationnel au lycée français de Písek pendant lequel elle pouvait observer les sondés en participant aux cours de langues (le français, l'anglais, le tchèque).

L'un des derniers chapitres était l'évaluation dont l'objectif était d'expliquer aux lecteurs comment les notes et les tests sont importants dans la vie d'un adolescent. Et aussi

comment les adolescents venant des familles multilingues perçoivent leurs talents pour les langues.

Le dernier chapitre concernait l'activité pendant le cours. L'objectif de ce chapitre était de montrer la différence concernant l'activité pendant le cours entre les élèves monolingues et multilingues notamment s'il s'agissait d'une potentielle motivation différente. Il faut souligner que l'auteure décrit ses propres expériences acquises pendant son stage au lycée bilingue en République tchèque.

Par rapport aux devoirs, les élèves multilingues font plus de devoirs que les élèves monolingues et les élèves sont plus forts en communication ce qui est logique, notamment les élèves venant des familles franco-tchèques. En ce qui concerne la production écrite, elle pose problème à tous les élèves de même que la conjugaison des verbes. L'autre objectif était de montrer la relation des sondés par rapport aux langues (tchèque, française, les autres langues et notamment leurs langues maternelles).

Il faut aussi souligner que concernant le collectif de classe, les élèves multilingues ont été bien intégrés dans la classe mais très souvent ils se trouvent hors du collectif à cause des différences culturelles ou à cause de la jalousie s'il s'agit des élèves venant des familles franco-tchèques parce qu'ils ont le vocabulaire plus riche et ils communiquent plus facilement avec les enseignants que les élèves monolingues.

En ce qui concerne les résultats, l'enquête nous propose une réponse assez complexe: chaque élève est un individu unique et original qui a besoin de son propre rythme, temps, et vitesse. Notamment chez les adolescents vivant une période assez difficile à cause des changements qui se déroulent en eux.

Ils peuvent éprouver un moment délicat comme un divorce de parents, une crise d'adolescence, une crise de sexualité, de genre, des problèmes de relations (familiaux, amicaux, d'amour). Ensuite, certains élèves peuvent avoir des grandes maladies (l'anorexie, la boulimie etc). En même temps, ils subissent des grands changements physiques.

Il faut absolument mentionner la grande pression sur les bonnes performances du côté familial et de l'environnement scolaire. Il existe aussi une certaine concurrence et compétition entre les élèves pour avoir les meilleures notes.

De plus, il faut mentionner les autres aspects importants qui jouent un rôle: la motivation des élèves, la génétique (c'est-à-dire si les parents parlent bien plusieurs langues, leurs enfants peuvent parler aussi mais ce n'est pas systématique), les voyages (autrement dit

quand la famille voyage souvent avec les enfants, s'ils ont d'habitude de parler des autres langues et d'explorer les nouvelles cultures) et le support de la famille (certains parents encouragent beaucoup leurs enfants d'apprendre les nouvelles langues) et de l'environnement qui entoure l'élève (sa famille, ses proches mais surtout ses amis, ses relations amoureuses). Voici les facteurs influençant le processus d'apprentissage et d'acquisition. Pour répondre à la question si les adolescents venant des familles multilingues ont automatiquement du talent pour les langues, la réponse est donc négative. Beaucoup d'élèves soit multilingues ou monolingues ont du talent pour les langues et beaucoup d'élèves pas du tout, et c'est influencé par plusieurs facteurs. L'élève peut être entouré par pleins de langues mais il est obligé de fournir un effort, de travailler et de s'intéresser aux langues qu'il souhaite apprendre. S'il ne fait aucun effort, le multilinguisme ne peut pas fonctionner complètement (même s'il peut bien parler, l'expression écrite peut lui poser un grand problème par exemple).

Dans ce travail, l'auteure a beaucoup travaillé avec les préjugés. De plus, elle a analysé plusieurs aspects de l'enseignement (si les élèves des familles bilingues ou multilingues sont plus actifs, ils travaillent plus, ils sont plus sérieux, ils possèdent le vocabulaire plus riche, ils sont plus capables au niveau de la production orale, s'ils font plus de devoirs que les élèves des familles monolingues).

En ce qui concerne la partie empirique, l'auteure a exploré plusieurs aspects de l'enseignements chez les adolescents interrogés. L'une de cette enquête est liée avec la popularité des langues chez les adolescents des familles multilingues. Ici, la règle que tous les enfants bilingues sont automatiquement talentueux de nombreux langues n'est pas obligé d'être valable. Et logiquement, pour eux, leurs matières préférées ne doivent pas toujours être les matières langagières comme l'anglais, le français, l'allemand ou le tchèque.

Le deuxième aspect du travail, il s'intéresse à la langue maternelle des sondés. Même si nous nous trouvons sur le territoire de la République tchèque ne veut forcément dire que tous les habitants sont obligés de considérer comme leur langue maternelle le tchèque, notamment dans les familles multilingues (dans lesquelles on retrouve plusieurs nationalités). Le troisième aspect va être l'analyse et l'évaluation des autres facteurs qui pourraient influencer les prédispositions du talent pour les langues comme: la puberté, les relations familiales, l'environnement amical, la motivation, la confiance etc.

Le deuxième thème auquel ce travail s'intéresse aux relations entre les élèves bilingues et multilingues et les langues en général. L'auteure va explorer quelles sont les connaissances réceptives et productives des élèves bilingues et multilingues en comparant avec les élèves

monolingues et quelles sont leurs préférences langagières en général. La troisième grande question concernait l'évaluation (des tests, des notes). Comment les tests et les notes sont importants pour les élèves bilingues et multilingues et comment ils se perçoivent eux-mêmes de l'aspect langagier. L'objectif de ces trois chapitres va être l'exploration de la relation des adolescents bilingues et leurs relations avec les langues.

En ce qui concerne la formation et l'enseignement des langues, il est très important d'adapter les exigences langagières aux niveaux prévus des élèves par rapport à leur âge, leur classe et leurs compétences. Par exemple, s'il s'agit des débutants, ils seraient capables de se présenter, dire des informations élémentaires de leurs familles ou d'eux-mêmes. Les avancés seraient capables de gérer une conversation sans interruption. Dans les deux cas, il s'agit du bilinguisme séquentiel.

En ce qui concerne le plurilinguisme, particulièrement pour les débutants, le plurilinguisme est extrêmement important pour l'enseignement des langues étrangères, parce que chaque élève est capable de déduire les vocabulaires d'autres langues qu'il parle sans que le professeur soit obligé de traduire le mot ou l'expliquer. Ce modèle aide le plus pendant les cours avec un locuteur natif quand il ne parle pas couramment la langue maternelle de ses élèves ou pendant les cours où se trouvent les élèves une langue différente que la langue de l'école, le plurilinguisme peut être utile. Pour ce type d'élève la situation est vraiment dure, ils peuvent se sentir inférieurs par rapport aux autres élèves, mais pendant les cours de langues, ils peuvent se sentir de manière équivalente parce que la langue qu'ils apprennent est la langue étrangère pour tout le monde, donc ils sont tous les débutants sans exception. L'enseignant peut intégrer les activités dans les cours pour bien intégrer les élèves avec une autre langue maternelle. Par exemple, les contes de fées que tout le monde connaît, il est possible de signaler les différences culturelles de contes de fées, chaque pays a une autre version du conte. Ou ils peuvent faire des projets parlant des pays d'où viennent les élèves avec une autre langue maternelle pour que les autres élèves peuvent apprendre des pays différents et de leur culture. Donc ils apprennent quelques nouvelles informations de la civilisation et aussi il est possible de parler dans ce cas de l'intercultural learning (ce qui est très important pour les élèves). Prenons maintenant un petit exemple, le mot « le pays », chaque élève peut dire le mot « le pays » dans sa propre langue maternelle et les autres

peuvent trouver/deviner que certaines langues se ressemblent beaucoup. Et que pleins de mots peuvent être dérivés des autres langues.¹⁵⁹

Il existe deux types d'attitudes concernant les élèves bilingues pendant l'apprentissage, c'est-à-dire l'attitude monolingue et bilingue. L'attitude monolingue considère les élèves comme l'addition de deux personnes monolingues, la personne monolingue est une personne qui n'est capable de communiquer qu'avec une langue. Selon ce principe cet élève aurait eu les mêmes résultats et les capacités dans les deux langues comme les deux élèves monolingues. De plus, ces élèves, qui d'habitude n'ont pas d'accent parce qu'ils parlent la langue depuis l'âge précoce donc leur prononciation se diffère de celle de leurs camarades de classe qui commencent à apprendre la langue plus tard. Ces élèves auraient dû maîtriser les deux langues de la même manière.¹⁶⁰

Contrairement à l'attitude bilingue, il faut concevoir que tous les élèves ne sont pas obligés de savoir maîtriser parfaitement toutes les langues qu'ils parlent. Certains élèves pouvaient adopter une langue pendant l'adolescence et ils pouvaient avoir l'accent. Les élèves bilingues utilisent leurs langues dans les situations différentes (à l'école, pendant la communication avec leurs parents, avec un parent, avec leur famille proche ou avec leurs proches).

Les langues se complètent réciproquement et l'élève peut les utiliser pour les autres objectifs qui n'ont aucun rapport avec l'école. Il ne faut pas oublier que tous les élèves bilingues ou multilingues ne doivent pas forcément s'intéresser à l'enseignement des langues étrangères. Pour certains élèves, apprendre une autre langue peut poser un grand problème, notamment la grammaire ou la communication, ou la production écrite. Il est sûr que la richesse du vocabulaire des élèves bilingues est influencée par la famille par exemple. Quand ils communiquent avec la famille, ils utilisent le vocabulaire un peu différent que celui à l'école. Ils peuvent savoir utiliser la langue familière, les expressions idiomatiques, les gros mots. Mais le vocabulaire qu'ils apprennent à l'école peut leur poser un problème parce qu'ils ne sont pas habitués à l'utiliser. Certains élèves peuvent parler couramment une langue sans accent mais la seconde langue peut être difficile pour eux et ils peuvent avoir l'accent. Dans ce cas, il s'agit beaucoup de la préférence de la langue d'un élève, il est bien probable qu'il

¹⁵⁹ MOUSSOURI, E. & KOUKOULI, M. (2018). *L'Éveil aux langues à la maternelle: une approche pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les jeunes enfants*. MÉTHODAL, No2. s.61-78.

¹⁶⁰ Webová stránka Inkluzivní škola/Děti s OMJ/vicejazyčnost (Online) (Citace: 12.duben 2023.)
<https://www.inkluzivniskola.cz/vicejazycnost>.

peut préférer une langue à l'autre, ce qui est lié avec les relations familiale ou la situation actuelle familiale par exemple. Si l'élève ne s'entend pas bien avec un parent ou avec une partie de sa famille et il connecte la langue avec des disputes, il est compréhensible qu'il préfère la seconde langue et il ne peut pas faire une bonne relation avec la première langue ou au contraire.¹⁶¹

Les autres notions importantes pour ce travail sont par exemple l'expression de l'adolescent, l'adolescence est une période de la vie qui vient après la puberté (la période de la vie entre 11 jusqu'à 15 ans), l'apprentissage (qui est lié avec la communication) où l'individu obtient ou élargit ses connaissances. D'abord, ce travail parle d'un grand thème d'actualité qui est le bilinguisme. Son but était l'analyse des adolescents venant des familles multilingues.

Par rapport à la littérature, l'auteure a utilisé la bibliographie étrangère (principalement anglaise, française, allemande et slovaque) parce que les auteurs tchèques n'ont pas rédigé autant de livres parlant du bilinguisme que les auteurs étrangers ce qui n'est pas étonnant parce que le bilinguisme n'est pas typique pour la République tchèque (le bilinguisme est le thème préféré pour les auteurs étrangers parce que le bilinguisme fait partie de la vie quotidienne comme la Belgique ou la Suisse, donc il est plus intéressant que pour les auteurs tchèques). La littérature tchèque est aussi présente dans ce travail par exemple Monika Morgensternová, Lenka Šulová ou Lucie Schöll. L'un des grands spécialistes du bilinguisme est sans doute Jozef Štefánik qui s'intéressait beaucoup à l'éducation et même des préjugés bilingues. Le représentant de la littérature française ou francophone parlant du bilinguisme est certainement Aziz Stouli. La littérature allemande (même si les livres sont rédigés en anglais) est représentée par Jürgen M. Meisel.

Le thème qui intéresse les écrivains le plus souvent est l'éducation et l'enseignement bilingue ou multilingue chez les enfants les plus jeunes. De plus, le plurilinguisme et le multilinguisme intéresse les auteurs étrangers, notamment les francophones parce que ce thème les concerne le plus. Ils expliquent aussi comment intégrer les enfants des migrants à l'enseignement et au collectif, et aussi comment profiter des différences culturelles pendant les cours pour pouvoir profiter des connaissances qui sont liées avec le plurilinguisme.

Concernant le concept du travail, l'auteure a introduit le thème avec l'explication des notions importantes, elle a introduit la recherche et présenté les résultats de la recherche.

¹⁶¹ Webová stránka Inkluzivní škola/Děti s OMJ/vícejazyčnost (Online) (Citace: 12.duben 2023.)
<https://www.inkluzivniskola.cz/vicejazycnost>.

L'auteure a assez bien accompli l'objectif mais comme il a été déjà mentionné, elle pouvait choisir des aspects différents, elle pouvait utiliser un autre point de vue ou choisir des autres élèves (monolingues par exemple), de leur poser des questions différentes. Il s'agit de ses recherches subjectives.

Le supplément de l'auteure: un grand merci à tout le monde de m'avoir aidé sans hésitation et à tout le monde d'avoir répondu aux questions et d'être d'accord avec pouvoir travailler avec leurs réponses. Un grand merci au directeur du travail pour les consultations, les idées, le soutien pendant l'écriture de ce travail. C'était un vrai plaisir de pouvoir explorer ce thème si agréable et si intéressant.

Bibliografie:

- AIMAV, Bruxelles 23-25 septembre 1970. Bruxelles: AIMAV Paris: Didier, 1971.
- ALAO G. *Grandes et petites langues: Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Bern: Peter Lang, 2007.
- BABIC R. B. *L'Enfant bilingue: De la petite enfance à l'école*. Paris: Odile Jacob, 2017.
- BAUER A., B. *Le défi des enfants bilingues*. Paris: La Découverte, 2015.
- BUDACH G., ERFURT J., KUNKEL M., *Écoles plurilingues–multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure: internationale Perspektiven*. Bern: Peter Lang, 2008.
- BULOT T., FEUSSI V. *Normes, urbanites et emergences plurilingues: parlars (de) jeunes francophones* Paris: L'Harmattan, 2012.
- BOREL S., *Langues en contact, langues en contraste: typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Bern: Peter Lang, 2012.
- CANDELIER M. a kolektiv. *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2014.
- CARR-GREGG M., SHALE E., *Pubertáci a adolescenti. Průvodce výchovou dospívajících*. Praha: Portál, 2010.
- COSTER S. D. a kolektiv. *Aspects sociologiques du plurilinguisme: actes de 1^{er} colloque AIMAV, Bruxelles 23-25 septembre 1970*. Bruxelles: AIMAV Paris: Didier, 1971.
- DEFAYS J.M. *Plurilinguisme et diversité culturelle dans les relations internationales: points de vue russes et belges*. Ottignies-Louvain-la-Neuve: EME éditions, 2011.
- GRIFFLER J. B. VARGHESE M. *Bilingualism and language pedagogy*. Buffalo: Multilingualm Matters, 2004. Elektronická verze.
- HAMERS J., BLANCM. H. A. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2000. Elektronická verze.
- MILLS R.W., MILLS J. *Bilingualism in the primary school: a handbook for teachers*. London: Routledge, 1993. Elektronická verze.
- HANNA P. N. A., SÉLAF L. *The poetics of multilingualism*. Velká Británie: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

HARDING E., *Bilingvní výchova*. Praha: Portál, 2008. Překlad: Pavla Le Roch, Alice Zavadilová. Elektronická verze.

HELLER M. *Bilingualism: a social approach*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HELUS Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. 2015.

JEOFFRION CH., NARCY-COMBES M. F. *Perspectives plurilingues en éducation et formation: des représentations aux dispositifs*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2018.

KARA A. Y., KEBBAS M., DAFF M. *Dynamiques plurilingues: transpositions politiques et didactiques*. Cortil- Wodon: EME Éditions, 2013. Elektronická verze.

KOLÁŘ Z., ŠIKULOVÁ R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. 2009.

LACHOUT M. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga. 2017.

LAROUSSE F., LIÉNARD F. *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation: quels éclairages pour Mayotte?* Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2011.

LIBBEN M., LIBBEN G., GORAL M. *Bilingualism: a framework for understanding the mental lexicon*. Amsterdam Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2017.

MACKEY W.F. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck, 1976.

MARSCHARK M., TANG G., KNOORS H. *Bilingualism and bilingual deaf education*. Velká Británie: Oxford University Press. 2014.

MEISEL M.J. *Bilingual children: a guide for parents*. Velká Británie: Cambridge University Press. 2019.

MILLER D. *Bilingual cognition and language: the state of the science across its subfields*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2018.

MILLS R.W., MILLS J. *Bilingualism in the primary school: a handbook for teachers*. London: Routledge, 1993. Elektronická verze.

MORGENSTERNOVÁ M., ŠULOVÁ L., SCHÖLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. 2011.

- MOUSSOURI, E. & KOUKOULI, M. (2018). *L'Éveil aux langues à la maternelle: une approche pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les jeunes enfants*. MÉTHODAL, No2.
- OMER D., TUPIN F. *Éducation plurilingue. L'aire francophone entre héritage et innovations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013.
- PRÉVOSTE P. *The acquisition of French: the development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.2009.
- PRUDENT L.F., TUPIN F., WHARTON S. *Du plurilinguisme à l'école: vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*. Bern: Peter Lang, 2005.
- RAMALLO F. a kolektiv. *Bilingualism and education: from the family to the school editors*. New York: Lincom publishers. 2005.
- RADOSTNÝ L. A KOLEKTIV. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META.2011.
- RODRÍGUEZ G.A.C., AINSAAR M. *MULTILINGUAL FAMILIES AND THEIR POSITION IN EUROPEAN SOCIETIES*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV. 2021.
- SIGUÁN M., MACKKEY W.F. *Éducation et bilinguisme*. Paris: UNESCO, 1986.
- SURIAN L. *Access to language and cognitive development / edited by Michael Siegal*. Oxford: Oxford Scholarship. 2012.
- STOULI A., *Le bilinguisme: pratiques langagières en milieux scolaire et naturel: 1^e Colloque International de Linguistique et Didactique: actes du Colloque. Casablanca 5 et 6 avril 2001*. Paris: Manuscrit, 2005.
- STOULI A., *Le bilinguisme*. Paris: Le Manuscrit. 2006.
- ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press. 2000.
- ŠTEFÁNIK J., *Antológia bilingvizmu*. Bratislava, Academic Electronic Press; 2004.
- ŠTEFÁNIK J. *Bilingvizmus: minulosť, prítomnosť a budúcnosť: zborník príspevkov z medzinárodného kolokvia o bilingvizme konanom 22. 2. 2002 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.

ŠTEFÁNIK J. *Individuálny a spoločenský bilingvizmus: zborník príspevkov z II. medzinárodného kolokvia o bilingvizme konaného 10. a 11. júna 2004 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava Univ. Komenského 2005.*

ŠVARŤÍČEK R., ŠEĎOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. 2007.*

Internetové zdroje:

Webová stránka Inkluzivní škola/Děti s OMJ/vícejazyčnost (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.inkluzivniskola.cz/vicejazycnost>

Webová stránka Inkluzivní škola/Děti s OMJ (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

Webová stránka wikipedie/ code-switching (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://en.wikipedia.org/wiki/Code-switching>

Webová stránka České televize/Domáci/ Zrušení povinného druhého cizího jazyka (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3476964-zruseni-povinneho-druheho-ciziho-jazyka-pomuze-kvalite-vyuky-veri-gazdik>

Webová stránka Francouzské lyceum Praha (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://lfp.cz/cz/skola/francouzske-lyceum/>

Webová stránka Gymnázium Matyáše Lercha, Brno (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.gml.cz/fr/>

Webová stránka Slovanské gymnázium Olomouc (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.sgo.cz/cesko-francouzska-sekce>

Webová stránka Gymnázium Pierra de Coubertina (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.gymta.cz/cz/studium/informace-o-studiu/sezite-cesko-francouzske-gymnazium>

Webová stránka Gymnázium Písek (Online) (Citace: 12.duben 2023.) <https://www.gymna-pi.cz/>

Webová stránka NPI ČR/Odborné články/ Základní vzdělání/ CLIL v českém vzdělávacím systému. (Online) (Citace: 12.duben. 2023.)

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17441/CLIL-V-CESKEM-VZDELAVACIM-SYSTEMU.html>

Webová stránka Český statistický úřad/Statistiky/Obyvatelstvo (Online) (Citace: 12.duben 2023.) https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_lide

Webová stránka ZŠ Hanspaulka (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.zshanspaulka.cz/>

Webová stránka NPI ČR/ Soutěž v jazyce francouzském (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.talentovani.cz/souteze/soutez-v-jazyce-francouzskem>

Webová stránka Francouzský institut Praha (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.ifp.cz/#/>

Webová stránka Francouzská aliance Jižní Čechy (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.alliancefrancaise.cz/jiznicechy/?lang=cs>

Webová stránka Francouzská aliance Plzeň (Online) (Citace: 12.duben 2023.)

<https://www.alliancefrancaise.cz/plzen/>

Encyklopedie a slovníky:

GEIST B., *Sociologický slovník*. Praha: Nakladatelství Victoria Publishing.1992.

PRŮCHA J., *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., *Pedagogický slovník*. 2. Rozšířené vydání. Praha: Portál. 2012.

SCHREUDER R.,WELTENS B., *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Pub., 1993. Elektronická verze.