

K některým otázkám bilingvismu (I)

Stanislav Jelínek, UK Pedagogická fakulta, Praha
In: Cizí jazyky, 48, 2004/2005 (5), 153-155.



Problematika bilingvismu a plurilingvismu nabývá v současnosti na významu v souvislosti s aktuálními ekonomickými a společenskými faktory, s globalizací, s rozšiřováním Evropské unie a s nebývalým

rozvojem mobility různých vrstev obyvatelstva řady zemí. O mnohostranných jazykových a sociokulturních aspektech této situace se píše v dokumentech Rady Evropy. Vzrůstá důležitost jazykových znalostí a rozmanitost způsobů jejich osvojování spolu s poznáváním kultury a mentality příslušníků různých jazykových společenství.

1. I když se o bilingvismu poměrně běžně hovoří, přetrvávají o něm nepřesné představy. Pojem bilingvismu dosud není jednotně vymezen ani v naučných slovnících a v odborných publikacích. Jak píše N. Brooks (1964, 265, 41), „bilingualism is a term subject to many definitions ... The term itself ... stands in great need of definition.“ O rozmanitosti definování bilingvismu svědčí následující ukázky:

„Jako bilingvismus označujeme schopnost jedince používat při komunikaci dvou jazykových systémů ...“ (J. Veselý, 1985, 12). V některých definicích se bilingvismus charakterizuje jednak ve vztahu k jedinci a jednak i vzhledem ke společnosti:

„Bilingvismus, dvojjazyčnost, zjev, kdy jednotlivec nebo společnost užívá stejně běžně dvou jazyků“ (Příruční slovník naučný, 1. díl, 1962, 223). „Bilingvismus - rovnocenně užívání dvou jazyků v jazykové praxi jedince nebo společenství“ (Všeobecná encyklopedie, 1999, 395). Vymezení bilingvismu ve vztahu k jednotlivci a zároveň i k jazykovému společenství nalzáme i v zahraničních

publikacích (např. J. Hamers - M. H. A. Blanc, 1990).

V jiných publikacích se odlišuje přibližná charakteristika bilingvismu od jeho širšího či přesnějšího vymezení: „bilingvismus-dvojjazyčnost: 2. schopnost hovořit plynně dvěma jazyky, 2. šířeji získání dvojjazyčných komunikačních dovedností, tedy i psaní“ (P. Hartl - H. Hartlová, 2000). „Bilingvismus - obecně schopnost mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikativní kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka“ (J. Průcha et al., 2003, 25).

Rozdíly v pojetí bilingvismu spočívají také v tom, zda se bilingvismus vztahuje pouze k dokonalému zvládnutí obou jazyků nebo zda zahrnuje také případy, kde jeden z jazyků je osvojen na nižší úrovni. Jak uvádí J. Černý (1996, 397), „v psycholingvistice se většinou považuje za bilingvní pouze osoba, která zvládla dva jazyky v plně šíři a může je používat stejně dokonale, tj. na úrovni mateřského jazyka.“ Podobně také H. Hammerly (1985, 52) zastává názor, že za bilingvního nelze považovat toho, kdo má jenom omezenou znalost druhého jazyka. Naproti tomu jiní autoři na stejně dokonalé znalosti obou jazyků netrvají: „Bilingualism is recognized wherever a native speaker of one language makes use of a second language, however partially or imperfectly“ (M. A. C. Halliday et al., 1964, 77). V témž smyslu se vyjadřuje např. N. Brooks (1964, 265). Ještě zřetelnější stanovisko k dané otázce zastává J. A. Fishman (1996, 122), který odmítá pojetí bilingvismu jen jako rovnocenného pokročilého ovládnutí obou jazyků a dodává: „To require that bilingualism be defined in terms of equal and advanced mastery is no more justifiable than to require that intelligence be defined restrictively as equivalent to genius ...“ Z toho pak autor vyvozuje, že vlastně velká část lidstva je

bilingvní a že je nutno počítat s rozmanitými stupni a typy bilingvismu (1966, 123).

Dynamické pojetí bilingvismu doporučuje také N. Brooks (1964, 43), který konstatuje, že mezi monolingvismem na jedné straně a dokonalým bilingvismem na straně druhé bývá řada různě se prolínajících přechodných stádií (continuum of hybrid states).

V nynější době, kdy se ovládnání jazyků precizuje pojmem komunikativní kompetence, pokládáme za vhodné v definici bilingvismu vyjít z jeho psycholingvistického vymezení zformulovaného J. Průchou at al. (2003, 25), které jsme citovali výše. Tuto formulaci lze ještě doplnit a zpřesnit poukazem na dílčí komponenty komunikativní kompetence, mezi nimiž se v současnosti akcentuje zejména kompetence sociolingvistická a sociokulturní. Na to pak navazuje myšlenka o dosud časté nevyváženosti vícejazyčné a polykulturní kompetence a o tom, že „pro vícejazyčnou kompetenci a kompetenci v oblasti plurality kultur je typický profil přechodného rázu a proměnlivá konfigurace“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, 136). Jde tedy o vztah bilingvismu s biculturalismem. V závěru poznámek o definici bilingvismu připomínáme, že tento termín je třeba odlišovat od termínu **diglosie**. Zatímco u bilingvismu jde o koexistenci dvou různých jazyků, diglosie znamená, že v rámci téhož jazyka existuje vedle jazyka hovorového a dialektů vysoce kodifikovaný jazyk spisovný, kterého se užívá v literatuře, ve veřejných projevech, ve školní výuce apod. (J. Černý, 1996, 397).

2. Názvy, jimiž se označují různé typy bilingvismu, nejsou zdaleka sjednocené a některé se překrývají. Např. Rusko-český lingvodidaktický slovník (S. Jelínek at al., 1992, 25) uvádí 24 názvy typů bilingvismu. Lze se setkat i s méně obvyklými názvy, jako např. ambilingvismus, semilingvismus, dominantní bilingvismus, aditivní bilingvismus, subtrahční bilingvismus aj. Podle toho, jakým způsobem bilingvismus vzniká, se rozlišuje bilingvismus přirozený a umělý. Přirozený bilingvismus „vzniká na základě stálého jazykového kontaktu s

příslušníky jiného jazykového společenství“ (J. Veselý, 1985, 12-13).

I když nemáme k dispozici přesné statistické údaje, můžeme v současné situaci častěji než dříve pozorovat případy bilingvní výchovy od nejranějšího dětství, kdy každý z rodičů je rodilým mluvčím jiného jazyka a v tomto jazyce s dítětem komunikuje. Od prvních dnů života si tedy dítě osvojuje paralelně dva jazyky. Tento typ přirozeného bilingvismu se nazývá bilingvismus simultánní. Přitom již u nás nejde jenom o poměrně běžnou výchovu např. česko-anglickou, německo-českou, česko-slovenskou apod. V poslední době totiž přibývá zejména v některých oblastech rodičovských dvojic česko-ukrajinských, polsko-českých, česko-vietnamských a jiných. (Není bez zajímavosti, že např. v jednom nevelkém severočeském městě bylo jen během prosince 2004 uzavřeno 10 česko-vietnamských sňatků.)

Přirozený bilingvismus vzniká také v situaci rodin žijících v cizojazyčném prostředí. V takových rodinách děti hovoří se svými rodiči ve své mateřštině, avšak mimo rodinu komunikují v druhém jazyce. Začíná-li se dítě s druhým jazykem seznamovat později než s prvním jazykem (např. od 3 let), jde o přirozený bilingvismus označovaný jako bilingvismus sukcesivní (Mc Laughlin 1978). Z dřívější doby je známou variantou bilingvní výchovy tzv. guvernantská (hofmistrovská) metoda: v jednom jazyce komunikují s dítětem rodiče a v druhém vychovatel nebo vychovatelka. Pro přirozený bilingvismus se užívají názvy jako např. pravý bilingvismus, natural, native, total bilingualism, natürliche Zweisprachigkeit, bilingualisme précoce, estestvennoe dvujazyčie, mezi nimiž není ve všech případech přesná významová korespondence.

Podobně je tomu také u názvů, jichž se užívá pro umělý bilingvismus (omezený bilingvismus, limited, school made bilingualism, künstliche Zweisprachigkeit, bilingualisme tardif, iskusstvennoe dvujazyčie). Tento typ bilingvismu se vytváří většinou mimo prostředí osvojovaného jazyka na základě vyučování tomuto jazyku ve škole,

v různých kurzech a případně na základě samostatného studia.

Zvláštním druhem bilingvní edukace jsou různé varianty tzv. **imerzního přístupu**, jehož podstatou je „ponoření“ do přirozené atmosféry druhého jazyka. Žáci si pak tento jazyk osvojují jednak ve vyučovacích hodinách, které jsou tomuto jazyku věnovány, jednak se prostřednictvím tohoto jazyka učí také jiným vyučovacím předmětům. H. Hammerly (1985, 41) požaduje, aby byla zajištěna přiměřená gradace takového přístupu: rozlišuje částečnou imerzi - partial immersion („certain subjects taught in the second language“), totální imerzi („everything taught in the second language“) a submerzi („submersion in a second language milieu“). V této souvislosti poukážeme na odstupňovaný způsob výuky v dvojjazyčných gymnáziích ČR a také na koncepci označovanou CLIL (Content and Language Integrated Learning) (M. Hofmannová, J. Novotná, 2002-2003, 5-6).

Připomeňme si, že ve středověku se dosahovalo ovládnutí latiny jako mezinárodního jazyka vzdělanosti tím, že učení neprobíhalo pouze v hodinách vyhrazených vyučování latině, nýbrž prakticky po celou dobu žákova pobytu ve škole a mnohdy se přenášelo i mimo školu (I. Rochowanská, 1967, 22).

Bilingvální výchova v současnosti v USA je charakterizována jako „an educational program in which two languages are used as mediums of instruction (...) In the United States, most bilingual education programs are transitional in nature, meant to move linguistic minority children into all-English instruction as quickly as possible“ (S. Irujo, 1998, 127).

Jak jsme uvedli, bilingvismus se vymezuje jednak z hlediska jedince, jednak ve vztahu ke společnosti. Od toho se pak odvozuje rozlišení **bilingvismu individuálního**, kterým se označuje ovládnutí dvou jazyků u jednotlivců, a **bilingvismu kolektivního** (sociálního), který se týká sociálních skupin a celých jazykových společností.

Protože kolektivní bilingvismus je „zpravidla výsledkem přirozeného častého kontaktu s nositeli druhého jazyka, (...) je současně bilingvismem přirozeným“ (J. Veselý, 1985, 13). Je dobře známo, že tento typ bilingvismu existuje v mnoha zemích, např. v Kanadě, ve Švýcarsku, v Belgii, v Mexiku, ve státech, které vznikly po rozpadu Sovětského svazu aj.

Ze sociolingvistického hlediska stačí, „aby v rámci jednoho společenství existovaly vedle sebe dva jazyky, bez ohledu na to, jaký počet obyvatel tím či oním jazykem mluví nebo do jaké míry ovládají oba jazyky“ (J. Černý, 1996, 397). L. V. Ščerba (1974, 60) vysvětluje, že kolektivní bilingvismus může být úplný (polnoe dvujazyčie) nebo částečný (častičnoe dvujazyčie) podle toho, zda se týká všech obyvatel daného území nebo jenom některých společenských vrstev. Vztahy mezi jazyky mohou být rovnoprávné nebo některý z nich může být hlavní a druhý vedlejší.

V kolektivním a zároveň i v individuálním bilingvismu bývá častá **funkční specializace jazyků** projevující se v tom, že skupiny obyvatelstva či jednotlivci používají jednoho jazyka v rodinném a soukromém životě, druhého při úředním jednání apod.: „Normal bilinguals usually utilize only one of their two languages for intimate communications while reserving the other for formalized and ritualized communications“ (J. A. Fishman, 1966, 125). Má-li každý z jazyků ustálenou funkci, v níž je užíván, je v daném jazykovém společenství více či méně stabilní jazyková situace (R. Lado, 1964, 17).

J. A. Fishman (1966, 124-125) poukazuje též na častou nevyváženost bilingvismu, která se projevuje nestejnou úrovní ovládnutí receptivních a produktivních, ústních a písemných řečových dovedností v prvním a v druhém jazyce. Jak víme, v našich podmínkách existoval (a jak doufáme, dosud existuje) kolektivní bilingvismus česko-slovenský a slovensko-český, který je nevyvážený (asymetrický) v tom smyslu, že většina obyvatel ovládá druhý jazyk převážně receptivně. Problémy kolektivního, individuálního, umělého i přirozeného

bilingvistu a plurilingvistu se prolínají v rozmanitých vzájemných souvislostech. Některé z těchto problémů týkající se např. vztahu k jazykům a kulturám národnostních menšin, nabídky jazyků zařazovaných do učebních programů škol aj. spadají do oblasti jazykové politiky států i větších celků, např. EU.

Základní rozlišení přirozeného, umělého, individuálního a kolektivního bilingvistu (plurilingvistu) ovšem nemůže plně postihnout všechny konkrétní případy, které se vyskytují v reálné společenské praxi. V ní se např. kombinuje osvojování jazyků v rodině

nejen s výukou ve škole nebo v kurzech, ale také s komunikací v jazykovém společenství mimo rodinu a školu. Na bilingvní, případně plurilingvní výchově dětí se kromě rodičů podílejí někdy také prarodiče, případně jiné osoby, podstatný vliv může mít např. migrace, komunikace uvnitř i vně minoritních etnických skupin, kontakty v příhraničních regionech, pobyty v zahraničí často spojené s účastí na jazykových kurzech, využívání různých médií, počítačů, internetu aj. V problematice bilingvistu a jeho typologie hrají roli ještě další aspekty, které jsme zatím ponechali stranou a o nichž máme v úmyslu se zmínit v druhé části článku.

Literatura

- BROOKS, N.: Language and Language Learning. Theory and Practice. Second edition. New York. Chicago, San Francisco, Atlanta. Harcourt, Brace & World, Inc. 1964.
- ČERNÝ, J.: Dějiny lingvistiky. Olomouc, Volobia, 1996.
- FISHMAN, J. A.: The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning. In: Trends in Language Teaching (ed. A. Valdman). New York, St. Louis, San Francisco, Toronto, London, Sydney, Mc Graw-Hill Book Company, 1966.
- HALLIDAY, M. A. K. - McINTOSH, A. - STREVENS, P.: The Linguistic Sciences and Language Teaching. London, Longmans. 1964.
- HAMERS, J. – BLANC, M. H. A.: Bilinguality and Bilingualism. Cambridge, 1990.
- HAMMERLY, H.: An Integrated Theory of Language Teaching and its Practical Consequences. Blaine, W. M. Burnaby, 1985.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H.: Psychologický slovník. Praha, Portál, 2000.
- HOFMANNOVÁ, M. - NOVOTNÁ, J.: CLIL - nový směr ve výuce. Cizí jazyky 2002-2003, č. 1, s. 5-6.
- IRUJO, S.: Teaching Bilingual Children. Beliefs and Behaviors. Albany, Bonn. Washington etc. Heinie & Heinle Publishers, 1998.
- JELÍNEK, S. a kol.: Rusko-český lingvodidaktický slovník. Praha. UK Karolinum, 1992.
- LADO, R.: Language Teaching. A Scientific Approach. New York, San Francisco, Toronto, London. McGraw-Hill, Inc., 1964.
- McLAUGHLIN, B.: Second-Language Acquisition in Childhood. Hillsdale et al., Erlbaum, 1978.
- PRŮCHA, J. et al.: Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání. Praha, Portál, 2003.
- Příruční slovník naučný. I. díl. Praha, nakladatelství ČSAV, 1962.
- ROCHOWANSKÁ, I.: Metodika vyučování angličtině. Praha, SPN, 1962.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. I. české vydání. Olomouc, UP, 2002.
- ŠČERBA, L. V.: Prepodavanje inostrannych jazykov v srednej škole. Obščie voprosy metodiky. Moskva, Vysšaja škola, 1974.
- VESELÝ, J.: Problematika vyučování ruštině jako blízkce příbuznému jazyku. Praha, SPN, 1985. Všeobecná encyklopedie v 8 svazcích - I. ab. - 1. vydání. Praha, Diderot, 1999.

K některým otázkám bilingvismu (II)

In: Cizí jazyky, 49, 2005/2006 (1), 8-11.

1. Z dalších typů bilingvismu upozorníme ještě na **bilingvismus koordinativní** (vyrovnaný bilingvismus, coordinate, independent, balanced bilingualism, koordinierte, reine Zweisprachigkeit, bilingualisme coordonnée, čísteo dvujazyčie) a na **bilingvismus subordinativní** (smíšený bilingvismus, compound, interdependent bilingualism, subordinierte, gemischte, zusammengesetzte Zweisprachigkeit, bilingualisme composée, subordinativnoe dvujazyčie).

O koordinativní bilingvismus jde tehdy, když jedinec ovládá oba jazyky na úrovni mateřštiny (nebo téměř na úrovni mateřštiny). U bilingvismu subordinativního je druhý jazyk osvojen méně a je jakoby podřízen jazyku prvnímu, který je ve vědomí jedince pevně zafixován. „Koordinativní a subordinativní bilingvismus jsou dva póly, mezi nimiž, existuje řada přechodných stupňů“ (J. Veselý, 1985, 14). Často se uvádí, že při koordinativním bilingvismu bývá obtížné překládat z jednoho jazyka do druhého, zatímco u bilingvismu subordinativního (smíšeného), u něhož se předpokládá vědomá spojitost mezi oběma jazyky, existují pro překládání příznivé podmínky.

Podle L. V. Ščerby (1974, 60) rozdíl mezi dvěma uvedenými typy bilingvismu spočívá v tom, jakým způsobem dva jazyky koexistují ve vědomí jedince: zda jsou na sobě zcela nezávislé nebo zda elementy jednoho jazyka jsou spjaty s odpovídajícími prvky jazyka druhého. Tomu odpovídá teze U. Weinreicha (1963), podle níž v koordinativním bilingvismu jde o dva nezávislé sémantické systémy a jim odpovídající dva kódy, kdežto v bilingvismu subordinativním (smíšeném) vycházejí oba kódy z jednoho sémantického rámce. V tomto smyslu charakterizují uvedené typy bilingvismu i další autoři, např.: „(...) coordinate bilinguals (...) have two meaning systems, as opposed to compound bilinguals who have one meaning system from which both languages operate“ (H. D. Brown, 1994, 64).

Otázkou, zda jsou oba jazyky reprezentovány ve vědomí jedince v jednom nebo ve dvou systémech, se zabývá také kognitivní psychologie a neuropsychologie. „Hypotéza jednoho systému“ ani „hypotéza dvou systémů“ však dosud nebyly jednoznačně prokázány.

R. J. Sterberg (2002, 159) upozorňuje, „že otázka, zda jsou dva jazyky reprezentovány společně, nebo odděleně, může být špatně položená otázka. Výsledky (...) dokládají, že některé stránky obou jazyků mohou být reprezentovány společně, jiné odděleně.“ Zdá se, že při ověřování uvedených hypotéz není explicitně vyjádřena diferenciac z hlediska různých typů bilingvismu, např. bilingvismu koordinativního a subordinativního.

Za důležitou považujeme myšlenku W. Penfielda (1974, 141-142), který danou problematiku uvádí do souvislosti s věkem jedince: Slyšelo-li dítě druhý (a snad i třetí) jazyk ve věku do šesti let, „vytváří si v dominantní hemisféře uspořádání pro každý jazyk a vyvíjí podivuhodnou podvědomou přepínací techniku, která v určité době spouští vždy jen jeden jazyk. (...) Vypínání a zapínání pro jednotlivé jazyky se děje tak, jako kdyby mozek byl televizní přijímač a jednotlivé jazyky byly dosažitelné na různých kanálech.“

2. V návaznosti na tuto myšlenku se zaměříme na otázky bilingvního vývoje dítěte přibližně do věku 6 let. Půjde nám tedy o individuální přirozený, simultánní, koordinativní bilingvismus.

Nejprve si povšimneme významných aspektů dětské řeči, které se vztahují jak k monolingvní, tak k bilingvní výchově. Vývoj řeči je podstatnou součástí vývoje osobnosti dítěte a důležitým faktorem ovlivňujícím utváření jeho poznávacích schopností i jeho postupné sebeuvědomování a začleňování do určitého sociokulturního prostředí. Základní fáze, jimiž prochází osvojování dětské řeči, jsou v podstatě shodně popsány v řadě publikací. (Viz např. J. Černý, 1996, O. Jespersen, 1922, K. Ohnesorg, 1948, H.

Gardner, 1999, R. J. Sternberg, 2002.) Zdá se, že jde o univerzální proces založený převážně na vrozených předpokladech k ovládnutí kteréhokoliv jazyka, kterým je dítě v prvních letech života obklopeno. „Je to úžasný a složitý proces, který se opakuje v každém nově narozeném člověku“ (J. J. Diamant - L. Vašica 1998, 71). N. Chomsky (1972) dospěl k tomu, že lidé mají vrozený modul jazykového vývoje a že jsou k osvojování jazyka předem vybaveni. (Viz o tomtéž H. Gardner, 1999, 67-68.)

Získávání jazykových znalostí je možno u dětí předškolního věku pokládat za jakýsi „vedlejší produkt“ jiné činnosti (V. Hutarová, 1996-1997, 161). Často jde o řeč egocentrickou, která je „vedlejším produktem dětské aktivity, doprovází činnost a prožitky dítěte“ (L. S. Vygotskij, 1971, 63). Dobře známým rysem dětí v raném věku jsou jejich mimořádné sluchové a imitační schopnosti umožňující plně ovládnout zvukovou stránku mateřštiny i druhého (případně i třetího) jazyka. Výrazný je u těchto dětí také jejich kreativní přístup k jazyku projevující se osobitým tvořením slov a posléze i kladením otázek.

Celkově se rané dětství vyznačuje udivujícím „bohatstvím potencialit růstu a rozvoje“ (Z. Helus, 2004, 94), z nichž se za příznivých podmínek určitá část realizuje. Důležitou roli v tom hraje senzitivní vývojové období – kritické „vpečetovací období“ (H. Gardner, 1999, 114), během něhož si dítě osvojí jakýkoliv přirozený jazyk. Za takové období se pokládá věk přibližně do 5-6 let. Jak napsal K. Cukovskij, „(...) počínaje dvěma léty se každé dítě stává na krátký čas ‚geniálním‘ lingvistou, později však, kolem pěti šesti let tuto ‚geniálnost‘ ztratí“ (1960, 26).

Pro rozvoj potencialit dítěte a zejména pro vývoj jeho řeči má zásadní význam **způsob komunikace v rodině i v širším sociálním okolí**. R. J. Sternberg (2002, 343) připomíná, že když se rodiče obracejí k malému dítěti, užívají specializovaného způsobu vyjadřování (child-directed speech) se zdůrazněnou prozodíí a s jednoduchou syntaxí. Tento druh řeči užívají rodiče žijící ve všech kulturách, sdělují dětem své emoce, rozvíjejí jejich motivaci a poskytují jim vzor pro jejich řeč.

Z. Helus (2004, 100-101) upozorňuje na **koncepci dvou jazykových kódů** vypracovanou B. Bernsteinem [Pozor: hodně zastaralá teorie! R. W.]. **Rozvinutý (elaborovaný) kód** se u dítěte vytváří tehdy, když rodiče a ostatní členové rodiny stimulují řečovou aktivitu dítěte svým zájmem a svou pozorností a když radostně reagují na jeho projevy. Omezený (restringovaný) jazykový kód vzniká v důsledku malého zájmu rodičů o řeč dítěte, v důsledku jejich chudého vyjadřování omezeného na pouhé příkazy a zákazy. Jeden z uvedených kódů se u malého dítěte upevňuje a potom se projevuje v jeho dalším životě. Omezený kód může být někdy chápán i jako projev nižší inteligence. Není jisté třeba zdůrazňovat, jak zásadní dosah má daná problematika nejen pro monolingvní, ale také - a snad ještě více - pro bilingvní výchovu.

N. Brooks (1964, 44) si klade otázku, zda **jsou děti skutečně schopny osvojit si kromě své mateřštiny ještě další jazyk**: „Could all learn a second language? We do not know: Where the conditions for learning are reasonably similar for both first and second languages (...), the answer seems to be yes.“ R. Albert konstatuje: „Wenn Kinder in der Phase, in der sie sensibel sind für den Spracherwerb, mehr als einer Sprache ausgesetzt sind, dann lernen sie gleich mühelos mehrere Sprachen, wie andere Kinder zur gleichen Zeit eine Sprache lernen“ (internet). Vývoj řeči bilingvních a monolingvních dětí má mnoho společného, bilingvní výchova ovšem od dítěte vyžaduje diferenciaci dvou jazykových systémů: „Dem zweisprachigen Individuum stellt sich die zusätzliche Aufgabe, zwei Sprachsysteme zu differenzieren“ (Li Chong, 2004, 31). Spolu s osvojením dvou jazyků jde zároveň o rozvíjení vztahu ke dvěma sociokulturním oblastem (R. Albert).

T. Taeschner (1983) navrhuje **třífázový model vývoje řeči v raném věku u bilingvních dětí**:

1. ein einziges lexikalisches und syntaktisches System.
2. zwei lexikalische Systeme, eine Syntax.
3. zwei lexikalische und syntaktische Systeme.

V 1. fázi – přibližně ve věku kolem dvou let dítě užívá jednotlivá, často zkomolená slova obou jazyků. Slovo jazyka X a slovo jazyka Y označující týž jev zpočátku užívá jako synonyma, neuvědomuje si jejich nesourodost a někdy je tvarově směšuje (V. Hutarová, 1996-1997, 160). Toto směšování, které mnohdy vyvolává u rodičů pochybnosti o správnosti bilingvní výchovy, lze však považovat za přirozenou součást dvojjazyčného vývoje dítěte: „Das Vorkommen sprachlicher Mischformen ist (...) eine entwicklungsgemäße Erscheinung frühkindlicher Zweisprachigkeit“ (Li Chong, 2004, 26). V podobném smyslu se k této otázce vyjadřují i další autoři (např. F. Genesee). Slova obou jazyků dítě zpočátku užívá v rámci společných syntaktických schémat. V 2. fázi se obohacuje slovní zásoba a současně se stále zřetelněji diferencují slova jazyka X a jazyka Y, syntaktické struktury se však ještě směšují. Ve 3. fázi již jde o diferencované užívání lexikálních i syntaktických jevů jazyka X a jazyka Y. Ukazuje se, že dva sémantické systémy a jim odpovídající jazykové kódy dítě během raného bilingvního vývoje nezvládá hned od počátku odděleně, ale že k jejich osamostatnění dospívá postupně (v souhlase s třífázovým modelem, jehož zastáncem je nejen T. Taeschner, ale k němuž se přiklánějí i jiní odborníci). Jde tedy o „přirozeně paralelní budování dvou jazykových struktur jež se zpočátku prolínají (zkomolená mluva batolat...), později se však od sebe stále více vzdalují“ (V. Hutarová, 1994-1995, 215).

Průběh jednotlivých fází bilingvní výchovy závisí na řadě faktorů, např. na individuálních zvláštějích jednotlivých dětí, na jejich motivaci, na frekvenci a intenzitě jejich kontaktů s oběma jazyky, na sociokulturní charakteristice rodiny i jejího okolí. Velmi důležitá je pevná a jednoznačná vazba každého jazyka na určitou osobu, která s dítětem komunikuje (tzv. „princip jeden jazyk – jedna osoba“) a kvalita (autentičnost) řeči těchto osob, která je pro dítě vzorem k napodobení. „Podmínkou toho, aby při bilingvní komunikaci nenastal v psychice

dítěte chaos, je autentičnost jazykového projevu mluvčích. Bilingvní dítě přísně rozlišuje, které osoby mluví jazykem X, které jazykem Y, a jakékoli zpochybnění těchto vazeb pociťuje jako porušení řádu“ (V. Hutarová, 1994-1995, 215).

3.

Dlouhodobě sporná je **otázka, zda a jak může bilingvní výchova ovlivňovat vývoj různých aspektů osobnosti dítěte**. Z kritických názorů na tuto otázku se často cituje myšlenka L. Weisgerbera (1966, 85), že dvojjazyčnosti může dosáhnout pouze jazykově vysoce nadaná elita a že „(für) die große Menge (...) behält es Geltung, dass der Mensch im Grunde einsprachig angelegt ist.“ Pro průměrné dítě se tedy bilingvismus pokládá za škodlivý. Podle F. Kainze (1965, 216) může bilingvismus vyvolávat různé neurotické reakce, které jsou spojeny např. s koktavostí. S odvoláním na výsledky výzkumů upozorňují různí autoři zejména na nižší úroveň inteligence projevující se u bilingvních dětí v porovnání s dětmi monolingvními, na to, že střídání dvou jazyků může vést k jejich směšování a ke zpomalení vývoje řeči i poznávacích schopností dítěte, že může v dětském myšlení vyvolávat chaos, že vede k celkovému přetížení dětské psychiky, že oslabuje emocionální složku výchovy, nebo že může být příčinou rozštěpení osobnosti dítěte ve vztahu ke dvěma kulturám.

Jiní badatelé však uvedená negativní stanoviska k bilingvní výchově zpochybňují nebo zcela odmítají. Poukazují při tom na závažné metodologické nedostatky výzkumů, z nichž tato negativní stanoviska vyplynula. Z vlastních novějších výzkumů pak vyvozují poznatky, z nichž mnohé jsou v přímém protikladu s uvedenými staršími názory, např. pokud jde o vliv bilingvismu na inteligenci dětí. Upozorňují, že bilingvismus má kladný vliv na kreativitu, na verbální a mentální flexibilitu dětí, na jejich schopnost řešit problémy a na snahu získávat nové poznatky v jazyce X i v jazyce Y. Konstatují, že bilingvismus kladně ovlivňuje paměť a rozvíjí schopnost nahlížet na věci z různých zorných úhlů, obohacuje dovednost pozorovat

jazykové jevy a vyvozovat elementární metalingvistické poznatky a přispívá k souběžnému osvojování dvou jazyků s dvěma kulturami (viz např. Li Chong, 2004, 62; H. Schiffman).

Celkové hodnocení záporného i kladného vlivu bilingvní výchovy na osobnost dítěte tedy vyznívá nejednoznačné (viz např. N. Sillamy, 2001, 26-27). Jak napsal

McLaughlin, „it has not been demonstrated that bilingualism has positive or negative consequences for intelligence, linguistic skills, educational attainment, emotional adjustment, or cognitive functioning. In almost every case, the findings of research are either contradicted by other research or can be questioned on methodological grounds“ (1978, 206).

Ukazuje se, že kladné či záporné působení bilingvní výchovy na osobnost dítěte je výrazně závislé především na situaci, v níž dítě žije. Zásadní vliv na průběh a na výsledky bilingvní výchovy i na motivaci dítěte má sociální a sociokulturní status rodiny a spolu s tím zainteresovanost a péče všech osob, které se na této výchově podílejí. (Viz o tom např. Li Chong, 2004, 65-66. Znovu připomínáme Bernsteinovu koncepci dvou jazykových kódů, o níž jsme se již zmínili.)

V současné době se téměř každý ve svém okolí setkává s různými variantami bilingvní výchovy, s jejich klady i s jejich problémy a úskalími (o některých z nich píše např. D. Muriňová, 1992-1993, 51-55). Pokusili jsme se upozornit zejména na to, co podle našeho názoru může přispět k základní orientaci v našem tématu.

Na závěr ještě dodáváme:

Každý z rodičů a dalších jedinců, kteří s dítětem komunikují, má svůj jazyk ovládat na úrovni rodilého mluvčího. (Zvláštní důraz se při tom klade na ovládání zvukové stránky jazyka.) Není vhodné hrát si na bilingvní prostředí tam, kde ve skutečnosti není – dítě velmi záhy vycítí samoúčelně užívání druhého jazyka (V. Hutarová, 1996-1997, 159). V pozdějších obdobích, zvláště v době puberty, kdy děti někdy již odmítají komunikovat v jednom z jazyků jako něco nepřirozeného, není vhodné snažit se jejich odpor překonávat autoritativním a imperativním způsobem. Mnohem lepší je uvádět je do přirozených situací vyžadujících plně funkční uplatnění daného jazyka, např. při setkáních s cizinci, při cestování aj.

Literatura

- BROOK.S. N.: *Language and Language Learning. Theory and Practiee*. Second edition. New York et al., Harcourl, Brače & World, Inc. 1964. BROWN. H. D.: *Principles <f Language Learning and Teaching*. Third edition. New Jersey. Prenlice Hall. Inc. 1994. CFRNÝ. J.: *Dějiny lingvistikx*. Olomouc. Volobia. 1996.
- CUKOVSKIJ. K.: *Od dvou do pěti*. Praha, Státní nakladatelství dětské knihy. 1960.
- DIAMANT. J. J. - VA.Š1CA. L.: *Kapitoly z neuropsxhologic*. Brno, MU v Brně. 1998.
- GARDNER. H.: *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha. Portál. 1999.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha. Portál. 2004.
- HUTAROVÁ. V.: *Bilingvismus a předškolní výuka cizích jazyků. Cizí jazyky*, 1994-1995. č. 5-6. s. 214-216.
- HUTAROVÁ. V.: *Některá specifika raného vyučování cizím jazykům. Cizí jazyky*, 1996-1997. č. 9-10, s. 159-161.
- CHOMSKY. N.: *Language and Mind*. (2nd ed.). New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- JESPERSEN, O.: *Language, its Nature, Development and Origin*. London, 1922.
- KAINZ. F.: *Psychologie der Sprache*. 3. Band. Physiologische Psychologie der Sprachvorgänge. 2. Auflage. Stuttgart, F. Enke Verlag, 1965.
- KOUKOLÍK. F.: *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha, Portál. 2002.

- LI CHONG: *Bilingualer Spracherwerb in deutsch-chinesischen Familien in einem englisch-chinesischen Umfeld – Eine Erhebung in Hongkong*. München, Universitätsbibliothek, 2004.
- McLAUGHLIN, B.: *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale et al., Erlbaum, 1978.
- MURÍŇOVÁ, D.: Učit' cudzí jazyk v predškolskom veku? *Cizí jazyky*, 1992-1993, č. 1-2. s. 51-55.
- OHNESORG, K.: *O mluvním vývoji dítěte*. Praha, nákladem Jednoty čs. matematiků a fysiků vydala Jednota českých filologů. 1948.
- PENFIELD, W.: Vědomí, paměť a podmíněné reflexy člověka. In: *O biologii učení*. Praha, Academia, 1974.
- SILLAMY, N.: *Psychologický slovník*. Olomouc, UP, 2001.
- STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál. 2002.
- ŠČERBA, L. V.: *Prepodovanie inostranných jazykov v srednej škole. Obščie voprosy metodiky*. Moskva, Vysšaja škola, 1974.
- TAESCHNER, T.: *The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin et al., Springer, 1983.
- VESELÝ, J.: *Problematiku vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha, SPN, 1985.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN. 1971.
- WEINREICH, U.: *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, 1963.
- WEISGERBER, L.: Vorurteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: *Wirkendes Wort*. 1966. 16. 73-89.
- ALBERT, R.: Mehrsprachigkeit. Vorlesung „Einführung in die Psycholinguistik." - http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/selbst_neu/psycho05.html
- GENESEE, F.: Bilingual Acquisition. - <http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=38>
- SCHIFFMAN, H.: Bilingualism and Intelligence. - <http://ccat.sas.upenn.edu/-haroldfs/540/bilingtl.html>.
- Action Guide to Bilingualism and Multiculturalism. <http://www.pathsoflearning.org/library/bilingual.clin>

ZUSAMMENFASSUNG

Zu einigen Fragen des Bilingualismus

Im ersten Teil des Artikels wird die Definitionsproblematik des Bilingualismus und seiner Typologie behandelt. In diesem Zusammenhang wird eine kurze Charakteristik der natürlichen und künstlichen, simultanen und sukzessiven, individuellen und kollektiven Zweisprachigkeit vorgestellt. Damit werden auch einige Fragen der Immersionsprogramme beschrieben.

Im zweiten Teil des Artikels ist die Rede vom Unterschied zwischen dem koordinierten (reinen) und dem subordinierten (gemischten) Bilingualismus und von verschiedenen Aspekten des frühkindlichen bilingualen Spracherwerbs.