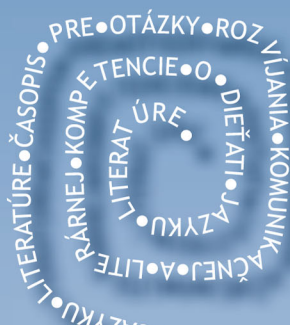


O diet'ati, jazyku, literatúre



Časopis pre otázky rozvíjania
komunikačnej a literárnej kompetencie



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

2025/1

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

***ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE***

***Ročník XIII
2025/1***

O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2025, roč. XIII, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

zástupca šéfredaktora: doc. Mgr. Radoslav Rušňák, PhD.

redaktori: Mgr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD., Mgr. Eva Eddy, PhD.,
Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD.,
Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Danka Lešková, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

REDAKČNÁ RADA:

doc. Mgr. Markéta Andričíková, PhD., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

prof. dr hab. Elżbieta Awramiuk, Univerzita v Białystoku, Poľsko

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., Česká republika

prof. Zuzana Čížiková, Dr., Univerzita v Belehrade, Srbsko

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc., Univerzita Karlova, Praha, Česká republika

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc., Katolícka univerzita, Ružomberok

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD., Trnavská univerzita, Trnava

doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc., Univerzita Karlova, Praha, Česká republika

prof. Dr. Marína Šimáková Speváková, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D., Univerzita Palackého, Olomouc, Česká republika

doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D., Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

prof. Dr. Jasna Uhláriková, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

prof. PhDr. Svatava Urbanová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc., Slovenská republika

EDITORI ČÍSLA:

Mgr. Eva Eddy, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD.

Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) a CEEOL (Central and Eastern European Online Library).

ADRESA REDAKCIE:

O dieťati, jazyku, literatúre, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov, tel. +421 51 7470 531 (530),

e-mail: odjl.pf@unipo.sk

<http://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl>

VYDAVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA: Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA: 17 070 775

TLAČ: Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE: máj 2025

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

EV 171/23/EPP

ISSN 2729-8639 (online)

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

Eva Eddy, Juraj Kresila5

SLOVO O VIACJAZYČNOSTI...

A word on plurilingualism...

ŠTÚDIE/STUDIES

*Svetlana KAPALKOVÁ – Daniela SLANČOVÁ – Alexandra BRESTOVIČOVÁ –
Terézia HORSKÁ – Jana KIČURA SOKOLOVÁ – Stanislava SPÁČILOVÁ*7

OSOVOJOVANIE SLOVNEJ ZÁSoby MONOLINGVÁLNYCH A BILINGVÁLNYCH DETÍ (NA ZÁKLADE NÁSTROJA LITMUS CLT-SK)

Vocabulary acquisition in monolingual and bilingual children (based on the LITMUS CLT-sk tool)

Terézia HORSKÁ – Svetlana KAPALKOVÁ 23

OBJEKTÍVNE HODNOTENIE JAZYKOVÉHO PROSTREDIA BILINGVÁLNYCH DETÍ

Objective assessment of the language environment of bilingual children

Michaela KOPEČKOVÁ35

PROBLEMATICKÉ JEvy VE VÝSLOVNOSTI VE ČTENÉM PROJEVU NERODILÝCH MLUVČÍCH ČEŠTINY

Problematic pronunciation features in reading out loud by non-native speakers of Czech

Marcela JUNGOVÁ 50

OSOVOJOVÁNÍ JAZYKA DĚTMI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V PROSTŘEDÍ MŠ

Acquisition of language by children with a different mother tongue in the pre-primary school environment

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

Mária HUŠLOVÁ ORSÁGOVÁ 64

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA V EDUKÁCII ŽIAKOV S ODLIŠNÝM MATERINSKÝM JAZYKOM

Pedagogic communication in education for students with different mother tongue

LINDA KRAHULA DOLEŽÍ 74

HODNOCENÍ VÍCEJAZYČNOSTI

Assessing plurilingualism

JURAJ KRESILA 82

INTEGROVANÝ PRÍSTUP K VYUČOVANIU JAZYKOV

Integrated approach to teaching languages

RECENZIE/REVIEWS

Zuzana STANISLAVOVÁ.....91

SO SIMPSONOVCAMI (A S ALZHEIMEROM) PRI MORI

[Marta Hlušíková: Leto s Marge]

At the Seaside with the Simpsons (and Alzheimer's)

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O VIACJAZYČNOSTI...

Tematické číslo, ktoré držíte v rukách – alebo ktoré si práve listujete v jeho elektronickej podobe – vzniklo ako reakcia na potrebu intenzívnejšej odbornej diskusie o koexistencii a interakciách rôznych jazykov v repertoári dieťaťa, vo vzdelávacom procese i v širšom spoločenskom kontexte. V duchu odporúčaní Rady Európy, ktorá už od začiatku nového milénia zdôrazňuje potrebu integrovaného prístupu k jazykom v edukácii, sa snažíme prispieť k prekonávaniu pretrvávajúcich stereotypov o viacjazyčnosti a podporiť pluralitné prístupy v jazykovom vzdelávaní. S radosťou zároveň konštatujeme, že ide o prvé číslo nášho časopisu, ktoré sa na túto oblasť zameriava, čo zodpovedá nielen obsahu, ale aj duchu otvorenosti, ktorým sa chceme v ďalšom vývine časopisu uberať.

Štúdie a odborné články, ktoré sú súčasťou tohto monotematického čísla, možno rozdeliť do niekoľkých oblastí – od lingvistických deskripcií a kvantifikácií, cez reflexie pedagogickej reality až po konceptuálne úvahy o hodnotení plurilingvizmu.

Hneď v úvode čísla sa čitateľ stretáva s empiricky silne ukotvenou štúdiou *Svetlany Kapalkovej a kolektívu autoriek*, v ktorej sa venujú osvojovaniu slovnej zásoby u bilingválnych a monolingválnych detí predškolského veku. Prostredníctvom nástroja LITMUS CLT-sk zistili, že pri dostatočnej jazykovej expozícii sa rozdiely medzi skupinami detí výrazne zmierňujú, čo má zásadný dopad na hodnotenie jazykových kompetencií v praxi. Na túto tému nadväzuje príspevok *Terézie Horskej a Svetlany Kapalkovej*, ktorý predstavuje nástroj PABIQ ako spôsob objektívneho hodnotenia jazykového prostredia bilingválnych detí. Zistenie, že pre takmer tri štvrtiny detí so skúsenosťou s viac než jedným jazykom je slovenčina druhým jazykom, otvára zásadné otázky o prístupe k diagnostike, podpore a porozumeniu jazykovej rozmanitosti už v predškolskom veku. Z prostredia materských škôl vychádza aj štúdia *Marcyly Jungovej*, ktorá sa zameriava na didaktické stratégie podporujúce osvojovanie českého jazyka u detí s odlišným materinským jazykom. Vizualná opora, interaktivita či individuálny prístup sa tu ukazujú ako nosné piliere inkluzívneho jazykového rozvoja v ranom veku. Problematiku jazykových odlišností dopĺňa **štúdia** *Michaely Kopečkovéj*, ktorá detailne analyzuje výslovnosť nerodených hovoriacich češtiny. Identifikuje ako všeobecné výslovnostné ťažkosti (napr. s diftongmi či asimiláciou), tak aj špecifické interferenčné chyby viazané na konkrétny materinský jazyk. Text zároveň upozorňuje na potrebu cielenej fonetickej edukácie v rámci výučby češtiny ako cudzieho jazyka.

Odborný článok *Márie Hušlovej Orságovej* tematizuje pedagogickú komunikáciu ako kľúčový faktor úspešnej edukácie žiakov s odlišným jazykovým pozadím. Text poukazuje na nedostatočnú pripravenosť učiteľov na jazykovo heterogénne triedy a apeluje na potrebu jazykovej citlivosti v každodennej školskej praxi. Príspevok *Lindy Krahula Doleží* nás pozbýva premýšľať o tom, ako možno viacjazyčnosť nielen rozvíjať, ale aj spravodlivo a pozitívne hodnotiť. Autorka upozorňuje na nové chápanie plurilingvizmu, ktoré ponúka rámce na prijatie jazykovej kompetencie detí žijúcich v multilingválnych kontextoch – ako kľúčového predpokladu pre harmonickú spoločenskú integráciu. Záverečný príspevok *Juraja Kresilu* prezentuje koncept viacjazyčnosti z aspektu integrovaného prístupu k vyučovaniu jazykov. Aktuálne slovenské kurikulum obsahuje odkazy na viacjazyčnosť, ale

jej efektívne naplnenie v praxi si vyžaduje systematické plánovanie na úrovni školského kurikula, pričom inšpiráciu môže ponúknuť príklad integrácie jazykov v mnohojazyčných triedach z Írska.

Číslo uzatvára recenzia *Zuzany Stanislavovej* na detskú knihu *Leto s Marge* od Marty Hlušíkovej, ktorá prostredníctvom detského pohľadu otvára náročnú tému – Alzheimerovu chorobu. Citlivosť, detská úprimnosť a humor sa tu spájajú v príbehu, ktorý prirodzene humanizuje pohľad na starobu a „inakosť“ – čím recenzovaný titul organicky zapadá do tónu celého čísla.

Veríme, že príspevky obsiahnuté v tomto čísle neostanú len v rovine akademickej výmeny názorov, ale prispievajú aj k praktickej zmene: v kurikulárnej reforme, v príprave budúcich pedagógov, či dokonca aj v citlivejšom nastavovaní nástrojov hodnotenia jazykovej kompetencie detí s rôznorodým jazykovým zázemím.

Eva Eddy a Juraj Kresila
editori čísla

ŠTÚDIE/STUDIES

OSVOJOVANIE SLOVNEJ ZÁSoby MONOLINGVÁLNYCH A BILINGVÁLNYCH DETÍ

(NA ZÁKLADE NÁSTROJA LITMUS CLT-SK¹)

VOCABULARY ACQUISITION IN MONOLINGUAL AND BILINGUAL CHILDREN (BASED ON THE LITMUS CLT-SK TOOL)

Svetlana KAPALKOVÁ – Daniela SLANČOVÁ – Alexandra BRESTOVIČOVÁ –
Terézia HORSKÁ – Jana KIČURA SOKOLOVÁ – Stanislava SPÁČILOVÁ

Abstrakt

Štúdia skúma osvojovanie slovnej zásoby deťmi predškolského veku. Ide o slovensky hovoriace monolingválne deti a bilingválne deti so slovenským jazykom ako L1, pričom expozícia voči slovenskému jazyku sa pohybuje v priemere 77 %. Ako hypotéza sa predpokladá, že ak je expozícia slovenského jazyka vyššia ako 60 % a deti sú simultánne bilingválne, rozdiely medzi slovnou zásobou bilingválnych a monolingválnych detí posudzované v slovenčine nie sú štatisticky významné. Z tohto tvrdenia vychádzajú aj dve výskumné otázky: (i) Existujú kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely medzi osvojovaním slovnej zásoby monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku? (ii) Ak sa rozdiely vyskytnú, na akej kategoriálnej úrovni sa prejavia? Komparujú sa dáta mapujúce stupeň osvojenia 32 substantív a 32 verb získané administráciou testu LITMUS CLT-sk na vekovo a z hľadiska pohlavia vyrovnannej vzorky 15 monolingválnych a 15 bilingválnych detí. Štatistická analýza potvrdila východiskovú hypotézu a aj vo vybraných kategóriách kvalitatívnej analýzy, ktorá vychádzala z kritériálneho posudzovania akceptabilných (správnych) a neakceptabilných (nesprávnych) lexikálnych reakcií respondentov, sa zaznamenali len mierne rozdiely medzi monolingválnymi a bilingválnymi deťmi, aj keď v niektorých kategóriách to bolo s vyšším akceptabilným (správnym) skóre monolingválnych detí.

Kľúčové slová: osvojovanie slovnej zásoby, substantíva, verbá, bilingvizmus, predškolský vek.

Abstract

The study examines vocabulary acquisition by preschool children. These are Slovak-speaking monolingual children and bilingual children with Slovak as L1, with exposure to the Slovak language averaging 77%. As a hypothesis, it is assumed that if exposure to the Slovak language is higher than 60% and children are simultaneously bilingual, the differences between the vocabulary of bilingual and monolingual children assessed in Slovak are not statistically significant. This statement also raises two research questions: (i) Are there quantitative and qualitative differences between the vocabulary acquisition of monolingual and bilingual children at preschool age? (ii) If differences occur, at what categorical level do they manifest themselves? Data mapping the level of acquisition of 32 nouns and 32 verbs obtained by administering the LITMUS CLT-sk test to an age- and gender-balanced sample of 15 monolingual and 15 bilingual children are compared. The statistical analysis confirmed the initial

¹ LITMUS CLT-sk je skratkou pre slovenskú adaptáciu nástroja na zisťovanie osvojovania slovnej zásoby, porozumenia a produkcie substantív a verb (*Cross-Linguistic Lexical Task*) detí v predškolskom veku, ktorý vznikol ako súčasť projektu *COST Action IS0804 Language Impairment in a Multilingual Society (LITMUS Poruchy jazykového vývinu v multilingválnej spoločnosti)* (<https://www.bi-sli.org/>).

hypothesis, as well as the findings in selected categories of the qualitative analysis, which was based on a criterion-based assessment of acceptable (correct) and unacceptable (incorrect) lexical responses from the respondents. Only slight differences were noted between monolingual and bilingual children. However, in some categories, there was a higher acceptable (correct) score for monolingual children.

Key words: vocabulary acquisition, nouns, verbs, bilingualism, preschool age.

1 Úvod

Osvojovanie slovnej zásoby v detskom veku je proces, ktorý v sebe zahŕňa tak produkciu slov, slovných spojení, viet/výpovedí, ako aj ich porozumenie. Základná lexikálna jednotka, slovo, je komplexnou jednotkou jazyka a myslenia, nositeľom pojmového významu, umožňujúcou pomenovanie predmetov, javov a vzťahov mimojazykovej reality a/alebo gramatického významu, plnenie intrajazykových funkcií, prípadne aj pragmatického významu vyjadrujúceho postoje hovoriaceho ku komunikovanej skutočnosti, adresátovi či situácii (Hladká, 2017).

Za lexikálnu jednotku pokladáme akceptabilné, zmysluplné, t. j. sémanticky a pragmaticky interpretovateľné použitie zvuku alebo radu zvukov, ktoré v interakcii funguje bezporuchovo. Bilaterálna povaha lexikálnej jednotky, v ktorej fonemická forma a mentálny obsah figurujú ako neoddeliteľné spolufungujúce entity (Ološtiak, 2011, s. 23), znamená, že osvojovanie lexiky stojí na rozmedzí vývinu jazyka a vývinu myslenia (Waxman & Leddon, 2011). Pritom utváranie intralexematického spojenia obsahu a formy prebieha súbežne s utváraním paralexematických, extralexematických a interlexematických vzťahov. V literatúre o osvojení ranej lexiky (napr. Bloom, 2015) sa zdôrazňuje vzťah k denotátu, referentu. Vzťah k denotátu je podľa M. Ološtiaka paralexematický, pretože každá lexikálna jednotka, konkrétnum či abstraktum, musí mať nejaký denotát, teda to, čo je označované lexikálnym znakom. Okrem toho vstupuje lexikálna jednotka do vzťahu k mimojazykovým entitám, ako sú napr. používatelia jazyka, čas, priestor. Podľa citovaného autora ide o extralexematický vzťah (Ološtiak, 2011). Pri osvojení slovnej zásoby postupne na dôležitosti nadobúdajú interlexematické vzťahy, a to vzťah k iným lexikálnym znakom na úrovni parole (interlexematické syntagmatické vzťahy) a na úrovni langue (interlexematické paradigmatické vzťahy).

V štúdiu sa zaoberáme osvojením slovnej zásoby monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku, konkrétne ide o slovensky hovoriace monolingválne deti a simultánne bilingválne deti s dominantným (prvým) jazykom slovenským.

Hodnotenie lexiky bilingválnych detí má v porovnaní s monolingválnou populáciou svoje špecifiká. Pri porovnaní veľkosti slovnej zásoby v jednom jazyku skórujú bilingválne deti² zvyčajne signifikantne nižšie ako monolingválne deti (Gross et al., 2014). Ako uvádza Weisleder et al. (2023), tento trend sa ukazuje nielen v ranom veku, ale pretrváva aj v predškolskom období, čo vedie k chybnéj diagnostike detí v klinickej, ako aj školskej praxi. V tejto súvislosti sa preto často odporúča hodnotiť tzv. konceptuálnu slovnú zásobu alebo jednoducho celú slovnú zásobu bez ohľadu na to, v akom jazyku dieťa slová produkuje (Gatt et al., 2015)³. Na osvojovanie slov vplyva množstvo faktorov, ale pri bilingválnych

² Bilingválne deti bez ohľadu na typ expozície jazykov, myslí sa tu simultánny aj sukcesívny bilingvizmus.

³ Pre monolingválne a bilingválne slovensky hovoriace deti v ranom veku porov. Kapalková et al. (2015).

deťoch je rozhodujúci vplyv expozície (dĺžka kontaktu dieťaťa s iným jazykom a jeho intenzita). Objektívnym posúdením tejto premennej zistíme, ktorý jazyk je dominantný a ktorý sekundárny, pričom dokážeme kvantifikovať tento rozmer aj indexom prislúchajúcim každému jazyku, s ktorým je dieťa v kontakte na škále 0,01 – 0,99 (Tuller, 2015). Bilingválna skupina detí z perspektívy expozície je veľmi heterogénnou skupinou, čo nevyhnutne spôsobuje rozdiely v ich jazykových schopnostiach vrátane lexiky. Catanni et al. (2014) vo svojej štúdii ukázali, že ak je u simultánne bilingválnych detí v ranom veku expozícia hodnoteného jazyka vyššia ako 60 %, slovná zásoba je porovnateľná s monolingválnymi deťmi.

V štúdii vychádzame zo základnej hypotézy, že ak je expozícia slovenského jazyka vyššia ako 60 % a deti sú simultánne bilingválne, rozdiely medzi slovnou zásobou bilingválnych a monolingválnych detí posudzované v slovenčine nebudú štatisticky významné.

Na tomto základe sme stanovili nasledujúce výskumné otázky:

- (i) Existujú kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely medzi osvojovaním slovnej zásoby monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku?
- (ii) Ak sa rozdiely vyskytnú, na akej kategoriálnej úrovni sa prejavajú?

2 METÓDY

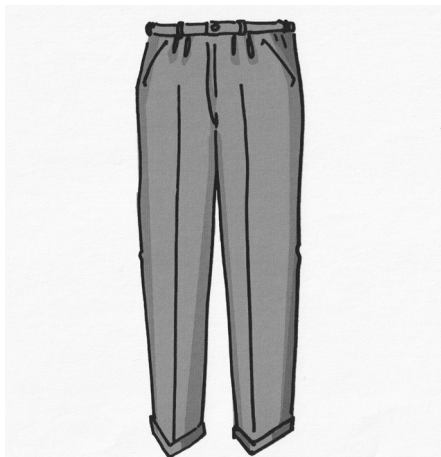
Na analýzu sme využili dáta získané na základe absolvovania testu CLT-sk (pozri poznámku pod čiarou č. 1) deťmi vo veku od 37 do 71 mesiacov, konkrétne, na základe subtestov produkcie substantív a verb. Nástroj je založený na zisťovaní receptívnej a produktívnej substantívnej a slovesnej slovnej zásoby pomocou série obrázkov na základe štyroch subtestov pozostávajúcich z 32 položiek pre každý z nich: (a) porozumenie substantív, (b) porozumenie slovík, (c) produkcia substantív, (d) produkcia slovík. Produkcia sa zisťuje na základe otázok Čo je to?, Čo tu robíš?, resp. Čo sa tu deje? a dieťa reaguje tak, že podľa seba pomenúva objekt alebo činnosť znázornené na príslušnom obrázku. Každý objekt a každá činnosť má určené cieľové slovo, substantívum, resp. verbum. Cieľové pomenovania sú v absolútnej väčšine jednoslovné. Výnimku tvorí substantívne pomenovanie šijací stroj a z verb sú to reflexíva česť sa, *korčuľuje sa*, šmýka sa, *holí sa*, *topí sa* a dvojslovné pomenovanie *chytá ryby*.⁴

Odpovede detí v teste produktívnej slovnej zásoby substantív a verb vykazujú značný stupeň variability, a preto bolo potrebné určiť, ako sa budú odpovede detí hodnotiť. Je možný dvojaký prístup: striktný, kde by sa za správne uznávali len cieľové slová, alebo voľnejšie posudzovanie rešpektujúce prirodzené jazykové vzťahy a jazykové okolie dieťaťa. Ako príklad uvedieme cieľové substantívum *nohavice*, čo je preferovaná odpoveď na otázku Čo je to? (obrázok 1) a cieľové verbum *klope*, čo je preferovaná odpoveď na otázku Čo tu robíš? (obrázok 2).^{5,6}

⁴ O tvorbe a využívaní testu porov. Slančová & Kapalková (2013); Horská & Kapalková (2018; 2022); Slančová (2024). V súčasnosti sa v rámci projektu APVV 20-0126 *Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku* pod vedením S. Kapalkovej zbierajú a hodnotia dáta pre štandardizáciu testu a stanovenie noriem na vzorke viac ako 1000 detí z celého územia Slovenska z rozličného socioekonomického prostredia vrátane marginalizovaných skupín, bilingválnych detí, ako aj detí s vývinovou jazykovou poruchou.

⁵ Zdroj obrázkov: Kapalková et al. (2022).

⁶ Testovanie detí, ktorých rodičia vyplnili informovaný súhlas, bolo administrátormi zaznamenávané na diktafón a zároveň do záznamových hárkov.

Obr. 1: Cieľové slovo *nohavice*Obr. 2: Cieľové slovo *klope*

Napríklad okrem cieľového slova *nohavice* v rámci voľnejšieho posudzovania sa za správne⁷ pokladajú derivačné a gramatické varianty so zachovaním koreňovej morfémy cieľového slova (*nohavičky*⁸, *nohavic*, *nohavica*), hovorové synonymá, resp. regionálne varianty *gate/gace/kace*, rozšírené odpovede typu *to sú nohavice*, *nohavice na opasok*, *tatinove nohavice*, *to sú nohavice aby som sa obliekala*⁹. Za správne sa všeobecne pokladajú rozličné výslovnostné varianty cieľového slova a ostatných slov, ktoré sú považované za akceptabilné. Ako nesprávne sa okrem odpovede *neviem* posudzujú ďalšie odpovede, ako hyponymá *džínsy*, *kratase*, *legíny*, *montérky*, *pančušky*, *rifle*, *tepláky/ceplaky*, ktoré nezodpovedajú obrázku, hyperonymum *oblečenie*, cudzojazyčný výraz *kalhoty* a pod.

Popri cieľovom slove *klope* sa za správne pokladajú synonymá *búcha*, *klepe*, *ťuká*, regionalizmus *durka*, *durkuje*, derivačné varianty *klopká/klepká*, *klope si*, *klopuje*, *zaklope*, ako aj rozšírené odpovede s rozličnou syntaktickou štruktúrou *poštár klope*, *klope na dvere*, *klope na dvere pán poštár lebo má balík*. Naopak, za nesprávne sa pokladajú výpovede vyplývajúce z odlišnej interpretácie situácie na obrázku (percepčná zámena): *dáva poštu*, *balík*, *list*; *lúpi*, *zvoní*, *ding-dong* a otvorí dvere, *opravuje skrinku*, či inojazyčné slová: *knock*.

⁷ Kategorizáciu správnych (akceptabilných) a nesprávnych (neakceptabilných) odpovedí porov. v prílohe.

⁸ Vo význame „malé nohavice“.

⁹ V príkladoch, ktoré zachytávajú rečový prejav detí, nepoužívame interpunkciu.

3 VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumná vzorka pozostávala z odpovedí 30 detí v rámci subtestov produkcie substantív a verb, z toho bolo 15 monolingválnych a 15 bilingválnych detí. Obe skupiny sa nelíšili vo vzťahu k veku a pohlaviu. Monolingválne deti mali v priemere 50,07 mesiacov, bilingválne deti 50,53 mesiacov. Vo vzorke bolo 20 dievčat (9 monolingválnych a 11 bilingválnych) a 10 chlapcov (6 monolingválnych a 4 bilingválni). Miera bilingvizmu sa určovala na základe dvoch dotazníkov. *Dotazník pre rodičov* obsahoval časť *Používanie cudzích jazykov v rodine*. Ak rodičia odpovedali, že ich dieťa je vystavené inému jazyku ako slovenskému sedem dní v týždni najmenej jeden rok, také dieťa sa pokladalo za bilingválne a rodičia následne vyplňali dotazník *PABIQ*¹⁰, ktorý obsahuje otázky o jazykovej kompetencii dieťaťa, o jazykovej situácii v rodine a v sociálnom okolí dieťaťa a o jeho jazykovokomunikačných aktivitách. Obsahuje aj informácie o jazykovej kompetencii a prípadných jazykovovývinových ťažkostiach rodičov dieťaťa. Podľa týchto dotazníkov bol prvým osvojovaným jazykom detí vo výskumnej vzorke slovenský jazyk, pričom percento používania slovenčiny podľa parametrov dotazníka bolo 76,93 %. Druhým jazykom bilingválnych detí bol anglický (6 detí), maďarský (6), francúzsky (2) a nemecký (1) jazyk. Dve deti zo vzorky boli trilingválne, tretím osvojovaným jazykom bol čínsky (1) a arabský (1) jazyk.

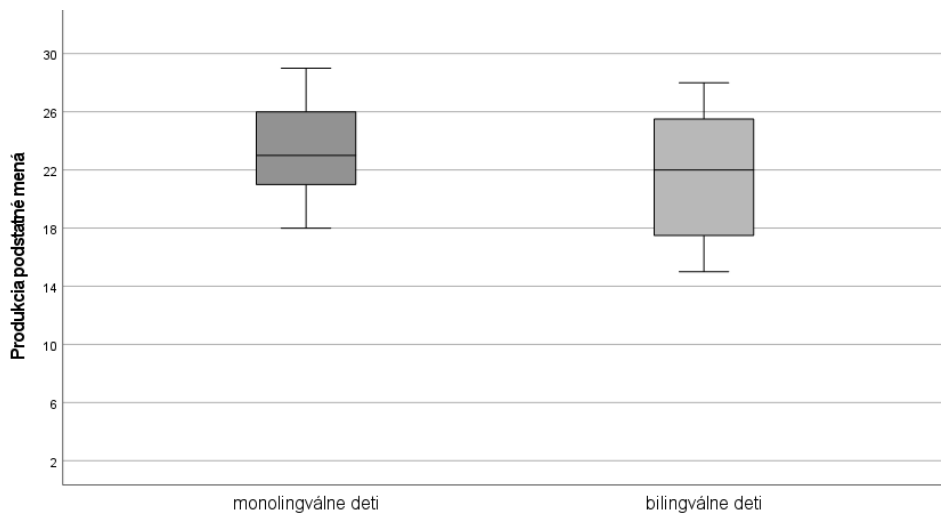
4 VÝSLEDKY

V tabuľke 1 uvádzame výkony detí, ktoré ilustrujú aj grafy 1 – 3.

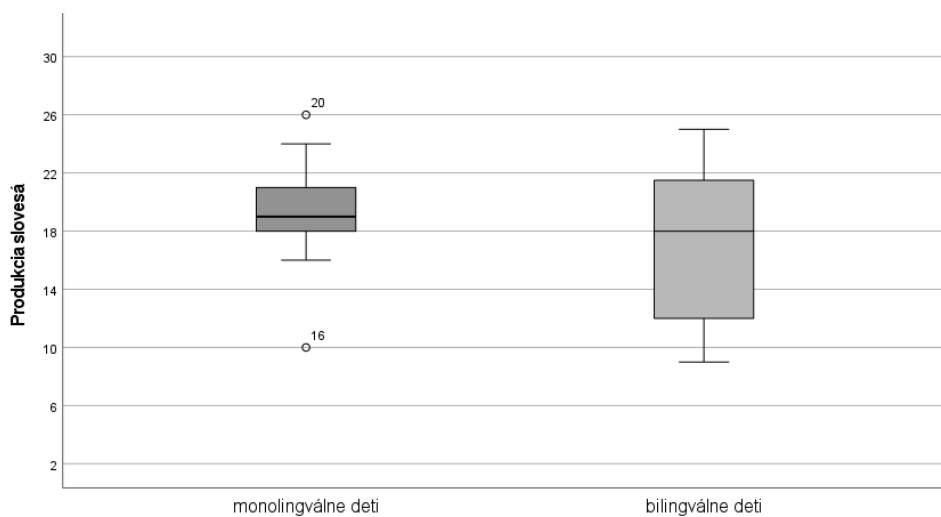
produkcia	min	max	priemer	medián	SD
substantíva					
monolingválne deti	18	29	23,27	23	3,31
bilingválne deti	15	28	21,67	22	4,47
verbá					
monolingválne deti	10	26	19,27	19	3,77
bilingválne deti	9	25	16,8	18	5,39
spolu					
monolingválne deti	29	53	42,53	41	6,39
bilingválne deti	27	53	38,47	37	9,09

Tab. 1: Údaje o produkcii substantív a sloviess monolingválnych a bilingválnych detí na základe testu CLT-sk

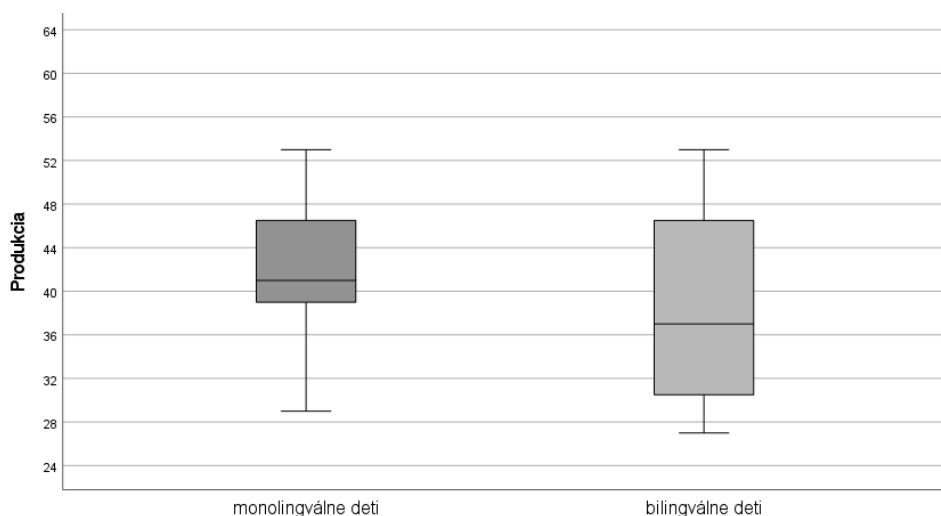
¹⁰ *PABIQ* znamená *Questionnaire for Parents of Bilingual Children* (Tuller, 2015). Do slovenčiny ho preložila S. Kapalková (in Pupała & Danišková, 2021, Príloha č. 1).



Graf 1: Produkcia substantív monolingválnych a bilingválnych detí na základe testu CLT-sk



Graf 2: Produkcia verb monolingválnych a bilingválnych detí na základe testu CLT-sk



Graf 3: Produkcia substantív a verb monolingválnych a bilingválnych detí na základe testu CLT-sk

Kolmogorovov-Smirnovov test potvrdil normalitu rozloženia dát, a tak sme aj napriek malej vzorke urobili porovnanie výkonov detí v skupinách nezávislým t-testom. Ako naznačujú grafy, v porozumení podstatných mien sa monolingválne deti ($M = 23,27$, $SE = 3,05$) líšili od bilingválnych ($M = 21,67$, $SE = 2,99$), ale rozdiel nebol významný ($t(25,79) = 1,16$, $p > 0,05$, rovnako aj veľkosť účinku bola malá, $r = 0,21$). Ukazuje sa tiež, že monolingválne deti priemerne produkujú viac slovies ($M = 19,27$, $SE = 0,973$) ako bilingválne deti ($M = 16,8$, $SE = 1,39$). Tento rozdiel je na hranici štatistickej významnosti ($t(25,06) = 1,453$, $p = 0,079$, stále však s malou veľkosťou účinku tohto rozdielu, $r = 0,28$). Na hranici významnosti je tiež porovnanie celkovej slovnej zásoby v slovenskom jazyku v prospech monolingválnych detí ($M = 42,53$, $SE = 1,65$), kde bilingválne deti menujú menej slov ($M = 38,47$, $SE = 2,35$). Rozdiel opäť nie je štatisticky významný ($t(25,12) = 1,42$, $p > 0,05$ a aj veľkosť účinku je malá, $r = 0,27$).

Pri kvalitatívnom porovnaní produkcie substantív (tabuľka 2)¹¹ dosahovali monolingválne (m) a bilingválne (b) deti porovnateľné výsledky s miernou prevahou akceptabilných (správnych) odpovedí v prospech monolingválnych detí ($m = 72,08\%$ správnych odpovedí; $b = 70,42\%$ správnych odpovedí).

¹¹ Pri kvalitatívnom hodnotení používame percentuálne ukazovatele výskytu. Pri sčítaní jednotlivých hodnôt nedochádzame k súčtu 480, ktorý predstavuje hodnotu 15 (detí), ktoré odpovedali na 32 položiek v oboch subtestoch, keďže v niektorých odpovediach sa kumulovali viaceré kategórie z odchýlok od cieľového slova, či už akceptabilných, alebo neakceptabilných. Na druhej strane niektoré odpovede chýbali, predovšetkým z technických príčin pri zaznamenávaní priebehu testu.

správne odpovede (celkový počet)			nesprávne odpovede (celkový počet)		
	mono-	bilingválne		mono-	bilingválne
úplná zhoda s cs	223	200	deskripcia	0	1
výslovnostný variant	81	78	sémantická zámena	71	59
slovosledný variant	1	0	fonologická zámena	0	0
gramatický variant	2	1	slovnodruhovú zámenu	0	1
derivačný variant	25	35	individualizačná derivácia	3	2
sémantický variant	13	16	interjekcia	0	3
sociolektický variant	1	6	gesto	0	0
neistota s akceptabilnou podobou cs	0	1	neistota s neakceptabilnou podobou cs	0	1
alternatíva s akceptabilnou podobou cs	0	1	alternatíva s neakceptabilnou podobou cs	0	0
			inojazyčný výraz	0	1
			nezrozumiteľné/nonsens	4	13
			iné	10	19
			neviem	11	26
			bez odpovede	28	20

Tab. 2: Prehľad typov a počtu akceptabilných a neakceptabilných odpovedí dieťaťa – substantíva

Kým monolingválne deti preukazovali lepšie výsledky v kategórii „úplná zhoda s cieľovým slovom“ aj v súčte s výslovnostnými variantmi cieľových slov ($m = 63,33\%$; $b = 57,92\%$), bilingualne deti viac skórovali v odpovediach kategórie „derivačný variant“ ($m = 5,21\%$; $b = 7,29\%$), z čoho v prípade monolingválnych detí boli všetky derivačné varianty (počet $n = 25$) deminutíva, v prípade bilingualných detí len 2 položky z 35 neboli deminutíva. Bilingualne deti uvádzali aj o niečo viac akceptabilných synonym k cieľovému slovu ($m = 2,7\%$; $b = 3,33\%$). Pri neakceptabilných (nesprávnych) odpovediach sa najväčší rozdiel ukázal v porovnaní odpovedí typu „neviem“, keď dieťa explicitne demonštrovalo neznalosť pomenovania obrázka ($m = 1,56\%$; $b = 5,42\%$).

Analogické kvalitatívne rozdiely boli badateľné pri produkcii verb (tabuľka 3), pri ktorej bolo skóre nižšie než pri substantívach.

správne odpovede (celkový počet)			nesprávne odpovede (celkový počet)		
	mono-	bilingválne		mono-	bilingválne
úplná zhoda s cs	175	134	deskripcia	21	23
výslovnostný variant	40	51	sémantická zámena	102	90
slovosledný variant	1	6	fonologická zámena	3	2
gramatický variant	22	30	slovnodruhovú zámenu	11	8
derivačný variant	38	45	individualizačná derivácia	7	1
sémantický variant	13	7	interjekcia	0	1
sociolektický variant	2	2	gesto	1	1
neistota s akceptabilnou podobou cs	0	1	neistota s neakceptabilnou podobou cs	0	0
alternatíva s akceptabilnou podobou cs	0	2	alternatíva s neakceptabilnou podobou cs	0	1
			inojazyčný výraz	0	2
			nezrozumiteľné/nonsens	12	15
			iné	10	17
			neviem	6	20
			bez odpovede	11	32

Tab. 3: Prehľad typov a počtu akceptabilných a neakceptabilných odpovedí dieťaťa – verbá

Monolingválne deti skórovali o niečo viac než bilingválne deti v správnych odpovediach ($m = 60,63\%$ správnych odpovedí; $b = 57,92\%$ správnych odpovedí) a podobne v kategórii „úplná zhoda s cieľovým slovom“ aj v súčte s výslovnostným variantom ($m = 44,79\%$; $b = 38,54\%$). Aj pri verbách bilingválne deti uvádzali viac derivačných variantov ($m = 7,92\%$; $b = 9,38\%$) s viacerými deminutívami a úplne rovnakým zastúpením prefixácie bez zmeny vidovej hodnoty, pričom monolingválne deti v prípade verb uvádzali o niečo viac synonym ($m = 2,7\%$; $b = 1,45\%$). Pri nesprávnych odpovediach sa rovnako ako pri substantívach výraznejší rozdiel ukázal v odpovediach typu „neviem“, pričom viac takýchto odpovedí produkovali bilingválne deti ($m = 1,25\%$; $b = 5,42\%$).

Uvedené rozdiely sa odrážajú aj v grafoch 1 – 3, kde je badateľný väčší rozptyl výsledkov u bilingválnych detí oproti koncentrovanejším dátam u monolingválnych detí.

Osobitnú pozornosť sme pri kvalitatívnej analýze venovali rozšíreným odpovediam detí. V CLT-sk teste sa okrem vyššie uvedených výnimiek uprednostňujú jednoslovné reakcie detí. Napriek tomu však deti prirodzene cítia potrebu dať požadované slovo do textového kontextu. Za rozšírenú výpoveď sme pokladali výpoveď, ktorá má minimálne o jedno

slovo viac, než je cieľové aj necieľové slovo/výraz. Rozšírenia sme delili do troch skupín: (i) výpovedné, ak bola akceptabilná/neakceptabilná podoba cieľového slova doplnená o neplnovýznamové slovo (interjekciu, partikulu, prepozíciu, konjunkciu), napr. *aha slimák* pri cieľovom slove (cs) *slimák*, *asi voda* (cs *zapaľovač*), *na basketbal*, *na ruku*, *na tenis* (cs *raketa*); ak sa akceptabilná/neakceptabilná podoba cieľového slova opakovala: že horí *hort*¹² (cs *horí*); ak odpoveď okrem akceptabilnej/neakceptabilnej podoby cieľového slova obsahovala gesto: *robí takto takto robí* + gesto (cs *štrikuje/pletie*). Ďalšou skupinou boli (ii) vetné syntaktické rozšírenia, ak akceptabilná/neakceptabilná podoba cieľového slova vstupovala do rozličných syntaktických štruktúr v rámci jednoduchej vety, napr. *had taký* (cs *had* + zhodný atribút), *hniezdo pre vtáčikov* (cs *hniezdo* + nezhodný atribút), *to je [h]auto*, *toto je havinko* (cs *auto*, *pes* v existenciálnej konštrukcii *to je...*); *pije mliečko*, *pije kávu*, *vodu pije* (cs *pije* + objekt); *ona chytá ryby* (cs *chytá ryby* + subjekt), *voní kvetinku maminka* (cs *voní* + objekt + subjekt), *šmýka sa na šmykľavke* (cs *šmýka sa* + adverbiálne), *ide pod stôl* (cs *hľadá*, ktoré absentuje + adverbiálne); a napokon (iii) naratívne, ak akceptabilná/neakceptabilná podoba cieľového slova vstupovala do súvetných konštrukcií: *lepí a strihá* (cs *lepí* v priradovacej súvetnej konštrukcii), *pingpongová čo sa s tým hráš* (absentujúce cs *raketa* s výskytom podradovacej súvetnej konštrukcie), a naratívnych štruktúr, napr. aditívnych: *jahôdka ja ľúbim jahôdku* (cs *jahoda* + voľne pripojená jednoduchá veta), *nedo* (= niekto) *pustiu vodu a nestí a nevedel ze este ona tvapta* (= kvapka) (cs *kvapka* v zloženom súvetí). Osobitne sme vyčlenili skupinu *iné*, ak bolo evidentné, že ide o rozšírenie, ale časť výpovede bola nezrozumiteľná.

Výsledky (tabuľka 4) ukazujú, že tak pri produkcii substantív, ako aj pri produkcii verb boli rozšírenia o málo viac zastúpené v skupine bilingválnych detí: pri substantívach *m* = 4,58 % a *b* = 5,21 % všetkých odpovedí (*n* = 480) bolo rozšírených.

rozšírenia	substantíva		verbá	
	(celkový počet)		(celkový počet)	
	mono-	bilingválne	mono-	bilingválne
rozšírenie akceptabilnej podoby cs	6	11	71	93
rozšírenie neakceptabilnej podoby cs	12	14	77	113
výpovedné	0	2	2	13
vetné syntaktické	12	17	132	174
naratívne	7	1	10	13
iné	0	0	1	10

Tab. 4: Prehľad typov a počtu rozšírení akceptabilnej/neakceptabilnej podoby cieľového substantíva a verba

¹² Tu aj výskyt konjunkcie.

Z nich boli najviac zastúpené syntaktické rozšírenia v jednoduchej vete ($m = 54,54\%$ zo všetkých $n = 22$ rozšírení; $b = 68\%$ zo všetkých $n = 25$ rozšírení); v skupine bilingvál- nych detí oproti monolingválnym, kde sa nevyskytlo ani jedno takéto rozšírenie, bolo viac výpovedných rozšírení ($b = 8\%$). Naopak, naratívne rozšírenia produkovali viac mono- lingválne deti: $m = 31,82\%$; $b = 4\%$ zo všetkých rozšírení v danej skupine. Rovnako pri produkcii verb bolo rozšírenie viac zastúpené v skupine bilingválnych detí ($m = 31,04\%$; $b = 42,92\%$ zo všetkých $n = 480$ odpovedí). Z toho bolo rovnako najviac syntaktických roz- šírení v jednoduchej vete: $m = 88,59\%$ zo všetkých $n = 149$ rozšírení; $b = 84,47\%$ zo všet- kých $n = 206$ rozšírení. Naratívne rozšírenia boli pri verbách zhruba rovnako zastúpené ($m = 6,71\%$; $b = 6,31\%$), aj pri verbách bolo v skupine bilingválnych detí viac výpovedných rozšírení ($m = 1,34\%$; $b = 6,31\%$) a vyskytlo sa aj viac výpovedí, kde časť rozšírenia bola nezrozumiteľná ($m = 0,67\%$; $b = 4,85\%$).

5 DISKUSIA

Pri porovnávaní osvojovania slovnej zásoby monolingválnych a bilingválnych detí sme ako základnú metódu použili komparatívne hodnotenie dát získaných z administrácie tes- tu CLT-sk. Pri bilingválnych deťoch sme sa snažili vybrať relatívne homogénnu skupinu detí so simultánnym typom bilingvizmu, s dominantným postavením slovenského jazyka ako prvého jazyka (L1), kde expozícia je vyššia ako 60% . Našou snahou bolo overiť závery Cattani et al. (2014), ktoré analyzovali detskú lexiku bilingválnych detí pred tretím ro- kom s poukázaním na silu faktora expozície na hodnotenie a diagnostiku aj u starších detí v predškolskom veku.

Vzhľadom na spôsob vzniku testu samotného (porov. poznámku pod čiarou č. 4) pok- ladáme ho za vhodnú metódu, ktorá prináša relevantné výsledky, a to aj preto, že zisťu- je spôsob konceptuálneho osvojovania základných plnovýznamových slovných druhov vzhľadom na skúmaný vek detí. Substantíva sú z významového hľadiska jazykové faktuali- zátory a vzťahujú sa k entitatívne chápaným javom – slúžia ako pomenovania osôb, zvierat, rastlín, vecí a objektov v širokom slova zmysle, predmetne chápaných dejov, stavov, vlast- ností a kvantít (Štícha et al., 2018, s. 45). Konkrétne substancie (veci, osoby, rastliny, zvie- ratá) blízke životnej skúsenosti detí rozličných kultúr zachytávajú aj testové obrázky. Ver- bá označujú temporálne dynamické dejové alebo stavové príznaky entitatívne chápaných javov (Štícha et al., 2018, s. 66), pričom testové obrázky zobrazujú akčné a procesné verbá (k sémantike verb porov. Ivanová et al., 2014) označujúce dynamické javy blízke životnej skúsenosti detí v príslušnom veku. Substantíva a verbá zároveň tvoria základ syntaktickej štruktúry vety, obsadzujúc hlavne pozície subjektu, predikátu a objektu (k vývinu det- skej syntaxe v slovenčine porov. Slančová & Kapalková, 2018; Slančová & Kičura Sokolová, 2018).

Tak ako pri deťoch v ranom veku (Kapalková et al, 2015), aj pri porovnaní detí pred- školského veku v skupine monolingválnych a bilingválnych detí (v druhom prípade) pri použití metódy porovnávanía dát získaných z testovania pomocou CLT-sk sa potvrdila hypotéza o neexistencii výraznejších rozdielov medzi mono- a bilingválnymi deťmi, ak porovnáваме dominantný jazyk s expozíciou väčšou ako 60% . Mierne rozdiely existujú na úrovni jemnejšej kvalitatívnej analýzy, ale aj to len v niektorých kategoriálnych kva-

litách. Celkovo odpovedalo viac detí v zhode s cieľovým slovom, resp. niektorým z jeho akceptabilných variantov vrátane výslovnostného variantu, ktorý sme pokladali za akceptabilný, hoci v niektorých prípadoch bola výslovnosť detí podliehajúca rozličným fonologickým procesom (porov. Gúthová, 2009) na hranici zrozumiteľnosti. Podobne za akceptabilné sme pokladali derivačné varianty, v ktorých sa objavila koreňová morféma cieľového slova a sémantické varianty, predovšetkým synonymá, ktoré dokazovali lexikálnu kompetenciu dieťaťa vo vzťahu k paradigmatickej motivácii slovnej zásoby (porov. Ološtiak, 2011), a teda k vytváraniu lexikálneho systému. Za kritérium paradigmatickej motivácie detskej odpovede sme pokladali sémantizáciu slova/výrazu v slovníkoch (<https://slovník.juls.savba.sk/>). Ak porovnávame osvojovanie skupín substantív a verb, pri formovaní paradigmatického systému (vytváranie synonymického radu), vyskytuje sa vyššie zastúpenie synonym pri substantívach u bilingválnych detí ($m = 2,7\%$; $b = 3,33\%$ odpovedí) a zároveň vyššie zastúpenie synonym pri verbách u monolingválnych detí ($m = 2,7\%$; $b = 1,45\%$), celkovo sa však dáta vyrovnávajú. O niečo vyššie je zastúpenie derivačných variantov, predovšetkým deminutív, pri bilingválnych deťoch, tak pri substantívach, ako aj pri verbách – deminutívne odpovede substantív a verb sa vyskytli u tých istých detí, takže v tomto prípade ide skôr o individuálny úzus jednotlivých detí.

Za miernu „výhodu“ v produktívnom osvojovaní substantívnej a verbálnej slovnej zásoby monolingválnych detí pokladáme nižšie zastúpenie odpovedí typu „*neviem*“ s variantmi *toto neviem*, *toto už neviem*, *to som zabudla*, *neviem si spomenúť* a pod. u monolingválnych detí tak pri substantívach, ako aj pri verbách. Pri substantívach $m = 1,87\%$; $b = 5,42\%$; pri verbách $m = 1,25\%$; $b = 5,42\%$ zo všetkých odpovedí.

Výraznejší rozdiel je badateľný pri vstupe jednotlivých slov do syntaktických štruktúr, ktoré sú vedľajším zistením vzhľadom na zameranie testu CLT-sk. Pri substantívach jednotlivé slová vstupujú u bilingválnych detí do relatívne jednoduchších syntaktických štruktúr, a to tak výpovedných ($b = 8\%$ zo všetkých rozšírení v rámci skupiny; pri monolingválnych deťoch sme výpovedné rozšírenie pri substantívach nezaznamenali), ako aj v rámci jednoduchej vety ($m = 54,54\%$; $b = 68\%$ zo všetkých rozšírení v rámci skupín), u monolingválnych detí viac do súvetných a naratívnych štruktúr ($m = 31,82\%$; $b = 4\%$ zo všetkých rozšírení v rámci skupín). Výrazne viac je v rámci syntaktických štruktúr jednoduchej vety u bilingválnych detí zastúpenie odpovede *To je...* na otázku *Čo je to?* ($m = 25\%$; $b = 64,71\%$), čo ukazuje na možný vplyv druhého osvojovaného jazyka.

Pri verbách sa ukazujú podobné výsledky. Viac je výpovedných rozšírení ($m = 1,34\%$; $b = 6,31\%$) u bilingválnych detí a o niečo viac syntaktických rozšírení v rámci jednoduchej vety u monolingválnych detí ($m = 88,59\%$; $b = 84,47\%$). Zastúpenie naratívnych štruktúr je vyrovnané ($m = 6,71\%$; $b = 6,31\%$), u monolingválnych detí sa vyskytlo viac podradovacích ($m = 3,38\%$; $b = 0,96\%$) a u bilingválnych detí viac priradovacích ($m = 1,35\%$; $b = 3,35\%$) súvetí. V jednoduchej vete v oboch skupinách vstupujú verbá viac do vzťahu s objektom ako so subjektom, pri porovnaní oboch skupín sa vyskytlo viac objektových štruktúr u monolingválnych detí ($m = 69,12\%$; $b = 61,49\%$) a viac subjektových štruktúr u bilingválnych detí ($m = 18,18\%$; $b = 32,18\%$).

Rozšírenia cieľových substantív boli minimálne. Je prirodzené, že rozšírenia sa vyskytli viac pri produkcii verb, keďže svojou sémantickou podstatou sú verbá dynamickými príznakmi substancii. Typ štruktúry, do ktorej verbum pri rozšírení vstupuje, závisí od jeho

sémantickej a valenčnej kvality, ktorá je pri teste CLT-sk stvárnená vizuálne na príslušnom obrázku, to znamená, že pri odpovediach detí sa prirodzene prejavovala jednota sémantického významu, pragmatického postoja k skutočnosti a viacslovnjej gramatickej (morfologickej a syntaktickej) formy. Ako príklad uvádzame prehľad počtu rozšírení s akceptabilnou/neakceptabilnou podobou cieľového verba vo všetkých 32 položkách:

prehľad počtu rozšírení akceptabilnej podoby cieľového verba: *hladká* ($m = 8/b = 11$); *vonía* (6/8); *leje* (4/8); *hladá* (7/3); *ťahá* (5/5); *letí* (3/6); *kvapká* (3/5); *pije* (2/6); *šepká* (6/2); *zapaľuje* (3/4); *češe sa* (1/4); *horí* (3/2); *hrabe* (4/1); *sadí* (3/2); *strúha* (3/2); *zabíja (klinec)* (2/3); *klope* (0/4); *lepí* (1/3); *topí sa* (1/3); *ciká* (0/3); *šmýka sa* (0/3); *tlieska* (2/1); *spí* (1/1); *šije* (1/1); *holí sa* (1/0); *chytá ryby* (0/1); *korčuľuje sa* (0/1); *vyrezáva* (1/0); *diriguje* (0/0); *operuje* (0/0); *štrikuje/pletie* (0/0); *plače* (0/0);

prehľad počtu rozšírení neakceptabilnej podoby cieľového verba: *topí sa* ($m = 9/b = 11$); *hláda* (7/11); *hrabe* (2/10); *kvapká* (5/7); *ťahá* (4/7); *zabíja (klinec)* (6/5); *leje* (6/4); *strúha* (4/6); *štrikuje/pletie* (6/3); *diriguje* (4/4); *vyrezáva* (4/4); *holí sa* (3/4); *sadí* (5/2); *horí* (0/6); *šije* (2/4); *tlieska* (1/5); *hladká* (2/3); *operuje* (1/4); *zapaľuje* (2/3); *šepká* (0/4); *vonía* (1/2); *češe sa* (0/2); *letí* (1/1); *chytá ryby* (1/0); *klope* (1/0); *korčuľuje sa* (0/1); *lepí* (1/0); *ciká* (0/0); *pije* (0/0); *spí* (0/0); *plače* (0/0); *šmýka sa* (0/0).

Najviac rozšírení cieľového slova sme zaznamenali pri verbe *hladká*. Na obrázku bola zobrazená ženská postava hladkajúca ležiaceho psa, preto nečudo, že väčšina doplnení tohto prechodného subjektovo-objektového verba mala objektové doplnenie, keď na otázku Čo tu robí? väčšina detí odpovedala: *hladká psa, pesa, psíka, hava, havka, havinka*, keďže bol to práve obrázok psa, ktorý upútal pozornosť detí. To dokazovali aj neakceptabilné odpovede *havko je tam a ešte a ešte mamína, havo je smutný, psík smutný*. Jednoslovná odpoveď s výskytom cieľového slova *hladká* sa vyskytla len raz v skupine monolingválnych aj bilingválnych detí. Subjektové verbum *kvapká* malo preferované rozšírenie so subjektom *voda*, keďže obrázok znázorňoval vodovodný kohútik, z ktorého kvapkala voda. Vodovodný kohútik, ktorého obrázok bol pre deti pravdepodobne menej atraktívny, sa v správnych odpovediach detí vyskytol len raz u bilingválnych detí: *kvapká voda z kohútika* (raz v skupine monolingválnych detí v nesprávnej odpovedi *kohútik nejde*); cieľové slovo *kvapká* sa vyskytlo samostatne trikrát u monolingválnych a raz u bilingválnych detí. Pri obrázku, na ktorom nebolo nič iba silne plačúce dievčatko, ktorý pôsobil veľmi sugestívne, všetky deti v oboch skupinách odpovedali správne *plače*, prípadne s výslovnostným (*puače*), gramatickým (*plaká*) a derivačným (*plačká*) variantom a pre svoju odpoveď nepotrebovali žiadne doplnenie.

6 ZÁVER

Zrejme nie je v súčasnosti dôležité zdôrazňovať význam bilingvizmu pre následné sociálne, profesijné a kultúrne vzťahy dnešných detí. Ako ukázali viaceré štúdie, pre formovanie jazykovej kompetencie detí v ranom veku neznamená pri istom stupni jazykových podnetov v rečovom okolí dieťaťa samotné simultánne osvojovanie viacerých jazykov „hrozbu“ pre osvojovanie prvého jazyka, ktorým je v našom prípade slovenčina. Osvojovanie ďalších

jazykov neznižuje schopnosť osvojovať si prvý jazyk. K tomuto presvedčeniu prispievajú aj komparatívne štúdie, ktoré vychádzajú zo stupňa jazykovej kompetencie monolingválnych a bilingválnych detí, ktorý zisťujú rozličnými metódami. V štúdiu sme využili dáta získané administráciou subtestov produkcie substantív a verb z testu *LITMUS CLT-sk* na vzorke slovensky hovoriacich 15 monolingválnych a 15 bilingválnych detí, dievčat aj chlapcov, v predškolskom veku. Kvantitatívne zistenia neukázali výraznejší rozdiel medzi osvojovaním lexikálnej zásoby slovenčiny u monolingválnych detí a simultánne bilingválnych detí, ktoré boli podľa kritérií dotazníka *PABIQ* vystavené slovenčine v priemere 77 %. U bilingválnych detí bol badateľný väčší rozptyl výsledkov oproti koncentrovanejším dátam u monolingválnych detí, tieto rozdiely však neboli štatisticky významné. Rovnako vo vybraných kategóriách kvalitatívnej analýzy sme zaznamenali len mierne rozdiely medzi monolingválnymi a bilingválnymi deťmi. Osobitne sme sledovali kategóriu rozšírenia akceptabilnej/neakceptabilnej podoby cieľového slova. Napriek tomu, že deti boli inštruované, aby na otázky odpovedali okrem malých výnimiek jednoslovné, cítili prirodzenú potrebu oprieť sa o širší jazykový aj nejazykový kontext, pričom v prípade bilingválnych detí bola táto potreba tak v prípade produkcie substantív, ako aj verb o niečo výraznejšia. Podobne sa mierna „výhoda“ produkcie ukázala u monolingválnych detí v tom, že v nej bola menej zastúpená odpoveď typu „neviem“, keď dieťa explicitne pomenovalo svoju neznalosť, príp. keď sa v odpovediach detí objavovali nezrozumiteľné výpovede. Celkovo môžeme konštatovať, že rozdiely v skórovaní monolingválnych a bilingválnych detí za podmienok využitých v štúdiu výraznejším spôsobom neovplyvňujú ich jazykovú kompetenciu, čím sa potvrdzuje aj naša hypotéza formulovaná v úvode štúdie.

Poznámka: Štúdia bola vypracovaná v rámci riešenia projektu *APVV-20-0126 Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku*.

Literatúra:

- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Preklad J. Chromý. Karolinum.
- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I. & Floccia, C. (2014). How Much Exposure to English is Necessary for a Bilingual Toddler to Perform like a Monolingual Peer in Language Tests? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(6), 649–671.
- Gatt, D., O'Toole, C. & Haman, E. (2015). Using Parental Report to Assess Early Lexical Production in Children Exposed to More than one Language. In: S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Eds.), *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (151–195). Multilingual Matters.
- Gross, M., Buac, M. & Kaushanskaya, M. (2014). Conceptual Scoring of Receptive and Expressive Vocabulary Measures in Simultaneous and Sequential Bilingual Children. *American Journal for Speech and Language Pathology*, 23(4), 574–586.
- Gúthová, M. (2009). *Vývinové fonologické procesy u slovensky hovoriacich detí vo veku od 3 do 4 rokov*. Dizeračná práca. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.
- Hladká, Z. (2017). *Slovo*. In: M. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/SLOVO>
- Horská, T. & Kapalková, S. (2018). Hodnotenie slovnej zásoby v predškolskom veku. *Logopaedica*, 20(1), 15–19.
- Horská, T. & Kapalková, S. (2022). Analýza chýb v pomenovaní podstatných mien a slovies v predškolskom veku. *Gramotnost, pregramotnost, vzdělávání*, 6(1), 29–48.

- Ivanová, M., Sokolová, M., Kyseľová, M. & Perovská, V. (2014). *Valenčný slovník slovenských slovies na korpusovom základe*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kapalková, S., Slančová, D. & Kesselová, J. (2015). Porovnávacie štúdiá z vývinu reči monolingválnych a simultánne bilingválnych slovenských detí v ranom veku. *Jazyk a kultúra*, 6(23 – 24), 247–257.
- Kapalková, S., Slančová, D., Haman, E. & Łuniewska, M. (2022). *Crosslinguistic Lexical Task Designed by COST IS0804 WG3*. Varšava, Bratislava, Prešov.
- LITMUS in Action*. Dostupné na: <https://www.bi-sli.org/>
- Ološtiak, M. (2011). *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Pupala, B. & Danišková, Z. (Eds.) (2021). *Dieťa hovoriace iným jazykom: možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní*. Štátny pedagogický ústav.
- Slančová, D. (2024). Osvojovanie slovnej zásoby slovenčiny v detskom veku: spôsoby zisťovania a merania. In: M. Vojtech & M. Mošaťová (Eds.) *Studia Academica Slovaca*, 53, 225–242.
- Slančová, D. & Kičura Sokolová, J. (2018). Vývin syntaxe v ranom veku. In: D. Slančová (Ed.) *Desať štúdií o detskej reči* (508–626).
- Slančová, D. & Kapalková, S. (2018). Gramatický profil slovensky hovoriaceho dieťaťa. In: D. Slančová (Ed.) *Desať štúdií o detskej reči* (627–660).
- Slovníkový portál Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV*. Dostupné na: <https://slovník.juls.savba.sk/>
- Štícha, F. et al. (2018). *Velká akademická gramatika spisovné češtiny*. I. Morfologie: Druhy slov/Tvoření slov. Část I. Academia.
- Tuller, L. (2015). Clinical Use of Parental Questionnaires in Multilingual Contexts. In: S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Eds.), *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (301–330). Multilingual Matters.
- Waxman, S. R. & Laddon, E. M. (2011). Early Word-Learning and Conceptual Development: Everything Had a Name, and Each Name Gave Birth to a New Thought. In: U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (180 – 208). Wiley Blackwell.
- Weisleder, A., Friend, M., Tsui, A. S. M. & Marchman, W. A. (2024). Using Parent Report to Measure Vocabulary in Young Bilingual Children: A Scoping Review. *Language Learning*, 74, 468–505.

Príloha: Prehľad typov akceptabilných (správnych) a neakceptabilných (nesprávnych) odpovedí dieťaťa

Akceptabilné (správne) odpovede: úplná zhoda s cieľovým slovom (cs); výslovnostný variant; slovosledný variant; gramatický variant (pri substantívach: zmena pádu, rodu, čísla¹³, nesprávny tvar; pri verbách: zmena vidu, času, čísla, osoby¹⁴, variácia *sa/si* pri reflexívach, infinitív, nesprávny tvar); derivačný variant (deminutívum, redukcia dvojslovného pomenovania, zmena slovného druhu, okazionalizmus so zmenou alebo bez zmeny slovného druhu – všetko so zachovaním koreňovej morfémy cieľového slova; pri verbách ešte prefixácia so zmenou alebo bez zmeny vidu, deprefixácia, reflexivizácia; *sémantický variant* (synonymum, hyponymická zámena); *sociolektický variant* (regionálny, príp. slangový variant); *neistota*; *alternatíva s výskytom akceptabilnej podoby cieľového slova*.

Neakceptabilné (nesprávne) odpovede (odpovede bez akceptabilnej podoby cieľového slova): *deskripcia obrázka*; *sémantická zámena* (hyperonymum, hyponymum, zámena

¹³ Preferovaná odpoveď na otázku Čo je to? je v nominatíve singuláru.

¹⁴ Preferovaná odpoveď na otázku Čo tu robí?, Čo sa tu deje? je v 3. osobe singuláru cieľového slovesa.

s príľahlosťou významu v rámci lexikálneho poľa, asociatívna zámena, perцепčná zámena, metonymická zámena, sémantická zámena so zachovaním koreňovej morfémy cieľového slova), *fonologická zámena*, *slovnodruhovú zámena bez zachovania koreňovej morfémy cs*, *individualizačná derivácia v rámci slovného druhu*; *interjekcia*; *gesto*; *inojazyčný výraz*; *alternatíva*; *neistota s prítomnosťou neakceptabilnej podoby cieľového slova*; *nezrozumiteľná*, *príp. nonsensová odpoveď*; *iné odpovede*; *odpoveď „neviem“*; *bez odpovede*.

Kontakt

doc. Svetlana Kapalková, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta

Katedra logopédie

Račianska 59, 813 34 Bratislava

kapalkova@fedu.uniba.sk

OBJEKTÍVNE HODNOTENIE JAZYKOVÉHO PROSTREDIA BILINGVÁLNYCH DETÍ

OBJECTIVE ASSESSMENT OF THE LANGUAGE ENVIRONMENT OF BILINGUAL CHILDREN

Terézia HORSKÁ – Svetlana KAPALKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na oblasť objektívneho hodnotenia jazykového prostredia bilingválnych detí, ktoré predstavujú výrazne heterogénnu skupinu populácie z pohľadu kombinácie jazykov, ako aj dosiahnutej úrovne znalosti v každom jazyku. Táto variabilita predstavuje výzvu pri hodnotení jazykovej kompetencie bilingválnych detí v slovenskom jazyku. V príspevku predstavujeme dotazník PABIQ (*Questionnaire for Parents of Bilingual Children*) ako vhodný nástroj na kvantifikovanie dvoch základných premenných – expozície a intenzity kontaktu s jazykmi, ktorými dieťa komunikuje. Výskumná časť príspevku prezentuje reprezentatívny podiel bilingválnych detí na vzorke N = 1107 detí vo veku od 31 mesiacov do 85 mesiacov (priemer = 47,45) zo všetkých krajov Slovenska. Podľa údajov z anamnestického dotazníka, ktorý vyplnili rodičia, bilingválne deti tvoria približne 14,3 % sledovanej populácie. Najväčšiu skupinu z nich predstavujú dvojazyčné deti (84,2 %), nasledujú trojjazyčné deti (12,0 %) a pravidelne je vystavených štyrom jazykom 3,9 % detí. Medzi najčastejšie zastúpené jazyky patria rómsky, anglický a maďarský jazyk. Ďalšia analýza údajov z dotazníka PABIQ odhalila, že až 71 % (N = 91) viacjazyčných detí má slovenčinu ako druhý jazyk (L2), čo znamená, že nie je ich dominantným (materinským) jazykom. Táto skutočnosť poukazuje na potrebu spoľahlivého nástroja na objektívne hodnotenie znalosti slovenského jazyka ako L2, čo je dôležité nielen pre edukačný proces, ale aj pre odborníkov v pomáhajúcich profesiách, najmä v prípade rizikových detí a detí s vývinovou jazykovou poruchou.

Kľúčové slová: bilingvizmus, PABIQ, Q-BEx, dotazník jazykového prostredia, predškolský vek

Abstract

The paper focuses on an objective assessment of the language environment of bilingual children, who represent a significantly heterogeneous population group in terms of language combination and achieved level of proficiency in each language. This variability poses a challenge in assessing the language competence of bilingual children in the Slovak language. The PABIQ questionnaire (*Questionnaire for Parents of Bilingual Children*) presented in the paper is suitable for quantifying two essential variables – exposure and intensity of contact with the languages in which the child communicates. The research part of the paper presents a representative proportion of bilingual children in a sample of N = 1107 children aged 31 months to 85 months (mean = 47.45) from all regions of Slovakia. According to data from the anamnestic questionnaire filled out by parents, bilingual children make up approximately 14.3% of the monitored population. The largest group is bilingual children (84.2%), followed by trilingual children (12.0%), and 3.9% of children are regularly exposed to four languages. The most frequently represented languages include Romani, English, and Hungarian. Further analysis of data from the PABIQ questionnaire revealed that up to 71 % (N = 91) of multilingual children have Slovak as a second language (L2), meaning that it is not their dominant language (mother tongue). This fact points to the need for a reliable tool for objectively assessing knowledge of the Slovak language as an L2, which is important not only for the educational process but also for professionals in helping professions, especially for at-risk children and children with developmental language disorders.

Key words: bilingualism, PABIQ, Q-BEx, language environment questionnaire, preschool age

1 Úvod

V logopedickej a pedagogickej praxi sa čoraz častejšie stretávame s deťmi, ktoré prichádzajú do pravidelného kontaktu s iným ako slovenským jazykom. Nielen prirodzený výskyt minorít na území Slovenska (napríklad maďarský jazyk, rusínsky jazyk, český jazyk, nemecký jazyk, rómsky jazyk a iné), ale výrazne zvýšená migrácia obyvateľstva prispieva ku skutočnosti nárastu bilingválnych¹ detí. Podľa údajov eduzber² zo septembra 2024 máme na Slovensku vyše 109 stredných škôl a gymnázií s bilingválnym vyučovaním, na ktorom sa zúčastňuje viac ako 19 000 študentov. Zároveň podľa posledného sčítania obyvateľov na Slovensku v roku 2021 sa prihlásilo k slovenskému jazyku ako materinskému 81,77 % obyvateľstva. 12 % obyvateľstva si zvolilo iný jazyk ako svoj materinský (sčítanie³). V týchto skupinách nie sú zarátaní obyvatelia, ktorí v domácom či pracovnom prostredí používajú aj iný jazyk ako slovenský. Podobné výsledky sme zaznamenali v rokoch 2007 – 2009 v rámci detskej populácie v ranom veku v rámci štandardizácie dotazníkového Testu komunikačného správania (Kapalková et al., 2010). Podľa výsledkov rozsiahleho výskumu jazykových schopností slovenských detí vo veku od 8 do 30 mesiacov na vzorke 1715 rodín bolo zistené, že približne 20 % detí na Slovensku prichádza do intenzívneho kontaktu s iným ako slovenským jazykom (Kapalková et al., 2010). Zároveň pozoruhodným faktom bolo, že viac ako tretina rodičov uviedla v dotazníku, že ich dieťa prichádza do kontaktu s viacerými jazykmi súčasne. Na základe spomenutých informácií môžeme konštatovať, že bilingválnosť detí žijúcich na Slovensku nie je úplne zriedkavým javom a týka sa takmer pätiny detskej populácie v ranom a predškolskom veku, pričom tento trend narastá. Úroveň znalosti a kombinácie jazykov sa u bilingválnych detí môže výrazne líšiť, čo predstavuje výzvu pri definovaní a hľadaní toho, ktorý jazyk je dominantný a dieťa ho ovláda na vyššej úrovni (De Cat et al., 2023). Zaujímavé je, že dominantný jazyk nemusí byť jazykom materinským. Zároveň to otvára otázky týkajúce sa hodnotenia jazykových schopností týchto detí nielen v kontexte práce pomáhajúcich profesií, ako sú logopédi, psychológovia či špeciálni pedagógovia, ale aj v samotnom vzdelávacom procese z pozície učiteľov.

Definícia pojmu bilingvizmus sa v priebehu rokov vyvíjala. V staršej literatúre bol bilingvizmus vnímaný ako schopnosť ovládať dva jazyky na úrovni rodeného hovoriaceho, ako uvádza napríklad Thiery (1978 podľa Genesee & Nicoladis, 2009), no súčasné prístupy považujú za bilingválnu osobu takú, ktorá dokáže alternatívne používať dva (príp. viaceré) jazyky v závislosti od komunikačnej situácie a jazykového prostredia, v ktorej sa jedinec nachádza (Bialystok, 2001; Štefánik, 2007). Existuje viacero klasifikácií bilingvizmu, ale pre potreby našej štúdie uvedieme tieto základné (Owens, 2012; Kapalková, 2016):

- Simultánny bilingvizmus – osvojovanie si dvoch alebo viacerých jazykov od raného veku (resp. do tretieho roku života);
- Sukcesívny bilingvizmus – osvojovanie si druhého jazyka po treťom roku života napríklad z dôvodu zmeny bydliska či zaškolenia dieťaťa.

¹ Pod termínom bilingválnosť rozumieme situáciu, ak je dieťa v intenzívnom kontakte s dvoma alebo viacerými jazykmi minimálne 12 mesiacov.

² <https://www.minedu.sk/normativne-financovanie/>

³ <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/struktura-obyvatelstva-podla-materinskeho-jazyka/SR/SK0/SR>

Bilingválne deti nie sú homogénna skupina, čo znamená, že kombinácie jazykov a znalosti jazykov môžu byť rôzne. V kontexte bilingvizmu je preto dôležité sledovať úroveň znalostí jednotlivých jazykov, či je dieťa rovnako kompetentné v používaní oboch jazykoch (t. j. vyvážený bilingvismus), alebo dieťa dokáže používať oba jazyky, ale s výraznou prevahou znalosti jedného jazyka (t. j. dominantný bilingvismus, keď dominantný jazyk označujeme ako L1). Slabšia znalosť jedného z jazykov (označovaného ako nedominantný/sekundárny jazyk – L2) môže vytvárať dojem, že dieťa má určité jazykové ťažkosti typicky spájané s vývinovou jazykovou poruchou (Kapalková & Palugayayová, 2016). V logopedickom kontexte to môže pripomínať klinický obraz dieťaťa s rôznymi deficitmi v jednotlivých jazykových rovinách s prevahou ťažkostí v osvojovaní morfosyntaktických pravidiel a slovnej zásoby, zatiaľ čo v edukačnom procese môže spôsobovať ťažkosti v učení, najmä ak dieťa komunikuje prevažne v jazyku L2. Z tohto dôvodu je dôležité objektívne posúdiť jazykové kompetencie viacjazyčných detí, aby bolo možné určiť dominanciu jazyka, a tak lepšie interpretovať ich jazykový prejav. Dieťa označujeme za bilingválne vtedy, ak spĺňa podmienku intenzívneho kontaktu s druhým jazykom L2 minimálne 12 mesiacov (Kapalková & Palugayayová, 2016). Zároveň až po tomto období intenzívnej expozície jazyka L2 môžeme hodnotiť úroveň jazykových schopností sekundárneho jazyka. Deti vystavené jazyku L2 rovnaký čas môžu vykazovať rôznu úroveň jazykovej znalosti, kľúčová je teda najmä intenzita kontaktu s jazykom. Meranie dvoch základných premenných – dĺžka expozície a intenzita kontaktu s jazykom – nám umožňuje objektívne klasifikovať charakter bilingválnosti. Uvedené premenné sa hodnotia a kvantifikujú pomocou dotazníkov zameraných na jazykové prostredie viacjazyčných detí.

2 DOTAZNÍKY HODNOTIACE JAZYKOVÉ PROSTREDIE

Dotazníky jazykového prostredia dieťaťa sa zameriavajú na opis domáceho rečového okolia dieťaťa, širšieho sociálneho prostredia a tiež sledujú rodinnú a osobnú anamnézu dieťaťa (Kapalková & Palugayayová, 2016). Jednotlivé položky dotazníkov sa zaoberajú základnými vývinovými medzníkmi vo vývine dieťaťa. Sledujú, či prebehli načas, alebo boli oneskorené. Následne dotazníky obsahujú otázky týkajúce sa rečového prejavu dieťaťa v dominantnom jazyku (ak dieťa je hodnotené len v sekundárnom jazyku L2) a rizikové faktory z pohľadu prítomnosti narušenej komunikačnej schopnosti v rodinnej anamnéze. Tieto oblasti dotazníka majú za úlohu zachytiť potenciálne riziko vo vývine reči dieťaťa. Rôzne štúdie dokazujú, že ak má dieťa určité jazykové ťažkosti (t. j. narušenú komunikačnú schopnosť) v dominantnom jazyku, tento druh ťažkostí je prítomný v oboch jazykoch, ktorými dieťa komunikuje, rôzna je len miera danej ťažkosti (Paradis, 2007; Paul & Norbury, 2012). Z toho dôvodu môžeme povedať, že tieto dotazníky do istej miery slúžia ako skríningové nástroje na identifikovanie rizikových bilingválnych detí. Dôležitou oblasťou dotazníkov je predovšetkým kvantifikovanie dvoch základných premenných – expozície a intenzity kontaktu s jazykmi, ktorými dieťa komunikuje.

Vo svete existuje veľké množstvo dotazníkov hodnotiacich jazykové prostredie dieťaťa. Medzi najznámejšie patrí *Alberta Language and Development Questionnaire – ALDeQ* a *Alberta Language Environment Questionnaire – ALEQ* (Paradis et al., 2010). Dotazník ALDeQ sa zameriava na zisťovanie príznakov oneskorenia alebo ťažkostí v dominantnom

jazyku L1 najmä v situáciách, keď logopéd nemá možnosť hodnotiť jazykové schopnosti dieťaťa v dominantnom jazyku. Dotazník ALEQ je zase špecificky vypracovaný pre oblasť Quebec v Kanade, pričom sa vyskytuje relatívne homogénna skupina anglicky a francúzsky hovoriacich detí, kde kľúčovou informáciou je dĺžka expozície dieťaťa v angličtine. Informácie z dotazníka ALEQ autorka napríklad využila na analýzu vnútorných a vonkajších faktorov bilingválnosti vo vzťahu k veľkosti slovnej zásoby týchto bilingválnych detí (Paradis, 2011). Spomenuté dotazníky ale nebolo možné využívať na mapovanie jazykových schopností viacjazyčných detí, čo môže byť relatívne častá situácia v európskych krajinách. Z toho dôvodu bol v rámci medzinárodného európskeho projektu COST Action IS 0804 vytvorený dotazník *Beirut-Tours Questionnaire* vychádzajúci z najdôležitejších častí spomínaných dotazníkov ALDeQ a ALEQ. V rámci projektu adaptovali dotazník Beirut-Tours Kapalková a Slančová (2013) na slovenský jazyk. Dotazník je avšak časovo náročnejší na aplikovanie do praxe, preto sa v súčasnosti na výskumné účely používa jeho skrátená verzia *Questionnaire for Parents of Bilingual Children* – PABIQ (Tuller, 2015). Daný dotazník preložila do slovenského jazyka Kapalková (podľa Pupala & Danišková, 2021). V snahe ešte viac individualizovať a prispôbiť dotazník potrebám logopedickej a/alebo pedagogickej praxe bola vytvorená konzorciom a procesom Delphi elektronizovaná pracovná verzia dotazníka Q-BEx (De Cat et al., 2023). Ukázalo sa, že v bežnej praxi existuje diskrepancia a iné očakávania medzi výskumníkmi venujúcimi sa bilingvizmu a učiteľmi, logopédmi, ktorí pracujú dlhodobo s bilingválnou detskou populáciou 132 panelistov procesu Delhi z 29 krajín bolo požiadaných v dvoch kolách o vyjadrenie sa k potrebám a otázkam zisťovania údajov o bilingválnej populácii detí. Ako panelisti boli oslovení nielen výskumníci, ale aj logopédi a učitelia z bežnej praxe, ktorí spolu posudzovali 124 vyjadrení na päťbodovej škále. Odpovede sa spracovávali a úroveň zhody bola stanovená ako hranica 75 % (De Cat et al., 2023). V súčasnosti sa pracuje na adaptácii dotazníka Q-BEx na slovenský jazyk.

2.1 DOTAZNÍK PABIQ

V našej štúdii sme administrovali dotazník PABIQ, ktorý preto chceme predstaviť podrobnejšie. Dotazník PABIQ je určený pre rodičov viacjazyčných detí s cieľom posúdiť dominanciu jazykov dieťaťa na základe nepriamych informácií získaných od rodiča dieťaťa. Dotazník sa vyplňa v papierovej podobe, resp. položky v ňom slúžia ako podklad pre riadený rozhovor s rodičmi dieťaťa. Dotazník by mal byť administrovaný v jazyku, ktorým rodičia komunikujú, príp. v jazyku, v ktorom majú dostatočnú jazykovú úroveň. Pripomíname, že ide o skrátenú verziu *Beirut-Tours Questionnaire*, pretože počas overenia dotazníka sa niektoré položky v pôvodnej dlhšej verzii javili ako redundantné alebo nízko citlivé (Palugyayová, 2017) vzhľadom na predikciu jazykových ťažkostí dieťaťa. Dotazník PABIQ v slovenskej verzii je zároveň voľne dostupný na stránke www.detskarec.sk/projekty v podobe PDF.

Ako uvádza Tuller (2015), jednotlivé položky sú rozdelené do 7 základných oblastí, kde rodič odpovedá na otvorené otázky alebo formou škálovania sa prikláňa k určitým tvrdeniam. Úvod tvoria položky, kde sa pýtame na základné informácie o dieťati a jazykoch. Nasledujúca časť sa venuje anamnestickým údajom, kde sa v rámci položiek pýtame na do-

sahovanie mĺňnikov vo vývine reči, bližšie sa uvádza vek prvého kontaktu s jazykmi, dĺžka expozície a situácie, v ktorých dieťa prichádzalo do kontaktu s jednotlivými jazykmi pred 4. rokom života. Tretia časť dotazníka sa zameriava na hodnotenie zručností a schopností dieťaťa v jednotlivých jazykoch prostredníctvom bodovacej škály. Oblasť dotazníka, ktorá hodnotí tzv. input a output jazykov v domácom prostredí, je zásadná pre stanovenie dominantnosti jazyka. Rodič uvádza, ako dieťa komunikuje pravidelne každý deň s komunikačnými partnermi a zároveň ako komunikační partneri hovoria s dieťaťom. Posudzovanie sa deje na stupnici od 0 – 4 (kde 0 znamená žiadny kontakt, až po 4, čo znamená stále hovorenie daným jazykom). Výsledkom tohto hodnotenia je percentuálny podiel hodnotených jazykov v domácom prostredí dieťaťa. V piatej časti dotazníka sa pozornosť obracia na voľnočasové aktivity v jednotlivých jazykoch (napr. čítanie, televízia, rozprávanie príbehov), komunikáciu s kamarátmi a rodinnými príbuznými. Posledné dve oblasti dotazníka sa venujú rodinnej anamnéze, vzdelaniu rodičov, úrovni znalosti jazykov u rodičov a zachyteniu prípadných jazykových ťažkostí u najbližších členov rodiny.

Výstupom pre odborníka je niekoľko kvantifikovaných indexov, ktoré umožňujú posúdiť najmä rizikovosť dieťaťa z pohľadu pozitívnej osobnej alebo rodinnej anamnézy aj v jazyku, ktorý nevieme priamo vyšetriť, a dĺžku expozície jazykov a intenzitu kontaktu v jazykoch vyjadrenú v percentách, na základe ktorej posudzujeme dominanciu postavenia jazykov.

3 METODOLÓGIA

3.1 CIEĽ VÝSKUMU

Cieľom našej štúdie je opísať frekvenciu a formu výskytu viacjazyčných detí predškolského veku na reprezentatívnej vzorke detskej populácie žijúcej na Slovensku. Zaujímá nás, koľko detí v našej výskumnej vzorke prichádza do pravidelného intenzívneho kontaktu s iným ako slovenským jazykom, a teda môžeme ich označovať ako bilingválne, resp. viacjazyčné. Následne opíšeme typy jazykov, ktoré sa objavujú v prezentovanej vzorke detí, a ich frekvenciu výskytu. Prostredníctvom dotazníka PABIQ chceme zistiť podiel výskytu slovenského jazyka ako jazyka L2 (t. j. slovenský jazyk nie je dominantný jazyk). Z toho vyplynuli nasledujúce výskumné otázky:

1. Výskumná otázka: Koľko detí v našej výskumnej vzorke prichádza do pravidelného intenzívneho kontaktu s iným ako slovenským jazykom (a je bilingválnych)?
2. Výskumná otázka: Aké jednotlivé typy jazykov zaznamenáme v sledovanej výskumnej vzorke?
3. Výskumná otázka: Koľko bilingválnych detí má dominantný iný ako slovenský jazyk?

3.2 VÝSKUMNÁ VZORKA

Do výskumného testovania bolo zapojených 1107 detí s typickým vývinom reči vo veku od 31 mesiacov do 85 mesiacov (priemer = 47,45; medián = 58; smerodajná odchýlka = 22,95) z územia celého Slovenska. Výskumná vzorka je rovnomerne zastúpená z pohľadu pohlavia (574 dievčat a 533 chlapcov) a bydliska (566 detí z obcí a 541 detí z miest). Bližšie

zastúpenie bydliska v rámci jednotlivých krajov Slovenska uvádzame v tabuľke 1. Najvyššie dosiahnuté vzdelanie matiek detí vo vzorke bolo predovšetkým vysokoškolské (59 %) a stredoškolské (30,6 %), zvyšok predstavuje základné vzdelanie (10,4 %). Všetky deti z prezentovanej výskumnej vzorky navštevovali predprimárne zariadenie, rodičia v anamnestickom dotazníku neuviedli prítomnosť jazykových porúch.

Tab. 1: Deskriptívna štatistika výskumnej vzorky z pohľadu regiónov a bydliska

	BA	TT	NR	TN	ZA	BB	PO	KE
Počet	205	62	47	79	114	50	267	284
Mesto/obec	144/61	49/13	32/15	51/28	28/86	31/19	72/195	135/149

3.3 PROCEDÚRA

Testovanie bolo realizované v rámci grantového projektu APVV-20-0126 s názvom *Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku* od júna 2022 do novembra 2024 v priestoroch predovšetkým štátnych predprimárnych zariadení. Do výskumu boli zapojené len deti rodičov, ktorí podpísali informovaný súhlas s účasťou vo výskume. Zber výskumných dát sa realizoval v súlade s etickými normami pre výskum na ľudských subjektoch a so súhlasom Etickej komisie pre hodnotenie výskumu na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

Rodič každého dieťaťa v našej výskumnej vzorke vyplnil okrem informovaného súhlasu aj anamnestický dotazník, ktorý zahŕňal tiež položky mapujúce jazykové prostredie dieťaťa. Dotazník PABIQ nebol súčasťou základnej administrácie pre rodiča. Bol administrovaný len rodičom detí, u ktorých sme na základe dostupných informácií (napr. lokalita materskej školy alebo údaje od jej riaditeľov) predpokladali možný výskyt bilingvizmu. V prípadoch, keď sa bilingvizmus zistil dodatočne na základe anamnézy, už nebolo možné dotazník rodičom spätne sprostredkovať. Z tohto dôvodu nie je dotazník vyplnený pre všetky deti, u ktorých sa mohla viacjazyčnosť vyskytovať.

3.4 ADMINISTRÁCIA DOTAZNÍKOV

3.4.1 ANAMNESTICKÝ DOTAZNÍK

V našom výskume sme na získanie základných informácií o dieťati používali upravenú verziu anamnestického dotazníka, ktorý je súčasťou rodičovského dotazníka TEKOS (Karpalková et al., 2010). Jedna časť dotazníka mapuje jazykové okolie dieťaťa (obr. 1). Po pozitívnej odpovedi na otázku, či je dieťa vystavené pravidelne inému jazyku ako slovenskému, rodič následne vyplní typ jazyka, komunikačných partnerov, počet dní v týždni, počas ktorých prichádza dieťa do kontaktu s iným jazykom, a vek, odkedy je dieťa inému jazyku vystavené.

Ako sme uvádzali vyššie, dotazník PABIQ nebol administrovaný všetkým potenciálne bilingválnym deťom. Preto sme na základe informácií z anamnestického dotazníka hodnotili bilingválnosť prísne, aby sme predišli falošnému považovaniu detí za bilingválne. Dieťa sme označili sa bilingválne, resp. viacjazyčné len vtedy, ak za komunikačným partnerom je matka alebo otec, dieťa prichádza do kontaktu s daným jazykom každý deň a spĺňa podmienku dĺžky expozície minimálne 12 mesiacov.

Obr. 1: Ukážka z anamnestického dotazníka mapujúca jazykové prostredie dieťaťa

POUŽÍVANIE CUDZÍCH JAZYKOV V RODINE

Je Vaše dieťa pravidelne vystavené inému jazyku ako slovenskému? áno ☐ nie ☐

Ak áno: a) akému jazyku? _____

b) kto ho pri dieťati používa? matka ☐ otec ☐ iná osoba ☐

c) koľko dní v týždni? _____

d) odkedy je dieťa vystavené cudziemu jazyku? (napíšte vek dieťaťa v mesiacoch) _____

3.4.2 DOTAZNÍK PABIQ

Administrácia PABIQ dotazníka trvala priemerne 20 minút. Pri posúdení intenzity kontaktu s jazykom sme postupovali podľa metodického postupu uvedeného v Beirut-Tours dotazníku (Slančová & Kapalková, 2013). Pre každý jazyk sme zráтали body jednotlivých komunikačných partnerov v inpute (ako hovoria s dieťaťom) a ako, naopak, dieťa odpovedá a komunikuje s nimi (output). Následne sme hodnotu súčtu vydělili indexom, ktorý predstavuje súčin počtu partnerov násobenú hodnotou 4 (škála sa posudzuje od 0 – 4). Podiel jazyka sa tak vyjadří v percentuálnej hodnote.

Obr. 2: Ukážka dotazníka PABIQ mapujúca jazykové okolie dieťaťa v domácom prostredí

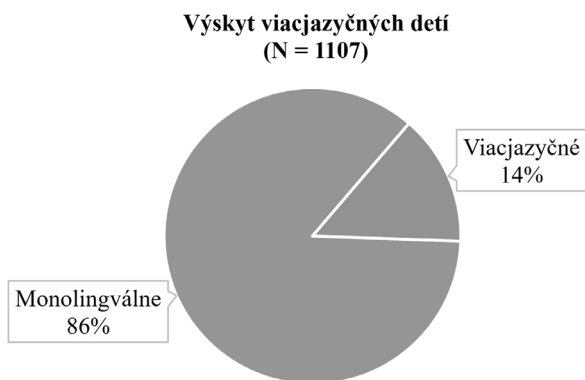
Matka ↔ Dieťa						Otec ↔ Dieťa				
	0 Nikdy	1 Zriedka	2 Občas	3 Väčšinou	4 Vždy	0 Nikdy	1 Zriedka	2 Občas	3 Väčšinou	4 Vždy
Jazyk doma (špecifikuj)										
Slovenský jazyk										
Iný jazyk										
Iný dospelý ↔ Dieťa						Súrodenci ↔ Dieťa				
	0 Nikdy	1 Zriedka	2 Občas	3 Väčšinou	4 Vždy	0 Nikdy	1 Zriedka	2 Občas	3 Väčšinou	4 Vždy
Jazyk doma (špecifikuj)										
Slovenský jazyk										
Iný jazyk										

4 VÝSLEDKY

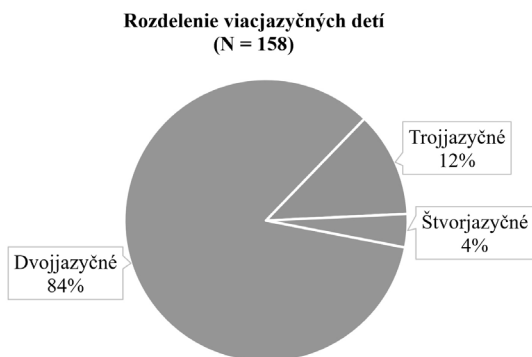
4.1 VÝSKUMNÁ OTÁZKA Č. 1

Na základe informácií získaných od rodičov z anamnestického dotazníka prichádza do pravidelného intenzívneho kontaktu s iným ako slovenským jazykom 158 detí, čo predstavuje 14,3 % z celkového počtu detí výskumnej vzorky. Z uvedených informácií od rodičov sledované deti spĺňali spomínané kritérium bilingválnosti (pozri 3.4.1 Administrácia dotazníkov). Výsledok ilustruje graf 1. Následne sme viacjazyčné deti kvantifikovali podľa počtu jazykov, ktorým sú pravidelne vystavené. V našej prezentovanej vzorke je 84,2 % dvojajazyčných detí, 12,0 % trojjazyčných detí a 3,9 % detí prichádza do pravidelného intenzívneho kontaktu so štyrmi jazykmi (graf 2).

Graf 1: Percentuálny podiel viacjazyčných detí z celkovej výskumnej vzorky



Graf 2: Percentuálny podiel viacjazyčných detí z pohľadu počtu jazykov, s ktorými prichádzajú do pravidelného kontaktu

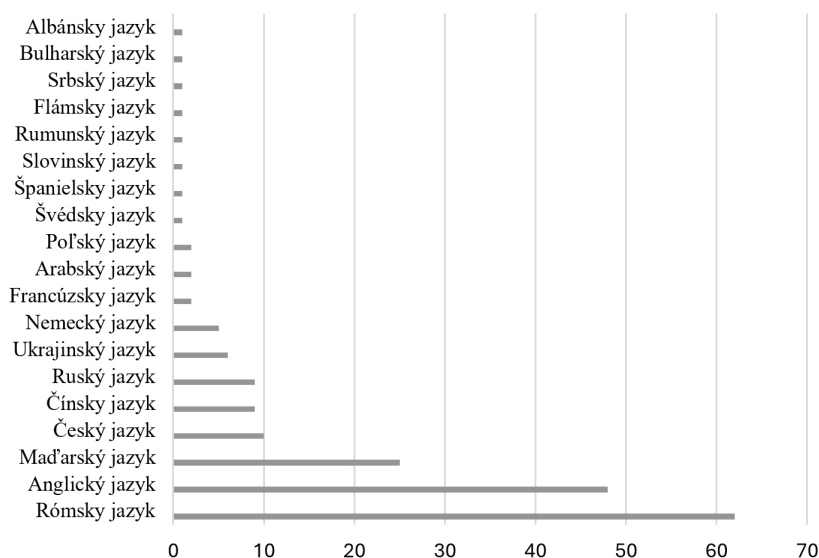


4.2 VÝSKUMNÁ OTÁZKA Č. 2

Zo sledovanej vzorky viacjazyčných detí (N = 158) sme následne kvantifikovali percentuálny podiel jednotlivých typov jazykov, ktorými deti prichádzajú do kontaktu. Celkovo sa objavilo 19 rôznych jazykov; najfrekventovanejšie zastúpenie prezentoval rómsky jazyk (N = 62), následne anglický jazyk (N = 48) a maďarský jazyk (N = 25). Najmenej zastúpené v počte 1 boli srbský, bulharský, švédsky, slovinský, flámsky a rumunský jazyk. Bližšie charakterizujeme typy a frekvenciu jednotlivých jazykov v grafe 3.

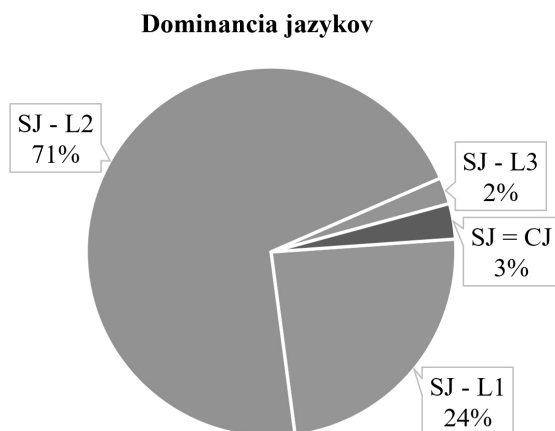
Graf 3: Jazyky a frekvencia ich výskytu v sledovanej výskumnej vzorke

Jazyky a frekvencia ich výskytu



4.3 VÝSKUMNÁ OTÁZKA Č. 3

Z výskumnej vzorky 158 viacjazyčných detí sme mali k dispozícii 111 rodičmi vyplnených dotazníkov PABIQ. Na základe analýzy výsledkov z vyplnených dotazníkov – teda výpočtu intenzity kontaktu s jazykmi – sme na základe percentuálneho podielu jazykov určovali dominanciu jazykov. Výsledky ukázali, že až 71 % (N = 91) malo slovenčinu ako jazyk L2, t. j. slovenský jazyk nie je dominantný jazyk, naopak, u 24 % (N = 31) detí je slovenčina ako jazyk L1. U 3 % (N = 4) prípadov bol na základe kvantifikácie intenzity kontaktu s jazykmi identifikovaný vyvážený bilingvizmus, to znamená, že s oboma jazykmi prichádza dieťa do rovnakého intenzívneho pravidelného kontaktu. Podrobnú ilustráciu uvádzame v grafe 4.

Graf 4: Postavenie slovenského jazyka v sledovanej výskumnej vzorke bilingválnych detí

5 DISKUSIA

V prezentovanej štúdii sme sa venovali výskytu viacjazyčnosti v predškolskom veku v slovenskej populácii detí. Zaujímalo nás, koľko detí v našej výskumnej vzorke prichádza do pravidelného intenzívneho kontaktu s iným ako slovenským jazykom, a teda môžeme dané deti označovať ako bilingválne, resp. viacjazyčné. Následne sme skúmali, aké typy jazykov a v akej frekvencii sa objavujú v prezentovanej vzorke. Prostredníctvom kvantifikácie dát z dotazníka PABIQ sme chceli zistiť podiel výskytu slovenského jazyka ako sekundárneho jazyka L2 (t. j. slovenský jazyk nie je dominantný jazyk).

Analýza našich dát ukázala, že zastúpenie bilingválnych detí v detskej populácii v našej vzorke sa pohybovalo na úrovni 14 %. Údaj kopíruje zistenia sčítania obyvateľstva dospelých populácie, kde sa výskyt bilingválnej populácie pohyboval od 12 % (uvádzali, že majú iný ako slovenský materinský jazyk), a zároveň bol trochu nižší, ako sme namerali v populácii v rokoch 2007 – 2009, kde sa úroveň pohybovala až do 20 % (Kapalková et al., 2010), kde sa ale hodnotili všetky slovenské deti, aj tie, ktoré s rodinou žili v zahraničí.

Napriek tomu, že sme dáta zbierali v rámci štandardizácie testovej batérie a snažili sme sa zahrnúť rôzne regióny Slovenska so zastúpením všetkých krajov, prekvapivo sa vo výsledkoch neobjavilo zastúpenie všetkých jazykov menšín žijúcich na Slovensku (napríklad rusínsky či vietnamský jazyk). Túto situáciu mohla ovplyvniť skutočnosť, že na testovaní sa zúčastnili len tie deti, ktorých rodičia boli ochotní vyplísať dotazníky. Vzhľadom na to zvolený prístup dobrovoľnosti teda zároveň predstavuje aj limit našej štúdie.

Nameraná informácia o slovenskom jazyku ako nedominantnom jazyku L2 (71 % podielu v skupine bilingválnych detí) je informácia, ktorá by sa mala odzrkadliť v adaptácii a pedagogickom procese prostredníctvom kompenzačných opatrení (Pupala & Danišková, 2021).

V našom výskume sme administrovali predstavený dotazník PABIQ (Tuller, 2015), ktorý je stále relatívne rozsiahly a časovo náročný na vyplnenie. V snahe preniesť objektívne hodnotenie bilingválnosti dieťaťa aj do aplikačnej praxe a umožniť takto hodnotiť deti logopédmi a učiteľmi, vzniká nový nástroj Q-BEx v slovenskej verzii. Finálna verzia nástroja

by mala zabezpečiť online vyplňanie, ale aj automatické skórovanie hodnôt jednotlivých položiek. Pridanou hodnotou by mala byť aj automatizovaná interpretácia získaných hodnôt v podobe správy o bilingválnom dieťati. Po analýzach nazbieraných dát sa zároveň ukazuje, že PABIQ síce veľmi dobre hodnotí a kvantifikuje jazykové prostredie dieťaťa v ranom veku do 4. roka, pretože prioritne posudzuje domáce prostredie dieťaťa, ale je oveľa menej výpovedný a presný pri posudzovaní bilingválnosti dieťaťa po zaškolení. Ako uvádza De Cat et al. (2023), nový dotazník by mal obsahovať voliteľné sekcie, ktoré môže administrátor vybrať individuálne pre dieťa podľa jeho fyzického veku, typu zaškolenia či kontextu (posudzovanie rizík pri sociálne znevýhodnených skupinách alebo rizikových skupinách z pohľadu jazykovej poruchy). Ak sa pozrieme bližšie na deti v predškolských a školských zariadeniach, absentujú v dotazníku PABIQ možnosti hodnotenia gramotnosti. Napríklad v rámci Delphi procesu sa zástupcovia 29 krajín zhodli na dôležitosti posúdenia oblasti hodnotenia jazykovej a literárnej gramotnosti bilingválnych detí (De Cat et al., 2023). Uvádzame vysokú mieru zhody pri konkrétnych vyjadreniach:

- Akékoľvek dlhšie obdobie, počas ktorého dieťa nenavštevovalo formálne vzdelávanie, by malo byť zdokumentované. [91 % zhoda]
- Dotazník by sa mal pýtať, či dieťa navštevovalo školu v inej krajine. [92 % zhoda]
- Mala by sa merať frekvencia čítania dieťaťa v každom jazyku. [86 % zhoda]
- Mala by sa merať frekvencia písania dieťaťa v každom jazyku. [75 % zhoda]
- Dotazník by mal zdokumentovať všetky hodiny jazyka používaného v rôznych prostrediach dieťaťa, ktoré deti navštevujú:
 - a) v škole [94 % zhoda]
 - b) mimo školy [96 % zhoda]

Zároveň by mali byť zdokumentované všetky aktivity týkajúce sa gramotnosti, do ktorých sa rodičia s dieťaťom zapájajú. Najdôležitejšie ale je, aby dotazník bol urobený nezávisle od vzdelania rodičov a sociálno-ekonomického postavenia (De Cat et al., 2023). Veľkou pomocou pri vyplňaní dotazníka PABIQ v teréne sociálne marginalizovaných skupín boli pre nás asistentky, ktoré dotazník vyplňali spolu s rodičmi v riadenom rozhovore.

6 ZÁVER

Štúdia prináša vybrané informácie o výskyte bilingválnosti v detskej populácii na Slovensku. Ukazuje sa, že minimálne 14 % detí je v intenzívnom kontakte aj s iným ako slovenským jazykom, zároveň 71 % bilingválnych detí má dominantný iný ako slovenský jazyk. Vo výskume sme použili dva typy dotazníkov, ktoré mapovali dĺžku a intenzitu kontaktu s iným ako slovenským jazykom. Zo zistených výsledkov o výskyte bilingválnej populácie detí vyplýva potreba objektívneho nástroja na posudzovanie intenzity a dominantnosti jazykov, aby jazyková úroveň bilingválnych detí nebola hodnotená subjektívne a bolo ju možné navzájom porovnávať. PABIQ je takýmto hodnotiacim nástrojom, ktorý výborne kvantifikuje jazykové domáce prostredie dieťaťa, ale menej citlivo je aplikovateľný na populáciu zaškolených bilingválnych detí. V štúdiu preto krátko informujeme aj o novej možnosti elektronickej verzie dotazníka Q-BEx, ktorá sa v súčasnosti adaptuje na slovenský jazyk.

Poznámka: Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-20-0126.

Literatúra

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language. Literacy & Cognition*. University Press.
- De Cat, C., Kaščelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S. & The Q-BEx Consortium (2023). How to quantify bilingual experience? Findings from a Delphi consensus survey. *Bilingualism: Language and Cognition*, 26(1), 112–124.
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2009). Bilingual First Language Acquisition. *Blackwell Handbook of Language Development*. (pp. 68–86). Blackwell Publishing.
- Kapalková, S., Slančová, D., Bónová, I., Kesselová, J. & Mikulajová, M. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Slovenská asociácia logopédov.
- Kapalková, S. (2016). Bilingvizmus a vývin jazykových schopností detí v ranom veku. In A. Kerekrtiová et al. *Logopedická propedeutika*. (s. 145–166). Univerzita Komenského.
- Kapalková, S. & Palugyayová, L. (2016). Narušená komunikačná schopnosť v multilingválnej spoločnosti. In A. Kerekrtiová et al. *Logopedická propedeutika*. (s. 36–56). Univerzita Komenského.
- Owens, R. E. (2012). *Language Development: An Introduction*. Pearson.
- Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28, 551–564.
- Paradis, J. et al. (2010). Assessment differences of English Language Learners: Using Parent Report on First Language Development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 474–497.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in Child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic approaches to Bilingualism*, 1(3), 213–237.
- Paul, R. & Nobury, C. F. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence. Listening, Speaking, Reading, Writing and Communicating*. Elsevier.
- Palugyayová, L. (2017). *Mapovanie jazykového prostredia bilingválneho dieťaťa ako východisko diagnostiky narušeného vývinu reči*. Rigorózná práca. Univerzita Komenského.
- Pupala, B. & Danišková, Z. (Eds.) (2021). *Dieťa hovoríac iným jazykom: možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní*. Štátny pedagogický ústav.
- Sčítanie obyvateľov, bytov a domov 2021. Dostupné na: <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/struktura-obyvateľstva-podla-materinského-jazyka/SR/SK0/SR>
- Slančová, D. & Kapalková, S. (2013). Výskum vývinu detskej reči v slovenčine v medzinárodnom kontexte projektov COST. *Jazyk a kultúra*, 4 (14).
- Štefánik, J. (2007). Teoretické aspekty individuálnej dvojazyčnosti. *Logopaedica X*, 10, 9–28.
- Tuller, L. (2015). 11. Clinical Use of Parental Questionnaires in Multilingual Contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Ed.). *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. (pp. 301–330). Multilingual Matters.
- Zber údajov pre normatívne financovanie – MŠVVaM SR. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/normativne-financovanie/>

Kontakt

Mgr. Terézia Horská

Univerzita Komenského v Bratislave,
Pedagogická fakulta
Katedra logopédie
Šoltésovej 4, Bratislava
horska@fedu.uniba.sk

doc. Svetlana Kapalková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave,
Pedagogická fakulta
Katedra logopédie
Šoltésovej 4, Bratislava
kapalkova@fedu.uniba.sk

PROBLEMATICKÉ JEVY VE VÝSLOVNOSTI VE ČTENÉM PROJEVU NERODILÝCH MLUVČÍCH ČEŠTINY

PROBLEMATIC PRONUNCIATION FEATURES IN READING OUT LOUD BY NON-NATIVE SPEAKERS OF CZECH

Michaela KOPEČKOVÁ

Abstrakt

Korektní výslovnost může být pro nerodilé mluvčí při studiu češtiny výzvou. Nejčastější překážkou v osvojení si náležité realizace segmentálních i suprasegmentálních prvků může být nedostatečná pozornost nácviku výslovnosti při výuce, chybějící teoretická edukace, ale také negativní transfer z mateřského jazyka. Cílem této studie je na základě percepční analýzy detekovat nejproblematictější jevy ve výslovnosti českých hlásek, hláskových spojení a suprasegmentálních jevů u studujících s mateřskými jazyky angličtinou, němčinou, francouzštinou, španělštinou, polštinou, ukrajinštinou a čínštinou. Kromě obecně obtížných jevů je tato sonda zaměřena také na specifické odchylky ovlivněné konkrétním mateřským jazykem participantů. Sledovány jsou také výslovnostní nedostatky s ohledem na jazykovou úroveň češtiny mluvčích. V rámci analýzy jsou mimo jiné ověřovány předpoklady, jež byly stanoveny na základě odlišností ve zvukové rovině mateřských jazyků sledovaných mluvčích a češtiny. Obecně lze v projevu participantů očekávat (1) nekorektní výslovnost některých vokálů, (2) redukci a nesprávnou realizaci diftongů, (3) nenáležité rozlišování znělých a neznělých konsonantů, (4) odchylky v asimilaci znělosti, (5) nekorektní realizaci slovního přízvuku. Výsledky studie dokládají, že se ve výslovnosti cizinců bez ohledu na mateřský jazyk vyskytují pravidelně odchylky, jež mohou bránit porozumění, např. nekorektní realizace hlásky [f], sykavek, diftongů či vokalické kvantity. Při nácviku by však neměly být opomenuty ani specifické problematické prvky v souvislosti s mateřským jazykem nerodilých mluvčích, např. záměna hlásek [b] a [v] u Španělů a Číňanů, nestandardní realizace hlásky [ç] po vokálech *i/i* ve finální pozici v řeči Francouzů apod.

Klíčová slova: čeština pro cizince, fonetika, problematické jevy, výslovnost, nerodilý mluvčí

Abstract

Correct pronunciation is a challenging part of studying Czech as an L2. The most common problems in phonetic acquisition arise from L1 interference in the pronunciation of both Czech segmental and suprasegmental phenomena, and an insufficient number of pronunciation activities in class. The paper discusses the most problematic features in the pronunciation of Czech sounds, sound clusters, and suprasegmental features by students of Czech whose L1 is one of the following: English, German, French, Spanish, Polish, Ukrainian, or Chinese. In particular, the analysis focuses on general problematic features and individual deviations influenced by the participants' L1. The paper tests the following assumptions established based on the L1–Czech phonetic interface. Czech L2 speakers are generally expected (1) to pronounce some vowels incorrectly, (2) to mispronounce diphthongs, (3) not to respect voicing in pair consonants, (4) to use incorrect assimilations, (5) to place word stress on the penultimate syllable. The results of the study show that certain pronunciation deviations occur regularly in the foreigners' speech regardless of their mother tongue, and these may cause intelligibility—e.g., inaccurate pronunciation of the [f] sound, sibilants, diphthongs, or vowel quantity. However, pronunciation training should also include specific problematic features according to the learners' native language, such as the substitution of [v] with [b] among Spanish

and Chinese speakers, or the non-standard realization of [ç] following the vowels i/i in the final position in the speech of French speakers.

Key words: Czech for Foreigners, Phonetics, Problematic Features, Pronunciation, Non-native Speaker

1 Úvod

Čeština pro cizince je aktuálně progresivním studijním i praktickým oborem. Trend dokládají mj. stabilní vysoká popularita letních škol¹ a nově vznikající obory na českých univerzitách.² Podobný nárůst lze sledovat také v poptávce po certifikovaných zkouškách, např. po zkoušce pro účely udělování státního občanství ČR.³ Zájem o studium češtiny jako cizího/druhého jazyka⁴ může být ovlivněn několika faktory: migrace cizinců v souvislosti s válečným stavem v Evropě i mimo ni, mezinárodní obchod, diplomatické vztahy, aktivní krajanské menšiny v zahraničí atp.

V této souvislosti se zvyšuje také množství publikačních výstupů, ať už čistě akademických (např. Chabrová & Veroňková, 2022; Kopečková, 2023; Veroňková, 2016; Poláchová, 2023), či didaktických (Hradilová, Kopečková, & Svobodová, 2023).

Součástí studia češtiny je mj. korektní výslovnost, která pro studující bývá více či méně náročná. Příčin může být v tomto ohledu více. K nejčastějším lze řadit nedostatečnou pozornost věnovanou výslovnosti při výuce češtiny, přičemž zde hovoříme nejen o samotném pravidelném nácviku, ale také o absenci teoretického výkladu k některým složkám zvukové roviny češtiny, které nemusí být vždy intuitivní, např. pravidla pro asimilaci znělosti. Důvod lze spatřovat i v nejistotě samotných vyučujících, již sami nejsou s teoretickými východisky pro zvukovou rovinu češtiny dostatečně obeznámeni. K výuce jim mohou pomoci novější příručky věnované výslovnosti pro cizince, ty mj. zahrnují i teoretický výklad k jednotlivým jevům, tipy pro nácvik apod. (např. Palková & Veroňková, 2022; Bednaříková et al., 2017; Bednaříková et al., 2023).

Druhým nejčastějším důvodem je vliv mateřského jazyka studujících na osvojení si náležité české realizace hlásek, hláskových spojení i suprasegmentálních jevů. Právě mateřský jazyk má v tomto ohledu významnou roli, jelikož porozumění české výslovnosti i samotnou mluvní praxi ovlivňuje více faktorů. Níže uvádíme ty významné.

- Ortografický systém jazyka: například finský fonetický ortografický systém je velmi podobný českému fonologickému × etymologický systém v angličtině, francouzštině. Finové tak, až na výjimky (asimilace, nové hlásky), zcela intuitivně čtou český text téměř bez problémů.⁵

¹ <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/letni-skoly-slovanskych-studii-2025>

² Zmínit lze studijní programy určené buď přímo pro nerodilé mluvčí (např. *Czech for Foreigners*, Katedra bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci), nebo pro rodilé mluvčí, již se chtějí stát lektory či odborníky v dané sféře (např. specializace Čeština jako cizí jazyk na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně).

³ <https://ujop.cuni.cz/UJOP-371.html?ujopcmsid=8:zkouska-z-ralii-a-cestiny-pro-obcanstvi-cr>

⁴ V českém prostředí termíny cizí a druhý jazyk odlišujeme. Cizí jazyk se jedinec učí v jiné destinaci, než v jaké se daným jazykem skutečně hovoří. Termínem druhý jazyk pak označujeme nemateřský jazyk, který si jedinec osvojuje již v místě, kde se tímto jazykem mluví (Hradilová, 2020, s. 18).

⁵ <https://www.czechency.org/slovník/ČESKÝ%20PRAVOPIS>

- Zvuková rovina jazyka: se zvyšujícím se počtem hlásek a suprasegmentálních jevů, jež se v mateřském jazyce studujících a v češtině realizují stejně, klesá i míra problematických prvků v české výslovnosti, a to především u náročnějších hlásek, např. česká vibranta [r], palatální hlásky [j], [c], [ɲ] apod.
- „False friends“: jedná se o hlásky disponující stejným grafémem, ale odlišnou výslovností, např. *s* – v češtině [s], v němčině [z]. Zbavit se přirozeného návyku z vlastního jazyka je často obtížnější, než si hlásku osvojit jako zcela novou.

Zcela individuální jsou pak samotné percepční schopnosti cizinců. Při nácviu výslovnosti se mohou setkat studující s hláskami, které takzvané „neslyší“, v češtině se často jedná o palatály [j], [c], [ɲ] a odlišnost v realizaci prealveolárních a postalveolárních sykavek [s], [ʃ], [z], [ʒ]. V takovém případě je velmi důležité, aby si osvojili jejich artikulaci na základě teorie a obrázků a věnovali jim i více pozornosti při drilovém cvičení (Hradilová, Kopečková, & Svobodová, 2023, s. 45).

Ačkoliv jsou negativní transfer z mateřského jazyka, výslovnostní odchylky i akcent obecně v rámci posuzování fonologické kompetence, např. během certifikovaných zkoušek, i na vyšších úrovních akceptovány (CEFR, 2018), správná výslovnost výrazně napomáhá ke srozumitelnosti i k posílení sebevědomí nerodilých mluvčích během řečové praxe. V současných sondách bylo také zjištěno, že rodilí mluvčí češtiny vnímají nekorektní výslovnost a výrazný akcent u cizinců negativněji než např. gramatické odchylky (Hradilová, 2020, s. 82–83).

V této studii budou představeny problematické jevy ve výslovnosti českých hlásek, hláskových spojení a suprasegmentálních jevů u studujících češtiny s mateřským jazykem angličtinou, němčinou, francouzštinou, španělštinou, ukrajinštinou, polštinou a čínštinou.

Cílem našeho výzkumu je mj. na základě zjištěných dat specifikovat, které složky zvukové roviny češtiny by neměly být ve výuce výslovnosti opomíjeny, a to obecně u tzv. heterogenních skupin i s ohledem na studující s konkrétním odlišným mateřským jazykem.

Vzhledem k odlišnému ortografickému i zvukovému systému mateřských jazyků sledovaných mluvčích lze u studujících češtiny jako cizího/druhého jazyka očekávat problematické jevy v segmentálních i suprasegmentálních složkách. Níže stručně uvádíme předpokládané výslovnostní odchylky na základě odlišností ve fonologickém systému výše uvedených jazyků a češtiny. Vycházíme zde především z popisů zvukové roviny sledovaných jazyků (Palková, 1994; Skarnitzl, Šturm, & Volín, 2016; Roach, 2009), praktických a didaktických příruček (Bednaříková et al., 2023; O'Brian & Fagan, 2016; Booth, 2000; Hualde, 2005; Pompino-Marschall, Steriopolo, & Žygis, 2017; Balowski, 1993; Wu, 1992), popř. studií zaměřených na danou problematiku (Veroňková, 2022; Kopečková, 2024).

1.1 PŘEDPOKLÁDANÉ PROBLEMATICKÉ JEvy

Z hlediska vokálního systému může obecně docházet k deformaci kvality i kvantity českých vokálů, např. otevřená výslovnost předních vokálů *e*, *i*, krácení či dloužení kvantity v souvislosti se slovním přízvukem. Výraznější odchylky je pak možné očekávat v realizaci diftongů.

Výslovnost českých konsonantů je pro nerodilé mluvčí často náročnější, k problematickým hláskám běžně patří české *h* [ɦ], jež je na rozdíl od ostatních jazyků znělé⁶, česká vibranta *ř* – znělá [ɾ] i neznělá [ɾ̥], palatální okluzivy *t'* [c], *d'* [j], *ň* [ɲ] a výslovnost slabikotvorných konsonantů *l* [l̥], *r* [ɾ], které mohou být vlivem své pozice artikulačně obtížné.

Dalším tzv. „společným“ problematickým jevem může být asimilace znělosti, která bývá pro nerodilé mluvčí přirozená uvnitř slov, např. *zpívat* [spi:vət], odchylky lze však spatřovat na hranicích slov, popř. prepozice a slova. S tím je spojeno také zachovávaní znělosti konsonantů na konci slova před pauzou, např. ve slově *led*. V češtině před pauzou dochází k desonorizaci finálního konsonantu vždy, tj. [let], nerodilí mluvčí však mohou mít tendenci znělost zachovat, resp. vyslovit poloznělý konsonant – [leɖ].

K nestandardní výslovnosti dále může docházet při kombinacích *dě*, *tě*, *ně*, tj. [jɛ], [cɛ], [ɲɛ]. Nerodilí mluvčí často tyto kombinace vyslovují po vzoru *bě*, *pě*, *vě* s vloženým *j*, tedy [dʲɛ], [tʲɛ], [ɲʲɛ].

Angličtina

U participantů se může pravidelně vyskytovat nekorektní realizace diftongů, konkrétně lze očekávat výslovnost monoftongu, např. *restaurace* [ɾɛsto:raɕɛ]. Předpokládaný je také výskyt aspirovaných hlásek [p^h], [t^h], [k^h]. Negativní transfer se může projevit tvrdší výslovností postalveolárních sykavek [ʃ], [ʒ], [tʃ] a bokové frikativy [l] a nestandardní realizací konsonantu *j* jako [dʒ].

Němčina

Mluvčí mohou mít tendenci k nestandardní realizaci diftongu *eu* jako [oj], např. *euro* [ojro]. Stejně jako u mluvčích s mateřským jazykem angličtinou se může v projevu vyskytovat aspirace konsonantů *p*, *t* a *k*. Problematická může být realizace sykavek, zejména *s* a *z*, jejichž grafická podoba je v obou jazycích shodná, výslovnost je však odlišná, tj. české [s] → v němčině [z], české [z] → v němčině [ʃs]. Hlásk *[s]* pak může být realizována jako [ʃ] v kombinacích *sch*, *st*, *sp* apod., např. *stát* [ʃta:t]. Podobně se může negativní transfer projevit při výslovnosti hlásky [v] jako [f]. České velární *ch* může být vlivem okolních hlásek realizováno měkce [ç] či tvrdě [χ]. S ohledem na hláskové změny mohou mít participanté tendenci k progresivní asimilaci, např. *kdo* [kto].

Francouzština

Kromě výše uvedených společných problematických jevů lze u účastníků výzkumu očekávat nosovou výslovnost diftongů a také zavřenou výslovnost předních vokálů. Obtížné mohou být také semiokluzivy [f̥s] a [t̥ʃ]. Negativní transfer se může projevit především v chybné realizaci konsonantu *j* jako [ʒ], popř. konsonantu *ch* jako [ʃ]. Očekáváno je zachování znělosti znělých konsonantů ve finální pozici slov před pauzou, tj. neproběhne náležitá desonorizace. V suprasegmentální rovině mohou mít studující tendenci k realizaci přízvuku na poslední slabice slova/taktu.

⁶ V této souvislosti je možné očekávat i problém s výslovností dalších znělých konsonantů, jelikož v jiných jazycích je častější realizace poloznělá.

Španělština

U participantů lze předpokládat odchylky především v rovině hláskové. Studující mohou mít problém s rozlišováním hlásek [b] a [v] a prealveolárních a postalveolárních sykavek. Obtížná může být také realizace hlásek [f] a [x]. Negativní transfer lze očekávat zejména ve výslovnosti [f], které může podléhat v některých pozicích elizi, např. *hezky* [+eski:].

Polština

Studující se slovanskými mateřskými jazyky většinou nemají výraznější problémy s osvojením nových hlásek (s výjimkou vibranty ř), častěji se u těchto mluvčích projevuje negativní transfer. Odchylky lze očekávat jak v rovině segmentální, tak v rovině suprasegmentální. Participantů mohou mít tendenci realizovat místo českého diftong *ou* nosovku, a to nejčastěji ve formě instrumentálu singuláru feminina, např. *velkou* [velkɔ]. Výrazná může být také tvrdá výslovnost vokálu *y*, častěji v kombinacích *by*, *vy*, např. *aby* [abɨ]. S ohledem na konsonanty předpokládáme problém s rozlišováním hlásek [f] a [x] a tvrdší výslovnost postalveolárních sykavek [ʃ], [ʒ], [tʃ] a bokové frikativy [l]. Pro polštinu je na rozdíl od češtiny typičtější progresivní asimilace znělosti, např. *tvůj* [tfu:j]. V suprasegmentální rovině mohou participantů tendovat k realizaci přízvuku na penultimě.

Ukrajínština

U mluvčích se mohou vyskytovat podobné odchylky jako u Poláků, např. tvrdá výslovnost vokálu *y*. Při výslovnosti vokálu *e* v iniciální pozici mohou participantů tendovat k prejotaci, např. *Eva* [jɛ:va]. Kvantita vokálů bude pravděpodobně ovlivněna přízvuknou slabikou, nikoliv jejich grafickou podobou. S ohledem na konsonanty lze očekávat tvrdší výslovnost postalveolárních sykavek š, ž, č a naopak časté nekorektní měkčení prealveolárních konsonantů *t*, *d*, *n*. Boková frikativa *l* může být realizována tvrdě, ale také měkce, např. ve slově *léto* [lʲɛto]. Asimilace znělosti bude pravděpodobně realizována v progresivním směru, stejně jako v případě polských mluvčích. Jedním z nejproblematictějších jevů může být slovní přízvuk, jenž je v ukrajinštině zpravidla kladen na penultimě a je doprovozen dloužením vokálu.

Čínština

Pro čínské mluvčí je čeština obecně náročným jazykem, což se projevuje i ve výslovnosti. Kromě výše uvedených odchylek lze s ohledem na vokály očekávat nestandardní výslovnost vokálu *u* – percepčně podobné německému [ü]. Jako problematická se jeví i výslovnost diftongů, mluvčí často „aplikují“ i v češtině zjednodušenou výslovnost anglickou, tj. vysloví monoftong. Náročné může být pro participantů rozlišování dvojic konsonantů *b* × *v*, *l* × *r* a výslovnost znělých sykavek *z*, *ž* – bývají realizovány jako [dʒ] a [dʒ]. Očekávat lze také aspiraci konsonantů *p*, *t*, *k*. V suprasegmentální rovině je možné předpokládat realizaci přízvuku na druhé slabice, popř. na jiné, jelikož druhou slabiku jako silnou vnímají v řeči Čechů (pozn. autorky).

2 METODA

Dlouhodobého výzkumu, jenž je primárně zaměřen na realizaci rázu a vokálů a probíhá během kurzů výslovnosti (semestrální výuka na Filozofické fakultě Univerzity Palackého a Letní škola slovanských studií v Olomouci), se aktuálně účastní 115 studentů s různými mateřskými jazyky. V rámci této sondy byla provedena dílčí analýza u 90 studujících s mateřským jazykem angličtinou (9), němčinou (11), španělštinou (7), francouzštinou (9), polštinou (12), ukrajinštinou (21) a čínštinou (21).⁷

Jazyková úroveň češtiny se u účastníků tohoto výzkumu pohybovala od Pre-A1 po C1 a studující měli různé jazykové vzdělání – pravidelné individuální/skupinové kurzy češtiny, intenzivní letní kurzy, studium bohemistiky na univerzitách apod.

Materiálem k analýze byl čtený text o délce standardní strany A4 a zahrnoval celkem čtyři sekce: izolovaná slova (18), kombinace slov s prepozicemi – otevřenými/zavřenými a primárními/sekundárními (54), kombinace dvou plnovýznamových slov (30), věty a souvětí (8). Níže v Tab. 1 uvádíme konkrétní přehled sekcí i s příklady slov, kombinací a vět.

Tab. 1: Přehled sekcí s konkrétními příklady slov a slovních kombinací

Sekce	Slova a slovní kombinace	Počet	Příklad [korektní: výslovnost]
1	Izolovaná slova	18	ukázat [ʔuka:zat]
2	Neslabičná prepozice	12	z Anglie [s ʔanglije]
	Slabičná prepozice – otevřená	18	pro Emila [pro ʔemila]
	Slabičná prepozice – zavřená	12	bez úkolu [bes ʔukolu]
	Viceslabičná prepozice	12	místo Evy [mi:sto ʔevi]
3	Dvě slova – finála prvního slova = vokál	15	rada Evropy [rada ʔevropi]
	Dvě slova – finála prvního slova = konsonant	15	výlet Amálky [vi:let ʔama:lki]
4	Věty a souvětí	8	Mají akci v obchodě. [maji: ʔakt̪si f ʔopxoʒe]

Studující měli celý text bez předchozí přípravy přečíst, přičemž věděli pouze to, že budou na základě četby analyzovány vokály.⁸ Byli také upozorněni, že mají číst přirozeně, vlastním tempem a vzhledem k cíli výzkumu se nemusí opravovat při nesprávném čtení slov/kombinací.⁹ Projev participantů trval přibližně 5 minut, u studujících s nejnižší úrovní (pre-A1) o něco déle. Ačkoliv byli někteří studenti nervózní, lze klasifikovat jejich četbu obecně (zejména po prvních přečtených slovech) jako poměrně spontánní.

Při následné analýze jsme se primárně zaměřili na výše uvedené předpokládané odchylky: otevřená realizace předních vokálů, redukce kvality vokálů, krácení/dloužení vokálů, nekorektní výslovnost diftongů, nestandardní výslovnost konsonantů, stírání rozdílů

⁷ Ve všech skupinách se vyskytovali muži i ženy. Ostatních 25 studujících do této dílčí analýzy nebylo zařazeno, jelikož nebyly mateřské jazyky zastoupeny dostatečným počtem mluvčích (např. finština byla zastoupena pouze dvěma participanty) a výsledky by nebylo možno zobecnit.

⁸ Všichni participanté před četbou podepsali souhlas s nahráváním.

⁹ Tuto metodu jsme zvolili záměrně, aby studenti neměli strach z nesprávné výslovnosti obecně.

lu znělosti u párových konsonantů, nekorektní asimilace znělosti atd. Dále jsme zkoumali specifika pro studující s konkrétním mateřským jazykem. Zjištěná data jsme rozdělili do tří oddílů.

- Problematické jevy společné – vyskytují se častěji a téměř u všech participantů nezávisle na mateřském jazyce.
- Méně problematické jevy společné – vyskytují se v nižší míře u participantů a jen u některých jazykových skupin.
- Problematické jevy s ohledem na mateřský jazyk – specifické odchylky pro jednotlivé skupiny vybraných jazyků.

Vzhledem k různým úrovním participantů jsme také sledovali, zda je některá problematická složka typická pouze pro začátečníky, či se vyskytuje u mluvčích napříč všemi úrovněmi.

3 VÝSLEDKY

Většina našich vyslovených předpokladů (viz výše) byla během analýzy potvrzena. Níže prezentované zjištěné odchylky se u participantů vyskytovaly často bez ohledu na jejich úroveň češtiny.

3.1 PROBLEMATICKÉ JEvy SPOLEČNÉ

Kvantita vokálů

Odchylky ve vokalické kvantitě se vyskytovaly téměř u všech sledovaných mluvčích. Obecně docházelo častěji ke krácení dlouhých vokálů. Nejproblematictější byl tento jev zcela očekávaně pro Slované, u nichž byla kvantita často spojena s přízvuknou slabikou. Ta byla vždy alespoň částečně dloužena, ať už se jednalo o správný přízvuk na první slabice ve slově/taktu, např. *maso* ['ma:so]¹⁰, či nestandardní přízvuk na penultimě, např. *od oběda* [ʔod_ob'je:da]¹¹.

Participant s mateřskými jazyky němčinou a francouzštinou pak měli tendenci některé krátké vokály dloužit, přičemž u německy hovořících k tomu docházelo v přízvukné první slabice, u Francouzů pak v poslední slabice. V tomto případě se však nejednalo o systematické odchylky.

Otevřené a zavřené vokály

S výjimkou mluvčích s mateřským jazykem polštinou byla u participantů detekována nestandardní – otevřená i zavřená – realizace předních vokálů *e* a *i*. K otevřené výslovnosti vokálu *e* tendovali mluvčí s mateřským jazykem angličtinou, čínštinou a v několika případech i ukrajinštinou. Hlávka byla realizována nekorektně především v iniciálních a mediálních pozicích, např. *efekt* [æfəkt], *mezi* [mæzi].

¹⁰ K demonstraci nestandardního dloužení (ne dlouhého vokálu), využíváme znak pro klasickou dvojtečku [:].

¹¹ Symbol [ʔ] značí spojitou/vázanou výslovnost.

Naopak u participantů s mateřskými jazyky francouzštinou, španělštinou a němčinou byla patrná zavřená výslovnost obou předních vokálů – *e*, *i*.¹² Vokál *e* byl v projevu Francouzů v některých případech percepčně téměř zaměnitelný s vokálem *i*, což by mohlo způsobit i změnu gramatické formy slova, např. *iluze* (nom. sg.) → [ʔɪluzɪ] (akuz. sg.).

Diftongy

Diftongy se jeví jako velmi problematický jev ve všech skupinách sledovaných mluvčích. S ohledem na mateřský jazyk se pak liší konkrétní odchylky. Obecně měli participanté tendenci redukovat výslovnost diftongu *ou* a vyslovit jej jako [o:], např. *ouha* [o:ha], *auto* [o:to]. Častěji se tato realizace vyskytuje u mluvčích s mateřskými jazyky angličtinou a čínštinou, ojediněle také u Němců/Rakušanů. Pro stejnou skupinu mluvčích byla také náročnější realizace diftongu *eu*, většinou se však jednalo o začátečníky, popř. mírně pokročilé studenty. Diftong byl vysloven buď jako [ju] – *euro* [juro]/[ju.ɪo], nebo [oj] – [ʔojro]/[ʔojɐo].

Mluvčí s mateřským jazykem španělštinou realizovali diftong *ou* ve finálních pozicích jako [u], to bylo v některých případech dlouženo, např. *oponou* [ʔoponu:]. Odchylna se vyskytovala častěji u začátečníků.

V případě participantů s mateřskými jazyky francouzštinou a polštinou byly místo diftongu *ou* pravidelně detekovány nestandardní nosovky, jednalo se převážně o finální pozice slova, např. *Evropou* [ʔɛvropɔ]/[ʔɛvɔpɔ]. Tento jev se objevoval napříč všemi úrovněmi.

Poslední zjištěnou odchylkou byla realizace diftongu *au* jako [av], např. *auto* [ʔavto]. Ta se vyskytovala výhradně u mluvčích s mateřským jazykem ukrajinštinou, častěji na úrovních od Pre-A1 po B1.

Konsonant H [h]

Jedním z nejproblematictějších konsonantů bylo pro participanty české znělé [h], které bylo téměř vždy realizováno jako neznělé [h], u některých účastníků (častěji začátečníků) a v některých pozicích docházelo až k realizaci velární hlásky [x], např. *hlava* [xlava]. Tato záměna může mít vliv na porozumění, jelikož čeština disponuje páry slov, jež se liší pouze těmito konsonanty, např. *hlad* × *chlad*.

U mluvčích s mateřským jazykem polštinou také v ojedinělých případech docházelo k realizaci hlásky [h] namísto [x], např. ve slově *trochu* [trohu].

Poloznělé konsonanty

Kromě konsonantu *h* byly pro participanty – s výjimkou těch s mateřskými jazyky polštinou a ukrajinštinou – obtížné i další znělé konsonanty, nejčastěji *b*, *v* a *g* (méně pak *z*, *ž*). Tyto byly pravidelně realizovány polozněle, což jsme vzhledem k fonologickým systémům sledovaných jazyků předpokládali, např. *Zbyněk* [zbɪɲɛk], *Olgý* [ʔolɟɪ], *ovocem* [ʔovɔfɛm].

Podobně jako u konsonantu *h* docházelo k úplné desonorizaci konsonantu *b*, ten byl následně vysloven jako neznělé [p], např. *výběr* [vi:pjɛr]. Odchylna může rovněž způsobit nedorozumění, a to z důvodu párů slov typu *pít* × *bít*, *prát* × *brát* apod.

¹² Pro španělské studenty byl problematictější pouze vokál *e*.

Konsonant Ř [r̥]/[r̥ʰ]

Zcela očekávaně je pro nerodilé mluvčí problematická postalveolární frikativa ř. Pouze několik participantů s úrovní B2 a C1 bylo schopno hlásku realizovat korektně. Většina sledovaných mluvčích měla tendenci hlásky [r̥] a [r̥ʰ] vyslovit jako postalveolární sykavky [ʃ] a [ʒ], Španělé jej pak často nahrazovali prealveolární vibrantou [r].

Participant s mateřským jazykem ukrajinštinou se velmi často snažili hlásky vyslovit pomocí kombinace *rš/rž*, nebyli však schopni realizovat hlásku jedinou, percepčně byly patrné hlásky obě, např. *při* [prʃi].

Sykavky

S realizací sykavek měli dle předpokladů největší obtíže mluvčí s mateřským jazykem španělštinou. V jejich projevu se téměř nevyskytovaly postalveolární hlásky, byly nahražovány prealveolárními ekvivalenty. Stírána byla také znělost konsonantů. Zejména začátečníci tak často konsonanty *s, z, c, š, ž, č* realizovali pouze jako hlásku [s], např. *ouškama* [ʔoʊskama], *práce* [pra:sɛ], *uzel* [ʔusɛl]. Studující s vyšší úrovní, kteří již umí realizovat i postalveolární hlásky, občas hlásky ve slovech zaměňovali.

U participantů s mateřským jazykem němčinou se projevil negativní transfer při realizaci konsonantů *s* a *z*, ty byly vysloveny „německy“, tj. *uzel* [ʔuʃɛl], *kasa* [kaza]. Častěji se tato odchylka objevovala u mluvčích s nižší úrovní, zjištěna však byla i u těch s úrovněmi B1+ a B2.

Jako obecně problematická se jeví semiokluzivní hlásky [ʃs], která bývá realizována jako [s]. Odchylka byla detekována u mluvčích s mateřskými jazyky angličtinou, francouzštinou a čínštinou. Nekorektní výslovnost se vyskytovala především v iniciální pozici, např. *cesta* [sɛsta], a v poslední slabice před vokálem, tj. *opice* [ʔopɪsɛ].

Se správnou výslovností sykavek neměli dle očekávání problém Slované, patrná je u nich pouze tvrdší výslovnost postalveolárních hlásek, tj. [ʃ] [ʒ] [ʃʒ].

Slovní přízvuk

Slovní přízvuk byl nejméně problematický pro participanty s mateřským jazykem němčinou. Ti jej kladli správně na první slabiku, v některých případech docházelo pouze k mírnému dloužení vokálu, např. *kasa* ['ka:sa]. Jako výrazně obtížný se tento jev nejeví ani u mluvčích s mateřským jazykem angličtinou a španělštinou, v jejichž projevu občas docházelo k přízvukování na penultimě, nejednalo se však o systematickou odchylku.

Tendenci k mírnému dloužení vokálu v přízvučné slabice měli Francouzi, ti také nesprávně kladli v některých slovech/taktech (častěji v tříslabičných) přízvuk na poslední slabiku, např. *oplatky* [ʔoplat'ki:]/[ʔopla'tki:]

Poměrně nesystematicky realizovali slovní přízvuk Číňané, problematičtější pro ně byly věty a souvětí, v nichž se již museli soustředit na více jevů než ve slovech a kombinacích. Přízvuk byl kladen v některých případech na první či druhé slabice, někdy na předposlední.

Nejobtížnější je pak tento jev pro Slované, u nichž se silně projevuje negativní transfer z mateřského jazyka. Pro mluvčí s mateřským jazykem polštinou i ukrajinštinou je typická realizace slovního přízvuku na penultimě, a to zejména v tříslabičných slovech a taktech. V mnoha případech byla přízvučná slabika také dloužena, např. *na ulici* [na_u'li:ʃsi]. Ně-

teří participantů se snažili klást přízvuk správně na první slabiku, ta však byla často také dloužená, např. *hlava* ['hla:va].

Vázání slov

Poslední jevem, v němž docházelo k odchylkám téměř ve všech sledovaných skupinách, byla absence rázu před vokály. Slovní spojení tak byla vázána, což sice většinou nebrání porozumění, může jej však znesnadnit, zejména při komunikaci s dalšími nerodilými mluvčími, např. v *Aši* [v_afi], *po obědě* [po_objeɟɛ]/[po:bjeɟɛ].

K vázání slov, popř. prepozic se slovy docházelo pravidelně u mluvčích s románskými jazyky, často pak také u participantů s mateřským jazykem angličtinou. O něco častěji realizovali ráz Slované, k vázání pak téměř nedocházelo u mluvčích s mateřskými jazyky němčinou a čínštinou.

3.2 MÉNĚ PROBLEMATICKÉ JEVY SPOLEČNÉ

Redukce vokálu E [ɛ]

V projevu participantů s mateřským jazykem angličtinou, polštinou a němčinou pravidelně docházelo ke kvalitativní redukci vokálu *e* (ve finální nebo mediální pozici), např. v *autě* [v_aŭca], *uzel* [ʔuzəl]. U ostatních skupin tato odchylka detekována nebyla, pokud ano, jednalo se o jednotlivce a k redukci nedocházelo systematicky.

Konsonant R [r]

Prealveolární česká vibranta [r] nečinila vůbec potíže Slovanům a Španělům. Také více než polovina participantů s mateřským jazykem němčinou byla schopna hlásku náležitě vyslovit, v ostatních případech realizovali německé uvulární [ʁ].

Pro mluvčí z ostatních skupin byla již hláska obtížnější.¹³ Účastníci výzkumu s mateřskými jazyky angličtinou a francouzštinou nahrazovali českou hlásku ekvivalentem ze svého jazyka, tj. anglickým [ɹ] a francouzským [ʁ]. V případě Číňanů se vyskytovala rovněž anglická výslovnost – [ɹ], dále byla hláska nahrazena bokovou frikativou [l], někteří jedinci se snažili o výslovnost vibranty pomocí kombinací *td/bd/vd* a dalších, např. *utrácí* [ʔutɔa:fʃi:], *pracoval* [pɔaʃsoval].

Výslovnost kombinací DĚ [ɟɛ], TĚ [tɛ] A TI [ci]

Jak jsme očekávali, k problematickým jevům lze řadit také nenáležitou výslovnost kombinací *dě*, *tě* jako [dʲɛ], [tʲɛ]. Odchylka se téměř (až na výjimky) nevyskytovala u Slovanů, jinak byla detekována ve všech skupinách, často pravidelně. Nejproblematictější byly kombinace pro mluvčí s mateřským jazykem francouzštinou, k o něco nižšímu výskytu nesprávné výslovnosti docházelo u ostatních skupin.

S realizací skupiny *ti* v českých slovech, např. *zjistí* [zjɪsci], participantů obecně problém neměli. Odchylky byly zjištěny jen v přejatých slovech, v nichž docházelo nestandardně k měkčení u mluvčích s mateřskými jazyky francouzštinou, ukrajinštinou a polštinou, např. *audio* [ʔaŭɪjo]. Ačkoliv se jedná o chyby, jež nezpůsobují nedorozumění, je nutné je při výuce zohlednit, jelikož působí na rodilé mluvčí příznakově.

¹³ I v těchto skupinách byli jedinci, již s vibrantou problém neměli.

Aspirace

Aspirace byla patrná ve vyšší míře u mluvčích s mateřským jazykem angličtinou. Participanti měli tendenci realizovat s přídechem konsonanty *p*, *t*, *k*, a to zejména v pozicích iniciálních, např. *kasa* [k^hasa], *peče* [p^hetʃɛ], a finálních – *deset* [deset^h]. K aspiraci konsonantu *t* ve finální pozici docházelo také v projevech účastníků s mateřskými jazyky němčinou a čínštinou, např. *efekt* [ʔɛfekt^h].

Asimilace znělosti

K nenáležité asimilaci docházelo častěji na hranicích slov. Uvnitř slov měli s korektní výslovností potíže pouze participanti s úrovní Pre-A1–A1, např. *vše* [vʃɛ]. Jako nejproblematictější lze klasifikovat tendenci k zachování znělého, resp. poloznělého konsonantu na konci slov před pauzou, např. *pořád* [pořa:d̥], nebo před realizovaným rázem, jenž by měl asimilaci způsobit, např. *bez úkolu* [bez ʔu:kolu].

Nejčastěji byla tato odchylka patrná v projevech mluvčích s mateřskými jazyky angličtinou, francouzštinou a čínštinou, méně často, případně vůbec u ostatních participantů. Poměrně obtížné bylo tuto chybu ověřit u Španělů, kteří slovní kombinace vázali, tj. *pod oknem* [pod_oknem]. Další odchylky v tomto jevu již byly specifickější a jsou zmíněny níže u konkrétních jazyků.

3.3 PROBLEMATICKÉ JEVY S OHLEDEM NA MATEŘSKÝ JAZYK

Kromě výše zmíněných se u mluvčích s jednotlivými mateřskými jazyky objevily následující odchylky.

Angličtina

Začátečníci měli tendenci v některých pozicích vyslovovat konsonant *j* jako [dʒ], např. *zájem* [za:dʒɛm]. Odchylka se však vyskytovala jen výjimečně.

Patrná je téměř u všech participantů tzv. dentální realizace pralveolární hlásky [l], kterou u rodilých mluvčích hodnotíme jako řečovou vadu. Tato však nebrání porozumění.

Němčina

U mluvčích se projevila negativní transfer při výslovnosti konsonantu *v* → *ɐ* v některých případech realizován jako [f], př. *Iva* [ʔɪfa]. Nestandardní výslovnost však nebyla systematická, a to ani u začátečníků.

Jak jsme předpokládali, někteří participanti tendovali k měkké výslovnosti velárního *ch*. To se vyskytovalo mj. ve slově *obchodě* [ʔopçɔɛ]. Odchylka nebyla zaznamenána často a nebrání vzájemnému porozumění.

Francouzština

Specifickým prvkem, jenž byl zjištěn i u pokročilejších mluvčích, byla nestandardní realizace palatálního [ç] po vokálech *i*, častěji *í* ve finální pozici, např. *ovoci* [ʔovɔʔsɪç], *mají* [maji:ç]. Odchylka je percepčně snadno rozpoznatelná a působí rušivě.

Podobně jako u mluvčích s mateřským jazykem angličtinou docházelo u začátečníků k nesprávné výslovnosti konsonantu *j*, v tomto případě bylo realizováno jako [ʒ], tj. *zájem*

[za:ʒem]. Patrná byla také výraznější melodie a stoupavá kadence na konci slovních kombinací, méně často v závěru vět a souvětí.

Španělština

Participanti měli dle očekávání potíže s rozlišováním a hlásek [b] a [v], které většinou uvnitř slov nesystematicky zaměňovali, např. *výběr* [vi:vjer], *uvadá* [ʔubada:]. Hlásku [v] pak někteří mluvčí ve slově *Evropa* nahrazovali vokálem *u*, tedy *v Evropě* [v_εuropje].

Začátečníci si také nebyli jisti realizací kombinace *mě*, ta tak byla ve většině případů vyslovena bez měkčení, např. *kromě* [krome]. Dále byla u všech sledovaných patrná dentální výslovnost prealveolární hlásky [d], v některých případech se percepčně jevila jako anglická dentální hláska [ð], tj. *rada* [raða].

Rušivé mohou být pro jiné rodilé i nerodilé mluvčí hezitační zvuky, většinou ve formě dlouženého zavřeného vokálu *e*, tj. [e:].

Polština

V projevu Poláků se nezávisle na úrovni češtiny vyskytovala pravidelně realizace tvrdého *y*, např. *Evropy* [ʔevropy], *filmy* [filmɨ], *Opavy* [ʔopavɨ]. Ačkoliv nepatří tento jev k těm, které by bránily porozumění, percepčně je pro rodilé mluvčí velmi rušivý. Dle očekávání docházelo uvnitř slov také k progresivní asimilaci a desonorizaci konsonantu *v*, např. ve slově *kvůli* [kfɯ:li]. Odchylna, jež je typická také pro rodilé mluvčí na území Slezska¹⁴, byla detekována téměř u všech participantů.

Podobně jako Francouzi tendují i tito k výraznější melodii a stoupavé kadenci na konci slovních kombinací a vět. Častěji lze tento jev, zejména stoupavou kadenci, pozorovat u žen.

Ukrajínština

Také ve druhé slovanské skupině jsme detekovali pravidelnou realizaci tvrdého *y* a tendenci k výraznější melodii, v tomto případě se však jednalo spíše o individuální jev. Ke specifickým odchylkám pro participanty s mateřským jazykem ukrajinštinou patří prejotace, tedy vkládání hlásky [j] před vokál, v našem případě před vokál *e*, např. *z Evropy* [z jev'ro:pɨ]/[z je:vropɨ]. Odchylna se vyskytovala pravidelně u začátečníků, lze ji však pozorovat i u mluvčích s vyšší úrovní češtiny.

Negativní transfer se projevil také v nenáležitém měkčení konsonantů *c* a *l* před předními vokály *i/í* a *e/é*, např. *výlet* [vy:l'et]. Stejně jako prejotace byla tato chyba zjištěna především u začátečníků, na rozdíl od předchozího jevu nebyla systematická. Jako zcela individuální lze pak hodnotit dentální realizaci prealveolární hlásky [l].

Čínština

U mluvčích docházelo kromě výše zmíněného k nekorektní výslovnosti zadního vokálu *u*, které bylo v projevech realizováno podobně jako německé [ü], a to v případě krátkých i dlouhých vokálů a v různých pozicích, např. *úkol* [ʔü:kol], *trochu* [troxü].

Problematictější jsou pro Číňany konsonanty. Téměř u všech lze spatřovat potíže s rozlišováním konsonantů *l* a *r*, ty bývají ve slovech zaměňovány, např. *podle* [podrɛ], resp.

¹⁴ <https://www.czechency.org/slovník/ASIMILACE>

[poddɛ], *rada* [lada].¹⁵ Hlávka [l] bývá často vyslovena dentálně, jak je tomu i u participantů s jinými mateřskými jazyky. Například všemi úrovněmi se také vyskytovala odchylka v realizaci konsonantu *v*, resp. *f*. Ten byl často a v různých pozicích zaměňován za hlávku [w], např. *vše* [wʃɛ], *uvádá* [ʔuwaɖa:]. Podobné redukci podléhal i konsonant *l* ve finální pozici, tj. *pracoval* [plaʃsoʋaw]. Za komplikovanou lze označit také hlávku [j] v kombinaci s vokálem *i/i*. Na začátku slova, popř. v hiátové pozici, dochází často k elizi konsonantu, např. *jiný* [ʔini:], *Itálii* [ʔita:liʔi].

S ohledem na výslovnost znělých a neznělých konsonantů již bylo zmíněno, že nerodili mluvčí tendují obecně k poloznělé realizaci znělých konsonantů. U Číňanů pak dochází také k sonorizaci (na poloznělé) některých neznělých fonémů, nejčastěji okluziv *p*, *t* a *t*, v pozici před vokály, např. *děti* [ʃɛʔi], *peče* [bɛʃɛ], *tácek* [ɖa:ʃɛk].

Jako individuální odchylky lze klasifikovat nesystematické zaměňování hlásek [b] a [v] (podobně jako u Španělů) a nekorektní realizaci znělých frikativ [z] a [ʒ], které jsou nahrazeny hláskami [dʒ] a [dʒ], např. *známe* [dʒna:me]. Patrná je také výraznější melodie.

4 ZÁVĚR

Korektní výslovnost hlásek, hláskových spojení i suprasegmentálních složek je jednou z významných kompetencí, jíž by měl každý uživatel jazyka disponovat. Pro nerodilé mluvčí češtiny je výslovnost často výzvou, a to nejen kvůli obtížným hláskám a novým jevům, ale také z důvodu nedostatečného tréninku během lekcí češtiny, jelikož náležitá výslovnost bývá často upozadována na úkor gramatiky, lexika a jiných řečových dovedností.

V této sondě, v jejímž rámci jsme sledovali 90 participantů se sedmi různými mateřskými jazyky, jsme se snažili zjistit potenciální obecné problematické jevy i specifické odchylky od české výslovnostní normy s ohledem na jednotlivé skupiny mluvčích. Při analýze jsme vycházeli z teoretických východisek ke zvukové rovině jednotlivých jazyků, ale také z aktuálních výzkumů a vlastní praxe.

Většina našich předpokladů byla potvrzena, zejména s ohledem na problematické prvky, jež mohou činit potíže nerodilým mluvčím obecně. Odchylky byly zjištěny jak v realizaci segmentálních prvků (např. výslovnost diftongů, hlásek [ɦ], [ɹ] a [ɹ̥] a asimilace znělosti), tak suprasegmentálních složek, zejména slovního přízvuku. V projevech se vyskytovaly také individuální nedostatky související s mateřským jazykem participantů, z nichž některé mohou být pro rodilé mluvčí pouze rušivé (např. tvrdá výslovnost vokálu *i* [y] u Slovanů), jiné mohou působit nedorozumění, např. záměna hlásek [b] a [v] u studujících s mateřskými jazyky čínštinou a španělštinou. Detekovaná nenáležitá realizace jevů segmentálních i suprasegmentálních se až na výjimky objevovala u participantů nezávisle na jejich jazykové úrovni češtiny, z čehož lze mj. usoudit, že při výuce není výslovnosti věnována dostatečná pozornost.

Na základě výsledků lze konstatovat, že potenciální společné problematické hlávky, hlásková spojení a další jevy je nutné při nácviku zohlednit vždy, ať už vyučující pracují s heterogenní či homogenní skupinou studujících. V případě homogenní skupiny je pak nutné se nespolehat pouze na doporučená cvičení uvedená v klasických učebnicích češtiny pro cizince, ale zařadit do procvičování i specifické prvky pro danou skupinu. Na zdánlivě

¹⁵ Problém souvisí mj. s komplikacemi při realizaci samotného [ɹ].

„nedůležité“ odchylky, např. výslovnost kombinací *dě, tě* jako [d^hɛ], [t^hɛ], je potřebné studující upozornit mj. proto, aby si od nižších úrovní neosvojili špatný návyk, jenž na rodilé mluvčí může působit rušivě. Edukace jevů, k nimž řadíme např. znělostní asimilaci, je ve výuce neméně důležitá, jelikož rozvíjí teoretické znalosti studujících. Ty pak mohou funkčně uplatnit při četbě jakéhokoliv textu i mluvení.

K nejistotě, jak některá slova či slovní kombinace realizovat, by totiž u studujících, zejména u těch s vyšší úrovní češtiny, docházet nemělo, jelikož, jak bylo řečeno v úvodu, korektní výslovnost a vzájemné porozumění s rodilými mluvčími posiluje sebevědomí nerodilých mluvčích v komunikaci.

Poznámka: Zpracování studie bylo umožněno díky finanční podpoře Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2022–2024 z Fondu pro podporu vědecké činnosti (FPVC2022/09).

Literatura

- Balowski, M. (1993). *Fonetika a fonologie současné polštiny*. Karolinum.
- Bednaříková, B. et al. (2017). *Flip (your) Teaching!* 2. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bednaříková, B. et al. (2023). *Flip (your) Teaching!* 3. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Booth, T. M. (2000). *French Phonetics: A Guide to Correct Pronunciation of French and Cahier d'Exercices*. University Press of America.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. [online] Poslední přístup: 3. 3. 2025. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Hradilová, D. (2020). *Role rodilého mluvčího v cizojazyčné komunikaci*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hradilová, D., Kopečková, M., & Svobodová, J. (2023). *Didaktika češtiny jako cizího a druhého jazyka*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hualde, J. I. (2005). *The Sounds of Spanish*. Cambridge University Press.
- Chabrová, A., & Veroňková, J. (2022). Percepce kvantity vokálů v českých dvojslabičných slovech v řeči rodilých mluvčích němčiny. *Nová čeština doma a ve světě* 2, 25–37.
- Kopečková, M. (2023). The Realization of the Glottal Stop in Utterances Read by Students of Czech as a Second Language. *Bohemica Olomucensia* 15(2), 58–91.
- Kopečková, M. (2024). Problematic Features in Pronunciation of Czech Sounds and Sound Clusters by the Students of Czech Language with English as Their L1. Konferenční příspěvek. *In/Outside the Frame: 17th International Cultural Studies Conference & 6th International Conference on Linguistics and Language Teaching and Learning*, Pardubice, 1. 11. 2024.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Letní školy slovanských studií*. [online]. Poslední přístup 12. 3. 2025. <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/letni-skoly-slovanskych-studi-2025>
- O'Brian, M. G., & Fagan, S. M. B. (2016). *German phonetics and phonology: theory and practice*. Yale University Press.
- Palková, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny*. Karolinum.
- Palková, Z., & Veroňková, J. (2022). *Výslovnost spisovné češtiny. Cvičení pro cizince*. Univerzita Karlova.
- Poláchová, P. (2023). „Realizace českých vokálů ve čteném projevu frankofonních mluvčích.“ *Bohemica Olomucensia* 15(2), 92–121.

- Pompino-Marschall, B., Steriopolo, E., & Žygis, M. (2017). Illustrations of the IPA: Ukrainian. *Journal of the International Phonetic Association* [online]. 47(3), 349–357. Poslední přístup: 12. 3. 2025. <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-the-international-phonetic-association/article/ukrainian/D20ECF62B57E4162670BD938A4B8EA33>
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge University Press.
- Skarnitzl, R., Šturm, P., & Volín, J. (2016). *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. Karolinum.
- Veroňková, J. (2016). Vowel-related Glottalization in Czech Read Speech: Russian vs. Native Speakers. *Studie z aplikované lingvistiky* (7), 93–108.
- Veroňková, J. (2022). Srozumitelnost krátkých vět u čínských mluvčích v češtině. *Nová čeština doma a ve světě* (2). 51–65.
- Wu, Z. (1992). *An Outline of Modern Chinese Phonetics*. Chinese Language Teaching Press.

Kontakt

Mgr. Michaela Kopečková, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta
Katedra bohemistiky
Křížkovského 512/10, 771 80 Olomouc
michaela.kopeckova@upol.cz

OSOVOJOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA DĚTMI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V PROSTŘEDÍ MŠ

ACQUISITION OF THE CZECH LANGUAGE BY CHILDREN WITH A DIFFERENT MOTHER TONGUE IN THE PRE-PRIMARY SCHOOL ENVIRONMENT

Marcela JUNGOVÁ

Abstrakt

Tato studie se zabývá osvojováním českého jazyka dětmi s odlišným mateřským jazykem (OMJ) v prostředí mateřských škol v České republice. V kontextu rostoucího počtu dětí s OMJ se zaměřuje na didaktické postupy a metody, které pedagogové využívají k podpoře jazykového rozvoje těchto dětí. Výzkumná část studie vychází z dotazníkového šetření mezi učitelkami mateřských škol, které reflektují své zkušenosti s výukou češtiny u dětí s OMJ. Výsledky ukazují, že nejefektivnější strategie zahrnují vizuální pomůcky, nápodobu a interaktivní metody, jako jsou skupinové hry a individuální přístup k dětem s OMJ. Studie zároveň zdůrazňuje význam inkluzivního prostředí a spolupráce s rodiči pro úspěšnou integraci dětí do českého vzdělávacího systému. V textu je dále rozebráno, jak důležitá je role pedagoga, jeho jazykový vzor a schopnost reagovat na specifické potřeby dětí. Výsledky mohou sloužit jako inspirace pro pedagogickou praxi a další rozvoj metodiky v oblasti předškolního vzdělávání, zejména při práci s dětmi z jazykově a kulturně odlišného prostředí.

Klíčová slova: mateřský jazyk, odlišný mateřský jazyk, osvojování jazyka, učení se jazyku, didaktické postupy, inkluzivní vzdělávání, mateřská škola.

Abstract

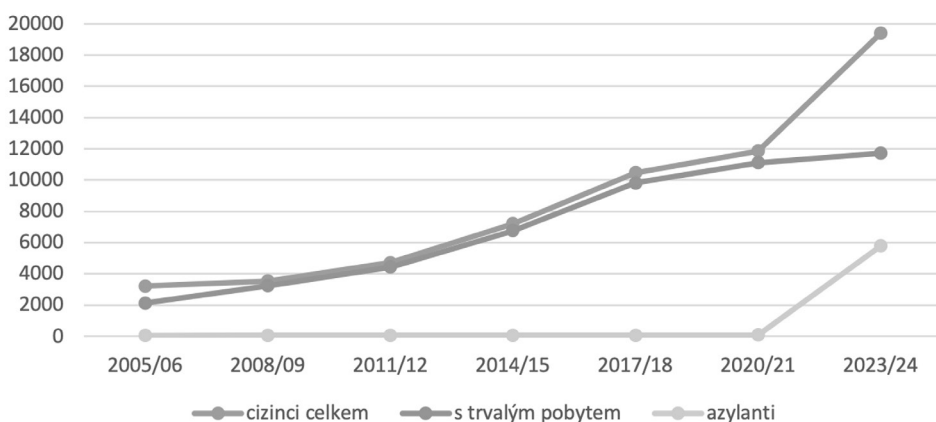
This study explores the acquisition of the Czech language by children with a different first language in the environment of kindergartens in the Czech Republic. In the context of the increasing number of children with a different first language, it focuses on didactic approaches and methods used by teachers to support the language development of these children. The research section of the study is based on a questionnaire survey conducted among preschool teachers, reflecting their experiences with teaching Czech to children with a different first language. The results indicate that the most effective strategies include visual aids, imitation, and interactive methods such as group games and an individualized approach to children with a different first language. The study also emphasizes the importance of an inclusive environment and parental involvement for the successful integration of children into the Czech educational system. Furthermore, it discusses the crucial role of the teacher as a language model and the importance of their ability to respond to the specific needs of each child. The findings can serve as inspiration for pedagogical practice and the further development of teaching methodology in the field of preschool education, especially when working with children from linguistically and culturally diverse backgrounds.

Key words: mother tongue, different mother tongue, language acquisition, language learning, didactic approaches, inclusive education, preschool.

1 Úvod

V dnešní globalizované společnosti se stále častěji setkáváme s dětmi, které pocházejí z různých jazykových a kulturních prostředí. Tento trend se výrazně projevuje i v českých mateřských školách, v nichž se zvyšuje počet dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Podle posledních statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) je v současné době v mateřských školách evidován rostoucí podíl dětí s jiným státním občanstvím než českým (StatIS MŠMT, 2024, on-line). Následující graf znázorňuje fluktuaci dětí s jiným státním občanstvím v mateřských školách za posledních 18 let, přičemž křivky jasně ukazují postupný nárůst. Tento jev zákonitě přináší nové výzvy a požadavky jak pro děti samotné, tak i pro pedagogy.

Graf 1: Děti v mateřských školách podle státního občanství – vývoj od 2005/06 do 2023/24



Situace v Ukrajině (r. 2022–2024), která vedla k významnému nárůstu počtu ukrajinských uprchlíků v České republice, je konkrétním příkladem toho, jak globální události ovlivňují složení tříd v českých mateřských školách. Děti, které přicházejí z Ukrajiny, často čelí nejen jazykovým, ale i kulturním a psychologickým bariérám. Osvojování českého jazyka těmito dětmi je klíčovým faktorem pro jejich úspěšnou integraci do naší společnosti. Úspěšná inkluze do dětského kolektivu je přitom nezbytným předpokladem této integrace a zároveň základním krokem k jejich budoucím vzdělávacím a profesním úspěchům. Proto je důležité se tímto tématem zabývat a hledat efektivní způsoby, jak dětem s OMJ pomoci překonat jazykovou bariéru a usnadnit jim vstup do vzdělávacího systému.

Cílem této studie je analyzovat aktuální situaci při osvojování českého jazyka u dětí s OMJ v českých mateřských školách, především pak shromáždit informace ohledně didaktických postupů využívaných pedagogy při podpoře jazykového rozvoje těchto dětí. Aktuální statistiky týkající se počtu dětí podle státního občanství v českých mateřských školách, jež jsou zmíněny v této studii, zviditelní důvody, proč je nutné věnovat tomuto tématu zvýšenou pozornost. V dotazníkovém šetření s otevřenými otázkami bude předně zkoumáno, jaké di-

daktické postupy a metody používajú učiteľky v materských školách pro podporu osvojování českého jazyka u dětí s OMJ. Výsledky této analýzy budou nabídnuty jako informace pro pedagogy materských škol, kteří hledají efektivní strategie pro práci s dětmi s OMJ.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Osvojování jazyka je přirozenou činností každého jedince, který se potřebuje porozumět se svým okolím. Je to činnost, jejíž počátky můžeme najít již v prenatalním období dítěte. Děti s nenarušeným sluchovým aparátem registrují zvuky z okolního světa ještě před narozením. Tyto zvuky následně zpracovávají. Zkušenost s některými zvuky se ukládá do jejich paměti. Rozlišují tak zvuky hudby, hluk strojů atp., ale také zvuky řečové. Již v tomto období mají děti předpoklady ke vnímání lidské řeči, což dokládá např. studie DeCasper a Spencerové (1986, in Smolík, Málková, 2014). V této studii šlo o zkoumání těhotných žen šest týdnů před porodem, které nahlas četly vybraný krátký text, přičemž po narození jejich děti dávaly přednost poslechu právě tohoto textu a nikoliv jiného. Sluchové rozlišovací schopnosti jsou totiž zapotřebí pro porozumění jazyku (Smolík, Málková, 2014).

Novorozenci (první 3 měsíce po narození) se vokálně projevují především *křikem* (popř. *pláčem*), který nevyžaduje užívání artikulačních orgánů, jako jsou rty nebo jazyk. V kojeneckém období (od 3. měsíce) se hlasové projevy začínají postupně měnit v tzv. *broukání* (*gíííí*) a v batolecím věku (od 6. měsíce) ve *žvatláni*. V tomto období děti začínají spojuvat hlásky do slabik (*ma-ma, ba-ba*). Kolem 12. měsíce věku dítěte se objevují první slova, hranice počátku užívání slov je však velmi rozvolněná. První slova označují osoby (*mama, tata*), předměty, které děti vnímají ve svém okolí (*tútú*), jednoduché pokyny (*nene*) či pozdrav (*pápá*) a jiné (Smolík, Málková, 2014). Děti se učí první slova nápodobou. Mohou rozlišovat mateřský nebo cizí jazyk, neboť mají velmi citlivý sluch a dobrou sluchovou paměť. V pozdějším věku se tato schopnost snižuje. Tak dochází k prvotním projevům osvojování si jazyka. Z obecného hlediska tedy můžeme říci, že osvojování jazyka je „*postupné získávání jazykových a komunikačních schopností v daném jazyce, tj. schopnosti rozumět danému jazyku a mluvit jím, později v něm číst a psát*“ (Saicová Římalová, 2017, nestránkováno).

Termínem osvojování jazyka je většinou označováno osvojování mateřského jazyka dítětem. „*Někdy se odlišuje osvojování jazyka, které budí dojem spontánnosti, od učení se jazyku, které považujeme za řízenou činnost*“ (Saicová Římalová, 2017, nestránkováno). „*Osvojování si jazykového kódu [...] představuje spontánní, neřízený proces, v jehož průběhu je mluvčí v dostatečně dlouhém, intenzivním a srozumitelném kontaktu s autentickým řečovým materiálem*“ (Hrdlička, 2023, s. 30). Prvním (mateřským) jazykem se dítě v útlém věku začíná dorozumívat se svým nejbližším okolím (matkou, otcem a nejbližší rodinou). Tento jazyk je pak považován za jeho mateřštinu. V bilingvním prostředí může dojít k osvojení dvou (a více) různých jazyků současně, pokud od narození na dítě nejbližší členové rodiny hovoří současně dvěma (a více) jazyky. Stává se tak např. v rodinách smíšených národností, kdy každý z partnerů hovoří na dítě svým mateřským jazykem, nebo v romských rodinách, jejichž členové žijí na území České republiky již několik generací, ale v domácím prostředí si stále zachovávají a užívají svůj romský jazyk. Osvojování mateřského jazyka (jako prvního jazyka) se od osvojování jazyka nemateřského (druhého) může v lecčem lišit. Například pokud se v rodině od narození na dítě hovoří českým jazykem, je jeho mateřštinou čeština, „*dítě získává*

znalost mateřského jazyka přirozenou cestou, spontánně, nápodobou řeči dospělých“ (Cvejnová, 2008, s. 7). Pokud se však v rodině čeština běžně neužívá a na dítě se od narození hovoří jiným jazykem, označujeme jeho mateřštinu jako „odlišný mateřský jazyk“, myšleno odlišný od českého. „Čeština, podobně jako jiné jazyky, vystupuje jak v roli jazyka mateřského, tak také jazyka cizího i druhého“ (Hrdlička, Čechová, 2023, s. 12). Diferenciace pojmů „odlišný mateřský“ jazyk a čeština jako „druhý“ nebo „cizí“ jazyk může být velmi těsná, přesto některé odlišnosti můžeme specifikovat.

Co rozumíme pod pojmem druhý jazyk? Když do českého jazykového prostředí přijde někdo, jehož mateřským jazykem není čeština a kdo česky neumí, je pro něj těžké umět hned komunikovat. Potřebuje také čas na to, aby se naučil mluvit česky, stejně jako jsme to potřebovali my. Čeština je pro něj navíc zpočátku jazyk cizí, a proto se ji potřebuje učit jinak než my. Pro uživatele češtiny s OMJ v českém prostředí však čeština přestává představovat „běžný“ cizí jazyk, ale stává se jejich významným komunikačním prostředkem, „druhou mateřštinou“, plní roli tzv. „druhého jazyka“ (Cvejnová, 2008). Rozdíl mezi druhým a cizím jazykem tedy spočívá především v jeho potřebě a frekvenci užívání. Druhý jazyk je pro jeho uživatele otázkou přežití v jinojazyčném prostředí, cizí jazyk je pro jeho uživatele obohacením, sebevzděláváním, a může být i zábavou.

Jin Hui Li a Nanna Ramsing Enemark (2023) ve svém článku uvádějí, že vzdělávací politika výuky druhého jazyka v Dánsku, konkrétně v oblasti mateřského jazyka migrantů (dále jen MJM), prošla během několika desetiletí třemi vývojovými fázemi, které nejsou v evropském kontextu ojedinělé. V první fázi byla podpora MJM poměrně štedrá, ovšem silně podmíněná představou migrantů jako dočasných „hostů“, což omezovalo jejich jazykové začlenění do většinové společnosti. Následovala fáze, v níž se MJM začal vnímat spíše jako prostředek k usnadnění osvojování národního (cílového) jazyka, přičemž důraz se přesouval na jazykovou „stejnost“ s majoritou. V současné, třetí fázi však dochází k dalšímu posunu – například v Dánsku a Nizozemsku se význam mateřského jazyka migrantů ještě více oslabuje ve prospěch dominantního jazyka, přičemž samotné MJM může být vnímáno jako překážka integrace. V souvislosti s podporou osvojení druhého jazyka u dětí s OMJ bývá využíván například jazykový program KIKUS. Tento vzdělávací koncept vznikl v roce 1998 v Německu díky práci pedagožky Edgardis Garlin a je určen pro děti ve věku 3 až 10 let. Jeho cílem je podpora osvojování druhého jazyka prostřednictvím strukturovaných aktivit a jazykové simulace. Název KIKUS vychází z německého „Kinder in Kulturen und Sprachen“ s volným překladem „Děti v kulturách a jazycích“. Program je v současnosti dostupný ve více jazykových verzích (např. v češtině, němčině, angličtině). Své uplatnění nachází nejen v mateřských a základních školách, ale také v dalších vzdělávacích institucích, jako jsou jazykové školy nebo školní družiny apod. (Garlin, 2008).

2.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

Prvním z faktorů ovlivňujících osvojování jazyka je věk dítěte. Děti v předškolním věku mají přirozenou schopnost osvojovat si jazyk, jak bylo zmíněno výše. Čím mladší dítě, tím snáze a rychleji se jazyk učí. Dalším jsou sociální faktory rodinného prostředí. Týkají se např. struktury rodiny (úplná či neúplná), tedy zda se v rodině nachází sourozenci, prarodiče či další členové rodiny, jaké jsou socioekonomické podmínky v ro-

dině, jaká je úroveň vzdělání rodičů, popř. jejich profese (Průcha, 2011). V rodinném prostředí je možné vytvořit příznivé klima pro rozhovory, četbu knih, společenské hry atd. Na sociální faktory volně navazují psychosociální faktory zahrnující sebevědomí dítěte, jeho motivace a emocionální stabilitu. V této oblasti hraje klíčovou roli podpora rodičů, ale také podpora pedagogů mateřských škol. Posledním faktorem, o němž zde bude zmínka, je tedy prostředí, ve kterém cíleně probíhá rozvoj komunikativních kompetencí. Tímto prostředím je mateřská škola, jež zajišťuje edukaci při rozvíjení jazykové a komunikační dovednosti v rámci vzdělávacích programů. Rámcové vzdělávací programy¹ (RVP) obsahují dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy, které si každá mateřská škola přizpůsobuje vlastním podmínkám. Očekávané výstupy z oblasti jazyka a řeči týkající se jazykových dovedností, jimiž by mělo být dítě vybaveno na konci předškolního věku, jsou např. umět vyjadřovat své myšlenky, nápady a pocity v plných rozvinutých větách, správně formulovat otázky a odpovídat na otázky druhých, sledovat a převyprávět příběh nebo pohádku, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma atd. (Průcha, 2011). V mateřské škole probíhají sociální interakce, kdy se děti učí komunikovat se svými vrstevníky prostřednictvím hry a dalších společných aktivit. Mateřská škola (dále jen MŠ) by měla zajišťovat kvalitní, podnětné a jazykově bohaté prostředí formou vyprávění příběhů, čtení pohádek, recitace básní a říkadel, dramatizace a také zpěvu písní.

Stejně tak by měla zajistit kvalitní pedagogy, kteří se pro děti po dobu jejich pobytu v MŠ stávají důležitým jazykovým/mluvním vzorem. Způsob komunikace učitelek, popř. učitelů, jejich výslovnost hlásek, intonace a tempo řeči, slovní zásoba a gramatická správnost slouží dětem jako příklad toho, jak by měl jazyk v komunikaci správně fungovat. Kompetentní učitelka či učitel děti povzbuzuje k jazykovému vyjádření pomocí častých nedichotomických otázek, nabízí nová slova či slovní spojení a fráze, a tím podporuje jejich ochotu komunikovat. V neposlední řadě učitelka či učitel zohledňuje individuální potřeby dětí dle jejich tempa při rozvíjení jazykových dovedností. Používá různé strategie, jako např. interaktivní čtení s porozuměním, kdy dětem předčítá s navazujícími otázkami k textu a následně diskutují o tématu. Tím zvyšuje nejen jejich porozumění, ale také pomáhá rozšiřovat jejich slovní zásobu. Také může využívat hry na rozvoj řeči, jako jsou hádanky, hry na role, sluchové hádanky, rytmická cvičení na zapamatování textu atd. Role pedagoga a jeho využití efektivních strategií, ale také podnětné prostředí MŠ a interakce dětí v tomto prostředí jsou důležité faktory, které podporují proces osvojování jazyka.

Významnou součástí podpory jazykového rozvoje dětí s OMJ je však také navázání efektivní komunikace s jejich rodinami. Právě spolupráce s rodiči může výrazně přispět k úspěšné adaptaci dítěte s OMJ a posílení jazykových dovedností i mimo prostředí MŠ. Již při nástupu dítěte do MŠ se osvědčuje srozumitelně rodičům představit prostředí školky a poskytnout jim základní informace (pokud možno) v jejich jazyce, ideálně s pomocí překladatele nebo člena jejich jazykové komunity. K usnadnění komunikace lze využít jednoduché nástroje, jako jsou vizuální materiály, komunikační notýsky či pravidelný e-mailový kontakt, které napomáhají navázat důvěru a podporovat jazykový rozvoj dítěte i v domácím prostředí (Rohová, 2021).

¹ Poznámka autora: V době výzkumného šetření této výzkumné sondy ještě nebyl Rámcový vzdělávací program aktualizován.

2.2 STATISTIKA

Analýza statistických údajů o počtu dětí s jiným než českým státním občanstvím v MŠ v České republice (dále jen ČR) v závislosti na období, které bude součástí analýzy, nám ukáže, zda má tendenci stoupající či klesající. V tabulce jsou uvedeny nejčastější země původu čili sociokulturní prostředí, z nichž děti s OMJ do českých MŠ přicházejí (StatIS MŠMT, 2024, on-line). Tyto údaje nám mohou pomoci lépe porozumět měnící se skladbě dětské populace a přizpůsobit tak pedagogické přístupy i podporu v rámci předškolního vzdělávání. Současně umožňují sledovat reakce systému na aktuální migrační vlny a geopolitické změny.

Tab. 1: Děti v mateřských školách podle státního občanství – vývoj od 2019/20 do 2023/24

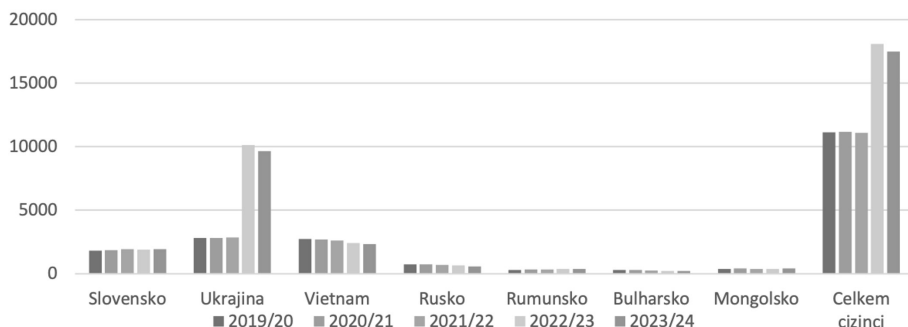
	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
<i>Celkem cizinci</i>	11942	11864	12103	19567	19409
<i>Povinné předšk. vzděl.</i>	---	---	4780	7784	7485

V tabulce jsou uvedeny údaje o dětech s jiným než českým státním občanstvím navštěvujících MŠ, které mají trvalý pobyt nebo jsou azylanty v ČR. S trvalým pobytem jsou cizinci s povolením k trvalému pobytu na území ČR (podle hlavy IV a IVa zákona č. 326/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Azylanti jsou osoby požívající doplňkové ochrany, žadatelé o udělení mezinárodní ochrany (podle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů) a osoby požívající dočasné ochrany (zákon 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů a zákon č. 65/2022 Sb., o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů) (StatIS MŠMT, 2024, online).

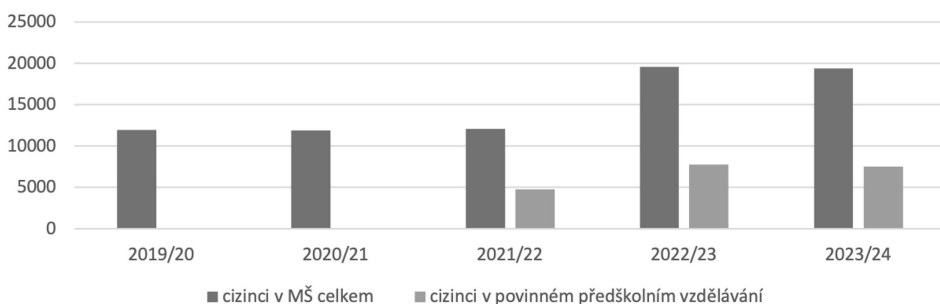
Ve školním roce 2023/24 bylo na území ČR a současně MŠ navštěvovalo celkem 17497 dětí s jiným než českým státním občanstvím, které měly trvalý pobyt nebo byly azylanty bez trvalého pobytu.² Část těchto dětí byla v povinném předškolním vzdělávání a nyní, ve školním roce 2024/25, se zúčastňuje vzdělávání na 1. stupni základních škol. Tyto děti prošly první integrací do prostředí česky mluvící společnosti a byly vybaveny prvotními základy osvojování českého jazyka v prostředí MŠ.

Z tabulky č. 1 a grafu č. 2 (pro názornost) je možno vidět, že hodnoty ukazují na stoupající tendenci. Jsou zde uvedeny země s nejpočetnějším zastoupením jejich občanů, v tomto případě dětí navštěvujících české MŠ. Země původu, odkud pocházejí děti s OMJ, bude mít zřejmě vliv na posouzení jazykových předpokladů pro osvojení jazyka cílové země, kterou je ČR.

² Poznámka autora: V době výzkumného šetření této výzkumné sondy ještě nebyla na webových stránkách Statistické ročenky školství (StatIS MŠMT) uvedena data týkající se školního roku 2024/25.

Graf 2: Děti v mateřských školách podle státního občanství – vývoj od 2019/20 do 2023/24

Osvojování českého jazyka dětmi s OMJ, jež přicházejí z jiného sociokulturního prostředí, vzbudilo v rámci povinného předškolního vzdělávání velkou pozornost u pedagogů v MŠ, neboť nad nimi visí velká výzva. Ta se týká nejen obecně příprav dětí v povinném předškolním vzdělávání na vstup do základních škol, ale také příprav dětí s OMJ, u nichž je potřeba vynaložit mnohem větší úsilí, aby tyto děti získaly elementární předpoklady zejména v oblasti dorozumění s okolím v českém prostředí. Povinné předškolní vzdělávání získalo své místo také ve Statistické ročence školství Statistického informačního systému Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (StatIS MŠMT). Uvedená data nás v něm informují o naléhavosti věnovat speciální péči dětem s OMJ již v předškolním věku, tedy v době, než nastoupí do prvních tříd základních škol. Učitelky, popř. učitelé MŠ by měli být schopni děti s OMJ předpřipravit a jazykově vybavit alespoň na úroveň porozumění a základní komunikace pro vstup na 1. stupeň ZŠ. Z následujícího grafu je patrné, že vyplňování údajů o povinném předškolním vzdělávání bylo zavedeno až po prudkém nárůstu příchodu dětí z cizojazyčného prostředí do českých MŠ. Potřeba evidovat nově příchozí děti s OMJ v povinném předškolním vzdělávání je ukázkou toho, jak rychle a kvalitně náš vzdělávací systém zareagoval na náhlé sociálně-politické změny a jak mu není lhostejné, co se v našem vzdělávacím systému děje.

Graf 3: Děti v mateřských školách podle státního občanství – vývoj od 2019/20 do 2023/24 – povinné předškolní vzdělávání

V grafu č. 3 jsou uvedena data všech dětí cizinců, tj. osob s trvalým i přechodným pobytem a azylantů, jak uvádí StatIS MŠMT (2024, on-line), navštěvujících MŠ v ČR. Jsou zde také hodnoty celkového počtu dětí cizinců a z toho těch dětí cizinců, které jsou vedeny v povinném předškolním vzdělávání. Pro přehlednost je připojena tabulka č. 2 s hodnotami počtu dětí cizinců, které navštěvují MŠ v ČR.

Tab. 2: Děti v mateřských školách podle státního občanství – vývoj od 2019/20 do 2023/24 – povinné předškolní vzdělávání

	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
<i>Celkem cizinci</i>	11942	11864	12103	19567	19409
<i>Povinné předšk. vzděl.</i>	---	---	4780	7784	7485

Český vzdělávací systém prochází postupnými změnami již od „sametové revoluce“ v roce 1989. Posledním velkým zásahem do vzdělávání bylo od 1. 9. 2016 zavedení inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Současná geopolitická situace měla opět značný vliv na některé změny ve vzdělávacím systému. Proto *„je zapotřebí zdůraznit, že právě předškolní vzdělávání má velmi pozitivní vliv na pozdější integraci dítěte s odlišným mateřským jazykem do českého základního školství, a proto je jeho přístupnost pro všechny děti cizího původu obzvlášť žádoucí“* (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 27). Pro předškolní děti s OMJ je osvojení vyučovacího jazyka (což je v kontextu českého školního prostředí čeština) klíčové pro začlenění do dětského kolektivu, aktivní účast v každodenním dění MŠ a hlavně úspěšný přechod do základní školy. Pokud se dítě poprvé setká s češtinou už v předškolním věku, jeho přechod z jinojazyčného prostředí do školy bývá plynulejší a celkově se tím zvyšuje pravděpodobnost jeho školního úspěchu (European Commission, 2014). Podobně jako v nizozemském vzdělávacím systému, kde bylo postupně legislativní zaměření přesunuto na výuku nizozemštiny s cílem, aby všichni účastníci vzdělávání hovořili jednotným jazykem (Jin, Enemark, 2023), i v českém kontextu je osvojování vyučovacího jazyka stěžejní pro úspěšnou integraci dětí s OMJ.

3 METODOLOGIE

3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Ve výzkumné sondě šlo především o zmapování aktuální situace při osvojování jazyka u dětí s OMJ v prostředí MŠ. Hlavním cílem studie bylo shromáždit a popsat didaktické postupy, které využívají učitelky či učitelé MŠ ve své praxi pro podporu osvojování jazyka dětmi s OMJ.

Dílčími otázkami výzkumné sondy bylo také možné zjistit:

1. Jaká je role inkluzivního prostředí v MŠ při podpoře integrace dětí s OMJ?
2. Jaké didaktické metody používají pedagogové v MŠ k podpoře jazykového rozvoje dětí s OMJ?

3. Jaká jsou doporučení pro pedagogickou praxi v oblasti podpory jazykového osvojování u dětí s OMJ v MŠ?

3.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro spolupráci na výzkumném šetření byly e-mailovou cestou osloveny učitelky MŠ z Moravskoslezského kraje. Počet respondentek se odvinul od návratnosti vyplněných dotazníků. Z rozeslaných 25 dotazníků se jich vrátilo pouze 5, a proto bylo zapotřebí oslovit další respondentky osobním kontaktem. Vzhledem ke specifickému výběru respondentů, jež měli být pedagogičtí pracovníci, kteří již mají nějakou zkušenost s dětmi s OMJ, bylo nutné zvolit možnost získávání respondentů metodou nabalování, prostřednictvím tzv. „sněhové koule“ (Hendl, 2023, s. 158). Celkem tedy odpovídalo 17 respondentek (12 učitelek MŠ a 5 asistentek pedagoga).

3.3 METODY SBĚRU A VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Výzkumný design má kvalitativní charakter, jenž „*má rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu*“ (Hendl, 2023, s. 47). Pro získání dat této výzkumné sondy bylo použito dotazníkové šetření (viz příloha č. 1) s otevřenými otázkami (15 otázek) převážně zaměřenými na didaktické postupy vedoucí k osvojení jazyka dětmi s OMJ v prostředí MŠ. Vyhodnocování dotazníkového šetření bylo zpracovááno pomocí kódování. Výsledky byly zaznamenány formou tabulek, do kterých byly vpisovány kódy (viz tab. 3 pro ukázkou). Ke každému okruhu otázek byla analyzována data s náležitým komentářem.

3.4 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

Otázky v dotazníkovém šetření byly rozděleny na oblasti: otázky na úvod, otázky zaměřené na děti s OMJ, otázky zaměřené na didaktické postupy a strategie, otázky ohledně interakce a podpory ve třídě v MŠ, otázky směřující k hodnocení a adaptaci výuky, otázky zaměřené na doporučení.

Při odpovědích na úvodní otázky, zda mohou respondentky stručně popsat profesní zkušenosti a jak dlouho pracují s dětmi v MŠ, byly kódováním zaznamenány dvě kategorie, a to délka praxe a pracovní pozice v MŠ. Délka praxe respondentek se pohybovala v rozmezí od 1 roku do 25 let, jednalo se tedy o značně široké rozpětí. Pro tuto sondu v rámci délky pedagogické praxe bylo zastoupení z různých zkušenostních úrovní. Druhá kategorie znamenala jak učitelky MŠ (12), tak asistentky pedagoga (5). Při odpovědi na otázku, jaká je zkušenost respondentek s dětmi s OMJ, se všechny shodly na tom, že již mají nějakou zkušenost s dětmi s OMJ, přičemž jde spíše o zkušenosti bez větších problémů. Největší zastoupení dětí s OMJ měly děti z Ukrajiny.

Otázky zaměřené na děti s OMJ byly tři. Prostřednictvím první jsme zjišťovali, jaké jsou podle respondentek největší výzvy, kterým děti s OMJ čelí při osvojování češtiny, pomocí druhé jsme se ptali na národnost dětí s OMJ ve třídě respondentek a prostřednictvím třetí jsme zjišťovali, jak dlouho jsou tyto děti v jejich třídě. V odpovědích bylo zaznamenáno, že hlavní výzvy zahrnují: porozumění mluvenému slovu, gramatika, frustrace z ne-

dorozumění a integrace do kolektivu. Respondentky zmínily, že čeština je pro děti s OMJ složitá zejména kvůli odlišné gramatice a výslovnosti. Ve svých třídách mívají nejčastěji ukrajinské děti, s nimiž pracovaly v rozmezí od půl roku do tří let.

Následovala nejdůležitější část dotazníkového šetření, neboť byly kladeny otázky směřující na didaktické postupy a výukové strategie pedagogů, což bylo hlavním cílem této výzkumné sondy. Otázka č. 6: Jaké konkrétní metody a strategie používáte k podpoře osvojování češtiny u těchto dětí? Otázka č. 7: Používáte nějaké speciální materiály nebo pomůcky pro výuku češtiny dětí s OMJ? Otázka č. 8: Jak zapojujete vizuální, auditivní a kinestetické učební techniky do výuky češtiny? Pro lepší představu zde přikládáme ukázkou odpovědi v původní needitované podobě dvou respondentek na všechny tři položené otázky.

Tab. 3: Odpovědi na otázky 6, 7 a 8.

1. respondent	6. Nápodoba, obrazový materiál, posunky rukou, krátká slova – správná výslovnost, pohled z očí do očí, jasné signály. 1, 2, 6, 7, 8 7. Ano, pomůcky s překladem, ukrajinsky trochu rozumím, není tam tak velká bariéra. 4 8. V kom. kruhu, individuálně, ale zapojuji dítě i do kolektivu, děti jsou velmi adaptabilní. 3, 5
2. respondent	6. Výuka je individualizovaná, probíhá cestou učení hrou a musí být často motivována, komunikace s vrstevníky, zpěv písní, říkanky, využíváme pro osvojení i různé skupinové hry, komunikační kruh, dále velkou podporou pro osvojování je spolupráce s rodiči, kdy osvojování češtiny probíhá i doma (návrh pro rodiče: české pohádky, učit se základní slovíčka, či vyplňování pracovních listů dle věku dítěte). 2, 3, 4, 5 7. Piktogramy, digitální pomůcky (tablet, počítač, komunikační dětský počítač). 1, 2 8. Ve spontánních činnostech využití Albi tužky, poslech pohádky při odpočinku či čtení knížek s ukázkou obrázků. Zároveň tyto techniky zahrnují v činnostech neboli v tzv. centrech v rámci programu Začít spolu. 1, 3, 4

V odpovědích byly kódováním zaznamenány opět různé kategorie, a to: metody a strategie zaměřené na komunikaci a interakci, metody a strategie zaměřené na vizuální a kinetickou podporu, užití speciálních pomůcek, vizuální techniky, auditivní techniky a kinestetické techniky. Nejčtenější zastoupení měly metody zahrnující vizuální podporu (obrázky, piktogramy), individualizovanou výuku a nápodobu. Speciální materiály jako Albi tužka nebo digitální pomůcky (včetně překladače) byly také často zmíněny. Z odpovědí bylo patrné, že se respondentky silně spoléhají na vizuální a interaktivní metody, které pomáhají dětem s OMJ lépe porozumět mluvenému slovu. Neváhají však použít poslech pohádek či příběhů a zapojovat děti do společných her prostřednictvím pohybových aktivit.

Další skupinu otázek tvořily dotazy týkající se interakce a podpory ve třídě v MŠ. Na otázku, jakým způsobem respondentky podporují interakci mezi dětmi s OMJ a dětmi, které mluví česky, se respondentky většinou shodly na tom, že hojně využívají skupinové hry a jiné společné aktivity ke zvýšení interakce mezi dětmi s OMJ a ostatními dětmi. Když padla otázka, jakým způsobem respondentky zapojují rodiče těchto dětí do procesu osvojování češtiny, některé respondentky přiznaly, že rodiče aktivně nezapojují. Přesto však většina respondentek rodiče zapojuje do výuky např. prostřednictvím domácích úkolů a aktivit pořádaných školou (jako např. besídky, výlety apod.). Roli ostatních dětí ve třídě učitelky podporují jako přirozenou interakci mezi dětmi mluvícími česky a dětmi s OMJ a vidí v tom důležitý aspekt úspěšné integrace dětí s OMJ do kolektivu.

Odpovědi na otázky směřující k hodnocení a adaptaci výuky byly vesměs stručného charakteru. Přesto se v rámci kódování našly některé kategorie, které zahrnovaly hodnocení jak subjektivní, tak strukturované či nedostatečné. Hodnocení pokroku zahrnovalo především formativní slovní hodnocení a diagnostiku. Respondentky zmiňovaly, že jejich výukové postupy jsou přizpůsobovány na základě individuálních potřeb dětí. Dle zaznamenaných odpovědí je respondentkami preferováno formativní hodnocení, protože umožňuje učitelkám flexibilně reagovat na pokroky a obtíže při osvojování jazyka dětmi s OMJ.

V rámci doporučení byly za neefektivnější metody a strategie považovány např. užívání obrazového materiálu (piktogramy, smajlíky), metody nápodobou (imitací) a společné hry a integrace do kolektivu. Doporučení rovněž zahrnovalo trpělivost, individualizovanou výuku a navázání kontaktu s dětmi (a to nejen vizuálního). Zajímavým zjištěním bylo, že učitelky se nezmínily o doporučení individualizované výuky a nápodoby nebo spolupráce s rodiči, ačkoliv je často využívají ve své praxi a považují je za důležité.

Ze shromážděných dat bylo možné vysledovat rozdílné zkušenosti a přístupy k osvojování jazyka dětmi s OMJ v prostředí MŠ. Ukazuje se, že není vždy pravdou, že učitelky s delší praxí mají větší zkušenosti s dětmi s OMJ. Přesto se snaží vyvíjet specifické strategie pro práci s těmito dětmi. Často využívají kombinace vizuálních pomůcek, nápodoby a interaktivních metod, aby dětem pomohly překonat jazykovou bariéru. Hlavní výzvou, které děti s OMJ čelí, je složitost české gramatiky a odlišná výslovnost od jejich mateřského jazyka, která často vede k neporozumění a následné frustraci. Výzvy jsou dále umocněny psychickými bariérami a snahami o integraci do kolektivu. Za efektivní metody a strategie jsou považovány jak vizuální podpora, tak verbální nápodoba. Avšak individualizovaná výuka je respondentkami považována za neúčinnější metodu. Používání piktogramů, obrázků a speciálních nástrojů jako Albi tužky se osvědčilo jako účinné pro podporu osvojování češtiny. Společné hry a aktivity se jeví jako klíčové pro integraci dětí s OMJ do kolektivu česky mluvících dětí, neboť ty hrají důležitou roli jako jazykové vzory a jsou přirozenými pomocníky v procesu osvojování českého jazyka. Rodiče jsou však zapojováni do tohoto procesu také, a to jak prostřednictvím domácích úkolů, tak i svou účastí na školních aktivitách. V rámci hodnocení pokroku dětí s OMJ a jejich adaptace do výuky učitelky preferují formativní hodnocení, které jim umožňuje pružně přizpůsobit výukové metody na základě individuálních potřeb a pokroků dětí s OMJ. Toto hodnocení je považováno za efektivní způsob sledování pokroku dětí, na jehož základě jsou upravovány výukové plány. Učitelky doporučují dalším pedagogickým pracovníkům dostatečné množství trpělivosti a přizpůsobení výuky individuálním potřebám dětí s OMJ.

5 DISKUZE A IMPLIKACE PRO TEORII A PRAXI

Analýza a interpretace dat této výzkumné sondy (s omezeným počtem respondentů jednoho kraje ČR) ukazují, že úspěšná práce s dětmi s OMJ vyžaduje kombinaci přístupů k jejich vzdělávání. Vedle vizuální podpory a individualizované výuky je kladen důraz i na navázání spolupráce s rodiči. Z předložené sondy vyplývá, že učitelky, kteří jsou schopni flexibilně reagovat na potřeby dětí a zapojit je dle přirozených interakcí ve třídě, dosahují požadovaných výsledků v rámci RVP při jejich adaptaci a osvojování češtiny.

Nyní můžeme shrnout výsledky výzkumné sondy odpověďmi na dílčí otázky, ačkoliv se tato shrnutí nedají považovat za obecná z níže uvedených důvodů (viz limity výzkumné sondy):

Ad 1. Inkluzivní prostředí v MŠ hraje klíčovou roli při podpoře integrace dětí s OMJ. V inkluzivním prostředí se vytvářejí podmínky, které umožňují všem dětem, a to bez ohledu na jejich jazykové či kulturní zázemí, plně se zapojit do kolektivu. Děti s OMJ se tak mohou přirozeně účastnit společných aktivit, což usnadňuje jejich sociální integraci a zlepšuje jejich jazykové dovednosti prostřednictvím interakce s vrstevníky, kteří mluví česky. Důležitým aspektem inkluzivního prostředí je také zapojení pedagogů, kteří aktivně pracují na tom, aby všechny děti, včetně těch s OMJ, měly rovnocenné příležitosti k učení a rozvoji.

Ad 2. Pedagogové v MŠ používají vizuální pomůcky, jako jsou obrázky a piktogramy, pro lepší porozumění. Nápodoba a modelování řečových situací pomáhají dětem učit se nová slova a fráze. Výuka je často individualizovaná, aby odpovídala specifickým potřebám každého dítěte. Společné hry a skupinové aktivity podporují přirozenou komunikaci mezi dětmi. Důležitá je také spolupráce s rodiči, kteří jsou zapojeni do vzdělávacího procesu.

Ad 3. Pedagogové by měli být trpěliví a empatičtí, využívat vizuální pomůcky a individualizovanou podporu. Přirozená interakce mezi dětmi je klíčová, a proto je důležité zařazovat hry a skupinové aktivity. Zapojení rodičů do procesu učení je zásadní pro úspěšné osvojování jazyka. Průběžné hodnocení by mělo být flexibilní a zaměřené na aktuální potřeby dětí.

5.1 LIMITY VÝZKUMNÉ SONDY

Přestože výzkumná sonda přinesla užitečné poznatky o didaktických postupech a strategiích pro osvojování českého jazyka dětmi s OMJ v prostředí českých MŠ, je důležité poukázat na její omezení. Nejvýznamnějším limitem je nízký počet respondentů. Jak bylo uvedeno výše – z původně rozeslaných 25 dotazníků se vrátilo pouze 5, a proto bylo nutné doplnit výzkumný vzorek osobním oslovením dalších učitelek a asistentek pedagoga. Celkový počet 17 respondentek (12 učitelek a 5 asistentek) nelze považovat za reprezentativní pro celé území ČR, což značně omezuje zobecnitelnost zjištění.

Dalším limitem je metodologický nástroj – dotazník s otevřenými otázkami. I když tento nástroj umožnil získat kvalitní data, nelze vyloučit subjektivní zkreslení při interpretaci odpovědí ani různé míry sebereflexe a ochoty sdílet zkušenosti mezi respondentkami. Použití kódování odpovědí může rovněž odrážet interpretační rámec autorky, a tedy vnést určitý výkladový posun.

Výsledky je proto třeba chápat jako sondu do praxe vybrané skupiny pedagogických pracovníků v konkrétním regionálnom kontextu. Pro hlbší porozumení by bolo vhodné provést rozsáhlejší výzkum zahrnující více regionů, tudíž i více respondentů, případně kombinaci výzkumných metod (např. rozhovory, pozorování v praxi či případové studie). Přesto předložená zjištění již nyní mohou posloužit jako základ pro další rozsáhlejší zkoumání, pro rozvoj pedagogických strategií, popř. školení zaměřených na podporu dětí s OMJ v předškolním vzdělávání.

Literatura

- Cvejnová, J., et al. (2008). *Čeština pro cizince: metodická příručka k výuce češtiny pro cizince na úrovni A1 podle Společného evropského rámce pro jazyky* [Online]. Praha: Výzkumný pedagogický ústav [cit. 13. 7. 2024]. Dostupné: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cest_pro_ciz_final.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Edition: Eurydice and Eurostat Report. Publications Office of the European Union.
- Garlin, E. (2008). *Die Kikus-Methode: Ein Leitfaden*. Hueber Verlag.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Portál.
- Hrdlička, M., & Čechová, M. et al. (2023). *Sociolekty v různých sférách komunikace*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Hrdlička, M. (2023). *Kapitoly z didaktické gramatiky (se zřetelem k češtině jako cizímu jazyku)*. Studia Philologica Pragensia. Nakladatelství Karolinum.
- Li, J. H., & Enemark, N. R. (2023). Education to belong: Policy and practice of mother-tongue instruction for migrant students in the Danish welfare state. *Eropean Eduducational Research Journal*, 22(1), 114-132.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
- Rohová, J. (2021). *Dítě-cizinec v mateřské škole*. Raabe.
- Saicová Římalová, L. (2017). Osvojování jazyka dítětem. In: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 14. 7. 2024]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ%20JAZYKA%20DÍTĚTEM>
- Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada.
- Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2019/20-2023/24. (2024). In: *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Sekce informatiky, statistika a analýzy MŠMT [cit. 15. 07. 2024]. Dostupné z: <https://statistika.msmt.cz/ročenka/ročenka.asp>
- Šindelářová, J., & Boyon Škodová, S. (2013). Čeština jako cílový jazyk (I. díl). Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let) s mezinárodní ochranou, formou azylu nebo doplňkové ochrany. In: *MŠMT* [online]. Praha, 2013 [cit. 20. 1. 2025]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf

Kontakt

Mgr. Marcela Jungová

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava-Mariánské hory, Česká republika

marcela.jungova@osu.cz

Příloha č. 1

Dotazníkové šetření s otevřenými otázkami*Otázky na úvod:*

1. Můžete, prosím, stručně popsat Vaši profesní zkušenost a jak dlouho pracujete s dětmi v MŠ?
2. Jaká je Vaše zkušenost s dětmi, které mluví OMJ, než je čeština?

Otázky zaměřené na děti s OMJ:

3. Jaké jsou podle Vás největší výzvy, kterým čelí děti s OMJ při osvojování češtiny?
4. Jaké národnosti jsou děti s OMJ ve Vaší třídě?
5. Jak dlouho jsou tyto děti ve Vaší třídě?

Otázky zaměřené na didaktické postupy a strategie:

6. Jaké konkrétní metody a strategie používáte k podpoře osvojování češtiny u těchto dětí?
7. Používáte nějaké speciální materiály nebo pomůcky pro výuku češtiny dětí s OMJ?
8. Jak zapojujete vizuální, auditivní a kinestetické učební techniky do výuky češtiny?

Otázky ohledně interakce a podpory ve třídě v MŠ:

9. Jakým způsobem podporujete interakci mezi dětmi s OMJ a dětmi, které mluví česky?
10. Jaká je role ostatních dětí ve třídě při podpoře osvojování češtiny dětmi s OMJ?
11. Jakým způsobem zapojujete rodiče těchto dětí do procesu osvojování češtiny?

Otázky směřující k hodnocení a adaptaci výuky:

12. Jak hodnotíte pokrok dětí s OMJ v osvojování češtiny? Používáte nějaké specifické nástroje nebo metody hodnocení?
13. Jak přizpůsobujete Vaše výukové postupy na základě pokroků nebo obtíží, které děti projevují?

Otázky, které jsou zaměřené na doporučení:

14. Co považujete za nejefektivnější metody a strategie při práci s dětmi s OMJ, které se Vám osvědčily?
15. Jaká doporučení byste dala jiným učitelům, kteří začínají pracovat s dětmi s OMJ?

Použité zkratky:

MŠ – mateřská škola

OMJ – odlišný mateřský jazyk

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES**PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA V EDUKÁCII ŽIAKOV S ODLIŠNÝM MATERINSKÝM JAZYKOM****PEDAGOGIC COMMUNICATION IN EDUCATION FOR STUDENTS WITH DIFFERENT MOTHER TONGUE**

Mária HUŠLOVÁ ORSÁGOVÁ

1 Úvod

Komunikácia predstavuje základný prvok edukačného procesu, pričom jej kvalita a efektivita významne ovplyvňuje dosahovanie vzdelávacích cieľov. V školskom prostredí označujeme túto špecifickú formu komunikácie pojmom *pedagogická komunikácia*, ktorá podľa Gavoru (2007, s. 29 – 34) figuruje ako nástroj realizácie viacerých kľúčových funkcií:

- sprostredkovanie výchovno-vzdelávacích cieľov prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov;
- formovanie medziľudských vzťahov v edukačnom prostredí;
- implementácia skrytých učebných osnov zahŕňajúcich prvky sociálneho správania;
- budovanie sociálnej konštrukcie života v triede.

Úspešnosť pedagogickej komunikácie je podmienená vzájomným porozumením medzi aktérmi. Absencia porozumenia výrazne limituje schopnosť žiaka integrovať nové poznatky do existujúcich kognitívnych štruktúr (Gogová, 2017). Problematika pedagogickej komunikácie nadobúda osobitný význam v súvislosti so vzdelávaním žiakov s odlišným materinským jazykom (ďalej OMJ), ktorých počet v slovenskom vzdelávacom systéme kontinuálne narastá. Na území Slovenskej republiky (ďalej SR) zahŕňa kategória žiakov s OMJ všetky deti, pre ktoré slovenčina nepredstavuje materinský jazyk a stretávajú sa s ňou ako s druhým jazykom (Krupová & Kovačičová, 2022). Podľa údajov Štatistického úradu SR (2021) bolo identifikovaných minimálne 26 jazykových skupín. Hoci členovia niektorých z nich majú podľa Ústavy SR právo na vzdelávanie v materinskom jazyku, slovenský jazyk zostáva dominantným vyučovacím jazykom pre 89,7% žiakov (CVTI, 2024).

V prostredí školy sa stretáva heterogénna skupina, ktorú tvoria žiaci s odlišným kultúrnym a jazykovým základom. Kultúrny kapitál, ktorého súčasť tvorí i jazyk, reprezentuje našu schopnosť porozumieť kultúrnym kódom spoločnosti (Šafr, 2008). Miera porozumenia sa odvíja od kompaktnosti kultúry primárneho socializačného prostredia s kultúrou majoritnej spoločnosti. V procese primárnej socializácie si žiak osvojuje vzorce správania, štýl komunikácie, estetické preferencie či spôsoby trávenia voľného času, ktoré sú charakteristické pre jeho spoločenské zázemie. Škola ako inštitúcia reprezentujúca hodnoty, kultúru a oficiálny jazyk majoritnej spoločnosti pritom očakáva, že do jej brán vstupujú žiaci s preddefinovanými kvalitami. Vyjadrujú ich požiadavky školskej spôsobilosti zrkadliace špecifické skúsenosti s učením, ktoré by malo dieťa získať v období predškolského veku.

Každá kultúra a spoločnosť ich definuje odlišne. Preto môže byť žiacka kultúrna a jazyková výbava, odlišná od požiadaviek školy, vnímaná ako bariéra. Výsledky Programu pre medzinárodné hodnotenie študentov PISA (Miklovičová et al., 2023), či aktuálne výsledky z Testovania 9 (Nivam, 2025) poukazujú na významné rozdiely vo vzdelávacích výsledkoch žiakov, ktoré súvisia so sociálno-ekonomickým statusom.

Uvedené skutočnosti zdôrazňujú potrebu systematickej podpory pedagogickej komunikácie zohľadňujúcej jazykovú a kultúrnu diverzitu žiakov. Kľúčovú rolu v tomto procese zohrávajú samotní učitelia, ich pripravenosť a profesionalita (Pavlov, 2009). Podľa prieskumu TALIS 2018 (Hapalová, 2019) sú budúci učitelia v SR menej pripravení na prácu v multikultúrnom a viacjazyčnom prostredí než ich zahraniční kolegovia a tiež im chýbajú rozsiahlejšie skúsenosti so začleňovaním žiakov s OMJ do vzdelávacieho systému (Ostertáková & Rehúš, 2022). Vzhľadom na tieto výzvy je potrebné systematické skúmanie dostupných poznatkov o pedagogickej komunikácii a formulovanie konkrétnych odporúčaní pre pedagogickú prax.

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA

Pedagogická komunikácia predstavuje komplexný systém interakcií medzi učiteľom a žiakom, ktorý zohráva kľúčovú úlohu v procese vzdelávania. Kvalita tohto systému má priamy vplyv na úspešnosť spolupráce v edukačnom prostredí, od ktorej závisia akademické výsledky žiakov (Morreale & Pearson, 2008). V súlade s legislatívnymi požiadavkami (Pokyn Ministra školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR č.39/2017) sa od učiteľov očakáva nielen teoretické poznanie, ale aj aktívne uplatňovanie princípov efektívnej komunikácie a jej vplyvu na klímu v triede. Efektívna pedagogická komunikácia presahuje rámec verbálneho prejavu učiteľa a vyžaduje si uvedomenie potenciálu neverbálnej komunikácie pre vytváranie úspešnej interakcie medzi učiteľom a žiakom.

Verbálna komunikácia predstavuje jazyk v slovnej podobe, ktorého médiom je hovorená reč učiteľov a učebné texty. V procese výchovy a vzdelávania slúži ako prostriedok realizácie učebného obsahu, vyučovacích metód, učenia sa žiaka a spôsobu prezentácie naučeného. Nadobúda rôznorodé formy, od výkladu učiteľa cez text učebnice a slovné úlohy až po žiakovú ústnu alebo písomnú odpoveď a dialóg učiteľa so žiakom (Gavora, 1992). Hovorený prejav dominuje v takmer každej komunikačnej situácii a má v prostredí školy rôzne formy. Osobitný význam má prejav učiteľa, ktorý podľa Jima Cumminsa (2001) používa akademický jazyk. Žiak sa s ním stretáva počas výučby a sú v ňom používané menej frekventované pojmy, ktoré tvoria špecifickú slovnú zásobu vyučovacích hodín. Vyznačuje sa komplexnou syntaxou, abstraktnými pojmami a odbornými termínmi, ktorých osvojenie je kľúčové pre dosiahnutie vzdelávacích úspechov. Pedagogický proces je založený nielen na učiteľovom monológu, ale aj na dialógu, ktorého súčasťou je otázka predstavujúca problém alebo úlohu na vyriešenie. Pre vyvolanie adekvátnej odozvy je potrebné, aby bola otázka zrozumiteľná, jednoznačná, vecne i jazykovo správna a primeraná aktuálnej vývinovej úrovni žiakov (Nelešovská, 2005). Učiteľ by sa mal preto vo svojom verbálnom prejave zameriavať nielen na zrozumiteľnosť v zmysle porozumenia významu pojmov, ale aj na prozodické vlastnosti reči, ktoré zohrávajú podstatnú rolu v porozumení jazyka a vysielajú signály o aktuálnom emočnom rozpoložení komunikujúceho.

Azda najvýraznejšie prejavy emočného stavu komunikačného partnera možno pozorovať prostredníctvom *neverbálnej komunikácie*, ktorá tvorí až 55% celkovej komunikácie (Ekman, 2003). Komunikujúci ňou dopĺňajú verbalizovaný obsah dôležitými fonickými, vizuálnymi a kinetickými signálmi, ktoré napomáhajú porozumeniu hovoreného slova a dekodovaniu komunikačných zámerov (Klincková, 2011). Z hľadiska efektívnosti pedagogického pôsobenia je súlad medzi verbálnou a neverbálnou komunikáciou učiteľa kľúčový pre vytvorenie aktívneho prostredia na učenie, zvýšenie pozornosti a porozumenia žiakov (Dargue et al., 2019). Učiteľ prostredníctvom postoja, gestikulácie, mimiky a proxemiky nielen dopĺňa verbálny prejav, ale i ovplyvňuje motiváciu, emočné naladenie a celkovú dynamiku vyučovania. Preto je nevyhnutné, aby pedagógovia venovali pozornosť nielen obsahu zdieľaných informácií, ale aj neverbálnym signálom, ktoré vysielajú prostredníctvom svojho tela a hlasu. Efektívne využívanie rôznych komunikačných kódov, ako sú slová, gestá, obrazy, zvuky, pohyby a prejavy emócií, predstavuje nevyhnutnú súčasť úspešnej pedagogickej komunikácie (Surkamp, 2014), ktorej výsledkom je upútanie pozornosti žiakov a zlepšenie ich vzdelávacích výsledkov.

2.1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA A ŽIAK S OMJ

V prípade, ak výučba prebieha v inom než materinskom jazyku, žiak môže pri spracúvaní informácií narážať na špecifické prekážky, ktoré negatívne ovplyvňujú jeho akademický úspech a adaptáciu na nové prostredie. Materinský jazyk predstavuje pre dieťa dôverne známe prostredie, s ktorým prichádza do kontaktu od narodenia. Buduje si v ňom sieť poznania, ktorá sa rozvíja v primárnom sociálnom prostredí a nadväzuje na jeho doterajšie životné skúsenosti. Škola môže rozvíjať len tie jazykové zručnosti a poznatky, ktoré si dieťa osvojilo v predškolskom veku – predovšetkým slovnú zásobu a vedomosti v materinskom jazyku. Tvorí akúsi pomyselnú osnovu, na ktorú sa viažu vlákna poznania v druhom – vyučovacom jazyku. Fínska jazykovedkyňa Tove Skutnabb-Kangas (2000) identifikovala rizikové faktory ovplyvňujúce nadobúdanie vedomostí v inom ako materinskom jazyku:

- *zvýšená únava* vyplývajúca z intenzívnejšieho sústredenia potrebného na porozumenie obsahu vzdelávania;
- *absencia porozumenia informáciám* zapríčinená únavou a špecifickým jazykovým štýlom používaným učiteľom;
- *snaha o vyhnutie sa náročnej situácii* prejavujúca sa fyzickou absenciou (záškoláctvo), alebo psychickým dištancovaním sa;
- *vyššia miera stresu* zapríčinená jazykovou bariérou;
- *znížená sebadôvera* spôsobená dlhším reakčným časom potrebným pre formulovanie odpovede, čo môže viesť k uprednostneniu iných žiakov.

Uvedené zistenia akcentujú potrebu adaptácie slovnej zásoby a jazykového štýlu používaného učiteľom jazykovej úrovni a kompetenciám žiaka s OMJ. Tento krok predstavuje kľúčový aspekt pri jeho úspešnej integrácii do edukačného procesu (Chaudry & Manzoor, 2012; Sutiyaatno, 2018), ktorá úzko súvisí s pocitom príslušnosti ku kolektívu a vytvára predpoklad pre úspešnú adaptáciu na školské prostredie.

Významnú úlohu zohráva osobnosť učiteľa a jeho postoj k žiakovi s OMJ, ktorý môže jeho bilingvizmus alebo plurilingvizmus vnímať ako prínos, alebo ako prekážku. T. J. Dobinson a S. Buchori (2016) konštatujú, že učitelia v predškolskom a ranom školskom veku si často neuvedomujú špecifické potreby žiakov s OMJ a nie sú adekvátne pripravení na prácu s nimi. Dôsledkom tohto stavu je vnímanie mnohojazyčnosti ako deficitu, ktorý je potrebné kompenzovať. Negatívne vnímanie celostnej individuality žiaka, ktorá má svoje silné, ale aj slabé stránky, môže byť príčinou školského neúspechu (Moser et al., 2017). Učiteľ prejavuje svoje sympatie k žiakom predovšetkým prostredníctvom komunikácie, ktorou dokáže preklenúť jazykové bariéry, prejavovať rešpekt a podporovať akademické, emocionálne a sociálne aspekty rozvoja dieťaťa. Svojím správaním a komunikačným štýlom učiteľ ovplyvňuje i postoje ostatných žiakov a sociálnu klímu v triede (O'Brennan et al., 2014), či motiváciu žiakov k učeniu (Klem & Connell, 2004). Pozitívny a podporujúci prístup vedie k zvýšeniu sebadôvery a integrácie žiakov do školského prostredia. Preto je na mieste venovať zvýšenú pozornosť otázke podpory žiakov s OMJ, ktorá prispieva k ich komplexnému a úspešnému rozvoju.

3 MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S OMJ

Nadväzujúc na prácu Tove Skutnabb-Kangas (tamtiež), jazyk používaný v škole vnímame ako *jazyk myslenia*. Predstavuje úroveň jazykovej zdatnosti, ktorá umožňuje hlbšie porozumenie, komplexnejšie myšlienkové procesy a efektívne učenie. Pre žiakov s OMJ si dosiahnutie tejto úrovne znalosti vyučovacieho jazyka vyžaduje rozsiahly systém podpory zameraný na uľahčenie získavania potrebnej slovnej zásoby a vedomostí. Vytvorenie bezpečného a motivujúceho vzdelávacieho prostredia je jednou z najdôležitejších úloh učiteľa, ktorá vedie k úspechu žiakov s OMJ.

3.1 SCAFFOLDING AKO EFEKTÍVNA PEDAGOGICKÁ STRATÉGIA

V pedagogickej praxi predstavuje *scaffolding* vyučovaciu techniku, prostredníctvom ktorej učiteľ alebo skúsenejší žiak poskytuje adresnú podporu začiatníčkovi (Samana, 2013). Stratégia inšpirovaná konceptom Zóny najbližšieho vývinu L. S. Vygotského (bližšie Petrová & Pupala, 2008; Taber, 2018), reflektuje rozdiel medzi samostatným učením sa a učením s asistenciou. Scaffolding vytvára pomyselný most, ktorý umožňuje žiakom preklenúť priepasť medzi aktuálnou úrovňou porozumenia a vyššími kompetenciami. Podpora môže mať rôznorodý charakter, od praktických ukážok až po teoretické koncepty či osvojovanie si vyučovacieho jazyka. Primárnym cieľom je dosiahnuť autonómiu žiaka pri riešení úloh, a to prostredníctvom hlbšieho pochopenia vzdelávacieho obsahu a schopnosti aplikovať vedomosti v nových kontextoch (Lajoie, 2005). Dôležitým princípom je postupné znižovanie intenzity poskytovanej podpory, ktoré je prispôbené individuálnemu napredovaniu žiaka. Výskumné zistenia (Rose et al., 2003; Siegel et al., 2014) potvrdzujú, že efektívne implementácia scaffoldingu vedie k výraznému zlepšeniu akademických výsledkov, najmä u žiakov pochádzajúcich z jazykovo a kultúrne odlišného prostredia.

Aplikácia scaffoldingu v praxi si vyžaduje dôkladné zváženie kľúčových aspektov pre úspešnú realizáciu. Zásadným prvom je poskytovanie postupnej a adaptívnej podpory

(Walqui, 2006) s cieľom predchádzať kognitívnemu preťaženiu žiaka. K. S. Taber (2002) formuloval špecifické kritéria pre aktivity, ktoré efektívne využívajú scaffolding:

- Aktivita má podnecovať žiaka k splneniu úlohy aj bez priamej asistencie, napriek tomu, že presahuje jeho aktuálne schopnosti.
- Poskytovaný podporný rámec má rešpektovať žiakove schopnosti napomáhať mu k úspechu.
- Po získaní sebaistoty v danej oblasti má dochádzať k redukcii miery poskytovanej podpory.
- Výsledkom má byť schopnosť žiaka samostatne vyriešiť úlohu, ktorá bola predtým mimo jeho dosahu.

V procese osvojovania si jazyka myslenia možno scaffolding efektívne implementovať v nasledujúcich fázach:

- Fáza 1: Poskytovanie vizuálnej a zážitkovej podpory.
Učiteľ využíva názorné ukážky, ktoré majú podobu obrázkov, grafov, schém, videí, alebo reálnych zážitkov. Pomôcky uľahčujú porozumenie učiva a prepájanie konceptov osvojených v materinskom jazyku s pojmami vo vyučovacom jazyku (Mulia, 2015). Dôležité je kladenie usmerňujúcich otázok, ktoré pomáhajú žiakom orientovať sa v problematike a stimulujú kritické myslenie (Hammond & Gibbons, 2005).
- Fáza 2: Interakcia a spolupráca.
Žiak sa aktívne zapája do edukačného procesu, aplikuje získané poznatky a učiteľ poskytuje diferencovanú spätnú väzbu, ktorá zohľadňuje individuálne potreby žiaka (Van de Pol et al., 2010). Fáza zahŕňa diskusie, prácu v malých skupinách a rovesnícke učenie, čo prispieva k rozvoju sociálnych a komunikačných zručností.
- Fáza 3: Samostatné riešenie úloh.
Vo finálnej fáze žiak preukazuje schopnosť samostatne riešiť úlohy, čím dochádza k interiorizácii učebného obsahu a upevňovaniu vedomostí. Pedagóg v tejto fáze pôsobí ako mentor poskytujúci podporu a usmernenie len v prípade potreby (Vacca, 2008).

Vzhľadom na uvedené skutočnosti, zohráva technika scaffoldingu kľúčovú úlohu pri podpore žiakov s OMJ. Uľahčuje prekonávanie jazykových bariér a zlepšuje adaptáciu na školské prostredie. Efektívna komunikácia v multikultúrnom prostredí si vyžaduje nielen jazykové zručnosti, ale aj hlboké porozumenie kultúrnym rozdielom a ich vplyvu na proces učenia sa. Učiteľ pôsobí ako facilitátor učenia, ktorý zabezpečuje primeranú mieru kognitívnej výzvy a podporuje autonómne učenie žiaka (Gibbons, 2002).

3.2 POSILŇOVANIE MEDZIPREDMETOVÉHO ROZVOJA AKADEMICKÉHO JAZYKA

Medzipredmetový rozvoj akademického jazyka (pozri Cummins, 2001) predstavuje stratégiu presahujúcu rámec tradičného jazykového vzdelávania, integrujúcu jazykové zručnosti a odbornú terminológiu naprieč všetkými vyučovacími predmetmi. Pre žiakov

s OMJ, ktorí sa stretávajú s výzvami spojenými s osvojovaním si nového jazyka a učiva, predstavuje efektívny prostriedok na prekonávanie jazykových bariér a dosiahnutie akademického úspechu (Schleppegrell & O'Hallaron, 2011).

Osvojovanie si akademického jazyka je nevyhnutné nielen pre porozumenie školského obsahu, ale i jeho aplikáciu v rôznych kontextoch, čím sa u žiakov rozvíja schopnosť kritického myslenia, argumentácie a efektívnej komunikácie. Úspešná podpora akademického jazyka zahŕňa ciele zavádzanie odborných pojmov a konceptov vo všetkých predmetoch, ale tiež používanie vizuálnych pomôcok a jazykových hierarchií, ktoré zjednodušujú ich pochopenie (Zwiers, 2008). Poznanie a zohľadnenie aktuálnej jazykovej úrovne žiakov je východiskovým bodom pre voľbu slovnej zásoby a jazykového štýlu učiteľa, ktorý predstavuje most medzi školou a dieťaťom. Podpora jazykového základu žiaka v podobe používania materinského jazyka ako kognitívneho nástroja na podporu učenia, napríklad pri vyhľadávaní informácií alebo písaní textov (Cummins & Early, 2011), zlepšuje porozumenie obsahu a uľahčuje transfer poznatkov medzi jazykmi. Začlenenie kultúrne relevantných učebných osnov prispieva k motivácii, zvýšeniu sebadôvery a posilneniu identity žiakov s OMJ.

Pre efektívnu podporu akademického jazyka je nevyhnutná spolupráca medzi učiteľmi rôznych predmetov. Spoločné plánovanie výučby, zdieľanie stratégií a jednotný prístup k rozvoju akademického jazyka vytvárajú koherentné jazykové prostredie, ktoré žiakom umožňuje prepájať poznatky medzi jednotlivými predmetmi a tak výrazne zlepšiť vzdelávacie výsledky (Walqui, 2010). Koordinovaný prístup posilňuje systematickosť vo výučbe a podporuje komplexný rozvoj jazykových kompetencií. Podporovanie aktívnej účasti prostredníctvom interakcií so spolužiakmi a spoločných riešení problémov, je krok k vytváraniu bezpečného a podnetného jazykového prostredia cez modelovanie jazykových štruktúr, poskytovanie spätnej väzby a podpory pri samostatnom formulovaní odpovedí (Snow & Uccelli, 2009). K osvojovaniu akademického jazyka dochádza prirodzenou cestou – v kontexte reálnych situácií, ktoré pomáhajú zlepšiť jazykovú úroveň žiakov.

Integrácia akademického jazyka by sa mala odraziť aj do procesu hodnotenia, ktorý by mal reflektovať nielen úroveň osvojených poznatkov, ale aj schopnosť žiakov efektívne vyjadrovať svoje myšlienky prostredníctvom akademického jazyka. Takto koncipované hodnotenie umožňuje učiteľom identifikovať silné a slabé stránky žiakov, a tým cielene podporovať rozvoj ich jazykových kompetencií. Rozvoj týchto kompetencií je možné realizovať nielen v rámci štandardnej výučby, ale aj prostredníctvom participácie na mimoškolských aktivitách, akými sú napríklad projekty, diskusné kluby, prezentácie a skupinové riešenie problémov. Účasť na týchto aktivitách poskytuje žiakom príležitosť aplikovať získané jazykové zručnosti v autentických situáciách, čo vedie k ich efektívnejšiemu upevneniu a automatizácii.

Medzipredmetový rozvoj akademického jazyka predstavuje komplexný proces, ktorý si vyžaduje strategický a systematický prístup, aktívnu kooperáciu učiteľov a kontinuálnu podporu žiakov pri osvojovaní si odborných pojmov a jazykových štruktúr. Tento integrovaný prístup nielenže prispieva k zlepšeniu akademických výsledkov žiakov s OMJ, ale súčasne posilňuje ich sebadôveru, rozvíja schopnosť kritického myslenia a podporuje efektívnu komunikáciu v rôznych akademických a sociálnych kontextoch.

4 ZÁVER

V kontexte pedagogickej praxe je nevyhnutné, aby si každý učiteľ uvedomoval význam efektívnej verbálnej a neverbálnej komunikácie pre vytváranie pozitívnej klímy v triede a optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Vo vzťahu k žiakom s OMJ nadobúda táto požiadavka osobitný akcent, kde sa do popredia dostáva nielen rozvoj vlastných komunikačných zručností (Sutiyatno, 2018), ale aj implementáciu stratégií zameraných na porozumenie vyučovaciemu jazyku. Cieľom je zabezpečiť rovnaké príležitosti pre všetkých žiakov, podporovať inkluzívne prostredie a posilňovať ich vnútornú motiváciu.

Analýza vybraných prístupov indikovala, že efektívna podpora žiakov s OMJ si vyžaduje kombináciu viacerých stratégií. Technika scaffolding sa javí ako kľúčový nástroj, umožňujúci pedagógom poskytovať cieleňú a adaptívnu podporu, čím zároveň posilňujú autonómiu žiakov pri práci s obsahom v novom jazyku. Systematická medzipredmetová integrácia akademického jazyka má zásadný význam pre hlbšie pochopenie odborných pojmov a ich aktívne používanie žiakmi v rôznych kontextoch. Vytváranie kultúrne relevantných učebných osnov môže výrazne zvýšiť motiváciu žiakov, keďže im umožňuje nadobudnúť pocit akceptácie a vnímať, že ich kultúrne dedičstvo je rešpektované. Neoddeliteľnou súčasťou tohto procesu je rozvoj jazykového sebavedomia a vytváranie bezpečného a rešpektujúceho školského prostredia. Pozitívne vnímanie vlastnej jazykovej identity má preukázateľný vplyv na motiváciu žiakov učiť sa a dosahovať lepšie akademické výsledky (Cummins, 2001). Koncept translanguagingu, ktorý spočíva vo vedomom prepájaní materinského jazyka a jazyka výučby, sa ukázal ako efektívny prostriedok na podporu porozumenia, kognitívneho spracovania a vyjadrenia vlastných myšlienok (García, 2009; Cenoz & Gorter, 2017).

Pre úspešnú implementáciu týchto stratégií je kľúčové, aby školy cielene budovali prostredie dôvery, otvorenej komunikácie a uznania kultúrnej a jazykovej identity každého žiaka (Gibbons, 2009; García & Wei, 2014). Efektívna pedagogická intervencia nespočíva len v prenose informácií, ale predovšetkým vo vytváraní kvalitných medziludských vzťahov, pozitívnej klímy a dôvery, ktoré predstavujú základné predpoklady pre úspešné učenie sa.

Scaffolding, akademický jazyk a jazykové sebavedomie formujú prepojený systém, v ktorom sa jednotlivé prvky vzájomne dopĺňajú a posilňujú. Učiteľ v tomto systéme nefiguruje len ako sprostredkovateľ faktov, ale ako facilitátor učenia, ktorý vedome modeluje jazyk, podporuje porozumenie a buduje u žiakov dôveru vo vlastné schopnosti. Systematické posilňovanie porozumenia vyučovaciemu jazyku prispieva nielen k jazykovému rozvoju žiakov, ale aj k ich celkovej úspešnosti, rozvoju kritického myslenia a aktívnemu participovaniu na živote školy. Ak má byť škola priestorom rovných príležitostí pre všetkých, musí sa transformovať na prostredie, kde jazyk nepredstavuje bariéru, ale most k poznaniu, osobnostnému rastu a plnohodnotnému začleneniu.

Poznámka: Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-22-0450.

Literatúra

- Centrum vedecko-technických informácií SR. (2024). *Štatistická ročenka – základné školy 2024/2025* [Dátový set]. CVTI SR.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.
- Dargue, N., Sweller, N., & Jones M. P. (2019). When our hands help us to understand: A meta-analysis into the effects of gesture on comprehension. *Psychological Bulletin*, 145(2019), 765–784. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000202>
- Dobinson, T. J., & Buchori, S. (2016). Catering for EAL/D Students' Language Needs in Mainstream Classes: Early Childhood Teachers' Perspectives and Practices in One Australian Setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 32–52. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.3>
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. Times Books.
- Gavara, P. (1992). *Žiak a text*. SPN.
- Gavara, P. (2007). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Univerzia Komenského.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Heinemann.
- Gogová, E. (2017). Slovtovorná kategorizácia ako stratégia pri rozvíjaní porozumenia učebného textu. *O dieľati, jazyku, literatúre*, 2, 21–40.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Hapalová, M. (2019). Školy hlavného vzdelávacieho prúdu čelia pri vzdelávaní detí so ŠVVP množstvu problémov. In R. Hall, P. Drál, P. Fridrichová, M. Hapalová, S. Lukáč, J. Miškolci, & K. Vančíková, *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* (pp. 120–129). <https://analiza.todarovum.sk/analiza-zisteni-o-stave-skolstva-na-slovensku.pdf>
- Chaudry, N. A., & Manzoor, A. (2012). Teachers' Nonverbal Behaviour and Its Impact on Student Achievement. *International Education Studies*, 5(4), 56–64. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p56>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Klincková, J. (2011). *Neverbálna komunikácia alebo komunikujeme nielen slovami*. UMB v Banskej Bystrici.
- Krupová, E., & Kovačičová, M. (2022). *Dieta s odlišným materinským jazykom v poradenskom a edukačnom procese – dieta cudzincov*. VÚDPaP.
- Lajoie, S. P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33, 541–557. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1279-2>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2017). *Pokyn ministra č.39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. <https://www.minedu.sk/vnutorne-rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2017/>
- Morreale, S. P., & Pearson, J. C. (2008). Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century. *Communication Education*, 57(2), 224–240. <https://doi.org/10.1080/03634520701861713>
- Moser, U., Oostlander, J., & Tomasik, M. J. (2017). Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In M. Neuenschwander & C. Nägele (Eds.) *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (pp. 59–77). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16981-7_4
- Mulia, D. (2015). The use of first language scaffolding to teach English as a foreign language to pre-school children during dramatic play in West Sumatera, Indonesia. In *HS Web of Conferences*, 16 (2015). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20151601005>

- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2025). Výsledky Testovania 9 2025 – tlačová správa. https://www2.nucem.sk/dl/6227/TS_Vysledky_T9_2025.pdf
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P., & Furlong, M.J. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Mental Health*, 6, 125–136. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9118-8>
- Ostertágová, A., & Rehúš, M. (2022). *Začleňovanie detí z Ukrajiny do vzdelávania v Bratislave: Analýza súčasnej situácie a prehľad politik*. Centrum vzdelávacích analýz. https://www.vzdelavacieanalyzy.sk/wp-content/uploads/2022/07/Vzdelavanie-deti-z-Ukrajiny-v-BA_CVA_publikacia.pdf
- Pavlov, I. (2009). Učiteľská profesia z pohľadu profesijného rozvoja a kontinuálneho vzdelávania. In B. Kasáčová, & M. Cabanová (Eds.), *Profesia učiteľa v predprimárnej a primárnej edukácii v teóriách a výskumoch* (pp. 80–85). Pedagogická fakulta UMB.
- Petrová, Z., & Pupala, B. (2008). K súčasným pedagogickým diskusiám o zóne najbližšieho vývinu. *Pedagogika*, 58, 117–130.
- Rose, D., Chivizhe, L. L., Mcknight, A., & Smith, A. (2003). Scaffolding Academic Reading and Writing at the Koori Centre. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 32(1), 41–50. <https://doi.org/10.1017/S1326011100003811>
- Samana, W. (2013). Teachers' and Students' Scaffolding in an EFL Classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(8), 338–343. doi:10.5901/ajis.2013.v2n8p338
- Schleppegrell, M. J., & O'Hallaron, C. L. (2011). Teaching Academic Language in L2 Secondary Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 3–18. doi:10.1017/S0267190511000067
- Siegel, M. A., Menon, D., Sinha, S., Promyod, N., Wissehr, C., & Halverson, K. L. (2014). Equitable Written Assessments for English Language Learners: How Scaffolding Helps. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 681–708. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9392-1>
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Menšina, jazyk a rasizmus*. Kalligram.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press.
- Surkamp, C. (2014). Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities. *Scenario A Journal for performative teaching learning research*, 8(2), pp. 28–43. <http://dx.doi.org/10.33178/scenario.8.2.3>
- Sutiyatno, S. (2018). The Effect of Teacher's Verbal Communication and Non-verbal Communication on Students' English Achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), pp. 430–437. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.28>
- Šafr, J. (2008). *Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby*. Sociologický ústav AV ČR.
- Štatistický úrad SR. (2024). *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky*. <http://datacube.statistics.sk/>
- Taber, K. S. (2002). *Chemical Misconceptions – Prevention, Diagnosis and Cure: Theoretical background* (Vol. I). London: Royal Society of Chemistry.
- Taber, K. S. (2018). Scaffolding learning: principles for effective teaching and the design of classroom resources. In M. Abend (Ed.), *Effective Teaching and Learning: Perspectives, strategies and implementation* (pp. 1–43). New York: Nova Science Publishers.
- Vacca, J.S. (2011). Using Scaffolding Techniques to Teach a Social Studies Lesson About Buddha to Sixth Graders. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 652–658. <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.8.4>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Walqui, A. (2006). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>
- Walqui, A. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. WestEd.
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language*. Jossey-Bass.

Resumé

Článok sa zameriava na aktuálnu problematiku vzdelávania žiakov s odlišným materinským jazykom. Na základe faktov hovoriacich o nedostatočnej pripravenosti učiteľov na vzdelávanie v multilingválnom a multikultúrnom prostredí sa článok venuje pedagogickej komunikácii v školskom prostredí. Popisuje špecifiká jej vplyvu na dosiahnutie školského úspechu a sebadôvery u žiakov s odlišným materinským jazykom a zdôrazňuje potrebu prispôsobenia vyučovacieho jazyka a využitia didaktických metód, ktoré umožňujú postupné osvojovanie nových poznatkov a posilnenie sebadôvery žiakov.

Resumé

The article focuses on the current issue of educating pupils with a different mother tongue. The article's central argument is that, given the evidence of teachers' inadequate preparation for teaching in multilingual and multicultural contexts, there is a pressing need to examine pedagogical communication within the school environment. The text outlines the specific impact on the achievement of academic success and the development of self-confidence among pupils with a mother tongue different to the national language. It emphasises the necessity to adapt the language of instruction and employ didactic methodologies that facilitate the gradual acquisition of new knowledge and enhance pupils' self-confidence.

Kontakt

Mgr. Mária Hušlová Orságová

interná doktorandka

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

maria.orsagova@umb.sk

HODNOCENÍ VÍCEJAZYČNOSTI

ASSESSING PLURILINGUALISM

Linda KRAHULA DOLEŽÍ

1 Úvod

Vícejazyčnost přináší mnoho výhod, které jsou důležité pro osobní i profesní rozvoj. Děti, které ovládají více jazyků, mají lepší kognitivní flexibilitu, kulturní povědomí a komunikační dovednosti. Tyto schopnosti jim umožňují lépe se adaptovat na různé sociální a kulturní kontexty, což je v dnešním globalizovaném světě klíčové. Měření vícejazyčných kompetencí je důležité, protože poskytuje učitelům i rodičům nástroje k efektivní podpoře a rozvoji těchto dovedností. Kvalitní hodnocení umožňuje lépe přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků a adekvátně ocenit rozmanitost jejich jazykových repertoárů. Takovýto přístup podporuje motivaci a sebevědomí dětí, což má pozitivní dopad na jejich celkový akademický a osobní růst. V tomto příspěvku bychom rádi představili nové možnosti, jež skýtají dokumenty evropské jazykové politiky. Současně bychom chtěli apelovat na důležitost šíření povědomí jednak o fenoménu vícejazyčnosti, jednak o samotném fungování vícejazyčné mysli, která je dynamická, proměnlivá a jedinečná.

2 VÍCE JAZYKŮ V JEDNÉ MYSLI – TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ

Je zřejmé, že pokud je mluvčí uživatelem více jazyků, v jeho mysli nejsou tyto jazyky izolovány, ale naopak. Kdykoliv dochází k aktivaci jednoho z jazyků, aktivují se do určité míry všechny (Schmid, 2019). Obecně lze konstatovat, že jazyky existují ve vzájemném kontaktu, a proto je nesmírně zajímavé a obohacující sledovat jejich interakce. V souvislosti s dokumenty evropské jazykové politiky, jež vznikají v rámci aktivit Rady Evropy, je čím dál častěji skloňovaným termínem plurilingvismus, který je definován jako „dynamický a rozvíjející se jazykový repertoár jednotlivého uživatele“ (Companion Volume, 2020, s. 28, překlad L. K. D.). Tento termín se vyskytuje i v původním dokumentu z roku 2001 (český překlad je z roku 2002). V dokumentu *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* je multilingvismus definován jako „znalost více jazyků nebo koexistence různých jazyků v dané společnosti“ (s. 4). Na druhou stranu, plurilingvismus, v dokumentu přeložený jako vícejazyčnost, představuje komunikační kompetenci, která přesahuje rámec multilingvismu. U plurilingvních jedinců nejsou jednotlivé jazyky striktně oddělené, ale „všechny jazykové znalosti a zkušenosti jsou propojené a vzájemně se ovlivňují [což mluvčím umožňuje] flexibilně využívat různé části této kompetence k dosažení uspokojivé komunikace s partnerem“ (tamtéž).¹

Termín plurilingvismus zahrnuje různé další koncepty (Piccardo, Germain-Rutherford, & Lawrence, 2022, s. 1), které mohou být v závislosti na oboru výzkumu stále široce

¹ Ve slovenském překladu z roku 2022 termín plurilingvismus nefiguruje, důsledně je používán termín „viacjazyčnosť“ (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Doplňujúce vydanie).

používány. Jako příklad lze uvést multilingvismus, a to včetně pojmu lingvistická multi-kompetence. Cook (2016, s. 2) definuje multikompetenci jako „celkový systém myslí nebo komunity, která používá více než jeden jazyk.“ Dewaele (2016) poukazuje na starší publikaci, v níž společně s Pavlenko (Dewaele & Pavlenko, 2003) uvádějí, že multikompetence je neustále se měnící a vysoce komplexní systém, jehož části mohou být po určitou dobu v rovnováze. Neočekávaná změna v interním či externím prostředí, tj. změna frekvence nebo povahy jazykového vstupu, nebo specifická jazyková aktivita jako je například čtení knihy nebo sledování filmu s neznámým sociolektem, však může způsobit rozsáhlou restrukturalizaci, přičemž ve svém původním stavu zůstávají pouze některé části (Dewaele & Pavlenko, 2003; podle Cooka, 2016, s. 462, překlad L. K. D.). Termín multikompetence je součástí názvu publikace, z níž čerpáme, tedy *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (2016), a jež je určena všem, kdo se zabývají učením se jazykům, jejich používáním a výukou. V publikacích zaměřených více vědecky se však termín plurilingvismus zatím neobjevuje, spíše multilingvismus či bilingvismus (viz např. Schwieter, 2019 a Zubicaray, 2019).

V českém prostředí je možné narazit na dva pojmy, jež odrážejí fenomén více jazyků v jedné myslí, a to vícejazyčnost a mnohojazyčnost. Jsou v českém prostředí často využívány synonymně. Situaci zmapovala ve svojí diplomové práci Hofmannová (2024)². Uvádí, že spojení s jazykovou politikou, především v českých překladech evropských dokumentů, např. v SERRJ, je mnohojazyčnost chápána jako společenský fenomén, zatímco vícejazyčnost jako schopnost konkrétních mluvčích (Janíková, 2013, s. 3; podle Hofmannové, 2024, s. 34). Autorka práce rovněž provedla korpusovou sondu a uvádí, že termíny mnohojazyčnost a vícejazyčnost jsou v českém prostředí málo frekventované a frekventovanější je termín vícejazyčnost. Hoffmanová vysledovala, že pojem vícejazyčnost byl užívaný především v letech 2002 a 2006, zatímco označení mnohojazyčnost objevovalo později, mezi léty 2007–2009 (Hofmannová, 2024, s. 34–35).³

3 ČEŠTINA JAKO SOUČÁST MYSLI VÍCEJAZYČNÝCH DĚTÍ

V případě vícejazyčných dětí se nejedná o dva monolingvní mluvčí v jednom, a nelze tedy mluvit o jakési zdvojené jazykové zkušenosti, neboť zvláštní rysy je možné pozorovat ve všech plánech jazyka (Paradis, 2007; podle Peña & Bedore, 2011, s. 3). Jazyky plní různé funkce, jsou užívány v odlišných kontextech a mohou nést jiný emoční náboj (Pavlenko, 2005). Zachytit tuto jazykovou situaci pak nelze pomocí dvou mutací stejného standardizovaného testu, což se ovšem často děje (Piccardo & North, 2023, s. 1). Otázkou také je, zda můžeme považovat jazyk za samostatnou jednotku se stálými hranicemi (Lin, 2013, s. 12; podle Valdéz, 2022, s. 130, překlad L. K. D.).

Pokud u vícejazyčných dětí probíhá diagnostika, pak se obvykle jedná o snahu uchopit úroveň jejich znalosti češtiny jako druhého jazyka. Je-li to možné, pozornost je věnována i dalším jazykům dítěte, např. pomocí tlumočnicků, anamnestických dotazníků, rozhovorů

² Magisterská diplomová práce vznikla na Ústavu českého jazyka FF MU Brno pod vedením autorky předkládaného textu.

³ Centrum jazykového vzdělávání MU Brno v tuto chvíli dokončuje překlad nejnovějšího dokumentu, tedy *Companion Volume* (2020), a tak se můžeme těšit na postupné usazování nově zavedené terminologie.

apod., a to v závislosti na typu diagnostiky. Jazyková diagnostika často probíhá formou standardizovaných testů, jež odhalují chyby⁴, a na jejich základě hodnotíme stav jazykové kompetence. Již dříve jsme ve své publikaci (Doleží, 2018) shrnuli meze a možnosti diagnostiky jazykových kompetencí v češtině jako druhém jazyce u dětí s odlišným mateřským jazykem a zamýšleli se nad využitelností nástrojů určených pro děti, jejichž mateřským jazykem je čeština. Rovněž jsme upozornili na šetření Národního ústavu pro vzdělávání z roku 2014, z něhož vyplývá, že ve školních poradenských zařízeních chybí adekvátní diagnostické nástroje pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem (NÚV, 2014, s. 24 – 25; podle Doleží, 2018).

Diagnosticke češtiny jako druhého/cizího jazyka jsme se věnovali také v rámci série metodických příruček pro začínající lektorky a lektory, jež v letech 2014–2017 vydávala *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Jako příklad lze uvést např. text Vodičkové (2016), jež se zabývá tématem jazykového hodnocení v rámci zkoušek a testování, příspěvek Doleží, Vyšínové & Nikolaie (2014), kteří otevírají téma kulturní férovosti, a v neposlední řadě příspěvek Martínkové s Kudrjavcevou (2016), jež sdílejí své zkušenosti s diagnostikou zaměřenou na vyváženost bilingvismu u dětí od 3 do 14 let a zdůrazňují rovněž roli kulturního zázemí dítěte.

Užitečné shrnutí dostupných nástrojů, jichž je možné využít pro diagnostiku češtiny jako druhého jazyka je možné mimo jiné najít na stránkách *Inkluzivní školy* (online). Tato stránka rovněž uvádí závazné dokumenty evropské jazykové politiky a některé výstupy, jež se týkají právě češtiny jako druhého jazyka (např. deskriptory pro děti v rámci Evropského jazykového portfolia). Za významný posun považujeme výstupy projektu APIV A, které sdružují tři nástroje, a to diagnostický test, rozhovor se žákem s odlišným mateřským jazykem a učitelovo hodnocení jazykové kompetence žáka v češtině. Jazykový test je víceúrovňový a umožňuje zjistit silné a slabé stránky jazykové způsobilosti v češtině u dětí s OMJ. Je určen dvěma kategoriím žáků ZŠ: 3. – 5. a 6. – 9. ročník.

Na stránkách *Inkluzivní školy* je pozornost samostatně věnována rovněž tématu vícejazyčnosti (online). Obsahuje jednoduchou a srozumitelnou infografiku, jež napovídá, jak je možné vícejazyčnost u dětí podpořit. Zdůrazněna je rovněž role mateřského jazyka a nabídnuty jsou nápady na jeho zapojení do výuky. V neposlední řadě jsou na tomto místě shrnuty čtyři faktory ovlivňující vícejazyčnost podle Leix (2015), a to pravidla vstupu, mixování, objem a čas. Podobně pozitivně je možné vnímat i pojednání zaměřené na vyšetření vícejazyčného žáka (online), jež dává doporučení a rady pro poradenskou diagnostiku, a to za účelem kvalitnějšího uchopení potřeb vícejazyčných žáků a vhodného nastavení podpůrných opatření. U obou klíčových nástrojů, tedy jak diagnostického nástroje projektu APIV A, i u diagnostiky vícejazyčného žáka velmi kladně hodnotíme snahu postihnout co největší množství informací ze života žáka, které se týkají mimo jiné užívání jednotlivých jazyků, především pak češtiny jako druhého jazyka. Tento typ informací pak může být prospěšný při poznávání dynamického a proměnlivého jazykového profilu dětí, tedy jejich individuální lingvistické trajektorie a kompetencí, jež jsou spjaté s různými jazyky jejich plurilingvního repertoáru.

⁴ Práci s chybou je na českém lingvodidaktickém poli v oblasti češtiny jako druhého jazyka věnována velká pozornost, viz např. Houžvička (2014). Piccardo (2013) na základě rozhovorů s vyučujícími navrhuje novou vizi chyby jako něčeho, co není prohrěškem, ale spíše možností nápravy (Piccardo & North, 2023, s. 3).

4 HODNOCENÍ PLURILINGVNÍCH KOMPETENCÍ

Plurilingvní a plurikulturní kompetence zahrnují jednak plurilingvní porozumění, jednak plurilingvní zkušenost jako východisko a v neposlední řadě také plurikulturní zkušenost jako východisko (Companion Volume, 2020, s. 157). Škála plurilingvního porozumění sleduje schopnost využívat znalost jednoho nebo více jazyků a schopnost tímto jazykem nebo těmito jazyky hovořit, třeba jen částečně, a umět jich využít jako nástrojů pro přístup k informacím v jiných jazycích tak, aby bylo dosaženo komunikačního cíle (Tým NPI, 2024, s. 8). Oblast plurilingvní zkušenosti jako východiska se zaměřuje na to, jak vícejazyčný mluvčí využívá všechny své dostupné jazykové zdroje, aby mohl efektivně komunikovat (tamtéž). Co se úrovně zvládnutí jednotlivých jazyků týče, v případě plurilingvního porozumění se jedná o minimální funkční úroveň potřebnou v každém z dotčených jazyků, ke které se vztahuje škálování deskriptorů. Blízkost jazyků přirozeně pomáhá. Uživatelům se tedy doporučuje specifikovat dotčené jazyky jako součást adaptace deskriptoru pro praktické použití. V rámci plurilingvní zkušenosti jako východiska je uvedena úroveň slabšího jazyka (Szabo & Goodier, 2018, s. 15), podobné pojetí nabízí i *Companion Volume* (2020, s. 53). „Nabídka deskriptorů na jednotlivých úrovních má usnadnit výběr relevantních plurilingvních/plurikulturních cílů, které jsou také realistické vzhledem k jazykové úrovni uživatelů/studentů” (Companion Volume, 2020, s. 158, překlad L. K. D.).

Piccardo & North (2023) se zabývají problematikou možnosti hodnocení plurilingvní kompetence a otázkami, jako např.: Jaké aspekty plurilingvismu by měly být hodnoceny? Kdo by měl hodnocení provádět? Může být plurilingvismus hodnocen přímo nebo nepřímo? Autoři uvádějí příklady neformálního a formálního plurilingvního hodnocení studentů středních škol, včetně plurilingvní komprehenze a plurilingvní ústní zkoušky, jako v případě rakouského certifikátu plurilingvismu.⁵ Plurilingvně zaměřené cíle jazykového vyučování a hodnocení však nejsou záležitostí nejnovějších dokumentů evropské jazykové politiky, ale je možné je implicitně vnímat i ve starších dokumentech. V této souvislosti můžeme směřovat až do roku 1954 a do dokumentu s názvem *European Cultural Convention* (Beacco & Byram, 2003; podle Littla, 2006, s. 176). Jako první oficiální zmínku je možné uvést druhý draft návrhu Společného evropského referenčního rámce z roku 1996 (Companion Volume, 2020, s. 28). Plurilingvním kompetencím je věnována zejména čtvrtá kapitola *Companion Volume*, jenž je ale primárně určený dospělým uživatelům jazyků⁶. Plurilingvní a plurikulturní kompetence jsou zde rozděleny do tří typů, a to plurilingvní zkušenost jako východisko, plurilingvní porozumění a plurikulturní zkušenost jako východisko (s. 5). Úlohou deskriptorů je nabídnout „tvůrcům učebních plánů a učitelům podporu v jejich úsilí (a) rozšířit perspektivu jazykového vzdělávání v jejich kontextu a (b) uznat a ocenit jazykovou a kulturní rozmanitost jejich žáků” (s. 6).

Co se plurilingvních dovedností u dětí týče, je třeba konzultovat publikace Szabo & Goodier (2018a), pokud se jedná o děti ve věku 7 – 10 let, a Szabo & Goodier (2018b), věnujeme-li pozornost dětem ve věku 11 – 15 let. Podněty z deskriptorů lze využít nejen k hodnocení,

⁵ Plurilingvní ústní zkouška, která je součástí rakouského certifikátu plurilingvismu, hodnotí plynulost střídání mezi jazyky (L1, L2 a L3) a sledování toku z jednoho jazyka/varianty do druhého. Tato zkouška tedy hodnotí schopnost efektivně střídat a podle potřeby používat různé jazyky.

⁶ V tomto textu se opíráme o český překlad dostupný na stránkách Národního pedagogického institutu (Tým NPI, 2024).

ale také jako impulzy pro výuku, formát aktivit a cílových kompetencí, přestože je hlavním cílem těchto publikací především nabídnout přehled toho, v jakém vztahu jsou již existující a validované deskriptory, týkající se dětí a mládeže, s deskriptory novými, zaměřenými primárně na dospělé uživatele jazyků (Szabo & Goodier, 2018a, s. 10), poukázat na jejich relevanci pro tu kterou věkovou skupinu a podpořit další práci na deskriptorech a spolupráci napříč zeměmi. Dle autorů bychom však neměli zapomínat na osobnostní charakteristiky dětí ani na individuální přístup v rámci jejich kognitivního a sociálního vývoje. V kategorii mladších dětí, tedy 7 – 10, se pohybujeme od úrovně A1 po B2+. Přestože není možné nastavit limit pro nejvyšší dosaženou úroveň u osvojených jazyků, C úrovně jsou pro tuto kategorii méně relevantní, neboť stupeň kognitivní a sociální vyspělosti s komunikačními potřebami této věkové skupiny se neprotíná (Szabo & Goodier, 2018, s. 15). Deskriptory k plurilingvismu se zde neobjevují. Publikace stejnojmenných autorů věnující se starší věkové kategorii pak disponuje deskriptory od úrovně A1 po úroveň C2.⁷

5 SHRNUÍ A ZÁVĚR

Dle Morali & Manoli (2024, s. 404) děti vnímají plurilingvismus kladně, obzvláště ty, jež jsou v pohybu.⁸ Jsou si vědomy, že jednotlivé jazyky jsou využívány odlišně v různých sociokulturních kontextech a v různých fázích jejich životů. Nové pojetí vícejazyčnosti v rámci SERRJ a deskriptorů zaměřených na tuto oblast, tedy na oblast plurilingvismu, umožňuje tento dynamický a proměnlivý systém uchopit a ocenit jej. Co chceme hodnotit a vidět, záleží na tom, čeho chceme dosáhnout, tedy jak bylo uvedeno výše, zda je výsledkem učebního procesu rodilý mluvčí cílového jazyka, nebo mluvčí vícejazyčný (Macaro, 2010, s. 301; podle Scotta, 2016, s. 451). Vnímáme-li důležitost autentické komunikace a jejich rysů, pak je třeba vzít v potaz přítomnost všech jazyků dítěte, a je tudíž zapotřebí umět ocenit schopnost dítěte s těmito jazyky zacházet, jak ve třídě, tak v mimoškolním prostředí. Pokud je třeba, aby dítě užívalo pouze jeden jazyk, a to na určité úrovni, pak je třeba tuto kompetenci umět hodnotit.

Expertní skupina SERRJ považuje za důležité zdůraznit, že zlepšení jazykových kompetencí není lineární záležitostí. Dle autorů počet chyb narůstá okolo úrovně B1, a to při přechodu ke složitějšímu jazyku, přičemž nárůst správnosti užívání cílového jazyka pak skokově narůstá mezi úrovněmi B2 a C1. U dětí je situace navíc mnohem složitější, neboť procházejí velmi dynamickým jazykovým i kognitivním vývojem. Autoři se rovněž zamýšlí nad tím, jak predominantní kultura standardizovaného testování může bránit rozvoji jazykového vzdělávání a často dostává vyučující i děti do „*kontraproduktivních praktik*“ (CEFR Expert group, 2023, s. 60). Nezřikáme se standardizovaných testů ani nenaznačujeme jejich neadekvátnost. Spíše poukazujeme na možnost nahlížet na vícejazyčnost z mnohem širší perspektivy, jež může být z dlouhodobého hlediska pro děti velmi prospěšná. Jako největší výzvu stále vnímáme to, kdo a jak by měl plurilingvní diagnostiku provádět. Souhlasíme však s přístupem Piccardo & North (2023, s. 5), podle nichž je klíčové vybavit vhodnými ná-

⁷ Pro srovnání, v *Companion Volume* jsou deskriptory oblasti plurilingvního porozumění od úrovně A1 po úroveň B2 (s. 160), v sekci plurilingvní zkušenost jako východisko pak po C2 (s. 162).

⁸ Studie autorek se zaměřuje na děti-uprchlíky a využívá k poznávání plurilingvního repertoáru dětí metodu jazykových portrétů a semi-strukturovaných rozhovorů.

stroji vyučující. Již v tuto chvíli mají přinejmenším možnost opřít se o nové deskriptory, které už umožňují vícejazyčnost vhodně uchopit. Piccardo (2022) uvádí, že pokud jsou vyučující motivováni a dostatečně podpořeni jasnými modely a nástroji, pak nové vize uvítají (Piccardo & North, 2023, s. 11). Je tedy třeba provést potřebné změny i v oblasti vzdělávání učitelů (de la Maya Retamar, Galván Malagón, & López-Pérez, 2024, s. 2), aby vyučující vědomě pomáhali efektivně realizovat jazykový potenciál svých žáků. Je třeba, aby vyučující začali myslet netradičně a inovativně (Bánovčanová, Danisková, & Filagová, 2020, s. 113, překlad L. K. D.). Podobný náhled a shrnutí k možnostem podpory vícejazyčnosti nabízíme společně s Převrátilovou a Šormovou (Krahula Doleží, Převrátilová, & Šormová 2024).

Na závěr bychom rádi uvedli příklad deskriptoru v rámci sekce *Plurilingvní zkušenost jako východisko* pro děti ve věku 7 – 10 let (Szabo & Goodier, 2018, s. 156), podle něhož žákyně či žák: „Dokáže použít různé jazyky ze svého vícejazyčného repertoáru, aby povzbudil jiné lidi k použití jazyků, v nichž se oni cítí komfortněji” (překlad L. K. D.). Pokud budou děti vedeny již od raného věku k vstřícnosti k jinakosti, je možné nejen ve třídě, ale i ve společnosti podpořit další důležité hodnoty, jako jsou laskavost a respekt. Tento deskriptor, podobně jako ostatní deskriptory zaměřené na vícejazyčnost, se však nevztahuje pouze na děti s odlišným mateřským jazykem. Týká se všech dětí, potažmo každého uživatele více jazyků, tedy nás všech.

Literatura

- Bánovčanová, Z., Danisková, Z., & Filagová, M. (2020). On a shoestring: child speakers of other languages in Slovak education. *Journal of Language and Cultural Education*, 8(1), 95–113.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide for Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Council of Europe.
- CEFR Expert Group (2023). *A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education*, Council of Europe.
- (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing.
- de la Maya Retamar, G., Galván Malagón, C., & López-Pérez, M. (2024). Spanish Teachers' Beliefs about Plurilingualism: A Case Study in a Monolingual Context. *Languages*, 9(7).
- Cook, V. (2016). Premises of Multi-competence. In V. Cook, & L. Wei (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (pp. 1–25). Cambridge University Press.
- Dewaele, J. M. (2016). Multi-competence and Emotion. In V. Cook, & L. Wei (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (pp. 461–477). Cambridge University Press.
- Dewaele, J. M., & Pavlenko, A. (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: a study of cross-cultural effects. In J. V. Cook (Ed.), *The Effects of Second Language on the First* (pp. 120–141). Multilingual Matters.
- Doleží, L. (2018). Diagnostika jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem - současná situace, meze a možnosti. *Didaktické studie*, 10(1), 125–134.
- Doleží, L., Vyšínová, P., & Nikolai, T. (2015). Diagnostika jazykových a obecně kognitivních funkcí a culture fair testy. In L. Doleží (Ed.), *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk). Příručka pro lektorky a lektory* (s. 30–42). Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.
- Hofmannová, B. (2024). *Čeština v zahraničí*. Magisterská diplomová práce, Ústav českého jazyka Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.
- Houžvička, J. (Ed.)(2014). *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků. Včetně češtiny pro cizince. Sborník z mezinárodní konference Poděbrady 17.–18. 6. 2014*. Univerzita Karlova v Praze.

- Janíková, V. (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Masarykova univerzita.
- Kolektiv autorů. (2014). *Analýza služeb školských poradenských zařízení pro žáky-cizince. Příprava systémového řešení péče o žáky-cizince ve školských poradenských zařízeních*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Krahula Doleží, L., Převrátilová, S., & Šormová, K. (2024). Aktuální výzvy pro začínající češtináře: vícejazyčnost, autonomie a CLIL. *Didaktické studie*, 16(1), 121–140.
- Leix, A. (2015). Děti z jazykově odlišného prostředí: specifika edukace v českých mateřských školách z pohledu teorie a praxe. In V. Pacholík et al. (Eds.), *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách* (s. 105–129). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 195–218.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, 167–190.
- Macaro, E. (2010). Conclusions. In E. Macaro (Ed.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition* (pp. 300–305). Continuum.
- Morali, F., & Manoli, P. (2024). How do refugee children perceive their plurilingualism? Exploring children's representations of their linguistic repertoires through language portraits. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 28(3), 391–409.
- Martínková, A., & Kudrajceva, E. (2016). Diagnostika vyváženosti bilingvismu: komplexní testy pro děti od 3 do 14 let se zřetelem ke kulturnímu komponentu. In L. Doleží (Ed.), *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince (2. stupeň ZŠ a SŠ). Příručka pro lektorky a lektory* (s. 22–32). Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.
- Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28, 551–564.
- Pavlenko, A. (2005). *Multilingualism and Emotions*. Cambridge University Press.
- Peña, E. D., Bedore, L. M. (2011). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1–29.
- Piccardo, E. Germain-Rutherford, A., & Lawrence, G. (2022). An Introduction to Plurilingualism and this Handbook. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence, G. (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 1–15). Routledge.
- Piccardo, E. (2018): Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices. In: P. Pericles Trifonas, & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 207–225). Springer International Publishing.
- Piccardo, E. (2013). Assessment recollected in tranquillity: The ECEP project and The key concepts of The CEFR. In E. D. Galaczi, & C. J. Weir (Eds.), *Exploring language frameworks: Proceedings of the ALTE Krakow Conference, July 2011* (pp. 187–204). Studies in Language Testing Series, 36, Cambridge University Press.
- Piccardo, E., & North, B. (2023). Plurilingualism and Assessment. In S. Melo-Pfeifer, & Ch. Ollivier (Eds.), *Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Learners in Educational Settings*. Routledge.
- Schmid, M. S. (2019). *Language Attrition*. Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge University Press.
- Scott, V. M. (2016). Multi-competence and language teaching. In V. Cook, & L. Wei (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (pp. 445–460). Cambridge University Press.
- Schwieter, J. W. (ed.) (2019). *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. Wiley, Blackwell.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2002). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Doplňujúce vydanie. (2022). Štátny pedagogický ústav.
- Szabo, T., & Goodier, T. (2018a). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners. Resource for Educators. Volume 1: Ages 7–10*. Council of Europe.

- Szabo, T., & Goodier, T. (2018b). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners. Resource for Educators. Volume 1: Ages 11–15*. Council of Europe.
- Tým NPI (2024). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Kapitola 4 - ilustrativní deskriptivní stupnice CEFR: plurilingvní a plurikulturní kompetence*. Národní pedagogický institut.
- Valdés, G. (2019). Sandwiching, polylinguaging, translanguaging, and codeswitching. Challenging monolingual dogma in institutionalized language teaching. In J. MacSwan, & Ch. J. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the Classroom. Critical Perspectives on Teaching, Learning, Policy, and Ideology* (pp. 114–147). Routledge.
- Vodičková, K. (2016). Jazykové hodnocení: Testování a zkoušky. In L. Doleží (Ed.), *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince (2. stupeň ZŠ a SŠ). Příručka pro lektorky a lektory* (s. 17–21). Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.
- Zubicaray, G. I., Schiller, N. O. (eds.): *The Oxford Handbook of Neurolinguistics*. Oxford University Press.

Internetové zdroje

<https://inkluzivniskola.cz/cdj-jazykova-diagnostika/>
<https://inkluzivniskola.cz/vicejazycnost/>
<https://inkluzivniskola.cz/vysetreni-vicejazycneho-zaka-s-omj/>

Resumé

V našem příspěvku poukazujeme na důležitost hledání možností jak rozvíjet a hodnotit vícejazyčnost u dětí. Vycházíme z kontextu vícejazyčných dětí, žijících v České republice. Věnujeme se terminologickému vymezení a představujeme nové pojetí vícejazyčnosti dle dokumentů evropské jazykové politiky, jež všem, kteří pracují s vícejazyčnými dětmi, nabízejí příležitost jejich jedinečné dovednosti nejen podpořit, ale i ocenit. Kladné hodnocení vícejazyčnosti může prospívat naší společnosti jako celku tím, že podporuje kulturní rozmanitost a zlepšuje komunikaci mezi různými komunitami.

Resumé

In our paper, we highlight the importance of finding ways to develop and assess plurilingualism in children. We draw from the context of plurilingual children living in the Czech Republic. We focus on terminology and present a new concept of plurilingualism according to European language policy documents, which offer everyone working with plurilingual children the opportunity to not only support but also appreciate their unique skills. Positive evaluation of multilingualism can benefit our society as a whole by promoting cultural diversity and improving communication between different communities.

Kontakt

Mgr. Linda Krahula Doleží, Ph.D.

Masarykova univerzita, Centrum jazykového vzdělávání
 Oddělení pro celoživotní vzdělávání a celouniverzitní studia
 Komenského náměstí 2, 60200 Brno, Česká republika

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta
 Ústav českého jazyka a teorie komunikace
 Náměstí Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, Česká republika

linda.dolezi@cjv.muni.cz

INTEGROVANÝ PRÍSTUP K VYUČOVANIU JAZYKOV

INTEGRATED APPROACH TO TEACHING LANGUAGES

Juraj KRESILA

1 Úvod

Narastajúca jazyková heterogenita európskeho edukačného priestoru vytvára dopyt po didaktických riešeniach, ktoré by boli ústretové k rozmanitým vzdelávacím potrebám žiaka nachádzajúceho sa v mnohojazyčnom prostredí. Jazykové potreby žiaka súvisia so vzdelávacou oblasťou jazyka, ako aj s ostatnými tematickými oblasťami kurikula. Z didaktického hľadiska bývajú jednotlivé jazyky, ktoré sú tradične obsiahnuté v kurikule, od seba vzájomne oddelené a bez vzájomnej referencie. Jedným z riešení navrhovaných v rámci jazykovej politiky Rady Európy je integrovaný prístup k vyučovaniu jazykov (Beacco & Byram, 2007). Táto edukačná stratégia, známa ako *viacjazyčnosť* (*plurilingualism*), prináša rozšírený a prehĺbený pohľad na jazykovú kompetenciu žiaka, ktorá sa odkláňa od tradične poňatého, segregovaného a izolovaného, prístupu k jednotlivým jazykom zastúpeným v kurikule. Viacjazyčná komunikačná kompetencia sa definuje ako produkt dynamického, vzájomne prepojeného a kultúrne determinovaného jazykového repertoára jedinca zahŕňajúceho slovnú zásobu a jazykové štruktúry viacerých jazykov (Council of Europe, 2020). Viacjazyčný prístup teda podporuje jednotlivcov v tom, aby funkčne využívali im dostupné jazyky a integrovali ich do svojho jazykového repertoára. V oblasti jazykovej edukácie sa vďaka viacjazyčnosti vytvára dynamickejšia, inkluzívnejšia a autentickerejšia rámec oproti tradičným filologicky orientovaným prístupom obmedzeným na jeden cieľový jazyk. Konceptia viacjazyčnosti nie je fixnou metodikou, ale predstavuje skôr všeobecný pedagogický prístup založený na premise, že všetky jazyky dostupné žiakom zohrávajú významnú úlohu v ich kognitívnom, sociálnom a edukačnom vývine.

Konceptia viacjazyčnosti, od svojho formálneho uvedenia v relevantných dokumentoch (Council of Europe, 2001), prechádza postupným vývojom. Úsilie integrovať prístup k jazykovému vzdelávaniu sa odrazilo už v edukačnej iniciatíve *Európske jazykové portfólio* (EJP, v angl. *European Language Portfolio, ELP*) (Little, Goullier, & Hughes, 2011), ktoré slúži primárne ako nástroj na zdokumentovanie pokročilosti žiaka v jednotlivých osvojovaných jazykoch. Okrem podpory tradične koncipovaného vyučovania zameraného na jazyk ako nástroj komunikácie prináša EJP implicitne aj inšpirácie na paradigmatický posun v jazykovom vzdelávaní s ohľadom na autonómiu žiaka. Doplnujúce vydanie *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky* (Council of Europe) z roku 2020 prezentuje nové deskriptory pre oblasť *mediácie* ako jednej zo štyroch spôsobov komunikácie, v ktorej sa uplatňujú aj viacjazyčné stratégie. V mnohojazyčnom a interkultúrnom kontexte môžu byť danými mediačnými stratégiami *preklad, zjednodušenie textu, sumarizovanie, preformulovanie alebo vysvetlenie*. Deskriptory pre viacjazyčnú mediáciu tak získavajú potenciál stať sa praktickým nástrojom pri tvorbe nových vzdelávacích programov. Konceptia viacjazyčnosti, okrem podpory autonómie žiaka a mediácie, prináša aj nové impulzy v oblasti tvorby jazykového kurikula akcentovaním *jazykového uvedomenia, interkultúrnej komunikácie* a zmysluplnosti *simultánneho používania viacerých jazykov* v kontexte.

2 TYPY JAZYKOVEJ INTEGRÁCIE A HIERARCHIA ÚROVNÍ PLÁNOVANIA

V rámci všeobecného vzdelávania sa zámer rozšíriť perspektívy jazykového vzdelávania môže realizovať integráciou jazyka *vyučujúceho, materinského a cudzieho*. Integrácia jazyka vyučovacieho s cudzím jazykom pri sprostredkovaní nového obsahu a osvojovaní si učiva je prístup, ktorý je v medzinárodnom odbornom diskurze známy pod skratkou *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) (Lin, 2016). Skúsenosti s aktuálnym stavom uplatňovania uvedeného metodologického prístupu v domácom edukačnom kontexte mapuje štúdia *Content and Language Integrated Learning in Slovakia* (Menzlová et al., 2020). Pokusy integrovať dva alebo viaceré geneticky vzájomne príbuzné cudzie jazyky v kurikule s využitím medzijazykového transferu pri receptívnych činnostiach, ktorý vyplýva z podobností slovnej zásoby a gramatických štruktúr, sa v medzinárodnom odbornom kontexte označujú ako *intercomprehension* (*medzijazyková zrozumiteľnosť*) (De Carlo & Garbarino, 2021). V domácich podmienkach môže byť tento viacjazyčný prístup využitý pri sprostredkovaní slovenčiny žiakom s materinským jazykom zo slovanskej jazykovej skupiny. V rámci primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania v jazykovo heterogénnych triedach nastáva potreba integrovať vyučovací jazyk s inými cudzími jazykmi, ktoré nie sú zastúpené v kurikule, ale sú materinským jazykom pre istú časť žiakov v triede. Uvedená edukačná situácia je v európskom odbornom diskurze označovaná ako *multilingual classroom* (*mnohojazyčná trieda*) (Hélot & Ó Laoire, 2011). Slovenská edukačná realita má s uplatňovaním efektívnej jazykovej integrácie v mnohojazyčných triedach zatiaľ menej skúseností v porovnaní s niektorými európskymi štátmi¹ (Ostertágová & Rehúš, 2022). Pre jednotlivé školy býva zložitá vyvinúť komplexný a integrovaný program poskytovania jazykovej podpory vo vyučovacom jazyku. Podľa expertnej správy vypracovanej pre *Organizáciu pre hospodársku spoluprácu a rozvoj* (OECD) (Stanat & Christensen, 2006) sa vo vzdelávacích systémoch všeobecne uplatňujú tri spôsoby, ako zabezpečiť rozvoj jazykových zručností vo vyučovacom jazyku u žiakov s odlišným materinským jazykom:

- oddeleným vyučovaním mimo bežných tried,
- zaradením do bežných tried, ale s prípravou na vyučovací jazyk mimo triedy,
- zaradením do bežných tried, ale s poskytovaním podpory vo vyučovacom jazyku priamo v triede.

Podľa tejto správy väčšina krajín uprednostňuje zaradenie žiakov do hlavného prúdu vzdelávania, hoci správa priznáva, že tým nie je automaticky zaručené poskytovanie kvalitnej systematickej jazykovej podpory.

Strategickým dokumentom poskytujúcim komplexné usmernenia pre tvorbu vzdelávacích programov, ktoré podporujú viacjazyčnosť v školách, je *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Príručka pre tvorbu a implementáciu vzdelávacích programov pre viacjazyčné a interkultúrne vzdelá-

¹ V porovnaní s priemerom OECD absolvovalo na Slovensku menej učiteľov prípravu na výučbu vo viacjazyčnom prostredí počas formálneho vzdelávania, ako aj v rámci profesijného rozvoja. Na výučbu v takomto prostredí sa cíti byť pripravená približne pätina (21 %) vyučujúcich na Slovensku (priemer OECD bol 26 %). Napriek tomu mali vyučujúci na Slovensku nižšiu potrebu vzdelávať sa v tejto téme (9 %, priemer OECD je 15 %). Viac na: https://www.vzdelavacieanalyzy.sk/wp-content/uploads/2022/07/Vzdelavanie-deti-z-Ukrajiny-hlavne-zistenia-a-odporucania_CVA.pdf.

vane) (Beacco et al., 2016). Uvedený dokument naznačuje spôsoby, akými sa dá plánovať integrované jazykové kurikulum naprieč vyučovacími predmetmi tak, aby vzťahy medzi prvým, druhým jazykom a cudzími jazykmi boli explicitne vymedzené v štruktúre obsahu a spôsobe ich naplňovania v edukačnej praxi. Plánovanie viacjazyčného kurikula zahŕňa edukačné aktivity na rôznych úrovniach vzdelávacieho systému:

- medzinárodná (supraúroveň),
- národná/regionálna (makroúroveň),
- školská (mezoúroveň),
- triedna (mikroúroveň),
- individuálna (nanoúroveň).

Uvedené hierarchické úrovne existujú vo vzájomnej interakcii a proces efektívneho plánovania viacjazyčného kurikula odkazuje na každú z nich.

3 SLOVENSKÝ KURIKULÁRNY RÁMEC

V reakcii na výzvy, ktoré prináša rastúca jazyková rozmanitosť v Európe aj na Slovensku, zapracovali autori slovenského edukačno-reformného dokumentu *Vzdelávanie pre 21. storočie východiská zmien v kurikule základného vzdelávania* (Pupala & Fridrichová, 2022) princípy viacjazyčnosti implicitne aj explicitne do dikcie textu, ktorý sa týka vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*. Odkazy na viacjazyčnosť sa v texte vyskytujú vo viacerých súvislostiach a implikáciách a predstavujú makroúroveň kurikulárneho plánovania.

Prvý implicitný odkaz na koncepciu viacjazyčnosti súvisí s vyučovaním slovenčiny, alebo jazyka národnostnej menšiny. Konštatuje sa, že pri osvojovaní si slovenčiny ako druhého jazyka sa vychádza „z princípu opory o prvý (materinský) jazyk“ (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 28). Integrácia vyučovania slovenčiny a odlišného materinského jazyka by mala mať formu komunikatívneho vyučovania, pričom „špecifiká cieľov, výber a štruktúra učebného obsahu sa riadia princípmi vyučovania cudzích jazykov“ (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 28). Uvedené východisko môže potenciálne predstavovať výzvu pre učiteľov slovenčiny ako materinského jazyka, ktorí v rámci svojho štúdia neabsolvovali didaktickú prípravu na vyučovanie cudzieho jazyka.

Druhý odkaz na viacjazyčnosť sa nachádza v kapitole venovanej vyučovaniu prvého jazyka (L1), ktorým môže byť v slovenskom kurikule slovenčina alebo jazyk národnostnej menšiny. Týka sa charakteru domáceho jazykového prostredia, v ktorom žiak žije. V poznámke pod čiarou sa konštatuje, že prvý jazyk sa nemusí zhodovať s materinským jazykom, „ak žiak žije vo viacjazyčnom prostredí“ (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 30). Uvedená poznámka explicitne naznačuje trend postupného narastania jazykovej heterogenity domácností, ale aj školského prostredia, ktoré sa postupne stáva výzvou pre slovenskú edukačnú realitu.

Tretí odkaz na viacjazyčnosť súvisí s integráciou vzdelávacích podoblastí prvého jazyka, slovenčiny v pozícii druhého jazyka a cudzích jazykov v treťom vzdelávacom cykle, v rámci zvládnutia základov komplexnej gramotnosti. Konštatuje sa, že „vzájomné prepojenie vyučovania jednotlivých jazykov je zvlášť dôležité, ak žiaci žijú v dvoj- alebo vo

viacjazyčnom prostredí“ (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 43). Uvedomovanie si špecifik mnohojazyčného prostredia a simultánne používanie viacerých jazykov v komunikačnej interakcii sú stavebnými prvkami komplexnej jazykovej kompetencie žiaka spolu s jeho integrovaným jazykovým repertoárom. Medzi základy komplexnej gramotnosti patrí aj interkultúrna kompetencia žiaka prejavujúca sa ako schopnosť funkčne komunikovať v plurikultúrnej a mnohojazyčnej spoločnosti (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 45). Rozvíjanie *metajazykového uvedomenia* (*metalinguistic awareness*) môže v slovenskom školskom prostredí predstavovať odbornú výzvu pre učiteľov, ktorých didaktická príprava v oblasti jazykov bola orientovaná homogénne iba na jeden cieľový jazyk.

Najkomplexnejšie poňatý odkaz na koncept viacjazyčnosti sa nachádza v charakteristike zamerania vzdelávacej podoblasti *Cudzie jazyky*, kde sa konštatuje, že „*jazyky navzájom súvisia a sú prepojené, najmä na úrovni jednotlivca*“ (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 58). Uvedená formulácia priamo odkazuje na koncepciu *viacjazyčnosti* (*plurilingualism*), tak ako je definovaná v *Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky* (SERR, 2017), ako personálna dispozícia jedinca, oproti *mnohojazyčnosti* (*multilingualism*) definovanej ako spoločenská prax používania viacerých jazykov na istom teritóriu. Viacjazyčná kompetencia je v rámci danej vzdelávacej podoblasti vnímaná ako „*potenciál žiaka využívať viaceré jazyky, ktoré sa učí alebo ovláda na rôznych úrovniach pokročilosti*“ (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 59). Implikáciou daného tvrdenia je, že aj položky zo žiakovho viacjazyčného repertoára (slovná zásoba, jazyková štruktúra), a to aj v jazykoch, ktoré ovláda na nižšej úrovni pokročilosti, sú rovnako hodnotné pre rozvoj jeho komplexnej komunikačnej kompetencie. Tá sa prejavuje v schopnosti efektívne využívať znalosti a spôsobilosti nadobudnuté v jednom jazyku a transferovať ich do ďalších jazykov.

Uvedené odkazy na viacjazyčnosť v aktuálnom slovenskom edukačno-reformnom dokumente možno zaradiť do makroúrovne kurikulárneho plánovania. Následne sa vynára potreba ich ďalšej komplexnej elaborácie na nižších úrovniach plánovania a ich transformácie do formy školského kurikula.

4 INŠPIRÁCIA Z ÍRSKA

Užitočným príkladom a inšpiráciou pre domácich tvorcov školského kurikula môže byť prípadová štúdia edukačnej jazykovej inklúzie v írskej primárnej škole *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School* (*Práca s jazykovou rozmanitosťou: štúdia o inkluzívnom vzdelávaní na írskej základnej škole*), autormi ktorej sú D. Little a D. Kirwan (2019). Aj keď publikovaná štúdia zaznamenáva prípad z Írska, jej informácie možno aplikovať v mnohých školách, ktoré sú situované v transformujúcom sa európskom urbánnom prostredí. Štúdia opisuje spôsob, akým dievčenská primárna škola, Scoil Bhríde (Cailini) z predmestia Dublinu, reflektovala narastajúcu jazykovú heterogenitu vo všeobecnom vzdelávaní v Írsku. Škola sa nachádza v spádovej oblasti, v ktorej medzi rokmi 2003 – 2015 vzrástol podiel študentov pochádzajúcich z rodín imigrantov z pôvodných 20% na 80%. Väčšina z detí imigrantov nemá pri nástupe do školy osvojené základy angličtiny, pričom počet doma používaných jazykov alebo ich variet z rozličných častí sveta je viac ako 50, čo predstavuje extrémnu jazykovú diverzitu. Z hľadiska socioekonomického statusu pochádzajú žiaci z rodín, ktoré sú vlastníčkami ne-

hnuteľnosti, v ktorej bývajú, rovnako ako aj z rodín, ktorým bolo pridelené sociálne ubytovanie. Pedagógovia v tejto škole vypracovali jazykovú stratégiu, ktorá integrovala jazyky zahrnuté v kurikule – angličtinu ako hlavný vyučovací jazyk, írčinu ako povinný druhý jazyk a francúzštinu ako cudzí jazyk – s ostatnými nekurikulárnymi jazykmi, ktorými žiaci komunikujú v domácom prostredí.

Prvou výzvou, s ktorou sa museli tvorcovia školského kurikula popasovať, bola pretrvávajúca tendencia jednojazyčne a asimilačne orientovanej edukácie, ktorá býva presadzovaná zhora. Argumenty v prospech integrovaného jazykového kurikula poskytli viaceré írské edukačné dokumenty. Prvým z nich bola definícia úlohy jazyka vo vzdelávaní, ktorú sformuloval *Curriculum and Examinations Board* (*Rada pre vzdelávací program a hodnotenie*) v ešte v roku 1986. V nej sa uvádza, že jazyk je:

- základným prostriedkom myslenia, všetky jazykové činnosti v akomkoľvek jazyku sú prejavmi myslenia;
- prostriedkom získavania a usporadúvania poznatkov;
- hlavným prostriedkom interpersonálnej komunikácie;
- ústredným faktorom osobnostného rozvoja študenta;
- dôležitým prostriedkom kultúrneho transferu, ktorým sa jednotlivé spoločnosti a kultúry definujú a organizujú (Curriculum and Examinations Board, 1986; podľa Little & Kirwan, 2019).

Takáto definícia jazyka poslúžila ako argument opodstatňujúci edukačný program, v ktorom by bol vzťah medzi prvým, druhým a cudzím jazykom explicitne vyjadrený v štruktúre a v obsahu školského kurikula. Očakávaným edukačným efektom integrovaného jazykového kurikula by sa stala *jednotná viacjazyčná kompetencia* (v angl. *single plurilingual competence*) namiesto vzájomne nesúvisiacich a fragmentárnych kompetencií v jednotlivých jazykoch² (Council of Europe & Department of Education and Skills 2008, s. 33).

V čase koncipovania školského kurikula bol integrovaný prístup k vyučovaniu jazykov v súlade s pedocentricky orientovaným írskym národným kurikulumom pre primárny stupeň. V ňom sa uvádza, že poznatky a skúsenosti dieťaťa tvoria základ pre jeho ďalšie vzdelávanie a že jazyk napomáha dieťaťu ujasniť si a interpretovať doterajšiu skúsenosť, osvojovať si nové koncepty a prehlbovať už osvojené poznatky³ (Department of Education and Science, 1999). Z uvedeného vyplýva, že jazyk, ktorý slúži ako médium primárnej socializácie dieťaťa, musí zohrávať úlohu aj v jeho ranej edukácii. Akceptovanie tézy, že domáce prostredie je najsilnejším faktorom kognitívneho rozvoja žiakov na primárnom stupni, vedie k záverom, ktoré sú v súlade s koncepciou viacjazyčnosti. Aj novšie vydanie národného kurikula pre írské primárne školy, ktoré bolo zavedené v roku 2017, sa explicitne prihlásilo k integrovanému prístupu k vyučovaniu angličtiny a írčiny v prvých dvoch ročníkoch argumentujúc, že sa tak využije potenciál medzijazykového transferu⁴ (Department of Education and Skills, 2019).

² Dostupné na: <https://rm.coe.int/languageeducation-policy-profile-ireland/16807b3c2f>.

³ Viac tu: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/c4a88a62-7818-4bb2-bb18-4c4ad37bc255/psec_introduction-to-primary-curriculum_eng.pdf.

⁴ Viac tu: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/2a6e5f79-6f29-4d68-b850-379510805656/PLC-Documents_English.pdf

5 ORGANIZAČNÉ PRINCÍPY INTEGROVANÉHO JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

Reflektujúc etapu tvorby školského kurikula v Scoil Bhride (Cailini) identifikovali autori štúdie päť vzájomne pôsobiacich princípov, uplatňovaním ktorých dospeli pedagógovia v danej škole k integrovanému jazykovému vzdelávaniu (Little & Kirwan, 2019).

Stavanie na osvojených poznatkoch žiaka

Ak štátne kurikulum podporuje konštruktivisticky orientovanú pedagogiku, didaktickou výzvou sa stáva spracovanie a prezentácia učiva spôsobom, ktorý je prístupný žiakom z pohľadu ich aktuálnych poznatkov. Didaktickým cieľom sa stáva transformácia školského obsahu do podoby funkčných poznatkov žiaka (Heugh, 2015; podľa Little & Kirwan, 2019). Deti z imigrantských rodín nastupujú do primárneho vzdelávania s vedomosťami, skúsenosťami a zručnosťami, ktoré si osvojili spolu s materinským jazykom. Transformácia školského obsahu do formy funkčných poznatkov si vyžaduje postupné rozširovanie existujúceho jazykového repertoára o vyučovací jazyk, získavanie bazálnej gramotnosti, osvojovanie si terminológie, ktorá zodpovedá kľúčovým konceptom kurikula a postupné osvojovanie registrov a žánrov akademického jazyka. Keďže títo žiaci získali svoje doterajšie vedomosti v inom jazyku, táto skúsenosť môže byť pre nich frustrujúca. V škole je úspešnosť determinovaná rozvojom znalostí vo vyučovacom jazyku. Je to však proces, v ktorom materinský jazyk nevyhnutne zohráva ústrednú úlohu ako predvolený prostriedok praktických vedomostí a diskurzívneho myslenia žiaka. Ak má integrovaný prístup k vyučovaniu jazykov priniesť edukačné efekty a stať sa menej frustrujúcim, je nevyhnutné explicitne zdôrazňovať hodnotu materinských jazykov žiakov a hľadať spôsoby, ako ich zahrnúť do vzdelávacieho procesu.

Používanie materinského jazyka v škole

Druhou zásadou integrovaného prístupu k vyučovaniu jazykov je neobmedzovať používanie materinských jazykov žiakom v triede ani mimo nej. Ak si učitelia uvedomujú úlohu, ktorú materinské jazyky zohrávajú pri vzdelávaní, mali by túto požiadavku explicitne zahrnúť do svojho vyučovania. V komunikačnej praxi v triede tak dochádza k javu, ktorý je v medzinárodnom diskurze označovaný ako *translanguaging* (*prelínanie jazykových zdrojov*), ktorý teoreticky rozpracovali García a Li Wei (2014). Translanguaging je komunikácia, v ktorej účastníci využívajú svoje individuálne jazykové repertoáre na dosiahnutie vzájomného porozumenia a naplnenie spoločných cieľov. Veľká časť empirického výskumu translanguagingu sa zameriava na diskusiu v triede, v ktorej sa prepína medzi dvoma jazykmi, pričom oba jazyky učiteľ aspoň čiastočne ovláda. V prípade výskytu takých materinských jazykov žiaka, ktoré učiteľ nevláda, je odkázaný dôverovať žiakom, že sami vedia, ako efektívne využívať svoj jazykový repertoár. Takáto prax prináša aj nový pohľad na koncept autonómie žiaka.

Upevňovanie gramotnosti

Gramotnosť je predpokladom školskej úspešnosti. Z hľadiska integrovaného prístupu k vyučovaniu jazykov je rovnako dôležité podporovať u žiakov rozvoj gramotnosti, popri jazyku vyučovacom, aj v materinských jazykoch. V škole v Scoil Bhride sú žiačky vedené k tomu, aby gramotnosť, ktorú si osvojili v angličtine a írčine, preniesli aj do svojich domácich jazykov v písomnej forme v podobe dvoj a neskôr aj viacjazyčných kompozičných

útvarov⁵. Pri poskytovaní jazykovej podpory vo vyučovanom jazyku v raných fázach školskej dochádzky žiačkam z prisťahovaleckých rodín sa uplatňuje prax, v ktorej komunikujú vo vyučovanom jazyku praktické poznatky a skúsenosti, ktoré majú osvojené vo svojom materinskom jazyku. Vyučujúci zapisuje všetko, čo žiačka komunikuje, bez úprav, aj keď vety môžu byť neúplné alebo nesprávne sformulované. Tým, že žiačka vyjadruje pre ňu relevantný obsah, zvyšuje sa motivácia. Jej autonómia odvodená z používania materinského jazyka tak priamo prispieva k efektívnemu učeniu sa.

Didaktická explicitnosť

Pri vyučovaní v bežných jazykovo homogénnych triedach nie všetci žiaci porozumejú novému obsahu hneď po jeho expozícii. Rozdiely sú dané rýchlosťou učenia sa, úrovňou motivácie, koncentrácie a mimoškolskou skúsenosťou každého žiaka. V jazykovo heterogénnych triedach učiteľia čelia oveľa väčšej komunikačnej výzve. Prax v Scoil Bhríde spočíva v opakovanom vysvetlení nového obsahu a snahe čo najviac obmieňať učiteľov jazyk s každým novým vysvetlením. Expozícia sa spája s podporou reflexívneho prístupu k učeniu sa prostredníctvom otázok: *Čo robíme? Prečo? Ako? A s akými výsledkami?* (Little, Dam & Legenhausen, 2017). Takáto didaktická explicitnosť je prospešná všetkým žiakom bez ohľadu na ich materinský jazyk.

Autonómia učiteľov

Dodržiavanie inkluzívneho étosu školy, podpora jej jazykového programu, dôraz na rozvoj gramotnosti žiakov a používanie explicitných metód expozície sú determinované individuálnym prístupom učiteľa, ktorý je formovaný jeho osobnosťou, štýlom vyučovania a profesionálnymi skúsenosťami. Predpokladá sa, že odborné skúsenosti učiteľa v triede sa budú vyvíjať v súlade s jazykovými potrebami žiakov. V Scoil Bhríde sú pravidelne analyzované videozáznamy interakcií so žiačkami v triede. Dochádza k výmene skúseností medzi učiteľmi a prezentujú sa ukážky žiackych prác. Entuziazmus žiačok všetkých vekových skupín, ktoré skúmali podobnosti a rozdiely medzi jazykmi a používali svoj materinský jazyk v triede, upevnil učiteľov v presvedčení o adekvátnosti ich didaktického prístupu.

6 ZÁVER

Pri posudzovaní miery zovšeobecniteľnosti skúsenosti z Írska je potrebné mať na zreteli isté kontextuálne špecifiká. Škola v Scoil Bhríde (Cailini) je príkladom extrémnej jazykovej diverzity. Manažovanie rozsiahlej jazykovej diverzity v triede si vyžaduje špeciickú metodológiu, ktorej prínos nemusí byť rovnaký v triedach s menším počtom žiakov s odlišným materinským jazykom. Jedným z riešení je vytvoriť, popri bežných jazykovo homogénnych školách, špecializované školy, v ktorých by sa koncentroval istý minimálny percentuálny podiel žiakov z prisťahovaleckých rodín.

⁵ Ukážky z písomných prác žiačok danej školy prezentoval spoluautor publikácie *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*, D. Little, na webinári, ktorý organizovalo ECLM (*Európske centrum pre moderné jazyky*) <https://www.youtube.com/watch?v=Y-W-Dp470joM&t=609s>

Implementácii koncepcie viacjazyčnosti a budovaniu pozitívnej klímy v jazykovo heterogénnej triede napomáhajú situácie, v ktorých sa všetci žiaci, domáci aj prisťahovalci, spoločne učia cudzí jazyk od raného veku. V írskom vzdelávacom systéme túto funkciu plní írčina, ktorá má status druhého povinného vyučovacieho jazyka, ale je zároveň jazykom cudzím pre väčšinu školskej populácie. Na Slovensku by takýto stimulujúci a zjednocujúci potenciál mohla mať angličtina ako cudzí jazyk.

Podporu integrovanému prístupu k vyučovaniu jazykov na makroúrovni kurikulárneho plánovania poskytuje pedagogika orientovaná na žiaka, ktorá explicitne odkazuje na princípy konštruktivismu. Tradične koncipované transmisívne vyučovanie býva založené na jednojazyčnej recepcii, porozumení, zapamätaní si a pravidelnom preukazovaní toho, čo si žiak zapamätal. Oproti tomu, konštruktivisticky vedené vyučovanie, založené na viacjazyčnej recipročnej mediácii, dialogickom preskúmvaní a interpretácii, je efektívne v závislosti od spôsobu, akým sa prezentuje obsah učiva s ohľadom na poznatky žiaka získané mimo školy. Explicitné uznanie relevantnými kurikulárnymi dokumentmi, že materinský jazyk je pre žiaka nástrojom poznávania, legitimizuje jeho používanie v triede. Aj keď v prípade výraznej jazykovej diverzity v triede nie je vždy uplatniteľná recipročná komunikácia medzi učiteľom a žiakom, používanie menej frekventovaných materinských jazykov, v ktorých žiak vystupuje ako expert, môže prispievať k rozvoju medzijazykovej intuície žiaka a následne jeho autonómie.

Pre efektívne začlenenie sa do štandardného vyučovacieho procesu potrebujú žiaci s odlišným materinským jazykom aj zacielenú jazykovú podporu vo vyučovacom jazyku. Neznamená to však, že ich edukačné potreby v oblasti vyučovacieho jazyka sú identické ako v prípade, keby sa daný jazyk učili ako jazyk cudzí. Integrovaný prístup k vyučovaniu jazykov založený na viacjazyčnej recipročnej mediácii, bádaní a interpretácii je vhodnou alternatívou k snahe akcelerovať asimiláciu žiaka s odlišným materinským jazykom do jednojazyčného vyučovacieho diskurzu.

Literatúra

- Beacco, J.-C., & M. Byram (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C., et al. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.
- Council of Europe and Department of Education and Skills (Ireland) (2008), *Language Education Policy Profile: Ireland*, Strasbourg and Dublin.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Strasbourg: Language Policy Programme, Education Policy Division.
- De Carlo, M. and Garbarino, S. (2021). Intercomprehension strengths and opportunities of a pluralistic approach. In Piccardo, E. Germain-Rutherford, A & Lawrence, G. (Eds.) *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. (pp. 338-359). Routledge.
- Department of Education and Science a National Council for Curriculum and Assessment. (1999). *Primary School Curriculum: Introduction*. Ireland.
- Garcia, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Hélot, Ch. & Ó Laoire, M. (2011). *Language policy for the multilingual classroom: pedagogy of the possible*. Bristol: Multilingual Matters,
- LIN, Angel M.Y. (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice*. Imprint: Springer.
- Little, D., Goulier, F., & Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D., Dam, L. & L. Legenhausen (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*, Bristol: Multilingual Matters.
- Little, D. & Kirwan, D. (2019). *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*. Bloomsbury Publishing.
- Menzlová, B. (2020). *CLIL: Content and Language Integrated Learning in Slovakia*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Ostertágová, A. & Rehúš, M. (2022). *Začleňovanie detí z Ukrajiny do vzdelávania: Hlavné problémy a odporúčania*. Bratislava: Centrum vzdelávacích analýz.
- Pupala, B. & Fridrichová, P., (Eds). (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie: východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- SERR (2017) *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Revidované vydanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Stanat, P., and G. Christensen (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris: OECD.

Resumé

Článok analyzuje integrovaný prístup k vyučovaniu jazykov ako jedno z riešení potrieb žiakov z mnohojazyčného prostredia. Predstavuje koncepciu viacjazyčnosti a stratégie integrácie jazykov na ich funkčné využívanie vo vyučovaní. V slovenskom kurikule sa na tieto princípy odkazuje na makroúrovni plánovania. Prezentuje sa príklad dobrej praxe z írkej školy s výrazne rozmanitým jazykovým zastúpením žiakov. Sú naznačené spôsoby integrácie materinských jazykov do vyučovania na báze konštruktivistickej pedagogiky. Rozvíjanie gramotnosti aj v materinskom jazyku je alternatívou k asimilačne orientovanej podpore vo vyučovacom jazyku.

Resumé

The article analyses integrated approach to language teaching as one of the solutions to the needs of students from multilingual backgrounds. It presents the concept of plurilingualism and existing strategies of integrating languages for their functional use in teaching. The Slovak curriculum refers to these principles at the macro-level of planning. An example of good practice from an Irish school with its extremely diverse linguistic population of pupils is presented. Outlined are ways of integrating mother tongues into teaching based on constructivist pedagogy. Developing literacy in the mother tongue is thus an alternative to assimilation-oriented linguistic support in the language of instruction.

Kontakt

Mgr. Juraj Kresila, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
juraj.kresila@unipo.sk

RECENZIE/REVIEWS

SO SIMPSONOVcami (A S ALZHEIMEROM) PRI MORI

Zuzana STANISLAVOVÁ

[HLUŠÍKOVÁ, MARTA, 2024. LETO S MARGE. IL. ADELA REŽNÁ. BRATISLAVA: SLOVART. 118 s. ISBN 978-80-556-6563-4.]

Marta Hlušíková je jednou z predstaviteľiek staršej generácie slovenských spisovateľov pre deti a dospelujúcich (podotknime, že aj pre dospelých). Je nielen plodnou, ale aj veľmi mnohostrannou autorkou: poviedkarkou, rozprávarkou, autorkou literatúry faktu, poetkou, prekladateľkou. Rok 2024 bol pre ňu plodný ako pre autorku spoločenskej prózy i literatúry faktu pre deti a mládež. Pre staršie deti vyšiel totiž po *Modrom srdci s kečupovým flakom* (2021) a *Kam zmizol môj brat* (2022) tretí diel série o Laure, jej podarenom mladšom bratovi Tomášovi a kamarátovi Lukášovi *Nenápadní sú vždy naj*. Dospievajúcim čitateľom je určená kniha *Maja naja a ja* (2024), v ktorej sa dotkla i problematiky covidu a vojny prebiehajúcej na východ od našej krajiny. No a v sledovanom roku 2024 pribudla do zoznamu autorkiných novínok ešte kniha s názvom *77 nezvyčajných dní* o určitým spôsobom sviatočných, pozoruhodných, pamätných či inak výnimočných dňoch v roku. Napokon ako prekladateľka sa prezentovala prekladom rozprávkových prázdninových dobrodružstiev českého autora Jiřího Holuba *Slon v polievke* do slovenčiny.

Autorka patrí k tvorcom, ktorí vedú s deťmi komunikovať prirodzene, partnersky a vtípe, a to o čomkoľvek, čo patrí k životu, aj keď to môže byť chúlостivá záležitosť. Je zrejme presvedčená o tom, že ak deti problému porozumejú, dokážu ho prijať bez ťažkostí a bez predsudkov. Takým problémom je aj Alzheimerova choroba, postihujúca spravidla ľudí vo vyššom veku a navonok sa prejavujúca symptómami, vďaka ktorým sa postihnutý jedinec môže zdať svojmu okoliu zvláštny, čudácky, ba až komický. Práve človek s touto chorobou je tematizovaný v príbehu *Leto s Marge*, ktorá predbežne uzatvára výpočet autorkiných tohtoročných titulov pre deti.

V centre príbehu je rodina chlapcov-dvojičiek, teda rozprávača Dominika a jeho na nerozoznanie podobného brata Oskara, užívajúca si dovolenku v Taliansku neďaleko Benátok. Bežné i vzrušujúce okolnosti dovolenkových dní pri mori sú teda nahliadané očami deväť-desaťročného chlapca. Tento aspekt videnia autorka v narácii šikovne využíva ako nositeľa ozvláštnenia vyplývajúceho z prirodzenej detskej potreby racionalizovať a pomenovať si nepochopiteľné či neznáme veci a javy. V príbehu je to napríklad podivná dvojica dovolenkujúcich susedov, zhodou okolností tiež Slovákov. Muž chlapcom svojou fyziológiou pripomína Homera z televízneho seriálu *Simpsonovci* a „storočná babka“, ktorá je na dovolenke spolu s ním, preto dostane meno Marge. Práve ona pripadá chlapcom najviac podivná: nosí kriklavo červené vlasy a v nich pestrofarebné motýle, má čudne namaľované nechty, ba celá je „farebná ako vianočné svietilka“ (s. 11). Okrem toho celé dni sedí pri stolíku, popíja nápoje, ktoré jej donáša Homér, a zapisuje si čosi do tajomného zošita.

Prvý kontakt medzi Simpsonovcami a chlapcami sa udeje prostredníctvom poznámky, ktorú babka prehodí, keď jej brat, poskakujúc naboso po páliacom piesku, prináša ná-

poj: „*Beží ako ten zlodej, ktorého som naháňala.*“ (s. 11). Z hľadiska príbehu ide v podstate o kľúčovú poznámku, ktorá sa vo fantázii chlapcov stáva jedným zo zdrojov tajomnosti postavy: bola babka azda kedysi policajtkou? alebo spisovateľkou, autorkou dobrodružných príbehov? To umožňuje rozvinúť pátračský, dobrodružný rozmer deja. Naoko nevinná poznámka však zároveň nenápadne anticipuje aj životný problém tejto postavy, fakt, že to, čo sa udialo v dávnej minulosti, si síce pamätá živo, ale krátkodobá pamäť zlyháva; táto línia smeruje v jednotlivých epizódach prózy k postupnému odkrývaniu niektorých čudných symptómov Alzheimerovej choroby. Pri stvárňovaní odpovede na latentnú otázku, prečo je babka Marge taká zvláštna, autorka využila detský aspekt videnia ako ďalší dômyselný nástroj napínavosti príbehu, ale aj ako prostriedok dobromyseľnej komiky. Do tretice je v deji ešte jeden zdroj napätia: detská zvedavosť orientovaná na zistenie, čo si to tá babka vlastne stále poznamenáva do tajomného zošita.

Pri čítaní príbehu teda čitateľ spolu s oboma protagonistami rieši paralelne tri záhady: Kto je Marge? Prečo je taká čudná? Prečo stále nazerá do žltého zošita a čo si doňho stále zapisuje? Odpovede na všetky tieto otázky čitateľ napokon dostane v záverečnom rozuzlení, keď spolu s bratmi zistí, že v tajomnom zošite sú zapísané celkom obyčajné veci, ktoré Marge, trpiaca chorobou zabúdania, práve prežila a do zošita si ich zaznačila preto, aby si ich o krátky čas vôbec dokázala pripomenúť.

Jemný, nenápadný humor tvorí stále prítomný soundtrack epizód a spolu s dobre odhadnutým detským vnímaním nadľahčuje (ale nezľahčuje!) ťažkú tému. Stavebnou súčasťou motívov a tematických zložiek je situačná komika – pripomeňme napr. epizódu so zahrabaním Marge do piesku a hľadaním jej stratenej zubnej protézy. Komika sa uplatňuje aj v kresbe charakterov – napr. rozprávač je len o niekoľko minút mladší ako jeho brat, ten sa však nad neho z pozície staršieho napriek tomu rád povyšuje. Komika je prirodzeným rozmerom detského myslenia a vnímania sveta – dôkazom je napr. už samotné vnímanie dvojice starých ľudí ako Homera a Marge Simpsonovcov; ale častá je najmä jazyková komika, ktorá máva podobu detského mudrovania, ako to vidno povedzme z vnímania špecifik jednotlivých povolání: „*Policajti na dôchodku už neriešia žiadne prípady. Akurát sa môžu nad niečím zamýšľať, lebo policajti sa podľa mňa zamýšľajú úplne ináč ako ostatní ľudia*“ (s. 19). Alebo mudrovanie o spisovateľoch: „*Len ktovie, či spisovatelia žijú. Podľa mňa sú už dávno mŕtvi. Ty si niekedy videl živého spisovateľa?*“ „*Nevidel...*“ „*No vidíš!*“ (s. 35). Autorkina komika postavená na detskom aspekte je presvedčivá a láskavá, zvýrazňuje prítulný vzťah k ľuďom, najmä k starým, napr.: „*Dedko už medzi nami tri roky nie je, tak by bolo dobré, keby ním bol aspoň dva týždne Homer z vedľajšieho bungalovu.*“ (s. 17).

Lahko a prirodzene plynúca narácia, uveriteľnosť detských myšlienkových pochodov a veľmi dobre odpozorovaný spôsob myslenia a komunikácie súčasných detí svedčí o tom, že autorka dôkladne pozná ich svet. Príbeh je teda nielen ponukou vtipných epizód, ale aj výpoveďou o procesoch, akými deti poznávajú a spracúvajú problémy sprevádzajúce starobu či duševnú chorobu. Svojou podstatou tristné životné okolnosti dostávajú vďaka pôvabne naivnému detskému uhlu nazerania výraz, ktorý nezastiera ich závažnosť; tú precítia aj detskí hrdinovia a zaiste aj detskí čitatelia, ale ktorý zároveň nepôsobí frustrujúco – skôr čitateľa humanizuje. Aj choroba a jej sprievodné javy sú nahliadané ako niečo, čo (hoci nechceme) patrí k životu, na čo sa dá nazeráť ako na čosi, čo je tu a teraz a s čím sa teda musíme naučiť žiť. Marta Hlušíková si ako autorka umeleckej (najmä spoločenskej)

prózy pre mladých čitateľov vlastne stále všíma človeka v problémovej sociálnej situácii, pričom jej príbehom to neuberá nič na vtipnosti a zábavnosti. Aj tento príbeh si čitatelia v mladšom školskom veku prečítajú s chuťou a na jeden dúšok.

Zuzana Stanislavová

Kontakt

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, emer. prof. PU
stanisla.zu@gmail.com

O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2025, roč. XIII, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

zástupca šéfredaktora: doc. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

redaktori: Mgr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD., Mgr. Eva Eddy, PhD.,
Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD.,
Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Danka Lešková, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

EDITORI ČÍSLA:

Mgr. Eva Eddy, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD.

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

TLAČ:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

máj 2025

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

EV 171/23/EPP

ISSN 2729-8639 (online)