



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Disertační práce

# Efektivní využití potenciálu bilingvního prostředí

Vypracovala: Mgr. Eva Hovorková

Vedoucí práce: prof. PhDr. František Man, CSc.

České Budějovice, 2016

*Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Efektivní využití potenciálu bilingvního prostředí“ vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své disertační práce, a to v nezkrácené podobě archivované Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.*

*Datum: 18.08.2016*

.....  
*Podpis*

*Za odborné vedení při zpracování disertační práce děkuji prof. PhDr. Františku Manovi, CSc. Současně děkuji všem respondentům, kteří mi poskytli interview a umožnili mi tak nový pohled na problematiku bilingvismu.*

**NÁZEV:** *Efektivní využití potenciálu bilingvního prostředí*

**AUTOR:** *Mgr. Eva Hovorková*

**KATEDRA:** *Katedra pedagogiky a psychologie*

*Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích*

**ŠKOLITEL:** *prof. PhDr. František Man, CSc.*

**ABSTRAKT:**

Disertační práce s názvem „*Efektivní využití potenciálu bilingvního prostředí*“ je zaměřena na zmapování jak správných, tak špatných postupů při bilingvní výchově. Téma bilingvismu je v současné době velmi aktuální. V souvislosti s rostoucí globalizací společnosti je kladen stále větší důraz na výuku cizích jazyků. Lidé žijící ve smíšeném manželství však často nemají představu, jak své děti vychovávat a dopouštějí se mnohých chybných kroků, které později není možné napravit. Teoretická část podává přehled o bilingvismu, jeho rozdělení, typech a způsobech nabytí. Empirická část teorii prakticky demonstruje na různých příkladech. V rámci kvalitativního výzkumu bylo zpracováno 42 případových studií, které zachycují typické i netypické bilingvní respondenty. Výsledky výzkumu jsou porovnány s fakty uvedenými v odborné literatuře.

Cílem disertační práce je podat přehled úspěšných i neúspěšných postupů a upozornit na ty, při kterých je potenciálu bilingvního prostředí využito co nejlépe. Současně také ukazuje, čemu se při bilingvní výchově vyhnout.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** bilingvismus, bilingvní výchova, přepínání kódu, mateřský jazyk, dvojjazyčnost, Grammontovo pravidlo

**TITLE:** *„How to use the potential of bilingual environment efficiently”*

**AUTHOR:** *Mgr. Eva Hovorková*

**DEPARTMENT:** *Department of Pedagogy and Psychology*  
*Faculty of Education, University of South Bohemia in Ceske*  
*Budejovice*

**SUPERVISOR:** *Prof. PhDr. František Man, CSc.*

The dissertation thesis **“How to use the potential of bilingual environment efficiently”** endeavors to highlight bad as well as good practices in bilingual upbringing. Bilingualism represents at present a very topical issue. In connection with increasing globalization, the issue of learning of foreign languages is more and more emphasised. People living in mixed marriages have often no idea how to bring their children up. In many cases they take steps that lead to irreversible consequences. The theoretical part of the thesis gives a survey of bilingualism, the division and kinds of bilingualism and ways of its acquisition. The theory is practically illustrated in the empirical part through various examples. 42 case studies have been carried out, which include characteristic and uncharacteristic respondents. The findings of the research are compared with the facts mentioned in the reference works.

The aim of the dissertation thesis is to find out which educational methods should parents follow in bilingual education and which methods they should better avoid.

## **OBSAH**

PROHLÁŠENÍ.....	2
PODĚKOVÁNÍ.....	3
ABSTRAKT.....	4
ABSTRACT.....	5
<b>KAPITOLA 1 KONCEPT BILINGVISMU.....</b>	<b>9</b>
1.1 Souvislost globalizace a bilingvismu.....	9
1.2 Jazyk, jeho vlastnosti a funkce.....	10
1.2.1 Významová rovina jazyka.....	11
1.2.2 Komunikační rovina jazyka.....	12
1.2.3 Gentická klasifikace jazyků.....	12
1.2.4 Typologická klasifikace jazyků.....	13
1.2.4.1 Analytický typ jazyků.....	13
1.2.4.2 Flexivní typ jazyků.....	13
1.2.4.3 Aglutinační typ jazyků.....	14
1.2.5 Areální lingvistika.....	14
1.3 Vymezení pojmu bilingvismus.....	14
1.3.1 Bilingvismus.....	14
1.3.2 Rysy bilingvního jedince.....	15
1.4 Rozdělení a druhy bilingvismu.....	16
1.5 Dětský bilingvismus.....	17
1.6 Přehled historie vědeckého zkoumání dětské řeči a bilingvismu (Piaget, Vygotskyj, Saphir-Whorf, Gramontovo pravidlo).....	19
1.6.1 L. S. Vygotskyj.....	19
1.6.2 J. Piaget.....	20
1.6.3 Saphir-Whorf.....	20
1.6.4 Lingvokultura.....	21
<b>KAPITOLA 2 OSVOJOVÁNÍ JAZYKA.....</b>	<b>23</b>
2.1 Univerzální gramatika, Chomského klasifikace jazyků.....	23

2.2	Univerzální gramatika.....	24
2.2.1	Didaktika cizích jazyků.....	25
2.2.2	Společný evropský referenční rámec pro výuku jazyků.....	27
2.3	Počáteční jazykový input.....	27
2.3.1	Jazykový input.....	28
2.3.2	Nepřímý jazykový input.....	29
2.4	Typologie bilingvních rodin.....	30
2.4.1	Teorie jazykového kódu.....	31
2.4.2	Faktory, které ovlivňují jazykovou situaci .....	32
2.4.3	Strategie jazykové výchovy.....	33
2.4.3.1	Komunikační jazyk.....	33
2.4.3.2	Strategie střídání jazyků.....	34
2.4.4	Způsob osvojení jazyka.....	34
2.4.5	Jazykový vývoj bilingvních dětí.....	35
2.4.5.1	Možná rizika bilingvních dětí.....	37
2.4.6	Pozitivní a negativní vliv bilingvismu .....	37
2.4.7	Pozitivní efekt bilingvismu.....	39
2.4.8	Věková hranice.....	40
2.5	Motivace.....	41

### **KAPITOLA 3 ZPRACOVÁNÍ PŘÍPADOVÝCH STUDÍÍ**

3.1	Popis souboru.....	43
3.1.2	Výzkumný soubor.....	44
3.2	Osvojování jazyka v raném věku a aplikace principu jeden člověk–jeden jazyk.....	50
3.2.3	Rozvoj a zachování dvojjazyčnosti.....	61
3.2.4	Jazyk jako školní předmět.....	65
3.3	Jazyk jako příslušnost k sociální skupině.....	66
3.3.1	Vietnamci v České republice.....	67

3.3.2	Popis souboru.....	69
3.3.3	Shody a rozdíly.....	70
3.3.4	Nejdůležitější poznatky.....	71
3.3.5	Vietnamština versus čeština.....	73
3.3.6	Bilingvismus a studium dalších jazyků.....	74
3.3.7	Jazyk a kultura.....	77
3.4	Který jazyk je mateřský? .....	89
3.4.1	Efekt kongruence.....	91
<b>KAPITOLA 4 TYPICKÉ A NETYPICKÉ PŘÍPADY .....</b>		<b>97</b>
4.1	Typické případy.....	97
4.2	Netypické případy.....	100
<b>OBECNÁ DISKUSE A ZÁVĚR.....</b>		<b>118</b>
<b>LITERATURA.....</b>		<b>124</b>
<b>PŘEHLED PUBLIKAČNÍ ČINNOSTI SPOJENÉ S DISERTAČNÍ PRACÍ..</b>		<b>128</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>		<b>129</b>



## **KAPITOLA 1**

### **KONCEPT BILINGVISMU**

#### **1.1 Souvislost globalizace a bilingvismu**

Globalizace je fenomén zahrnující různé změny společnosti, které vedly k větší propojenosti politických, sociokulturních a ekonomických událostí na globální úrovni (Universum, 2010). Kořeny globalizace sahají do doby šíření velkých světových náboženství, která s sebou přinášela i nové jazyky, písmo a světový názor. Etapy globalizace pokračují středověkými objevnými plavbami, technickými objevy 19. a začátku 20. století umožňujícími rychlejší přesuny z místa na místo (paroplavba, vlak, auta, letadla) a evropskou kolonizací amerického kontinentu, Austrálie, Sibiře a koloniální expanzí, přes nutnost řešení tím vzniklých globálních problémů v obou světových válkách. Naše současná situace je charakterizována prudkým rozvojem techniky, neustálým elektronickým propojením bez ohledu na vzdálenost a rozvojem nových médií.

Nové rozdělení světa, četné válečné konflikty a rozpad koloniální soustavy, snadné překonávání vzdáleností, zánik řady pracovních příležitostí v důsledku zavedení nových technologií a nutnost cestovat za prací přinesly s sebou i rostoucí migraci a pohyb osob a změny v sociální oblasti. V důsledku toho se v řadě evropských zemí konstituuje multikulturní společnost. Vedle pozitivních jevů se nutně projevují i vlivy negativní, kdy demografické problémy a hospodářské a politické rozpory jsou zdrojem nestability a nepokojů, beroucích na sebe etnickou a náboženskou podobu.

Migrační proudy jsou mohutným zdrojem rozvoje bilingvismu. Partnerství lidí s různou mateřštinou nebo život v cizí zemi vytváří především pro další generaci podmínky pro osvojení několika jazyků současně na úrovni mateřštiny. Tento trend je možno pozorovat i v České republice.

Než se začnu konkrétně zabývat bilingvismem, chtěla bych uvést základní informace o jazyce.

## 1.2 Jazyk, jeho vlastnosti a funkce

Jazyk je nástrojem styku se společnostmi, ve které žijeme. Jako univerzální dorozumivací prostředek je vázán na život a vývoj společnosti a ze všech dorozumivacích prostředků (jazyk a řeč, znaky, signály, pohyby) je nejdůležitější.

(Šimečková, 1981)

Užíváním jazyka se člověk liší od ostatních živočichů. „ Jazyk je prvotním prostředkem komunikace myšlenek“ (Atkinson, L.R. , Atkinson, R.C., Smith, Bem, Nolen – Hoeksema, 2003, s. 306). Existuje velké množství jazyků a dialektů, jejich počet se v důsledku výše zmiňované globalizace stále zmenšuje. Jazyk je především nástrojem myšlení a komunikační prostředek. Díky jazyku vznikla celá lidská kultura, jazyk umožňuje vzdělávání. Přirozené jazyky sdílejí některé společné rysy. K nejdůležitějším univerzálním vlastnostem patří:

- *produktivita* – všechny jazyky se skládají ze základních složek. Kombinací jednotlivých složek můžeme vyjadřovat složité myšlenky;
- *strukturovanost* – každý jazyk má svá gramatická pravidla. Tato pravidla je nutné dodržovat, aby sdělení byla srozumitelná;
- *arbitrárnost* – mezi slovy a významy neexistuje žádný vnitřní vztah. Volba slov je libovolná a záleží na společenské konvenci;
- *dynamičnost* – jazyk není statický útvar, ale stále se vyvíjí (dochází k posunu různých slov, přibývají nové pojmy a fráze).

**Jazyk** je *system znaků*. Tento systém má svou gramatickou stavbu – zákonitosti, podle nichž tvoříme smysluplné věty.

**Řeč** – je individuální *mentální aktivita*. Člověk při ní užívá jazyk ke komunikaci a myšlení.

Věda zabývající se jazykem se nazývá **lingvistika**. Její jednotlivá odvětví se zabývají konkrétními aspekty jazyka. Mluvená řeč je založena na určitém počtu fonémů (zvuků). Jednotlivé jazyky používají odlišné soubory fonémů, což je jedním z důvodů, proč je tak obtížné naučit se dokonalou výslovnost cizího jazyka (pokud se nejedná o

bilingvní osvojování systému). Fonémy se liší i u dialektů jednoho jazyka (Plhánková, 2003).

Kombinací fonémů vznikají **morfémy**. Jsou to nejmenší složky jazyka, které mohou nést nějaký význam. Další úroveň v lingvistice je **gramatika** (mluvnice), která se dělí na **morfologii** (tvarosloví) a **syntax** (větná stavba). Syntax je soubor strukturálních pravidel, podle nichž lze slova kombinovat tak, aby vznikly smysluplné věty. **Sémantika** je nauka o významu slov a sdělení.

Jazyk je srozumitelný jen tehdy, pokud známe významy, s kterými se promluva pojí.

### 1.2.1 Významová rovina jazyka

Když užíváme určité slovo v určité větě, je nutné brát v potaz nejen gramatické, ale i významové hledisko. Aby dokázal platnost tohoto tvrzení, uvedl americký lingvista *Noam Chomsky* větu, která je sice gramaticky správná, ale nedává smysl: *Zelené myšlenky zuřivě spí*. Jednotlivá slova nekorespondují s významem. Myšlenky mohou být velké, odvážné, smutné, ale ne zelené. Spát může člověk nebo zvíře, nikoli myšlenky. Spát lze tvrdě, hluboce, klidně, ale v žádném případě ne zuřivě (Genzor, 2015).

**Slovo jako základní jednotka řeči** může být: 1) součástí slovníku 2) součástí výpovědi. *Význam* slova souvisí s jeho zobecňovací schopností. Zahrnuje nejpodstatnější rysy z celé skupiny jevů nebo věcí. *Reference* souvisí se schopností ukazovat na konkrétní jevy a vztahuje se k jakémukoli předmětu vyhovujícímu definici (Genzor, 2015). **Myšlení** je těsně spojeno s řečí. Dříve se badatelé domnívali, že jde o totéž, že tedy „Myšlení je tiché mluvení a mluvení je hlasité myšlení“. (Vygotskij, 2004).

**Jazyk** je prostředkem k vyjadřování našich myšlenek. Podle většiny teoretiků jsou myšlení a řeč dvě odlišné psychické funkce, které mají každá jinou roli a vzájemně se doplňují. Vztahem myšlení a jazyka se zabývali i četní významní badatelé, mezi nimiž dodnes zaujímá významné místo L.S. Vygotskij (2004)

## 1.2.2 Komunikační rovina jazyka

Jazyk je nejdůležitějším prostředkem komunikace. Ačkoli nejrozšířenějším jazykem na světě je čínština (čínsky mluví přes miliardu lidí), z hlediska významnosti se nedá srovnávat s angličtinou. Kritériem důležitosti jazyka je **frekvence používání** v mezinárodní komunikaci, v obchodě, turismu, diplomacii atd. Jazyky, které jsou v uvedených oblastech nejdůležitější, se nazývají **mezinárodní**. Některé z těchto jazyků se staly komunikačním nástrojem pro lidi z mnoha států. Tyto jazyky jsou označovány termínem *lingua franca* (latinský výraz, doslova přeloženo franský jazyk). Do této skupiny patří především angličtina, španělština, francouzština, němčina a další. V mezinárodní komunikaci je nutné brát v potaz ještě další důležitý fakt, což je **příbuznost jazyků**. Když se lidé učí cizí jazyk, snáze se učí takový, který je příbuzný s jejich mateřštinou. Čím je cizí jazyk jejich mateřskému jazyku podobnější, tím lépe se ho učí (Průcha, 2010). Český mluvčí snadno rozpozná, že některé jazyky vykazují s češtinou podobnost, proto jim lépe rozumí (slovenština, ruština), jiné jsou naprosto odlišné. Schopnost člověka rozpoznávat podobnost či odlišnost jazyků patří k základnímu vybavení uživatele jazyka, je součástí **jazykového povědomí**.

Příbuznost jazyků může být:

- genetická (genealogická)
- typologická

Na základě této příbuznosti jsou klasifikovány jazyky (Průcha, 2011).

**1.2.3 Genetická klasifikace jazyků** vychází z principu dědičnosti. Pokud mají jazyky stejný původ, mají také určité společné vlastnosti. Jazyky se společnými vlastnostmi vytvářejí jazykové rodiny (např. čeština patří do rodiny slovanských jazyků), rodiny pak jazykové svazky (slovanské jazyky patří do rodiny jazyků indoevropských).

**Evropské jazyky se dělí na:**

### A. indoevropské

#### 1. slovanské

východoslovanské (ruština, běloruština, ukrajinština)

západoslovanské (čeština, slovenština, polština, lužická srbština)

jihoslovanské (bulharština, makedonština, srbština, slovinština, chorvatština)

**2. baltské** (litevština, lotyšština)

**3. germánské:** severogermánské (dánština, norština, švédština, islandština, faerština), západogermánské (angličtina, němčina, fríština, lucemburština, nizozemština)

**4. románské:** východorománské (italština, rumunština, francouzština, španělština, rétorománština, portugalština, katalánština)

**5. keltské** (irština, velština, bretonština, gaelština)

**6. indoevropské jazyky na území Evropy bez jazykové příbuznosti** (řečtina, albánština, romština)

**B. ugrofinské jazyky** (estonština, finština, karelština, maďarština, laponština)

**C. turkotatarské jazyky** (turečtina)

#### 1.2.4 Typologická klasifikace jazyků

Tato jazyková klasifikace je založena na jiném typu jazykové podobnosti, a to na shodných vlastnostech v gramatických systémech jednotlivých jazyků. To znamená, že v syntaxi a v morfologických kategoriích jsou jazyky řazeny k určitému typu. Rozlišujeme následující typy jazyků:

**1.2.4.1 Analytický typ jazyků** (angličtina, němčina, francouzština). Tato kategorie je charakteristická používáním složených gramatických forem. Tam, kde čeština používá pro vyjádření pouze jednoho slova, (např. *mluvím, přijedu*) musí být v angličtině použito, osobní zájmeno (*I speak*). Podobně je to se skloňováním: Př: v češtině je genitiv od slova „*dívka*“ *dívky*, v angličtině je nutné použít předložkový pád: *of the girl*.

**1.2.4.2 Flexivní typ jazyků** - patří sem slovanské jazyky včetně češtiny. Tyto jazyky tvoří různé slovní významy flexí, tj. ohýbáním slov pomocí koncovek přidáváním k podstatným jménům (skloňování), přídavným jménům (stupňování) a slovesům (časování).

Čeština je flektivní typ jazyka s analytickým charakterem, tj. má rozvinutou deklinaci substantiv a zájmen s mnoha pádovými koncovkami, ale používá i analytických tvarů (*jel jsem, budu dělat, bylo řečeno*).

**1.2.4.3 Aglutinační typ jazyků:** Aglutinace znamená připojování několika přípon ke slovnímu základu, přičemž každá přípona vyjadřuje určitý pád u sloves nebo číslo u podstatných jmen. Tento gramatický systém se vyskytuje u ugrofinských jazyků a v turečtině. Např. v češtině říkáme *dům – v domě*, ale v ugrofinských jazycích (např. maďarštině) se takový tvar vyjadřuje příponami za slovesem (Průcha, 2010).

**1.2.5** V návaznosti na výše uvedené klasifikace jazyků (genetickou a typologickou) vznikla koncepce nazvaná **areální lingvistika**. Jazyky, které jsou v dlouhodobém kontaktu v určité geografické oblasti, se vzájemně ovlivňují. Tímto dlouhodobým kontaktem může dojít ve vývoji jazyků k určitým podobnostem, a to i u jazyků, které nejsou příbuzné. Vznikají tak **jazykové svazy**, do nichž patří jazyky konkrétní zeměpisné oblasti. Během historického vývoje se u nich vyvinuly určité společné vlastnosti.

V těsném geografickém sousedství se nacházejí např. Česká republika, Německo, Polsko, Maďarsko, Slovensko. Jazyky těchto států se v minulosti dostaly do kontaktu na území bývalého Rakousko – Uherska a dodnes si udržely řadu společných výrazů nebo způsobu vyjadřování. V němčině, češtině, slovenštině i maďarštině lze najít velký počet slov z každodenního života, které vykazují jasnou podobnost (Průcha, 2010).

### **1.3 Vymezení pojmu „bilingvismus“**

**1.3.1 Bilingvismus** neboli dvojjazyčnost (někdy i vícejazyčnost) je jev, který nelze jednoznačně zařadit do psychologie ani do lingvistiky a který se pohybuje na hranici obou disciplín. Touto problematikou se zabývá široké spektrum vědních oborů (lingvistika, psychologie, neurolingvistika, pedagogika). Není náhodou, že autory prvních publikací o bilingvismu byli právě lidé, kteří jsou s dvojjazyčností nějakým způsobem spjati tj. jsou sami bilingvní nebo rodiče bilingvních dětí.

**Jako bilingvismus** se označuje skutečnost, že člověk ovládá **dva nebo více jazyků** na **úrovni mateřštiny** (Bloomfield, 1933). Bilingvní jedinec by měl mít plnou kompetenci v obou jazycích (Bloomfield, 1933).

Příruční slovník naučný charakterizuje bilingvismus jako „jev, kdy jedinec nebo společnost užívá stejně běžně dvou jazyků“ (Jelínek, 2004/2005, s. 153- 155).

Pojem bilingvismus se používá jako opozitum k pojmu monolingvismus (jednojazyčnost). V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikativní kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka (Průcha, Valterová, Mareš, 2003, s. 25).

### **1.3.2 Bilingvního jedince charakterizují následující rysy:**

- Je vybaven jasným vědomím o své znalosti a užívání dvou jazyků; žije ve dvou nebo více kulturách;
- Je schopný myslet ve dvou jazycích a přecházet z jednoho jazyka do druhého podle komunikačních situací;
- Je schopen produkovat sdělení foneticky správně ve dvou jazycích a rozumět sdělením v těchto jazycích. V ideálním případě je schopen v obou jazycích psát a číst, 2011). Bilingvisté ovládají řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení, psaní) na různé úrovni, podle toho, jak jich nabyli v bilingvním prostředí.

Pro teorii dětské řeči a komunikace představuje bilingvismus důležité téma výzkumu. **Ve své práci se chci zabývat především dvojjazyčností získanou v dětství v rodině nebo v cizojazyčném prostředí.** Soustředím se přitom na aktuální příklady ze současnosti, se kterými jsem se setkala při zpracování tématu své dizertační práce.

Své poznatky bych chtěla shrnout a na základě případových studií zmapovat postupy při bilingvním osvojování jazyka. Na základě vyhodnocení těchto postupů lze uvážit, jak potenciál bilingvního prostředí využít co nejlépe, které faktory jsou optimální pro bilingvní výchovu, co je nutno dodržet a čemu je naopak nutno se vyhnout.

## 1.4 Rozdělení a druhy bilingvismu

Stejně jako existuje mnoho definic, je také mnoho kritérií, podle kterých se dvojjazyčnost dělí. Základní rozdělení uvádějí Morgensternová, Šulová, Scholl (2011) :

- a) **Individuální bilingvismus:** týká se osvojení jazyků jednotlivcem
- b) **Společenský bilingvismus:** týká se všeobecné vícejazyčnosti v určitých zemích, kde se mluví několika různými jazyky (Švýcarsko, Belgie, Lucembursko)

**Podle způsobu osvojení jazyků dělíme bilingvismus na:**

1. **bilingvismus simultánní** (paralelní osvojení dvou nebo více jazyků od dětství, jazyky jsou podle zavedeného úzu označovány jako L1 a L2). Jde o tzv. „přirozený bilingvismus“, kdy každý z rodičů je jiné národnosti nebo když člověk vyrůstá v prostředí dvou jazyků. Jedná se o osvojování si jazyka jako mateřštiny, nápodobou, bez pravidel a gramatiky, stejně jako dítě poznává okolní svět (dětský eidetismus). Plný bilingvismus je možné získat do věku jedenácti až dvanácti let. Pokud si člověk osvojuje jazyk později, může získat velmi dobré znalosti, ale jazyky jsou v mozku uloženy jiným způsobem a jejich používání funguje různě. Různá národnost rodičů není automaticky zárukou, že bude bilingvní výchova úspěšná (cf. e. g. Harding-Esch, Riley, P., 2008)

2. **bilingvismus sekvenční** (postupné osvojování dalšího jazyka nebo jazyků). Jeden jazyk už dítě ovládá, k němu se přidá další. K takové situaci často dochází v interkulturním prostředí, kdy např. česká rodina žije v Anglii, jazykem užívaným doma je čeština, ale ve škole a s kamarády dítě slyší a používá angličtinu – v takové situaci se stává bilingvní díky prostředí. Dále se sekvenční bilingvismus dělí na *raný* a *pozdní* (cf. e.g. Morgensternová, Šulová, Scholl, 2012).

Stupeň bilingvismu se měří v procentech, ale ani u tzv. „pravých“ bilingvních jedinců nebývá poměr vyrovnaný (100:100), jeden jazyk obvykle mírně převažuje v závislosti na používání a okolním prostředí.



Na bilingvismus a jeho uplatnění lze nahlížet ještě z jiných hledisek, (např. Štefánik, 2000):

- **Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků**, kdy znalost jazyků není vyrovnaná (viz výše). Osvojení obou jazyků nemusí probíhat na všech úrovních (poslech s porozuměním, mluvení, čtení, psaní).

Dominancí jednoho z jazyků bývá bilingvismus často charakterizován: jeden jazyk je osvojen lépe než druhý, což může být důsledkem častějšího užívání nebo profesního zaměření. Jeden z jazyků může být dominantní i z prestižních důvodů.

- **Bilingvismus kolektivní** je stav, kdy většina členů společnosti nebo státu je bilingvní. Tato situace je typická pro země, kde se oficiálně mluví více jazyky (Švýcarsko)

- **Bilingvismus intencí (umělý)** - u dětí, kdy jeden z rodičů mluví na dítě jazykem, který není mateřštinou mluvčího rodiče. V takovém případě se např. jeden z českých rodičů ovládající výborně angličtinu, rozhodne, že bude na své dítě mluvit pouze anglicky

- **Bilingvismus integrativní** - cílem je lepší integrace mluvčího do okolní společnosti (např. vietnamská komunita žijící v České republice)

Někteří autoři zabývající se dyslexií se domnívají, že pro stanovení diagnózy je třeba vyloučit eventuální vícejazyčné vlivy (Jošt, 2011).

## 1.5 Dětský bilingvismus

Tímto termínem se označuje jazyková vybavenost dítěte před zahájením školní docházky. Oba jazyky si jedinec osvojí zhruba na takové úrovni, jako si monolingvní osvojí jeden jazyk (Průcha, 2011).

### **Bilingvismus vzniká obvykle dvěma způsoby:**

1. Dítě je od narození vystaveno působení dvou jazykových inputů, dochází k simultánnímu osvojení jazyka. Termínem *input* se rozumí komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů. Podrobnější informace uvádím dále.

2. Na dítě nejdříve působí jeden jazyk, pak dojde ke změně prostředí a k působení jazyka druhého (rodina, která se přestěhuje do zahraničí).

Podobně jako při osvojování prvního jazyka hraje i při vývoji dětského bilingvismu rozhodující roli jazykový input. Dítě žijící v dvojjazyčné rodině je vystaveno působení dvou jazykových inputů a stává se bilingvní v různé míře (jeden z jazyků je dominantní podle frekvence užívání, což je běžné).

V rodinách imigrantů dochází někdy k situaci, že rodiče neovládají jazyk hostitelské země nebo ovládají jen nezbytné základy a doma s dětmi komunikují jen svou mateřštinou. V tom případě mohou vzniknout dva různé typy bilingvismu:

1. děti si udrží jazyk svých rodičů (L1), současně si díky prostředí osvojí jazyk hostitelské země (L2) a stanou se bilingvními.

2. děti si osvojí jazyk hostitelské země (jako dominantní), ale jazyk svých rodičů se nenaučí do té míry, aby se staly plně bilingvními. Jejich potomci pak jazyk první generace již vůbec neznají. Tento jev se v odborné literatuře označuje jako **mezigenerační ztráta jazyka (intergenerational language loss)** (Průcha, 2011). V České republice se tato situace často vyskytuje u vietnamských rodin, kdy vietnamští rodiče většinou ovládají češtinu jen na takové úrovni, aby se domluvili v základních situacích. Jejich děti se často narodí už v Česku a záleží jen na rodičích, do jaké míry budou chtít ji udržet a předat dalším generacím (viz dále kapitola „Vietnamci v České republice“). Zatímco v Česku se tato problematika týká vietnamských komunit, v USA se vztahuje k hispánskému etniku (García, Nanéz, 2011).

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že rozhodující **vliv** na to, zda se dítě stane bilingvní, mají jeho **rodiče**. Bylo zjištěno **pět klíčových faktorů**, které mají zásadní vliv na rozvoj bilingvismu:

- jazykový input
- status jazyků
- přístup k vzdělávání
- jazyky rodinné komunikace
- podpora komunity

Za nejvýznamnější z faktorů lze považovat **jazykový input**. Tento faktor mohou rodiče do určité míry kontrolovat tím, že určují jeho množství. Čím větší množství, tím lepší zvládnutí jazyka, což vyžaduje opět další input. Vzniká tak cyklický efekt (Průcha, 2011).

**Status jazyka** je dán postavením jazyka ve společnosti: např. angličtina má větší status než rumunština.

Pro udržení znalosti minoritního jazyka hraje důležitou roli podpora komunity. Může se projevat např. setkáváním v různých občanských sdruženích apod. V České republice se tato problematika týká již výše zmiňované vietnamské komunity. Toto etnikum vykazuje v Česku velkou soudržnost – Vietnamci žijící v Česku se pravidelně stýkají při různých příležitostech jako např. při dni dětí, oslavě vietnamského nového roku podle lunárního kalendáře apod.

## **1.6 Přehled historie vědeckého zkoumání dětské řeči a bilingvismu (Piaget, Vygotskyj, Sapir –Whorf, Grammontovo pravidlo)**

Ve 20. a 30. letech minulého století byli průkopníky **teorie dětské řeči** psychologové **Jean Piaget** (Švýcarsko) a **Lev Semjonovič Vygotskyj** (Rusko). Společným předmětem jejich vědeckého zkoumání byla dětská řeč ve vztahu k vývoji myšlení. Jejich přístup ke zkoumání byl odlišný. Piaget zformuloval teze o tzv. **egocentrické řeči**, kterou považoval za hlavní formu řečového vývoje. Výsledky svého výzkumu publikoval v roce 1955 v knize *The language and thought of the child* (Jazyk a myšlenka dítěte, česky nevyšlo).

Piagetově teorii oponoval Vygotskyj. Své názory uveřejnil v roce 1934 v díle *Myšlenie i řeč* (Myšlení a řeč, česky vyšlo v roce 1970).

Dále uvádím charakteristiku obou uvedených přístupů.

**1.6.1 L. S. Vygotskyj** se domnívá, že při rozvoji jazyka a myšlení důležitou roli **faktor učení a prostředí**. Podle Vygotského má jazyk a řeč funkci dorozumivací a současně slouží jako nástroj myšlení. U dospělých je nástrojem myšlení tzv. **vnitřní řeč**. Na rozdíl od řeči vnější je tato útržkovitá a zkratkovitá, to znamená, že význam složitých myšlenek může být vyjádřen pouze několika slovy. Ve své publikaci „Myšlení a řeč“ popsal vznik vnitřní řeči: dítě si nejprve osvojuje řeč sociální, určenou

především k sociálním kontaktům a ke komunikaci s okolím. V prvních letech života mezi myšlením a řečí neexistuje žádný vztah. S rozvojem jazyka se funkce (myšlení a řeč) začínají prolínat, sociální řeč se mění na samomluvu, dítě hlasitě komentuje, co dělá.

**1.6.2 J. Piaget** se ve své teorii zaměřuje na vnitřní mechanismy rozvoje myšlení, mentální struktury a mentální reprezentace (Průcha, 2011). Piaget svou pozornost zaměřil na **řečový vývoj dítěte** (Piaget, Inhelderová, 1970). Rozdělil dětskou promluvu na dvě skupiny – egocentrickou řeč a socializovanou řeč. Egocentrická řeč neplní komunikační funkci (neslouží ke sdělování). Je především řečí dítěte o sobě, nebere v úvahu stanovisko druhého. Tato řeč je vedlejším produktem egocentrických motivů, dítě se snaží být středem pozornosti. Lze ji pozorovat u dětí zhruba do sedmi let. Podle egocentrických projevů Piaget usuzoval, že jazyk odráží myšlení, aniž by ho nějakým způsobem formoval. Naše myšlenkové pochody se omezují na to, co jsme schopni sdělovat. Dítě se teprve adaptuje na sociální prostředí kolem sebe a přizpůsobuje mu své vyjadřovací schopnosti. Naproti tomu socializovaná řeč je typická tím, že jejím prostřednictvím dítě sděluje své myšlenky ostatním.

**Piaget dělí mentální vývoj dítěte na čtyři základní fáze:**

**senzomotorickou, předoperační, stádium konkrétních a formálních operací.** Předpokládá, že myšlení a řeč se rozvíjí zpočátku nezávisle, později dítě využívá k vyjádření porozumění určité znaky. Určitá slova se však mohou objevit v jeho slovníku až tehdy, když pochopí, že může mluvit i o předmětech, které se právě nenacházejí v jeho blízkosti. Piaget tento jev označuje jako „stálost objektu“ (Plhánková, 2003).

**1.6.3** Z jiného aspektu (z hlediska vztahu kultury a komunikačního chování) nahlíží na vztah mezi jazykem a myšlením **Saphir – Whorfova hypotéza o jazykovém a kulturním relativismu**. Tato jazyková hypotéza tvrdí, že vnímání a interpretace světa závisí na tom jazyce, v němž se člověk od dětství vyvíjí. Tato teorie měla jak četné stoupence, tak kritiky. Nejvýstižněji to popsal polský filozof *Adam Schaff* (zastávce této hypotézy): „Jazyk je aktivním činitelem při utváření našeho obrazu světa, který je v důsledku toho různý v závislosti na v závislosti na systému jazyka, který užíváme“ (Průcha, 2010, s. 51).

**1.6.4** Zjednodušeně můžeme říci, že odlišnost jazyků ovlivňuje odlišnost vnímání světa u lidí, kteří těmito jazyky mluví. Tento předpoklad je dnes sdílen mnoha světovými odborníky. Pojem **lingvokultura** vyjadřuje, že verbální reprezentace myšlení je vždy určována kulturně a etnicky. Z tohoto důvodu existují jazykové charakteristiky etnicko-kulturního povědomí, na jehož základě lze srovnávat jednotlivé kultury (Průcha, 2010).

Vznik **psycholingvistiky a vývojové psycholingvistiky** (60. léta minulého století) znamenal zásadní zlom ve výzkumu osvojování jazyka u dětí - došlo totiž k propojení dvou zatím vzájemně nezávislých věd (lingvistiky a psychologie), a to jak v oblasti teorie, tak v oblasti praxe (výsledky výzkumů, výzkumné metody).

Jedna z prvních studií o bilingvismu pochází ze začátku 20. století (1913) od autora Julese Ronjata. Tento Francouz, ženatý s Němkou, si nevěděl rady se správnou jazykovou výchovou svého syna. Ronjatův přítel Maurice Grammont (1866-1946), francouzský filolog na univerzitě v Montpellier, mu poradil: "Une personne, une langue" (jedna osoba, jeden jazyk). Tím jako první vyslovil formulaci, která je stále považována za základní pravidlo pro úspěšnou bilingvní výchovu.

V praxi to znamená, že každý z rodičů mluví na dítě svou mateřštinou, dítě ví, že např. s otcem má mluvit pouze francouzsky, s matkou pouze německy. Tato strategie přinesla pozitivní výsledky. Podle muže, který jako první jasně definoval kritéria nezbytná pro fungující dvojazyčný výchovný program, bylo pojmenováno „**Grammontovo pravidlo**“ (v anglické literatuře také nazýváno „OPOL“, tj. „one parent one language“ -jeden rodič, jeden jazyk) (Grosjean, 1982). Pro vývoj řeči dítěte má zásadní význam způsob komunikace v rodině a v širším okolí (Jelínek, 2005/2006).

Je nutno poznamenat, že první pozorování v oblasti bilingvismu byla provedena lingvisty nebo lidmi zajímavými se jazykovědu na jejich vlastních dětech, což značně ubírá na objektivitě.

Dvojazyčnost není jevem novým. Například šlechtická mládež mívala cizojazyčné vychovatelky, od nichž si děti osvojily další jazyk na úrovni mateřštiny. V některých regionech (např. v česko-německém pohraničí, v blízkosti slovensko-maďarských nebo moravsko-polských hranic) bylo běžné, že lidí hovoří několika jazyky.

Bilingvismus jako jev a problém zkoumání se stal však aktuální až po 1. světové válce.

**Reakce na dvojjazyčnou výchovu** byly zpočátku (do 60. let 20. století) spíše negativní. Psychologové a lingvisté ji považovali za faktor, který brzdí a přetěžuje mentální rozvoj dítěte a má nepříznivý vliv na myšlení. Výzkumy využívaly IQ testů, kde ve verbální oblasti vykazovali bilingvní jedinci oproti monolingvními převážně horší výsledky. Od konce 60. let minulého století se pohled na bilingvismus změnil a začaly se naopak zdůrazňovat přednosti dvojjazyčné výchovy. Až dosud nejsou odborníci (psychologové a lingvisté) v názoru na tento problém jednotní (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

## KAPITOLA 2

### OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

#### 2.1 Univerzální gramatika, Chomského klasifikace jazyků

Osvojení jazyka je součástí lidského vývoje. Rozhodující procesy při osvojování se odehrávají v prvních pěti až šesti letech života. V tomto věku si dítě za normálních okolností osvojuje základní znalosti svého mateřského jazyka. Lze to považovat za jeden z nejsložitějších mentálních výkonů, protože každý jazyk má vlastní gramatiku a rozsáhlou lexikologii. Podle výsledků empirických výzkumů má na jazykový vývoj dítěte velký vliv chování rodičů (Schwarzová, 1996). Přestože každé dítě má pro osvojování jazyka jiné podmínky (socializační i osobnostní), lze říci, že tento proces probíhá u všech dětí víceméně jednotně. Řečové podněty, s kterými dítě přichází do kontaktu, nedovolují odvození pravidel gramatického systému generalizací. Jazyková data jsou nekompletní a chybová, dítě si však přesto osvojí gramatiku správně. Tyto indicie naznačují, že dítě disponuje schopnostmi pro osvojení si jazyka (viz Chomského teorie univerzální gramatiky).

**Logický problém osvojování jazyka** spočívá v tom, že i přes neúplnost a nepřesnost vstupních informací si děti dokáží správně vybudovat gramatická pravidla příslušného jazyka. Osvojují si určitý počet pravidel, podle nichž je možné vytvářet nekonečné množství gramatických vět (Schwarzová, 1996).

Univerzální gramatikou se označuje systém univerzálních principů, který člověku umožňuje osvojení gramatiky. Je součástí genetické výbavy každého člověka, kterou dítě disponuje již před narozením a před začátkem procesu osvojování jazyka. Osvojování jazyka je vlastně přechod z univerzální gramatiky do gramatiky konkrétního jazyka. Tento mentální proces je spouštěn jazykovými daty z prostředí dítěte:

Jazyková data ----- mechanismus učení ----- gramatika

Z tohoto pohledu je proces osvojování si jazyka chápán více jako proces „zrání“ než učení. **Univerzální gramatika je komplex principů, které určují soubor možných gramatik.** Na druhou stranu musí být dost variabilní, aby připustila rozdíly mezi jednotlivými jazyky.

„Univerzální principy, potřebné k osvojení gramatiky konkrétního jazyka, obsahují parametry, jejichž hodnoty se nastavují až na základě vstupních jazykových dat. Univerzální gramatika tak obsahuje řadu principů, kde každý princip může nabývat omezeného množství hodnot. Určování různých hodnot parametrů pak definují konkrétní možnou gramatiku. Osvojování jazyka je proces, který nastavuje hodnoty parametrů univerzální gramatiky“ (Schwarzová, 1996, s. 95).

**2.2** Pro vývojovou psycholingvistiku znamenalo zveřejnění teorie *generativní a transformační gramatiky* přímo revoluční převrat (Průcha, 2011). Jejím autorem je americký lingvista Noam Chomsky (viz Chomského klasifikace formálních jazyků). Podle této teorie člověk disponuje vrozenou **univerzální gramatikou (UG)** (viz výše) jako stavebnicí, do které zapadne jakýkoli další cizí jazyk. Dítě se za normálních podmínek naučí jazyk snadno a rychle, protože podle Chomského předpokladů jsou jazykové dispozice k řeči vrozené. Chomsky a jeho příznivci (zástupci generativní gramatiky) se domnívají, že osvojení jazyka není důsledek působení vnějších vlivů, ale spíše důsledek nějakého mechanismu. Dítě disponuje základní (vrozenou) znalostí o jazyce, je tedy schopno porozumět pro něj neznámému textu složenému z vět, které slyší poprvé a naopak samo vytvořit výpověď zcela novou. Přestože dítě občas vytvoří nesprávný tvar, vytvoří si v relativně krátké době gramatická pravidla příslušného jazyka. Osvojuje si určitý počet pravidel, na jejichž základě dokáže tvořit neomezené množství jazykových výpovědí. Tento jev je v lingvistice označován jako „**jazyková kreativita**“ (Chomsky, 1966).

*Univerzální gramatiku (UG)* lze charakterizovat těmito hlavními znaky:

1. UG je součástí genotypu, který je vlastní lidskému myšlení a mozku.
2. UG tvoří soubor principů, kterými disponuje pouze člověk.
3. UG se adaptuje na gramatiku konkrétního jazyka, na základě této adaptace probíhá osvojování jazyka.
4. Základní princip: děti si osvojují jazyk tak, že vkládají lingvistické struktury na souvislý proud řeči, nikoli naopak.
- 5) Dítě, které si osvojuje jazyk, si musí pro sebe vytvořit určitá pravidla, charakteristická právě pro tento jazyk.

Tato „generativní teorie“ začala rozlišovat při zkoumání jazyka **dva aspekty**:



- **Jazykovou kompetenci**—je chápána jako intuitivní znalost jazyka, systému a pravidel. S využitím této znalosti může každý dospělý vytvářet nekonečné množství vět. Stejně tak může nekonečnému množství vět rozumět.
- **Jazykovou performanci** —tj. řečová činnost a její produkty (texty, promluvy).

„V Chomského filozofii jazyka má význačné místo princip kreativity, založený na předpokladu, že jazykové a psychické procesy jsou prakticky totožné, přičemž jazyk je prvotním prostředkem k volnému vyjadřování myšlenek a citění i pro funkci tvořivé fantazie“ (cf.e.g. Horecký, 1983, s. 109).

### **2.2.1 Chomského teorie se výrazně odrazila v didaktice učení cizím jazykům a v tvorbě učebních materiálů.**

V praxi to lze vyjádřit zhruba následovně: Zatímco při učení jazyků tradičním způsobem se postupuje od nejmenší jednotky, tj. hlásky, k morfému, slovu, větě a textu, jde Chomského pojetí od shora dolů, tj. od textu k nižším jednotkám jazyka. Při komplexním vnímání jazyka je možné zohlednit i pragmalingvistické jevy jako je např. doba, situace, vztah a vzdálenost partnerů rozhovoru apod., což při opačném postupu v začátečních fázích není možné. Studium gramatické stránky osvojování jazyka dostalo v podobě generativní gramatiky Noama Chomského na přelomu padesátých a šedesátých let velký impuls (Smolík, 1999, s. 235).

Bilingvní jedinci si osvojují jazyk současně s okolním světem, což koresponduje s pojetím Chomského. Trochu jiná je situace v běžné výuce cizího jazyka, kde podobný přístup, tj. výlučné vycházení z komplexního kontextu bez vysvětlení souvislostí a učení cizího jazyka jako mateřštině žáky mate a nedovoluje jim poznat vztahy uvnitř jazyka, respektive vzorce použitelné v různých situacích (cf.e.g. podobnou problematikou se v současných publikacích zabývá Guijarro – Fuentes, 2013). Nemá-li žák oporu ve znalostech pravidel a vzorů, nemůže si při selhání sám nijak pomoci (Jelínek, Olivierus, Frolíková, Hendrich, Křenková, Maroušková, Menhard, Poráková 1976).

Zde je třeba zmínit se o dvou základních teoriích vyučování cizím jazykům. V 19. století až do 1. světové války dominovala **gramaticko-překládová metoda** (metoda nepřímá). Tato metoda je založena na učení gramatických pravidel a jejich analýze,

mateřský jazyk je používán ke zprostředkování obsahu. Rozvíjí se především čtení a psaní a důraz je kladen na schopnost překladu a jazykovou přesnost. Gramatika je vyučována deduktivně. Modelem pro tuto metodu bylo vyučování v latině. Protože latina je mrtvý jazyk, nebylo cílem naučit komunikaci, což se sekundárně odrazilo v aplikaci této metody. Žáci uměli číst, překládat a určit gramatické tvary, ale nedokázali komunikovat.

Reakcí na gramaticko-překládovou metodu byla metoda napodobující učení cizího jazyka jako mateřštině. Vycházela z tzv. metody přirozené, používané dříve např. v rodinách s cizojazyčnými guvernankami a vychovateli. Tato metoda označovaná jako **přímá**, vyučovala cizí jazyk bez mateřštiny a bez gramatiky. Dnes ji používají např. Berlitzovy jazykové školy. Ve výuce je používán pouze cílový jazyk a frekventovaná slovní zásoba. Základem vyučování je dialog, čímž se rozvíjí mluvený projev. Ve výuce převládá poslech a porozumění, gramatika je osvojována induktivně, pokud se gramatická pravidla vůbec uvádějí. Velkou úlohu hraje nápodoba. (Hendrich, Gavora, Průcha, Střížová, 1988).

Oba postupy měly své nedostatky, pro které byly kritizovány (Píšová, Kostková, In : Stuchlíková, Janík, Beneš, Bílek, Brücknerová, et. al., 2015). Z toho důvodu vznikaly další metody, které měly osvojování cizího jazyka zefektivnit.

Došlo k pokusu harmonicky spojit prvky obou krajních metod: vychází se ze souvislého textu, jehož obsah je pro studenty zajímavý a který obsahuje užitečné fráze a koresponduje s potřebnou gramatikou. Důraz je kladen na aktivní komunikaci a gramaticky správný projev. Tato metoda je označována jako metoda **zprostředkovací** (Beneš, Dušková, Frolíková, Hakenová, Hendrich et. al., 1970).

V následujících desetiletích vznikala řada nových, i alternativních metod, jejichž využití se však postupem času ukázalo jako sporné nebo nevhodné pro každého. Příkladem je např. **sugestopedie**, vyvinutá v 70. letech 20. stol. bulharským lékařem Lozanovem (1970) nebo **metody založené na využití obou mozkových hemisfér** (Birkenbihl, 1987, 1992, 1995; Kind, 1983, Schiffler 2002). Na sugestopedii navázala metoda zvaná **superlearning** (Ostrander & Schröder, 1979), která slibovala rychlé a efektivní osvojení jazyka, naděje v ni kladené se však ukázaly nereálné. Ještě dnes

nabízejí některé jazykové instituty ve snaze nalákat zákazníky kurzy pod názvem superlearning, aniž by měly tušení, co se pod tímto termínem skrývá.

Rozvoj techniky v posledních 20 letech přinesl nové naděje na efektivní a rychlé osvojení cizích jazyků. Vznikla řada **interaktivních učebních materiálů** založených na využití počítače, očekávané rychlé a „bezbolestné“ zvládnutí cizího jazyka se však nedostavilo. Také porevoluční trend 90. let, kdy výuka často probíhala pod vedením rodilých mluvčích, většinou amerických lektorů, kteří sice ovládali jazyk, ale o didaktice a lingvistice neměli tušení, se dnes chápe jako překonaný.

**2.2.2.** V roce 2000 byl zveřejněn tzv. **Společný evropský referenční rámec pro výuku jazyků** (2000), závazný pro určení dosažených úrovní ovládnutí jazyka (A1 – C2). Jsou zde přesně a podrobně definovány cíle pro jednotlivé řečové dovednosti, které se odrážejí i v koncepci učebnic, pokyny pro výuku a hodnocení.

Level C2 definuje požadavky na řečové dovednosti odpovídající rodilým mluvčím. Bilingvní osoby dostanou při správném vedení tuto úroveň v poslechu a mluvení automaticky a zdarma. Řečová dovednost čtení s porozuměním jim zpravidla nedělá potíže, obtíže působí zpravidla písemný projev, který lze v případě potřeby nacvičit.

Možnost stát se přirozeně bilingvním je velkým přínosem, který dává jedinci přirozený náskok. Nevyužít tuto šanci je škoda pro osobní i profesní život jednotlivce.

### **2.3 Počáteční jazykový input**

Během prvních dvou let věku dítěte je myšlení neverbální a mezi myšlením a řečí neexistuje žádný vztah. To se postupem času mění: myšlení a řeč se začínají prolínat a dítě nahlas komentuje, co právě dělá. Dětský monolog se postupně mění na egocentrickou řeč, která slouží k řízení myšlení a chování. Podle Vygotského (Vygotskij, 2004) je **egocentrická řeč** řečí pro sebe, která nepotřebuje posluchače, je zkratovitá, útržkovitá. Forma, v jaké si člověk vnitřní řečí třídí myšlenky, je zcela odlišná od promluvy, kterou nahlas pronese.

Jakmile se dítě narodí, setkává se hned v prvních momentech života s prvními zvuky lidské řeči, které označujeme jako **počáteční jazykový input**. Input má určité charakteristiky, dítě je vnímá, zpracovává a odrážejí se v jeho neverbální komunikaci. Preverbální projevy jsou hlasové, mimické a tělesné projevy dítěte. Jejich

prostřednictvím může komunikovat, aniž by užívalo slov. Jazykové informace, jichž se zprvu dítěti dostává, obsahují různý jazykový repertoár různých hlásek, který je odlišný v jednotlivých jazycích. Děti se tak setkávají s různými soubory fonémů, např. v češtině existuje 5 samohlásek + 25 souhlásek, v angličtině 7 samohlásek + 20 souhlásek apod. Dítě se musí tento složitý repertoár naučit rozpoznávat, napodobovat a používat (Průcha, 2011).

### 2.3.1 Jazykový input lze charakterizovat těmito základními znaky:

1) Jako komplex všech komunikačních podnětů (verbálních i neverbálních), kterým je dítě od narození vystaveno;

2) Osoby, které nejčastěji komunikují s dítětem, jsou rodiče, sourozenci a ostatní příbuzní, dospělé osoby a jiné děti;

3) Soubor všech podnětů je pro dítě zdrojem rozpoznávání a napodobování řeči. Z tohoto napodobování se postupně konstruuje jazyk;

4) Vlastnosti jazykového inputu jsou silně závislé na prostředí, tj. na sociálních, jazykových a dalších charakteristikách osob, se kterými dítě přichází do kontaktu (Průcha, 2011)

Za základní jazykový input je považována **mateřská řeč** (v psycholingvistice je běžně užíván anglický termín „maternal speech“).

Jaké jsou vlastnosti mateřštiny a jak funguje v osvojování jazyka dětmi?

Základní vlastností jazykového inputu je, že řeč matek, kterou používají při komunikaci s dítětem, se liší od řeči, kterou komunikujeme s dospělými osobami. Většina názorů se přiklání k tomu, že „řeč matek a jiných dospělých osob komunikujících s dětmi, je intuitivně adaptována a zjednodušována za tím účelem, aby usnadňovala dítěti porozumění a osvojování jazyka“ (Průcha, 2011, s. 96).

Jde pouze o hypotézu, jejíž validita se opírá o zjištění ze dvou zdrojů:

#### 1) přímé analýzy řeči matek 2) měření jazykové senzitivity matek.

V různých jazycích byly zjištěny následující **společné rysy** matek a jiných dospělých:

- řeč matek je pomalejší než normální tempo řeči při komunikaci s dospělými,

- artikulace je jasnější;
- matky v řeči používají kratší slova a jednoduché syntaktické konstrukce;
- frekvence opakujících se otázek je velká;
- typické je užívání 3. místo 1. osoby (místo „já se hned vrátím“ používá „maminka se hned vrátí“)
- vysoká frekvence zdvojnásobení (ručička, nožička, postýlka, apod.)
- matky mají senzitivitu pro jazykový vývoj dětí, a proto se dá předpokládat, že svou řeč přizpůsobí dětským potřebám;
- verbální řeč je obvykle doprovázena neverbálními komunikačními prostředky jako jsou výrazy tváře, gesta, hlasitost řeči, apod.

Mluvíme-li o vlivu jazykového inputu na vývoj dětské řeči, je třeba zohlednit jednu důležitou okolnost: jazykový input není dítětem pouze pasivně vnímán, ale dítě mu věnuje určitou pozornost. Při zkoumání vlivu inputu je třeba také brát v úvahu **záměrnou pozornost dítěte** jakožto aktivitu nezbytnou pro zpracování informace (Průcha, 2011).

**2.3.2** V této souvislosti je třeba zodpovědět následující otázky:

1. Dosud jsem zmiňovala pouze jazykový input rodičů (především matek) jako typ komunikace, kdy se dítě účastní rozhovoru jako jeden z komunikačních partnerů. Od narození je však dítě také v situaci, kdy do okolní komunikace (verbální i neverbální) není přímo zapojeno – slyší například rozhovory mezi rodiči, sourozenci a ostatními lidmi z okolí. Z toho vyplývá otázka: Má i řeč, která není přímo zaměřena na dítě, nějaký vliv na jeho jazykový rozvoj? Pokud ano, tak jaký?
2. Lze tedy předpokládat, že kromě *přímého jazykového inputu* existuje ještě *nepřímý jazykový input* (řeč, která není zaměřena přímo na dítě)?
3. Má i řeč, která není přímo zaměřena na dítě, nějaký vliv na jeho jazykový rozvoj? Pokud ano, tak jaký?
4. Lze tedy předpokládat, že kromě *přímého jazykového inputu* existuje ještě *nepřímý jazykový input* (řeč, která není zaměřena přímo na dítě)?

Je pravděpodobné, že dítě se v komunikačním prostředí nechová pouze pasivně. Zároveň však nejsou k dispozici validní výsledky výzkumů, které by prokazovaly, že dítě se spontánně učí, např. že opakuje slova a fráze, které zaslechlo v rozhovoru dospělých.

Při hodnocení vlivu nepřímého jazykového inputu na vývoj dětské řeči nelze pominout vliv komunikačních technických prostředků. Dítě je jejich vlivu vystaveno od raného dětství a dá se předpokládat, že vliv na řeč dítěte mají. Respondent z mého výzkumu Anatolij (1982) uvádí, že televize nemá vliv pouze na dětskou řeč, ale i u dospělých při učení se cizím jazykům.

## **2.4 Typologie bilingvních rodin**

Bilingvní rodina je taková, která běžně s určitou frekvencí užívá dva nebo více jazyků. Tyto rodiny lze dělit:

### **a) Podle jazyků, kterými mezi sebou hovoří členové rodiny:**

- Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, navzájem je znají a střídají mezi sebou;
- Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, pro komunikaci s dětmi zvolí jeden z nich;
- Rodiče mají společný jazyk, ale existují jiné osoby v rodině, které hovoří odlišným jazykem (prarodiče, příbuzní).

### **b) Podle vztahu mezi jazykem užívaným v rodině a jazykem užívaným ve společnosti:**

- Rodina je bilingvní a jazyk komunity se shoduje s jedním z jazyků užívaných v rodině (např. anglicko-česká rodina žijící v Česku, čeština je v takovém případě nutně posílena);
- Rodina i komunita je bilingvní shodnými jazyky: např. v Lucembursku jsou úředními jazyky němčina, francouzština a lucemburština, ve Švýcarsku němčina, francouzština, italština a rétorománština;

- Rodina je jednojazyčná, ale jazyk rodiny se neshoduje s jazykem užívaným ve společnosti. Jazyk společnosti „doléhá“ do rodiny mnoha vlivy – škola, média, úřady. Jako příklad lze uvést např. Vietnamce žijící v Česku.

Rozdíly jsou také v užívání jazyka podle sociokulturního prostředí. V zaostalém sociokulturním prostředí děti užívají jazyk téměř výhradně k vyjadřování svých emocí, mluva se vztahuje především k přítomnosti. Děti z vyspělého prostředí užívají bohatší a gramaticky správnější jazyk.

**Na jazykový vývoj dítěte v rodinném prostředí působí především následující faktory:**

- 1) **Struktura rodiny** – jazykový vývoj je ovlivněn tím, zda dítě vyrůstá s oběma rodiči nebo v neúplné rodině.
- 2) **Sourozenci a další členové rodiny** – jazykový vývoj je ovlivněn tím, zda dítě vyrůstá v bez sourozenců nebo s nimi. Důležitá je také komunikace s dalšími členy rodiny (prarodiče, ostatní příbuzní). Jedináčci mají více příležitostí ke komunikaci s dospělými, existují však poznatky o tom, že starší sourozenci mohou mít pozitivní vliv na rozvíjení řečových schopností (Průcha, 2011).
- 3) **Socioekonomické postavení a profese rodičů** – na jazykový vývoj dítěte má vliv socioekonomický status rodiny. Jsou prokázány významné rozdíly v komunikaci rodičů podle majetkového a sociálního postavení.
- 4) **Úroveň vzdělání rodičů** je pravděpodobně nejsilnějším faktorem, který působí na jazykový vývoj dětí, za významný faktor je považováno především vzdělání matky.

**2.4.1** Touto problematikou se zabývá tzv. „**teorie jazykového kódu**“, kterou v roce 1971 publikoval britský sociolog Basil Bernstein. Považuje jazyk za hlavní prostředek socializace a ukazuje, jak lidé užívají jazyk v každodenní konverzaci. Přínos Bernsteinovy teorie lze vidět v tom, že užívání jazykových kódů se vztahuje k sociálním třídám (Bernstein, 1960).

Bernstein dělí společnost na střední a nižší sociální třídu. Tomuto rozdělení odpovídají i jazykové kódy. Nižší sociální třída disponuje tzv. „**omezeným kódem**“

(restricted code). Takový kód je sice typický pro dělnickou vrstvu, ale používá jej i vrstva střední v neformálních rozhovorech, např. v hospodě. Typickými znaky jsou nekomplikovaná větná stavba s minimem vedlejších vět, slovní zásoba omezená na určité okruhy, použití hovorových výrazů, hovorová výslovnost apod.

Pro střední sociální třídu je charakteristický tzv. „**rozvinutý kód**“ (elaborated code), který je univerzální a rozumí mu každý nezávisle na kontextu. Typickými znaky jsou gramatická správnost, rozvinutá slovní zásoba, vysoká frekvence užívání vedlejších vět a cizích slov, logická stavba celé věty apod. Tato teorie byla empiricky ověřována u dětí školního věku, ale lze ji s velkou pravděpodobností aplikovat i na děti školního věku (Průcha, 2011).

Užívání jazykových kódů z hlediska sociálních vrstev má **společenské důsledky**. U dětí z rodin, kde se používá omezený jazykový kód, je to uváděno jako jeden z důvodů slabšího školního prospěchu. S Bernsteinovou teorií je spjata celá řada výzkumných prací objasňujících příčiny nižší vzdělávací úspěšnosti dětí, které jsou znevýhodněny sociokulturním prostředím (Průcha, 2011).

Obecně existují **rozdíly mezi postojem bilingvních rodin k jazyku** v daném prostředí. Bilingvní rodina, která považuje jazyk pouze za nástroj komunikační funkce, se nebude příliš starat o jeho správné užívání a nebude ani váhat mísit jazyky za jakýchkoli okolností. To se objevuje často v případech imigračních komunit, kde vyrůstají generace tzv. „**semifluent speakers**“ (mluvčí nesrozumitelně mísí oba jazyky a nemluví dobře žádným). Naopak rodiny s vysokým jazykovým vědomím dbají na to, aby zůstaly zachovány oba jazyky.

#### **2.4.2 Faktory, které ovlivňují jazykovou situaci v bilingvní rodině**

Za významné lze považovat následující faktory:

- Jaký je jazyk otce nebo matky;
- Jaký je sociální status jazyka každého z rodičů;
- Jaký je jazyk země, kde rodina žije (je v dané zemi úředním jazykem, v případě, že není, zda je to jazyk v dané zemi prestižní nebo naopak potlačovaný);



- Jak otec nebo matka ovládá svůj jazyk, na jaké kvalitativní úrovni, jakou má k němu citovou vazbu, je jazyk matky vyučován v zemi, kde rodina žije?
- Hovoří rodiče jazykem jednoho z nich nebo mají společný komunikační jazyk?
- Je jazyk hostitelské země jazykem otce či matky?
- 

### 2.4.3 Strategie jazykové výchovy v lingvisticky zaměřených smíšených rodinách

**2.4.3.1** Ve smíšených rodinách je třeba **volit komunikační jazyk** nejen manželů, ale také dětí. Dá se říci, že volba jazyka je součástí výchovy. Lze volit ze tří možností:

- a) všichni hovoří jazykem otce
- b) všichni hovoří jazykem matky
- c) v rodině se hovoří oběma jazyky, avšak dominantní jazyk nakonec převládne, je však zřejmá snaha udržet oba jazyky.

V takovém případě rodina užívá některou z následujících strategií:

#### Strategie dichotomie (dělení)

- 1. Podle osoby: Uplatňuje se tzv. Grammontovo pravidlo (jedna osoba – jeden jazyk).** Oba jazyky jsou užívány střídavě, dítě mluví odlišným jazykem s otcem a odlišným s matkou;
- 2. Podle místa:** Děti se rychle naučí jazyk, kterým se mluví v určité lokalitě, ale stejně rychle ho dokážou zapomenout. Příkladem mohou být děti diplomatů, které po opuštění hostitelské země jazyk přestanou ovládat.

Sama jsem se setkala s případem, kdy německá rodina pobývala 4 roky v tehdejší Československu. Tehdy dvouletá dcera přišla bez znalosti češtiny, nastoupila do české školky a brzy se naučila dokonale česky. Poté, co se rodina vrátila do tehdejší NDR, dívka neměla možnost češtinu používat. Stejně rychle, jak se jí naučila, ji také zcela zapomněla. Dnes čtyřicetiletá Bettina si na češtinu vůbec nepamatuje.

**Podle času a aktivity** – do této kategorie řadíme např. bilingvní školy v Kanadě (v Kanadě jsou dva úřední jazyky: v provincii Quebec je to francouzština, v ostatních

provinciích angličtina. Podle toho je rozdělena i školství. Mnoho anglicky mluvících Kanadčanů chce ale umět i dobře anglicky a naopak, takže vznikají různé typy škol, aby tyto potřeby uspokojily).

3. Tato metoda je však značně neúčinná, patrně proto, že je řízena vědomým rozhodováním a nevyplývá ze spontánního chování

#### 2.4.3.2 Strategie střídání

##### Střídání jazyků je

a) volné - rodiče bilingvních dětí užívají oba jazyky zcela nahodile, což má někdy pro dítě negativní následky. Libovolné střídání jazyků je pro děti nečitelné a bez dodržení určitých pravidel může vést až k jazykovému míšení, kdy dítě neodlišuje jeden jazyk od druhého

b) Podmíněné emočním stresem, asociací, která spustí přepnutí na jiný jazyk

#### 2.4.4 Způsob osvojení jazyka

Podle způsobu osvojení dělíme bilingvismus na **časný** a **pozdní**. Nejčastější je bilingvismus **souběžný** (oba jazyky jsou osvojovány současně), při **postupném bilingvismu** je napřed osvojen jeden jazyk, po něm následuje druhý. Při osvojování, ať už souběžném nebo postupném, je důležitá zvolená strategie (viz výše). Ta má umožnit dítěti odlišit od sebe oba jazyky. Za hranici pro dokonalé osvojení dalšího jazyka jako mateřštiny se považuje 11 – 12 let, hovoří se o tzv. „**kritickém věku**“ (Abdelilah -Bauer, 2012). Otázkou zůstává, zda onen „kritický věk“ skutečně existuje. O „kritickém věku“ se dá jistě mluvit v případě výslovnosti. Po dosažení hranice dvanácti let není prakticky možné získat výslovnost jako rodilý mluvčí, protože artikulační báze je již usazená a ztrácí svou plasticitu.

### 2.4.5 Jazykový vývoj bilingvních dětí

U bilingvních dětí je určité jazykové opoždění považováno za normální, protože musí být odlišena specifická pravidla dvou jazyků. Bilingvní dítě se musí naučit zvládat dvě lingvistické struktury, zatímco monolingvní mluvčí si osvojují pouze strukturu jednoho mateřského jazyka. Dvojjazyčné dítě se tedy ve svém vývoji neopožďuje, ale je nuceno zpracovat systémy dvou jazyků, což trvá déle (Šulová, 2010).

Za nejúčinnější strategii pro získání dvojjazyčnosti je považováno již zmiňované „Grammontovo pravidlo“, kdy každý z rodičů mluví na dítě svou mateřštinou. Dítě má pak konkrétní jazyk spojený s konkrétní osobou.

Grace Saunders (In Šulová 2010, a také Wildegans 1979) dělí jazykový vývoj bilingvního dítěte do následujících etap:

**1. stadium**, které Saunders nazývá „**indeterminované kódování**“, trvá přibližně od objevení řečových aktivit až do dvou let, dítě vyslovuje jednoslovné nebo dvouslovné asociace a pojmenovává jevy a předměty. V průběhu tohoto stadia vlastní jeden lexikální soubor, obsahující slova z obou jazyků. Aktivní slovník dítěte je omezený: pokud vysloví slovo v jednom z jazyků, není schopno podat za něj náhradu v druhém jazyce. Dítě pojmenovává věci kolem nezávisle na sobě v kterémkoli jazyce, proto jsou rodiče často znepokojeni, že dítě nehovoří dobře ani jedním.

Skutečnost, že si rodiče dělají obavy o jazykový vývoj dítěte, svědčí o tom, že ani rodiče bilingvních dětí nemají velké povědomí o bilingvní výchově. Dítě v tomto věku považuje oba jazyky za jeden systém, ve kterém má k dispozici množství synonym, z nichž použije pouze jedno. To, že v tomto období dítě nehovoří správně ani jedním jazykem, není žádnou vzácností a je považováno za normální vývoj. Jeden z jazyků je vždy silnější, dominance je dočasná podle frekvence užívání.

**2. stadium** začíná přibližně **od dvou let života**, rozšiřuje se aktivní slovní zásoba dítěte, dítě se postupně učí používat jazyk podle toho, s kým mluví. Nadále se však stává, že tvoří věty, obsahující prvky z obou jazyků – stejný pojem si totiž

neosvojí najednou v obou jazycích. Dítě se snaží konstruovat výpověď z materiálu, který zná. Slovo zůstává vázáno na kontext, ve kterém bylo naučeno.

*Příklad 1: Chlapec v mém výzkumu (narozen 2001, česko – anglicky bilingvní) znal výraz „rybářský prut“ pouze v angličtině, protože rybařil s otcem (Angličanem). V češtině tento výraz dlouho neznal.*

*Příklad 2: Asi tříletá dcera česko-německých rodičů používá pro označení kohouta výraz „Wasserhahn“ (kohoutek u vodovodu), protože ještě není schopna rozlišovat synonyma.*

V tomto období také některé děti začínají pojmenovávat stejný předmět v obou jazycích, což znamená, že si začínají uvědomovat existenci dvou rozdílných jazyků. Během druhého stadia si dítě zdokonaluje schopnost rozlišovat slovník obou jazyků. Tutéž pružnost však ještě neprojevují v gramatických pravidlech. Často dochází k míchání gramatických pravidel.

*Příklad: Nábytková stěna je označována jako „šrankový vand“ (Schrankwand), k německému výrazu jsou tedy přidávány české koncovky.*

**3. stadium** – dítě jasně rozlišuje oba dva jazyky po lexikální i gramatické stránce.

Když se bilingvní dítě nachází v prostředí, kde je každý jazyk spojen s určitou osobou, obrací se k nim v příslušném jazyce. Jen zřídka dochází k interferenci (prolínání struktur obou jazyků). Přechod z druhého do třetího stadia probíhá postupně a je velmi individuální. Závisí na několika faktorech, jako např.:

- osobnost dítěte a jeho jazykové dispozice;
- postoj rodičů;
- jak již bylo uvedeno - délka působení každého jazyka.

**Diferenciace jazyka podle osoby** se objevuje kolem čtvrtého roku, kdy dítě rozlišuje od sebe dva jazyky jako takové, i když řeč nese četné znaky interference. Rodiče mohou dítěti usnadnit postupné oddělení jazyků např. dodržováním určitých pravidel. Jak již bylo uvedeno, je za nejvhodnější považováno Grammontovo pravidlo (jedna osoba, jeden jazyk). Pro dítě je velmi důležité, aby se mohlo v této etapě zachytit určitých orientačních bodů, které mu pomohou strukturovat jeho jazykovou identitu.

To je také důvod, proč by každý z rodičů měl na dítě hovořit svou mateřštinou, tj. jazykem, který bezchybně ovládá a může se jím perfektně vyjádřit ve všech oblastech komunikace.

K důslednému dodržování Grammontova pravidla musím doplnit, že jsem se ve svém výzkumu setkala s případy, kdy rodiče sice dodržovali princip „jedna osoba, jeden jazyk“, ne však úplně striktně. Např. v česko-anglicko bilingvní rodině, žijící v Česku, měla jejich dcera možnost procvičovat angličtinu pouze s otcem, čeština byla logicky výrazně dominantní. Rodiče dodržují Grammontovo pravidlo (jednají ale intuitivně, o jeho existenci nevědí), ale matka (Češka), ovládající angličtinu, uvedla, že „také na ni promluví občas anglicky, když má kolem sebe samé Čechy, tak není nutné mluvit pořád česky“. I přes toto „nedůsledné“ dodržování výše uvedeného principu je dcera plně bilingvní a obrací se na otce anglicky, na matku česky.

#### **2.4.5.1 Možná rizika bilingvních dětí**

Má bilingvismus **pozitivní nebo negativní důsledky** pro rozvoj jedince? Toto je nejčastěji kladená otázka ve spojitosti s dvojjazyčností. Je však obtížné na ni odpovědět, protože tato tematika není dostatečně podložena výsledky empirického výzkumu. V zahraniční literatuře jsou k dispozici určité poznatky o pozitivním efektu bilingvismu. Bereme však v potaz variantu, že dítě vyrůstá v rodině, kde každý z rodičů mluví jiným jazykem, takže děti si druhý jazyk osvojují spontánně.

Za největší **riziko** bilingvní výchovy je považován především nejednotný postup s absencí přesných pravidel. Rodiče bez rozmyslu přeskakují z jazyka do jazyka, čímž dítěti v jeho lingvistické orientaci příliš nepomáhají. Tento nepromyšlený postup je často spojen s obavami o řečový vývoj dítěte. Rodiče bývají často znepokojeni, že v určitém období dítě nehovoří dobře ani jedním jazykem (viz výše uvedená stadia bilingvního vývoje). Dítě je tak často vystavováno předčasným nárokům ze strany rodičů. Pro dítě je také důležité, jak svůj bilingvismus vnímá, zda je pyšné na svou jazykovou vybavenost nebo se naopak stydí, že se něčím odlišuje od vrstevníků. Významný je i sociokulturní a ekonomický kontext, ve kterém se bilingvismus vyvíjí.

**2.4.6** Dvojjazyčnost mívá jak pozitivní, tak negativní vliv. Bilingvismus s pozitivním vlivem je označován jako **aditivní** (Šulová, 2010). Dítě při něm ovládne oba jazyky jako rodilý mluvčí, ale navíc jsou v dětství vytvořeny předpoklady pro snadné učení

se dalším jazykům – je procvičen potenciální příjem, osvojení a dekodování jazyka. Děti pak lehce zvládají osvojení dalšího jazyka.

Dalším druhem bilingvismu je tzv. **subtraktivní bilingvismus (odčítací)**. V tomto případě je vliv bilingvismu negativní a projevuje se následujícími hlavními způsoby:

**Semilingvismem** – dítě nehovoří dobře ani jedním jazykem, kombinuje je nesrozumitelně dohromady;

**Újmou kulturního charakteru** – dítě má potíže s identifikací i další různorodé problémy, např. mutismus, koktání, dyslexie;

**Problémy na kognitivní úrovni**, projevující se horšími školními výsledky a problémy s učením, pomalým řešením úkolů.

Aby bylo možno těmto problémům předcházet, je především třeba ujasnit si předem postup při bilingvní výchově a potom jej důsledně dodržovat. Podle odborníků (Abdelilah - Bauer, 2012) je ideální takový **postup, který maximálně respektuje lingvistické dispozice a vývojové potřeby dítěte**. Nejlepším prostředím pro osvojení si dvou jazyků je přirozená situace bez stresu: mluvit na dítě za určitých okolností určitým jazykem a uplatňovat výše uváděné Grammontovo pravidlo, což je pro dítě jasná a srozumitelná situace. Taková situace je sama o sobě motivací k užívání obou jazyků. Od rodičů to vyžaduje velkou trpělivost a toleranci, protože by si měli být vědomi faktu, že dítě procházející bilingvní výchovou se musí vyrovnat s většími nároky než jeho vrstevníci, kteří si osvojují pouze jeden jazyk. Kromě osvojení jazyka se musí naučit odlišovat dva jazykové systémy, ale také se vyrovnat s identifikací dvou kultur, které každý z jazyků reprezentují. Bilingvní vývoj a identifikaci obou urychlí takové kontexty, kde je velká pravděpodobnost „code switchingu“ (přepínání jazyků), což pomáhá rozvíjet jazykové dispozice dítěte.

Rozdílná národnost rodičů neznámá, že dítě bude automaticky dvojjazyčné (pokud nejsou respektována konkrétní pravidla, viz Grammontovo pravidlo). Situace, kdy rodič ve smíšeném manželství (především matka) mluví na dítě jazykem, který není jeho mateřštinou, je nepřirozená a nevhodná přinejmenším hned ze dvou důvodů:

1. Dítě promešká příležitost stát se bilingvním, pokud na něj oba rodiče (různé národnosti) budou mluvit stejným jazykem;

2. Dítě slyší dvě formy jazyka, např. angličtiny – jednu správnou (od rodiče, který mluví svou mateřštinou) a jednu špatnou (od rodiče, jehož mateřštinou je jiný jazyk). Výjimkou je případ, kdy jeden nebo oba rodiče jsou sami bilingvní. Wildegans (1979) uvádí vlastní zkušenost, kdy dítě, s nímž kontaktní osoba mluví jazykem jiné kontaktní osoby, pocituje tuto skutečnost jako nepříjemnou: německý otec mluvící maďarsky mluví z hlediska dítěte chybně (hlavně co do výslovnosti) a citově se mu vzdaluje (Wildegans, 1979). Lidé, jejichž rodiče s nimi nemluvili vlastní mateřštinou a osvojili si jazyk např. prostřednictvím cizojazyčného okolí, uvádějí, „že si na tu jejich výslovnost zvykli“, ale nepovažovali ji za správnou.

**Příklad:** *David, 1 rok, otec je Rakušan, matka Rakušanka česko-německy bilingvní. Matka mluví s dítětem převážně česky, protože chce, aby se dítě stalo bilingvním. Pokud matka mluví německy, jde o naprosto přirozenou situaci, protože matka je plně bilingvní a oba jazyky ovládá jako rodilý mluvčí. Otec mluví pouze německy. Dítě už v tomto věku reaguje na českou i německou promluvu.*

**2.4.7.** Někdy jsou prezentovány poznatky o **pozitivním efektu bilingvismu jako výsledku záměrného působení**. V roce 2002 byl v Miami realizován projekt, jehož cílem bylo zjistit, jaké účinky má na vznik bilingvismu vyučování angličtiny pro děti hispánského etnika. Dvojazyčností je zde míněno udržení španělštiny jako prvního jazyka při souběžném osvojování angličtiny jako druhého jazyka. Situace je typická pro USA, kde španělština je vlivem školního vyučování natolik potlačena, že děti ze španělsky mluvících rodin přecházejí na angličtinu jako na komunikační jazyk (Průcha, 2011). Výsledek projektu: Když jsou děti od mateřské školy až po první roky základní školy vzdělávány v obou jazycích, efekt je pozitivní. První jazyk není zapomínán a osvojování druhého není brzděno (Průcha, 2011).

Tento poznatek má praktický důsledek i na **vzdělávání českých dětí**. V České republice se děti povinně začínají učit cizí jazyk (v naprosté většině angličtinu) od třetí třídy základní školy, na což navazuje výuka na středních školách. v těchto podmínkách se vznik bilingvismu nepředpokládá, ale stále se hledají nové alternativní formy výuky. Roste počet dětí, které navštěvují např. česko-anglická/německá/francouzská gymnázia (výuka je vedena ve dvou jazycích).

Hypoteticky lze tvrdit, že při tomto postupu se mohou vytvářet určité základy bilingvismu, ale nebyly vytvořeny výzkumné nálezy, které by to prokazovaly. Specifickým příkladem je výuka angličtiny pro děti v mateřské školce - děti se zde mohou učit angličtinu již od tří let. Rodiče totiž často podlehnou argumentu, že malé děti jsou schopny naučit se cizí jazyk rychleji než v pozdějším věku. Navíc nejsou vyučující ve většině případů rodilí mluvčí.

Ani u nás, ani v zahraničí nebyl tento očekávaný efekt prokázán výzkumnými výsledky (Průcha, 2011).

**2.4.8** Je třeba podotknout, že proklamované tvrzení, že „**čím dříve se dítě začne učit, tím snáze a lépe se cizí jazyk naučí**“, je poněkud nepřesná interpretace skutečnosti. Jak už bylo uvedeno výše, existuje věková hranice, do kdy je dítě schopno osvojit si jazyk jako rodilý mluvčí. Jde především fonetické ovládnutí cizího jazyka. Za tuto hranici je považováno 11- 12 let věku (Abdeliah - Bauer, 2012). Nutným předpokladem pro dokonalé zvládnutí jazyka však je, že dítě skutečně vyrůstá v dvojjazyčném prostředí, nikoli v prostředí uměle vytvořeném (např. školka s výukou jazyků).

**Věkovou hranicí** jako kritériem pro učení se cizím jazykům se v 60. letech minulého století zabýval **Eric Lenneberg**. Zformuloval hypotézu o kritickém **období jazyka**. Podle ní jsou v životě každého člověka určitá období, která jsou příznivá pro osvojování cizího jazyka, pro cizí jazyk je toto období od dvou let až do puberty. Je nutné zdůraznit, že tento věk lze považovat za ideální, pokud: 1) dítě vyrůstá v bilingvní rodině 2) vyrůstá v bilingvním prostředí, tzn. rodina se přestěhovala do země, kde se mluví jiným jazykem než je jejich mateřština. Děti se pak naučí jazyk cizí země na úrovni rodilého mluvčího. Tento zásadní rozdíl mezi přirozeným (bilingvním nebo trilingvním prostředím) a prostředím uměle vytvořeným (řízené učení cizího jazyka) je často opomíjen (Průcha, 2010).

Úspěšné zvládnutí cizího jazyka je podmíněno mnoha faktory a neexistuje žádný speciální program, který by zaručoval v podmínkách běžné výuky dokonalé zvládnutí komunikace v jiném jazyce než je mateřština.

Mezi **faktory, které se na dosažené úrovni jazyka významně podílejí**, patří jak technické podmínky (počet hodin cizího jazyka, kvalifikace a pedagogické schopnosti



učitele, apod.), tak osobní dispozice (nadání, motivace k učení, paměť). Disciplína, která se zabývá faktory ovlivňujícími učení se cizím jazykům, se nazývá **lingvodidaktika**. Zkoumání výuky konkrétních jazyků je předmětem speciálních oborových didaktik (Stuchlíková, Janík, Beneš, Bílek, Brücknerová, 2015).

Otázkou, jaký efekt má časně zahájená výuka cizího jazyka, se zabýval výzkum, jehož se zúčastnila Belgie, Francie, Itálie, Německo a Velká Británie. Soubor tvořily tisíce respondentů. Výsledek byl publikován v roce 1998 a byl nečekaný - žádný efekt nebyl prokázán. Spíše než na raný začátek výuky kladou autoři výzkumu důraz na kombinaci výše zmiňovaných faktorů technických i osobnostních dispozic.

V rámci této problematiky byl v České republice prováděn výzkum na Pedagogické fakultě MU v Brně. Cílem bylo ověřit, zda má časná výuka jazyků efekt pro úroveň ovládnutí jazyka v dospělosti (konkrétně šlo o angličtinu). Celkem 1827 respondentů absolvovalo speciální testy. Nebyly zjištěny žádné zvláštní rozdíly ve znalosti angličtiny v souvislosti s tím, kdy se ji začali učit – zda v mateřské, základní nebo na střední škole (Průcha, 2011).

Co tedy lze očekávat od časně výuky cizího jazyka? Pokud nebereme v úvahu již zmiňovanou variantu, že dítě vyrůstá v bilingvním prostředí (dvojjazyčná rodina nebo rodina přestěhovaná do cizí země), pak lze např. výuku angličtiny v mateřských školách považovat za jiný, zpestřující způsob hry s dětmi. Od této formy výuky ale nelze očekávat budování solidních základů pro pozdější studium jazyka, urychlení výuky nebo rozvinutí komunikačních dovedností.

*Příklad: Asi tříleté nudící se dítě v čekárně u lékaře běhá sem tam a volá „go, go!“  
Maminka vysvětluje, že se syn slovo naučil v rámci hry ve školce.*

## **2.5. Motivace**

Jedním z faktorů, které hrají při výuce cizího jazyka důležitou roli, je motivace. „Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, str. 16). Zjednodušeně se dá říci, že motivace **je hybnou silou, která aktivizuje a organizuje** chování jedince s cílem změnit stávající neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního (Plhánková, 2003).

V oblasti vyučování cizím jazykům se setkáváme s dvěma druhy motivace – **integrační a instrumentální**.

**Integrační motivace** je vedena snahou **začlenit se** prostřednictvím cizího jazyka do určitého jazykového společenství jako jeho plnoprávný člen. U **instrumentální motivace** je cizí jazyk instrumentem, **nástrojem**, k získání určitých výhod, sociálního kontaktu, profesního postupu, apod.

U obou druhů je základem snaha začlenit se prostřednictvím jazyka do určitého společenství jako rodilý mluvčí. Ovládnutí cizího jazyka může člověku pomoci k dosažení lepšího společenského postavení, zlepšení komunikačních dovedností apod. U obou typů motivace je nejdůležitější postoj učícího se k učení se cizímu jazyku. Při vyučování (a učení se) cizím jazykům hraje roli celá řada motivů. Uvedu některé základní:

- 1) Společenský motiv – při učení se cizímu jazyku jazyk funguje jako příprava na „další život“, slouží osobním i společenským cílům.
- 2) Rodičovský motiv – rodinné prostředí do značné míry ovlivňuje postoj k učení.
- 3) Motiv užitečnosti – je v zájmu jednotlivce porozumět řeči jiných národů je jedním z nejstarších, nejpraktičtějších motivů.
- 4) Motiv učitele – osobnost učitele podstatně ovlivňuje motivaci k učení.
- 5) Poznávací motiv – tento motiv je spjat se subjektivními zkušenostmi v každém oboru. Tato stránka učebního procesu má velký motivační význam.
- 6) Komunikační motiv – cílem je dorozumět se v cizím jazyce, což je hlavní funkcí jazyka. Hlavním cílem vyučování cizího jazyka je orientace na komunikaci.
- 7) Motiv uplatnění – snaha po dosažení určitých osobních výhod, vlivu a prestiže.  
(Hovorková, 1982)

## KAPITOLA 3

### PŘÍPADOVÉ STUDIE

O bilingvistu už bylo napsáno mnoho různých statí (např. Pávková, Vzdělávací projekty s evropskou tematikou na bilingvních gymnáziích, *Pedagogika*,3/2012). Přesto psychologové a lingvisté stále hledají, jaké stanovisko zaujmout k dvojjazyčné výchově. Také používání obou jazyků a jejich uložení v mozku a paměti zůstává stále zajímavou oblastí, která ještě nebyla zcela prozkoumána (Altarriba, Heredia, 2008).

V rámci kvalitativního výzkumu jsem zpracovala případové studie. Vyhledala jsem 42 bilingvních jedinců, s kterými jsem vedla polostrukturovaný rozhovor. Respondentům byly zadány navigační otázky (jakými jazyky mluvíte, zda byly oba jazyky osvojovány současně, kterým jazykem mluvíte častěji, apod.). Na základě těchto otázek se respondenti rozpovídali a často uvedli překvapivé informace, na které by se mě nenapadlo zeptat (např. Znáte v češtině vykání)? Rozhovory byly zaprotokolovány a zpracovány v případové studii. Zjištění, která z nich vyplynula, jsem se pokusila porovnat s fakty uváděnými v odborné literatuře (např. slovenský autor Jozef Štefánik, 2000), přičemž jsem objevila i některé nové zajímavé skutečnosti.

Pokud pomineme základní rozdělení bilingvistu na simultánní a sukcesivní, dá se bilingvní vývoj rozdělit podle prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá:

- 1) Dítě vyrůstá v rodině, kde každý z rodičů mluví jiným jazykem, jedním z těchto jazyků mluví i jeho okolí;
- 2) Dítě vyrůstá v cizojazyčném prostředí (česká rodina se přestěhuje do Anglie), doma se mluví česky, okolí mluví jiným jazykem, dítě se učí jazyku v tomto okolí.

#### 3.1 Popis souboru

##### Výzkumná metoda:

Prováděla jsem kvalitativní výzkum (Hendl, 2005), s respondenty jsem vedla polostrukturovaný rozhovor – byly jim zadány navigační otázky, pak jsem je nechala mluvit volně. Interview byla zpracována v případové studii (Švaříček, Šeďová, 2007). Protože není snadné najít bilingvní osoby, výběr respondentů proběhl podle daných

možností – zpracovala jsem rozhovor s každým, kdo prošel nebo měl možnost projít dvojjazyčnou výchovou.

### 3.1.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo celkem 42 respondentů (17 mužů a 25 žen), z toho dvacet pět dospělých a patnáct nezletilých (pod osmnáct let).

Fig. 1

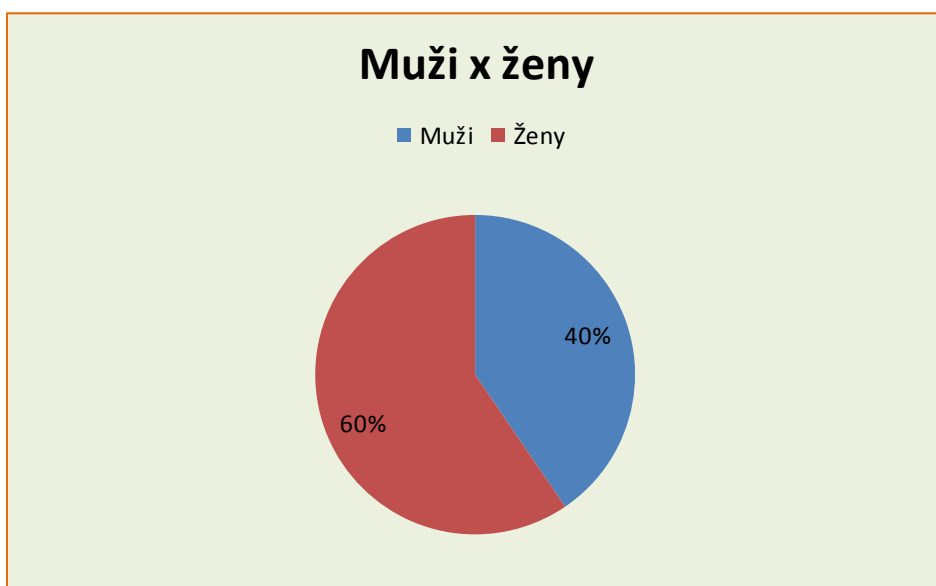
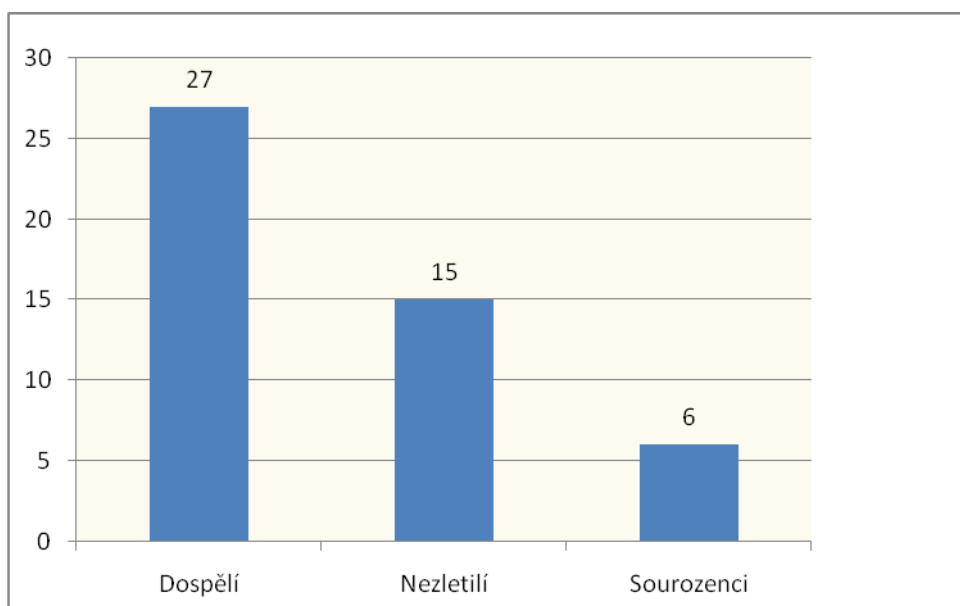
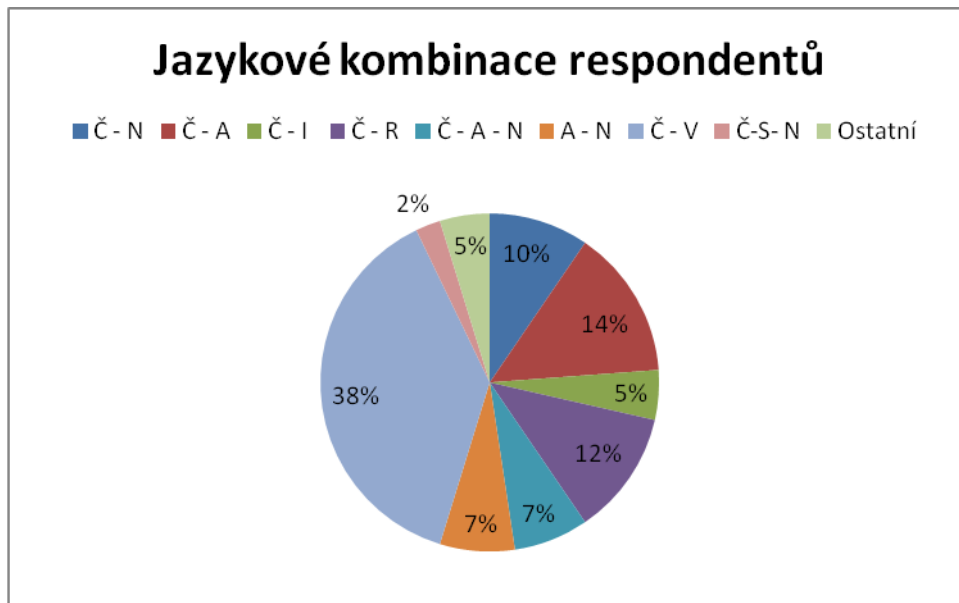


Fig. 2



- 16 respondentů byli česko – vietnamsky bilingvní
- 9 různých kombinací jazyků, většinou čeština / němčina, čeština / angličtina, čeština/vietnamština (jazykové kombinace respondentů jsou znázorněny v grafu)

**Fig. 3**



- Nejstaršímu účastníkovi bylo v době dotazování 81 let (narozen 1935), nejmladší účastníci šest let (narozena 2010)
- v šesti případech se jednalo o sourozence (Irene +Susane, Patrizio+Isabella, Calum+Caaitlín(dvojčata)+Magdalenalona,Charlotte+Ryan, Trang+Hanna+Helena, Rebeka+Roxanne)

Dotazované osoby aktuálně žijí především v Jihočeském kraji a v Horním Rakousku. Jedná se o různé národnosti: srovnávání jsou převážně mluvčí s češtinou jako jedním jazykem, dalším jazykem je němčina, angličtina, vietnamština, ukrajinština, italština. Celkem bylo dotazováno 42 osob v období 2013 - 2016. Některé případy byly zpracovány a po časovém odstupu dvou let jsem se k nim vrátila: šlo o případy Jeffa, Isabelle a Sophie. Všichni tři respondenti byli v době interview před započatím

školní docházky a chtěla jsem zjistit, co se s nástupem do školy u nich změnilo (z lingvistického hlediska).

Přehled je uveden v následující tabulce:

<b>Jméno, rok narození</b>	<b>Národnost</b>	<b>Národnost rodičů</b>	<b>Jazyky, kterými mluví</b>	<b>Kde žije</b>
1.Olga, 1969	rakouská	matka - Češka otec - Rakušan	němčina, čeština, ruština, angl.	Horní Rakousko
2.Jeffrey, 2005	česká	matka -Češka otec – Američan	čeština, angličtina	Česko
3.Irene,1993	rakouská	matka- Američan otec - Rakušan	němčina, angličtina, francouzština	Horní Rakousko
4.Susane, 1995	rakouská	Matka – Američanka otec - Rakušan	němčina, angličtina, francouzština	Rakousko
5.Daniel, 2005	česká	matka – Češka otec – Ir	čeština, angličtina	Česko
6.Patrizio, 2004	česká	matka – Češka otec – Ital	čeština, italština, angličtina	Česko
7.Isabella, 2008	česká	matka – Češka otec - Ital	čeština, italština	Česko
8.Zoe, 2005	česká	matka - Češka otec - Angličan	čeština, angličtina	Česko
9.Sofie, 2010	ukrajinská	matka -Ukrajinka otec –Ukrajinec	čeština, ruština	Česko
10.Robert, 1987	rakouská	matka- Rakušanka otec – Američan	němčina, angličtina	Horní Rakousko
11.Markéta, 1987	slovenská	otec – Čech matka - Slovenka	slovenština, čeština, němčina, angličtina	Horní Rakousko, v součas. Velká Británie
12.Calum, 2000	německá	otec– Angličan matka – Němka	angličtina, němčina, čeština	Česko
13.Caitlín, 2000	německá	otec- Angličan matka –Němka	angličtina, němčina, čeština	Česko
14.Magdalena Iona, 2009	česká	otec – Angličan matka – Češka	angličtina, čeština	Česko

15.Charlotte, 2003	česká	otec - Angličan matka – Češka	angličtina, čeština	Česko
16.Ryan, 2001	česká	otec - Angličan matka – Češka	angličtina, čeština, němčina	Česko
17.Anatolij, 1982	ukrajinská	matka – Ukrajinka otec - Ukrajinec	čeština, ruština, angličtina	Česko
18.Ivo, 1935	ruská	otec - Rus matka – Češka, původně mluvila německy a rusky, naučila se česky když jí bylo 22 let	čeština, ruština, vietnamština, korejština, angličtina, němčina	Česko
19.Trang, 1986	vietnamská	otec – Vietnamec matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko
20.Hanna, 1993	vietnamská	otec – Vietnamec matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko
21.Helena, 2004	vietnamská	otec – Vietnamec matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina	Česko
22.Martin, 1998	vietnamská	otec – Vietnamec matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, francouzština, španělština	Česko
23.Mya, 1996	vietnamská	otec – Vietnamec matka -Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko
24.Linda, 1996	vietnamská	otec – Vietnamec matka - Vietnamka	Čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko
25.Andrej, 1998	vietnamská	otec – Vietnamec matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina, francouzština	Česko
26.Eva, 1994	vietnamská	otec – Vietnamec matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko

27.Jana, 1996	vietnamská	otec – Vietnamec matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko
28.Hana, 1997	vietnamská	otec - Vietnamec matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina, francouzština	Česko
29.Milena, 1996	vietnamská	otec – Vietnamec matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko
30.Rebeka, 1996	americká	otec - Američan, matka - Američanka	angličtina, čeština, španělština, francouzština	Česko, jižní Čechy
31.Roxanne, 2001	americká	Otec - Američan, matka - Američanka	angličtina, čeština, španělština, francouzština	Česko, jižní Čechy
32.Štefan, 1975	slovenská	Otec - Slovák, matka - Slovenka	rumunština, čeština, slovenština	Česko, jižní Čechy
33.Zuzana, 1998	vietnamská	otec – Vietnamec, matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, němčina, angličtina	Česko, jižní Čechy
34.Enes, 1996	černohorská	otec - Černohorec, matka - Černohorka	čeština, černohorština angličtina, němčina	Česko, jižní Čechy
35.Alexander, 2000	ukrajinská	otec - Ukrajinec, matka - Ukrajinka	čeština, ukrajinština angličtina, němčina	Česko, jižní Čechy
36 David, 1997	vietnamská	otec - Vietnamec, matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko, jižní Čechy
37.Trang,(již druhé jméno 1999)	vietnamská	otec – Vietnamec, matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, španělština	Česko, jižní Čechy



38.Katrin, 1997	vietnamská	otec – Vietnamec, matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko, jižní Čechy
39.Michal, 1998	vietnamská	otec - Vietnamec, matka - Vietnamka	čeština, vietnamština, angličtina, němčina	Česko, jižní Čechy
40.Angela, 1975	rakouská	otec - Rakušan, matka - Češka	čeština (špatně), angličtina, němčina	Horní Rakousko
41.Richard, 1995	slovenská	otec - Slovák, matka - Slovenka	slovenština, angličtina, němčina	Horní Rakousko
42.Patrick 1994	rakouská	otec - Slovák, matka - Češka	čeština, slovenština, angličtina, němčina, chorvatština	Horní Rakousko

Osoby byly dotazovány jednotlivě ústně. V některých případech jsem hovořila jak s dětmi, tak s jejich rodiči. Kromě uvedených rozhovorů byly získány ještě informace o některých dalších osobách, které mohou doplnit získané poznatky.

Kromě poskytnutých údajů, využitých ve výše uvedené tabulce respondenti odpovídali na následující otázky:

- zda oba jazyky byly osvojovány od začátku současně s poznáváním okolního světa nebo zda se s prostředím cizího jazyka setkali v pokročilejším dětském věku (ca do 11 let);
- jakým jazykem se mluvilo v rodině, zda bylo dodržováno pravidlo jeden člověk – jeden jazyk, jak spolu mluvili rodiče s rozdílnou mateřštinou, jak se mluvilo v přítomnosti dalších osob;
- jak respondenti vnímali, když blízká osoba nemluví svou mateřštinou, ale mateřštinou jiné blízké osoby nebo okolí;
- zda se někdy stydí mluvit jedním ze svých jazyků, resp. zda jeden ze svých jazyků považují za prestižnější;

- zda měli možnost pravidelně trávit určitou dobu v jazykovém prostředí svého druhého jazyka;
- kde chodili do školy a jaký byl vyučovací jazyk, zda jsou schopni mluvit o všech tématech v obou jazycích;
- v jakém jazyce počítají, v jakém jazyce se jim zdají sny, jak mluví v emocionálních situacích (leknutí, nadávky, projevy citů), jak mluví se zvířaty;
- zda jsou schopni bez obtíží přepínat jazyky (code-switching);
- jak jejich okolí vnímalo skutečnost, že ovládají více jazyků;
- ev. další doplňující skutečnosti.

### **3.2 Osvojování jazyka v raném věku a aplikace principu jeden člověk - jeden jazyk**

Hranice k osvojení dalšího jazyka jako mateřštiny se pohybuje okolo 11 let věku (Abdelilah- Bauer, 2012). Jazyk je plně rozvinut do 12 let, v raném období je člověk schopen vnímat širší škálu artikulačních jevů (výslovnost a intonace) a napodobit je, což je podstatné pro cílové ovládnutí jazyka. Plasticita mozku se v pubertě do jisté míry ztrácí a později se nedá dosáhnout úrovně mateřštiny. Člověk, který se naučil velmi dobře cizí jazyk později, zpravidla „má přízvuk“, který rodilý mluvčí okamžitě postřehne. Gramatiku si lze zdokonalit, slovní zásobu lze učením rozšířit, ale dokonalé odstranění „přízvuku“ je téměř nemožné i za předpokladu, že celková úroveň výslovnosti je velmi dobrá. Úroveň „vyrovnaného“ bilingvismu lze v naprosté většině případů dosáhnout pouze tehdy, když si člověk společně s poznáváním světa osvojuje současně oba jazyky - individuální bilingvismus (Štefánik, 2000). Dítě si totiž primárně osvojuje a dokáže napodobit přízvuk a intonaci, nemá dosud usazenou artikulační bázi a je schopno vnímat a vytvářet širší škálu zvuků než obsahuje jeden jazyk. Věkem se schopnost nápodoby zmenšuje a ztrácí, takže i lidé, kteří se velmi dobře naučili cizí jazyk např. ve škole, nejsou schopni dosáhnout výslovnosti rodilých mluvčích, i když jejich lexikální zásoba a gramatika jsou na dobré úrovni (Wildegans, 1979).

Nechci se na tomto místě zabývat jednotlivými etapami osvojování jazyka, postupným poznáváním slov, a jejich skládáním do vět a textů, mícháním jazykových

systémů paralelně s tím, jak dítě poznává svět. Chtěla bych pouze shrnout některé příklady a ukázat typické znaky dvojjazyčnosti.

V případech, že každý z rodičů mluví jiným jazykem, dodržovaly rodiny respondentů téměř ve všech případech pravidlo „jedna osoba – jeden jazyk“. V praxi to znamená, že každý z rodičů mluví na dítě svou mateřštinou, např. otec Angličan anglicky, matka Češka česky. Tato zásada je v odborné literatuře známá jako tzv. „Grammontovo pravidlo“ (též Grammontův princip viz výše), což je program poskytující jasné pokyny pro funkční dvojjazyčnou výchovu ( Grosjean, 1982, Štefánik, 2000).

Aplikace Grammontova pravidla neměla v rodinách respondentů vždy jednotnou podobu (rodiče často o existenci tohoto pravidla nevěděli), což záleželo např. na tom, zda rodič ovládá pouze svou mateřštinu nebo mluví i jazykem svého partnera. V příkladě, že rodič ovládá pouze svou mateřštinu, byla pravidla jasně dána.

#### **Příklad 1:**

*Otec Američan, matka Češka, zpočátku žili v Americe, poté se přestěhovali do Čech, napřed do Prahy. Matka, která pochází ze Šumavy, se chtěla vrátit do svého původního bydliště, v současnosti celá rodina žije v jihočeském Vimperku. Syn Jeff (narozen 2005) má momentálně možnost mluvit anglicky pouze s otcem nebo „skypovat“ se svými americkými příbuznými. Navštěvoval školku v Americe. S matkou komunikuje pouze česky. Je v ideálním věku, kdy se může stát plně bilingvním, je flexibilní, přechází z češtiny do angličtiny, podle toho, s kým mluví. Někdy míchá česká a anglická slova v jedné větě (Podívej, moon!). Protože však v současné době má omezené možnosti komunikovat v angličtině (pouze s otcem), čeština je pro něho snazší. Podle matky v situacích, kdy je např. příliš unavený nebo si není 100% jistý jak nějaký obrat vyjádřit v angličtině, používá raději češtinu. V minulosti se snažil v podobných případech matku využívat jako tlumočnicka („řekni tátovi, že.“). V angličtině používá český pořádek slov (I have something for you to show), používá v angličtině předložky tak, jak by odpovídaly české gramatice (look on x look at, podívat se na). Když se rodina přestěhovala do Česka, Jeff měl zpočátku problémy rozumět česky, ale po krátké době (asi 14 dnů) se situace*

obrátila. Momentálně mluví většinou česky, jeho otec má pocit, že se syn v angličtině zhoršil a mrzí ho to (otce).

Když Jeff „skypuje“ se svými americkými příbuznými, tak nerozumí úplně všemu. V takovém příkladě je logické, že primárním jazykem bude u Jeffa čeština. Dá se předpokládat, že pokud by Jeff pobýval více a anglicky mluvícím prostředí, situace by se obrátila – primárním jazykem by byla angličtina. Rodina dodržuje v rámci možností většinu českých i amerických zvyků – Vánoce slaví 24. i 25. 12., děti věří na Ježíška i Santu Klause, slaví Thanksgiving Day, apod.

Jeff má velkou šanci stát se plně bilingvním, pokud se dodrží určitá pravidla. Vývoj v tomto případě ještě není dokončen, a případová studie bude prohloubena (interview bylo provedeno v srpnu 2012, v září měl Jeff začít chodit do české školy).

Studie byla doplněna po čtyřech letech. V současné době (2016) Jeff navštěvuje 4. třídu základní školy ve Vimperku, dominantním jazykem je u něho stále čeština, angličtinu má možnost používat pouze při komunikaci s otce a se svými příbuznými v zámoří. Pro komunikaci s otce však již matku nevyužívá jako tlumočnicka, takže odpadly žádosti typu: „Řekni tátovi, že...“ Angličtinu má ve škole třikrát týdně, spolužákům nedává najevo, že umí jazyk dokonale. Někdy přidává českou koncovku anglickým slovesům. V psaní naráží na rozdíly mezi britskou a americkou angličtinou, např. *favourit*/*favorite*. Učitelka tyto rozdílnosti opravuje jako chyby. Na otázku: Jak se řekne anglicky ...? mu někdy dělá problém odpovědět (zvláště pokud se jedná o méně frekventované slovo). Toto konkrétní slovo však běžně používá v kontextu, ve kterém ho má naučené. Příklad: pokud se člověk zeptá, jak se řekne anglicky např. **hlína**, je možné, že o tom bude chvíli přemýšlet: ale když bude mluvit o tom, že sází kytky, slovo *hlína* použije automaticky v kontextu. Některá slova zná pouze v angličtině, jedná se např. o specifickou činnost, které se věnuje s otcem, např. názvy ptáků, hmyzu, ryb, technické pojmy jako součásti automobilu. S otcem také sleduje seriál *Star Wars*, pravděpodobně by pro něho bylo obtížné přeložit vše do češtiny. Vykání zná. Stává se, že českým slovům dává anglické koncovky (**fajtovat – do anglického slovesa *fight*, bojovat, zápasit**). Jeffovy dovednosti v angličtině jsou v přirozeně a didakticky logickém pořadí: 1) poslech 2) mluvení 3) čtení 4) psaní. Od té doby, co se rodina odstěhovala z Prahy, se velmi zřídka stýká s jinými bilingvními dětmi. Jeff zná pohádky české i americké S matkou mluví syn výhradně česky, nevnímá rozdíl mezi

angličtinou matky a otce. Matka uvádí, že za patnáct let soužití s Američanem převzala jeho slovník.

**Poznámka:** Tato studie byla jedna z prvních, které jsem prováděla. Byla zajímavá tím, že v době provádění interview měl Jeff před nástupem do školy. Po čtyřech letech jsem se k případové studii znovu vrátila, abych si některé informace doplnila. Bohužel jsem již neměla možnost rozhovoru s respondentem, a proto jsem jeho matku kontaktovala telefonicky a emailem. Na otázku, zda syn vnímá rozdíl mezi její a otcovou angličtinou matka uvedla, že si nemyslí, že Jeff vnímá nějaký rozdíl, protože „ za patnáct let soužití s Američanem jsem převzala jeho slovník se vším všudy“. Tento výrok musím zpochybnit – podle odborné literatury (Štefánik, 2000) i podle výsledků výzkumu dítě vždy vnímá rozdíl mezi jazykem rodilého mluvčího od jazyka ostatních osob. I když se člověk naučí cizí jazyk na velmi dobré úrovni, mívá zpravidla přízvuk (pokud není bilingvní). Respondenti z mého výzkumu se vyjadřovali o tom, když slyšeli mluvit jednoho z rodičů jazykem, který nebyl jeho mateřtinou např. takto : „...já jsem si už zvykla na to, jak máma mluví německy...“ (Olga, 1969) nebo : „...matka se naučila česky dobře, ale její řeč měla zvláštní tón... „ (Ivo, 1935). Výstižně je tato situace ilustrována v knize „Bílej kůň, žlutej drak“ (autorství je původně přisuzováno vietnamské dívce žijící v Česku, ve skutečnosti je autorem český spisovatel Jan Cempírek). Vietnamská dívka, která je hlavní hrdinkou, napodobuje v psaném projevu češtinu svého otce: „ *Ty mu strčit hlafu do vokýnkóó, zavřít hlavfu ven, tělo v auto*“ (Pham Thi, s. 126, 2009). **Poznámka:** Postavy vystupující v příběhu mají reálné předobrazy. Otec dívky, která příběh vypráví, je ve skutečnosti soudní tlumočnick, v České republice žije již přes třicet let. Přesto dcera vnímá jeho češtinu výše popsáním způsobem.

Tuto domněnku podporuje také fakt, že téměř všichni dotázaní (s výjimkou Olgy, kde jde o téměř vyvážený bilingvismus) uvedli, že jejich příbuzní, žijící v zemi, jejíž jazyk respondenti užívají méně, poznají, že dotyčný v dané zemi nežije. V tomto případě jde u matky o nereálné hodnocení skutečnosti a přeceňování vlastních schopností. Tento případ však ani zdaleka není ojedinělý. Často se stává, že matka mluví na dítě jiným jazykem, než je její mateřština. Stává se to tehdy, když rodina považuje jeden jazyk za primární na úkor druhého - ve snaze tento jazyk podpořit. Může jít o dvojjazyčnou rodinu, žijící v Rakousku, např. otec Rakušan, matka –

Češka, mluví na dítě německy ve snaze rozvinout u potomka němčinu, mluví na dítě německy, ačkoli je Češka. Nebo jde o českou rodinu, žijící v Rakousku, matka ze stejného důvodu mluví na dítě německy. Tato snaha je však zbytečná – dítě žijící v české rodině v německy mluvícím prostředí se němčinu automaticky naučí právě díky prostředí, ve kterém se nachází. A nejen: to dítě mělo šanci slyšet jak dokonalou češtinu (od matky), tak dokonalou němčinu (od otce) a stát se tak bilingvním. Tato možnost by však zůstala nevyužita, kdyby matka na dítě nemluvila svou mateřštinou. Dítě slyší dvě formy němčiny – dokonalou (otec, prostředí) a nedokonalou (matka). Situace, kdy rodič mluví na dítě jiným jazykem, než je jeho mateřština, je nepřirozená. Někdy však jsou momenty, kdy rodina musí zvolit jednotný komunikační jazyk vzhledem k okolí.

## **Příklad 2:**

*Oba rodiče Ukrajinci, otec žije v Čechách již jedenáct let, matka osm. Mluví česky, ale ne zcela plynně a se znatelným přízvukem. Oba rodiče se učili česky až na místě, hodně využívali televizi. Dcera se narodila v Česku (Sofie, 2010). Matka napřed pracovala (Koh- i- noor), v současné době je na mateřské dovolené. Sofie mluví s rodiči rusky (ne ukrajinsky, ale rusky), matka se snažila učit ji současně také češtinu, ale dcera česky moc neuměla, pouze něco málo z televize. Před půl rokem začala chodit do české školky a v češtině se velmi zlepšila, prakticky bez potíží komunikuje česky. Rodiče kladou na češtinu důraz, protože zamýšlí zůstat v Česku a chtějí tak pomoci sociální integraci své dcery. Současně ale chtějí zachovat ruštinu. S dcerou mluví rusky (v rodinném kruhu), pokud jdou mezi Čechy, mluví na ni česky. Dcera reaguje na oba jazyky. Pokud rodiče zjistili, že Sofie nějaký český výraz nezná, překládali jí ho do ruštiny, teď už to není třeba. Sofie denně „skypuje“ rusky s prarodiči, často za nimi jezdí rusky mluvící přátelé, takže Sofie má i jiný kontakt s ruštinou než pouze s rodiči. Do Ruska jezdí málo, naposledy tam byli před dvěma lety. Slaví ruské i české Vánoce (24.12. i Nový rok, v Rusku se dávají dárky, Vánoce jsou v Rusku 7.1.). Dívá se na české i ruské pohádky, doma se vaří ruská kuchyně, ve školce jí běžná česká jídla. Primárním jazykem pro ni bude čeština, ale rodiče chtějí ruštinu zachovat – jak kvůli kontaktu s příbuznými, tak proto, že se domnívají, že ruština má jako cizí jazyk budoucnost, a může být dceři v budoucnu užitečná. Snaží se dodržovat Grammontovo pravidlo, tím, že striktně v konkrétním prostředí*

rozlišují oba jazyky. Vývoj je teprve na začátku a ještě se ukáže, jak bude proces bilingvní výchovy probíhat. Rodiče si přejí, aby dcera mluvila oběma jazyky (viz výše zmiňované důvody). Uvádí příklad svých přátel: rodiče (Ukrajinci, žijící v Česku) netrvali na dodržování určitých pravidel (osoba – jazyk), takže došlo k tomu, že syn sice rozumí rusky, ale nemluví – mluví pouze česky – má větší kontakt s češtinou díky prostředí.

Děti naprosto přesně rozpoznají rozdíl mezi jazykem rodilého a nerodilého mluvčího, a to i v případě, že člověk konkrétní jazyky ovládá na velmi dobré úrovni. Svědčí o tom i následující příklad:

### **Příklad 3:**

**Markéta, narozena 1987, do Rakouska přišla 1990 před vstupem do školy. Otec je Čech, matka Slovenka. Oba mluví dobře německy, mají však poměrně výrazný přízvuk.**

*Markéta šla do školy bez znalosti němčiny, primární jazyk u ní byla slovenština. Během prvního roku si osvojila němčinu natolik, že neměla ve škole žádné problémy. Drobné vzkazy rodičům psala slovensky, i když se slovensky nikdy psát neučila. Pobavení rodičů nad jejími písemnými projevy ve slovenštině vedlo Markétu k tomu, že jim začala vzkazy psát německy, tj. v jazyce, který měla ve škole a kterým záhy mluvila lépe než rodiče.*

*Dnes Markéta žije v Anglii, mluví perfektně německy a slovensky, anglicky na úrovni C1 - 2.*

Při takovém postupu Markéta poznala, že rodiče neovládají němčinu tak dobře jako ona a využila situace, aby jim to dala znát.

Dále uvádím jiný příklad, kdy se matka dopouští z lingvistického i psycholingvistického hlediska nesprávného postupu při bilingvní výchově.

### **Příklad 4:**

*Manželé Češi, mají tři dcery, žijí střídavě v anglicky a německy mluvících zemích. Rodina se často stěhuje (zhruba jednou za tři roky až pět let). Dvě dcery se narodily v Rakousku (Linz), jedna ve Velké Británii (Londýn). Rodiče spolu mluví česky, matka*

*mluví na dcery anglicky. Přestože matka mluví anglicky dobře, nemluví jako rodilý mluvčí. Velkou roli hraje její nepřiměřená tížádost vychovat „pravé Angličanky“.*

*Matka mluvila s dětmi anglicky i v době, kdy rodina žila v Rakousku. Děti nemluví dobře česky, angličtinu si osvojily ve školce / ve škole.*

#### **Příklad 5:**

*Zoe, narozena 2005, matka Češka, otec Angličan, seznámili se, když matka pracovala v Anglii jako au-pair (Worthing, Brighton). Rodina žije v Česku, matka pracuje ve španělské firmě, otec vyučuje angličtinu na vysoké škole a na gymnáziu. Dcera mluví s matkou česky, s otcem anglicky, snažili se dodržovat „Grammontovo pravidlo“, ale matka občas promluví na dceru anglicky, protože si myslí, že vzhledem k tomu, že má kolem sebe samé Čechy (mimo otce) není nutné mluvit pořád česky. Dcera vnímá rozdíl mezi angličtinou matky a otce (stejně to vidí i matka). Otec umí česky velmi málo, něco rozumí, ale není schopen konverzovat v češtině. V Česku se stýká s lidmi, kteří mluví dobře anglicky.*

*Zoe chodí do třetí třídy základní školy (v roce 2014, kdy byla studie prováděna) automaticky přepíná mezi oběma jazyky. Prioritním jazykem je pro ni čeština, v angličtině si někdy vypomáhá českým výrazem, pokud se jí nedaří najít to správné anglické spojení – např. když popisuje otci, co celý den dělala. Rodina jezdí do Anglie zhruba jednou za dva roky na čtrnáct dní. Podle názoru Angličanů je poznat, že Zoe nežije trvale v Anglii, např. podle toho, že nepoužívá aktuální hovorové výrazy, mluví čistou angličtinou. Do pátého roku Zoe kombinovala slova z obou jazyků, a to i tvorbou nových – „houpej mě až do **skáje** (sky – nebe), půjdeme **fajtovat** (fight – bojovat, zápasit), pro označení opice vždy použila anglický výraz **monkey**, nikdy český. Teď už slova nekombinuje, ale někdy používá tvary, které jsou typické pro angličtinu – např. otec fotografuje, pro což v angličtině existuje výraz **take pictures** – Zoe to češtině říká brát obrázky, někdy plete předložky – v angličtině říká **look on** (české podívat se na) místo **look at**. Pokud má kontakt s jinými bilingvními dětmi (čeština - angličtina), mluví s nimi česky. Už dnes je jasné, že prioritním jazykem pro ni bude čeština. Zoe se narodila v Česku, se zvířaty mluví česky, při bolesti reaguje česky. Pokud tráví více času s otcem, její angličtina se zlepšuje. Někdy používá matku jako tlumočnicka, nejčastěji v situacích, kdy vyprávěla něco, u*



čeho otec nebyl přítomen a nechce se jí to opakovat, vyzve matku, aby mu to řekla sama.

Zoe měla zpočátku ve škole problém se čtením, otec se snažil ji učit anglickou abecedu, učitelka ve škole jim doporučila, aby s tím ještě počkali a situace se pak zlepšila. V současné době ještě nečte mnoho anglicky, připadá jí divné, že se slovo píše **can** na začátku s **C** a čte se **K**. Mezi ostatními dětmi nedává najevo, že umí dva jazyky, je si toho vědoma pouze tehdy, když je mezi dětmi se svým otcem. Pro otce v některých situacích funguje jako tlumočnick, např. u lékaře, stane se, že neumí přeložit některé slovo, např. slovo **pojistka**. Dochází k tomu u takových slov, u kterých nezná význam ani v češtině. Rozumí všemu, co otec řekne, ale někdy neví, jak nějakou činnost popsat (viz již výše uvedený výraz „skákat někomu do řeči“).

Zoe zná jak české, tak anglické pohádky (dá se říci, že preferuje anglické pohádky a komiksy. Rodina slaví české Vánoce v Čechách, tomu odpovídají české zvyky, ale ke štědrovečerní večeři nemají kapra, protože ho nikdo kromě matky nejí. Mají krůtu, tzv. **roast dinner**, **gravy**, apod. Zpívají české koledy. V rodině se nejí ani typicky české ani typicky anglické jídlo. Matka nikdy nevařila klasickou českou kuchyni, např. svíčkovou, ale dělá třeba řízky s bramborovým salátem. Zajímavé je, jak Zoe nazývá zvířata – české děti říkají kočce zdobněle *micinka*, pro takové zdobněliny používá Zoe zásadně anglické výrazy, např. rodina má *křečka*, který je „jakoby rozčuchaný“, Zoe mu říká *roughy* [ *rafij* ], z anglického „rozčuchaný, rozčepýřený“.

Na případové studii **Zoe** je vidět rozdílný postoj matky oproti studii **Jeffa**. Obě rodiny dodržují Grammontovo pravidlo, v rodině Jeffa striktně. V rodině Zoe někdy dochází k jeho porušení, pro oba respondenty je prioritním jazykem čeština, a proto mají někdy tendenci využívat matku (Češku) jako tlumočnicka.

#### **Příklad 6:**

**Olga**, nar. 1969, vyrůstala a žije v Horním Rakousku. Otec je Rakušan, matka Češka. Matka na ni mluvila vždy pouze česky, i když to otci ne vždy bylo vhod (železná opona, čeština jako jazyk méně bohaté země). Rozhodnutí matky mluvit s dcerou česky bylo dáno i stupněm jejího tehdejšího vlastního ovládnutí jazyka – dodnes matka nemluví perfektně německy. Dcera byla jako dítě často u babičky

*v Čechách. Vystudovala tlumočnictví a ovládá naprosto dokonale oba jazyky, pouze v písemném projevu někdy udělá drobnou chybu.*

*Se svým synem Davidem (nar. 2015) mluví česky nebo německy podle situace. Malý David reaguje adekvátně i na jiné osoby mluvící česky nebo německy.*

*K dvojjazyčné výchově dětí Olgy existují ideální podmínky, protože nemůže dojít k situaci, že by matka ovládala jeden z jazyků hůř než dítě. Na druhé straně je nutná důslednost v udržování kontaktů s češtinou.*

#### **Příklad 7:**

**Eliška, nar. 1976, otec Čech, matka z NDR, ale s rakouským občanstvím.** Oba rodiče se profesionálně zabývali jazykem, rodina žila v České republice. Matka (+ 2005) mluvila česky s německým přízvukem, otec mluvil s dcerou česky, matka německy. Jako dítě někdy zaměňovala a směšovala jazyky: nerozlišovala např. kohoutek u vodovodu a kohouta (drůbež), kombinovala německá slova s českými koncovkami (schrankový wand = skříňová stěna). Ovládá perfektně oba jazyky a vystudovala tlumočnictví němčiny a holandštiny.

Z příkladů 6 a 7 je zřejmé, jak důležitá byla příprava na jazykovou výchovu dítěte a zachovávání základních pravidel. Podle dostupných informací je také známo, že simultánní tlumočníci jsou v naprosté většině jedinci vyrostlí v bilingvním prostředí (Aigner, 2009).

#### **Příklad 8:**

**Dvojčata, chlapec a dívka (rok narození 2000), česko-anglicky bilingvní.** Otec (Angličan, téměř perfektně mluví česky) uvádí, že k „jazykovému mixu“ docházelo u obou dětí, oba od něho postupně upouštějí, každý však jiným způsobem, Syn doslova „přes noc“ začal komunikovat s otcem pouze v angličtině, bez českých výrazů, a to podstatně dříve než jeho sestra. U dcery se jedná o pozvolný pozdější proces: českých slov je v komunikaci s otcem stále méně, dá se předpokládat, že časem vymizí úplně.

Uvedený příklad ukazuje přirozený vývoj komunikace, spojování určité osoby s jazykem a praktickou aplikaci pravidla osoba – jazyk.

#### **Příklad 9:**

*Angela, nar. 1975, má českou matku, otec je Rakušan. Matka přišla do Rakouska s jedním dítětem, nar. 1966. Tato sestra mluvila česky, ale styděla se za to. V době příchodu do Rakouska měla matka maturitu z němčiny, tento jazyk si zdokonalila natolik, že vykonala v Rakousku zkoušku jako soudní tlumočnice. S dcerami mluvila německy, jezdila s nimi do Česka. Angela česky neumí, dnes má matce za zlé, že ji to nenaučila. Otcí bylo jedno, jestli matka mluví s dcerami česky nebo německy. Angela nyní „hledá kořeny“ a učí se česky, chce, aby babička (její matka) s jejím dítětem (cca. 1 rok) mluvila česky.*

Uvedený příklad ukazuje častý jev v období do roku 1989, kdy jeden z rodičů pocházel z komunistické země a zavřené hranice podporovaly argument „to nikdy nebudeš potřebovat“. Rakousko-česká partnerství sídlila v převážné většině v Rakousku a jednalo se převážně o spojení rakouský muž – česká žena. Zkoumané příklady prokázaly skutečnost, **že čím hůře matka ovládala němčinu, tím pravděpodobněji mluvila s dítětem česky, což u dítěte vedlo k lepšímu ovládní jazyka.** Naproti tomu děti několika dalších matek, které ovládají jazyk (němčinu) téměř perfektně, česky nemluví nebo mluví špatně, jak ukazují dva další příklady:

*Aneta, nar. 1985, otec Rakušan, matka Češka, žijí v Rakousku, matka vystudovala v Rakousku vysokou školu, v rodině se mluvilo pouze německy, příležitostný kontakt byl pouze s českým dědečkem v Praze. Matka mluví perfektně německy a příležitostně pracuje jako soudní tlumočnice. Aneta rozumí a mluví česky velmi špatně (ca. A 2).*

#### **Příklad 10:**

*Karolina, narozena 1984, otec Rakušan, matka Češka, žijí v Rakousku. Matka je velmi aktivní sportovkyně, pracuje jako cvičitelka, příležitostně překládá. V rodině se mluvilo německy, Karolina ovládá češtinu asi na úrovni B1, stejně jako její bratr. Má*

*velmi silný německý přízvuk.*

*Patrik, nar. 1995, otec Rakušan, matka Češka. Patrik mluví lexikálně i gramaticky správně, má však silný německý přízvuk.*

U osob, které češtinu ovládají pouze částečně, je nápadný jejich cizí přízvuk, což podporuje domněnku, že neprošly etapami přirozeného osvojování jazyka od primární intonace a usazení artikulační báze, případně neměly dost příležitosti trávit delší dobu v prostředí cizího jazyka.

Jako další společné atributy mnoha respondentů výzkumu lze uvést také kombinaci slov a slovních výpůjček z obou jazyků. Dotázaní v četných případech uvádějí, že od doby, kdy se začali učit mluvit, u nich docházelo ke kombinaci slov z obou jazyků - např. Podívej, *moon!* (Koukej, měsíc). Výzkum ukázal, že nejčastěji dochází ke kombinaci slov ve věku mezi čtyřmi až pěti lety. Pak se tato tendence postupně ztrácí až mizí a bilingvisté automaticky přepínají mezi oběma jazyky podle toho, s kým právě mluví. Slova z obou jazyků kombinují tehdy, pokud v jednom jazyce nějaký termín neznají, zatímco v druhém ano. Jedna z dotázaných (narozena 2003) uvedla, že někdy kombinuje výrazy z angličtiny a češtiny v písemné formě - např. při výuce českého jazyka automaticky napíše větu: *Chtěla bych špagety for dinner*. V mluvené podobě však podobné spojení nepoužije. Ke kombinaci slov z různých jazyků dochází také tehdy, pokud je pro dítě výraz v určitém jazyce jednodušší.

#### **Příklad 11:**

*Chlapec, narozen 2004, česko-italsky bilingvní, žije v Česku. Když byl menší, české babičce někdy říkal „nonna“, což je italské označení pro babičku, které lze snadno vyslovit i zapamatovat. Opačně k něčemu podobnému nedocházelo – italskou babičku česky neoslovoval.*

Podle údajů, vyplývajících z výzkumu, se respondenti (především česko-angličtí) často dopouštějí chyb v předložkách, protože je překládají doslova „z jazyka do jazyka.“

Velká část dotázaných (v případě dětí i jejich rodičů) uvedla stejný případ: v angličtině chybují v použití předložky ve spojení „look at“ (podívat se na něco). Místo předložky „at“ používají předložku „on“ (na) – podle doslovného překladu z češtiny.

#### **Příklad 12:**

*Sourozenci (angličtina – čeština) v češtině říkali „dávají to na televizi“, doslovný překlad z angličtiny - „on TV“.*

### **3.2.3 Rozvoj a zachování dvojjazyčnosti**

Jakmile dítě jde do školy, stává se jeden jazyk silnějším, a to tím víc, čím důležitější je školní jazyk a čím víc nových témat přistupuje (matematika, fyzika, chemie). Dítě má více příležitostí mluvit „školním“ jazykem nejen o běžných věcech. Rozšiřuje se také okruh osob, s kterými může dítě mluvit. Přesto by měli rodiče s dítětem i nadále mluvit oběma jazyky a neměli by nechat děti zlenivět.

Jeden jazyk bývá vždy dominantní v závislosti na frekvenci používání vzhledem k prostředí. Aby byl podpořen bilingvní vývoj dítěte, musí mu být vytvořeno takové prostředí, které bude dvojjazyčnou výchovu podporovat. S tím souvisí např. nejen vytvoření příznivého rodinného klimatu, ale také zabezpečení dostatečného kontaktu dítěte s oběma jazyky. Podmínkou je, že čas, který dítě s rodičem stráví, musí být efektivně využit. Oba spolu musí odpovídajícím způsobem komunikovat - učit se písničky, říkanky, hrát hry, zapojit dítě do hovoru. Takové aktivity nutí dítě v jazyce přemýšlet (Štefánik, 2000). Jazyk je možno přirovnat ke svalu, který, když se nepoužívá, zakrní.

Protože bilingvní děti ovládají jazyk lépe než ten rodič, pro kterého nejde o mateřštinu, pociťují situaci, kdy blízká osoba nemluví svou mateřštinou, jako nepřírozenou nebo divnou.

Olga z příkladu 2 komentuje jazykovou úroveň své matky slovy: „*Já už jsem si zvykla na to, jak máma mluví německy.*“

**Příklad 13:**

*Otec Američan mluví velmi dobrou němčinou, matka Rakušanka dobrou angličtinou. Rodiče jsou rozvedeni, syn Robert a jeho otec žijí v rakouském Linci (bydlí každý zvlášť). Robert uvádí, že ačkoli ví, že otec němčinu ovládá (a slyší ho německy mluvit s lidmi ve svém okolí), připadá mu divné, když ho slyší mluvit německy. Robertův otec si dokonce vybavuje situaci, kdy si za synovy přítomnosti řekl sám pro sebe něco v němčině. Syn reagoval udiveně: „Ty mluvíš německy?!“*

**Příklad 14 :**

*Matka Češka, otec Angličan, rodina žije v Českých Budějovicích, zpočátku se striktně snažili držet výše uvedeného modelu, ale matka občas promluví na dceru anglicky, protože si myslí, že není nutné mluvit s dcerou pořád česky, když má kolem sebe samé Čechy (mimo otce). Dcera automaticky reaguje na matku česky, na otce anglicky (i přesto, že matka na ni občas promluví anglicky).*

Uvedené dva příklady ukazují automatické přiřazování jazyka k příslušné osobě, které funguje i tehdy, když aplikace Grammontova pravidla není úplně striktní.

Exotickým příkladem je moderátor televizních novin stanice Nova Ray Koranteg, který je černé pleti a mluví naprosto perfektně česky, protože vyrůstal v českém prostředí. O znalosti jeho dalších jazyků však nemám informace. Podobně je tomu pravděpodobně u předsedy politické strany Úsvit Okamury, jehož asijské vzezření a čeština jako mateřština působí překvapivě.

Snad nejdůležitějším činitelem při vzniku a udržování dvojjazyčnosti u dětí je motivace. Dítě musí mít důvod a potřebu používat oba jazyky. Podstatnou roli hraje okolní prostředí. Když dítě zjistí, že může komunikovat v jednom (svém dominantním) jazyce, ztrácí motivaci druhý z jazyků používat. Bilingvní výchova se tak stává neefektivní. Protože používání „slabšího“ jazyka stojí dítě větší úsilí, může se stát, že ve chvíli kdy je unavené, má tendenci využívat jednoho z rodičů (toho, který mluví jeho dominantním jazykem) jako tlumočnicka.

### **Příklad 15:**

*V situaci, kdy je syn (Jeff, viz příklad 1) unavený nebo se mu z nějakého důvodu nechce použít slabší jazyk (angličtinu) požádá matku (česky):“ Řekni tátovi, že...”*

V takové chvíli vzniká otázka: Má být rodič důsledný a nenechat se vmanipulovat do pozice tlumočníka? Dítě pak přestává být ochotné ve slabším jazyce komunikovat a bilingvní výchova ztrácí svou účinnost. Anebo polevit ve své důslednosti a unavené dítě k ničemu nenutit? Je to otázka životních priorit, kde rodič musí zvážit všechna pro i proti pro obě varianty.

Motivace a učení se vzájemně ovlivňují jak kladně, tak i záporně. Motivace v kladném slova smyslu může fungovat jako katalyzátor při učení ve snaze zapadnout do prostředí. Je však možný také negativní efekt: pokud se dítě naopak chce od nového prostředí distancovat, může tento vzdor vyjádřit např. tím, že se odmítne učit další jazyk.

U *integračního bilingvismu* hraje důležitou roli *integrační motivace*, kdy člověk má tendenci se prostřednictvím jazyka začlenit co nejdříve do nového prostředí (Štefánik, 2000). To lze pozorovat např. u vietnamských komunit. Mladá vietnamská generace často uvádí, že považuje za svůj mateřský jazyk češtinu. Právě u vietnamské komunity pozorujeme snahu o společenský vzestup: od stánkového prodeje přes kamenné obchody k soustavnému vzdělávání a prestižnímu povolání další generace, přičemž bezchybná znalost jazyka hraje klíčovou roli. Někdy je motivace začlenit se do společnosti tak silná, že rodina, která se přestěhovala do zahraničí, přestane doma komunikovat svým mateřským jazykem s cílem co nejdříve se zařadit a uplatnit v novém prostředí. Takové jednání může mít negativní dopad na život celé rodiny. Děti se při přestěhování do jiné země bez problémů naučí cizí jazyk a začlení se do nového prostředí. To by se však stalo v každém případě, tedy i tehdy, kdyby se rodiče nerozhodli pro změnu jazyka. Uvedená situace naopak může vést ke zpřetrhání soudržnosti uvnitř rodiny a následnému odcizení rodičů a dětí.

**Zcela důsledné dělení není v praxi proveditelné**, protože dochází k situacím, kdy je třeba změnit jazyk např. v kontaktu s více osobami.

**Mimo popsané kategorie stojí následující případ:**

**Příklad 16:**

*Anatolij, narozen 1982, přišel v šestnácti letech do Česka z Ukrajiny. Používá české jméno Tomáš. Když přijel do Česka, nemluvil česky vůbec. Měl dokončenou 9. třídu základní školy v Charkově. Přijeli s matkou o Vánocích a v září roku 1999 nastoupil do středního odborného učiliště dopravního v Českých Budějovicích. Během půl roku, kdy zůstal doma, česky nemluvil (stýkal se zatím pouze s příbuznými a mluvil s nimi rusky), ale sledoval českou televizi a zkoušel číst česky. S latinkou neměl problém – v Charkově se učil na základní škole angličtinu, (a také ukrajinštinu), v češtině se pouze musel naučit háčky a čárky.*

*Na učilišti to pro něho bylo zpočátku těžké, především odborné termíny, ale učitelé byli k jeho jazykovým nedostatkům shovívaví. Česky se učil podle svých slov „za pochodu“. Za rok se naučil česky dobře, za dva roky perfektně. Rozumí slovensky. Měl velmi silnou motivaci začlenit se do české společnosti. V současné době se nedá vůbec poznat, že Tomáš není Čech (nemá ani ruský přízvuk). Studium dokončil v termínu a po ukončení učiliště začal pracovat v nástrojárně. V současné době pracuje na pozici vedoucího výroby.*

*Na Ukrajinu nejezdí (od svého odchodu tam byl poprvé v roce 2013 po patnácti letech). Rusky mluví s matkou, s příbuznými a se svou přítelkyní, která je také Ukrajinka. S matkou nebo s přítelkyní mluví v soukromí rusky, pokud je ale mezi ostatními Čechy (např. telefonuje matce z práce a kolegové jsou okolo) mluví na ni česky, zdá se mu to přirozenější. Rusky „skypuje“ se svými kamarády. Ruštinu si chce zachovat z osobních i profesních důvodů (dělal překlady pro jazykovou školu i pro firmu, ve které pracuje). Uvědomuje si však, že se mu v ruštině značně zmenšila slovní zásoba a získal český přízvuk, jeho známí to registrují, prý „divně mluví“.*

Příklad dokazuje dokonalé osvojení jazyka v „pozdějším“ věku, i když tento případ se dá považovat spíše za výjimečný. Velkou roli jistě hraje také jazykové nadání, motivace a v tomto případě také příbuznost mezi češtinou a ruštinou. Současně je



však také zřetelná nevyváženost obou jazyků, kdy čeština začala převažovat nad ruštinou.

### 3.2.4 Jazyk jako školní předmět

Ve škole mají bilingvní osoby někdy jako vyučovací předmět cizí jazyk, který už znají od jednoho z rodičů. Např. v Česku je od třetí třídy základní školy povinná angličtina. Takovou situaci zvládá každý odlišně – zatímco některé děti berou cizí jazyk (který už umí) jako běžný školní předmět, jiné jsou si vědomy své jazykové vybavenosti.

#### **Příklad 17:**

*Chlapec žijící v česko-anglické bilingvní rodině má angličtinu ve škole jako vyučovací předmět, ale chodí tam jen občas. Místo toho navštěvuje se souhlasem vedení školy hodiny češtiny se staršími dětmi. Při hodinách angličtiny vnímá, když spolužáci nebo učitelka vyslovují nějaké slovo špatně, učitelku k její nelibosti opravoval. Rodiče (i sám chlapec) si myslí, že přínosnější jsou pro něho hodiny češtiny navíc. Neznal vykání – rodina až do jeho nástupu do školy žila na samotě, chlapec dospělým tykal (i učitelkám ve školce). Sousedku oslovoval příjmením (paní Řepová), ale tykal jí. Před nástupem do školy mu rodiče četli především z anglických knížek, kde se s vykáním neseťkal. Podstatu věci mu vysvětlila až učitelka, když začal chodit do školy. Rodiče (matka) uvádějí, že je vůbec nenapadlo, že by něco takového měli chlapci vysvětlit. U dcery už se pak nic podobného neopakovalo, rodina se přestěhovala z venkova do Českých Budějovic, kde měly děti větší kontakt s okolím. V tomto případě se jedná pravděpodobně o nedůslednost rodičů, kteří měli syna seznámit s danou situací.*

Uvedený příklad je pozoruhodný z několika hledisek. Postoj matky, která syna neupozornila na nutnost dospělým vykat, není zcela pochopitelný. Setkávala se matka pouze s osobami, kterým tykala, takže syn nikdy vykání neslyšel?

Učitelka angličtiny nevyužila možnosti, která jí nabízela podporu rodilého mluvčího pro zdokonalení výslovnosti žáků i své vlastní. Chlapec se učil angličtinu intuitivně, bez gramatiky, nabízí se tedy otázka, zda redukce tohoto předmětu ve prospěch češtiny byla didakticky i psychologicky vhodná.

**Příklad 18:**

*V jiném případě stejně starý chlapec ze stejného prostředí (česko - anglická rodina) při hodinách angličtiny ochotně opakuje slovíčka s ostatními, přestože už anglicky umí. Nedává najevo, že umí dva jazyky. Vykání znal.*

Pokud bilingvní děti ve škole demonstrují, že umějí dva (někdy i tři) jazyky, jsou vystaveny různým reakcím spolužáků. Někdy okolí reaguje normálně, jindy spolužáci mívají jízlivé poznámky a připadá jim, že bilingvní jedinci dávají najevo, že jsou „něco víc“ protože ovládají dva nebo více jazyků.

**3.3 Jazyk jako symbol příslušnosti k sociální skupině**

Prostřednictvím jazyka se člověk začleňuje do určité sociální skupiny (integrační motivace).

Na člověka mluvícího s akcentem se přenáší předsudky spojené s jazykovou oblastí. Mluvčí různých jazyků mají v češtině výslovnost poznamenanou mateřským jazykem, takže je možno často určit, odkud dotyčný pochází.

Prestiž jazyka souvisí také s ekonomickým standardem příslušné oblasti. Pokud jde o např. o méně vyvinutou hospodářskou oblast, je její jazyk většinou chápán jako méně prestižní.

Dvojjazyčnost je v tomto smyslu hodnocena různě: například dvojjazyčnost anglická nebo francouzská je společensky hodnocena výše než dvojjazyčnost např. turecká, arabská nebo bosenská.

Osoba je hodnocena tak, jak odpovídá jejímu ovládnutí jazyka okolí, v němž žije. Negativní předsudky okolí mohou vést až k odmítání mateřštiny (druhého jazyka), zvláště když není nezbytně nutné ho používat.

I při perfektní znalosti jazyka je však člověk akceptován pouze tehdy, když se přizpůsobí konkrétnímu okolí a jeho zvyklostem a respektuje interkulturní rozdíly. V bilingvních rodinách, kde otec a matka náležejí různým jazykovým a kulturním

okruhům, si děti vytvářejí svou kulturní identitu z prvků rodičovských kultur. Pokud rodiny žijí ve třetí zemi, je produktem spojení kultur otce, matky a země, kde se žije (Abdelilah - Bauer, 2012).

Tato problematika je aktuální např. u vietnamské nebo ukrajinské komunity žijící v Čechách. O tom se dále zmíním podrobněji.

### **3.3.1 Vietnamci v České republice**

V posledních letech roste počet Vietnamců žijících v České republice, kteří jsou denně konfrontováni s českým prostředím a češtinou jako dorozumívacím prostředkem.

Děti narozené v ČR navštěvují české školy a většinou ovládají češtinu lépe než jejich rodiče. Současně však v rodině a ve styku s příslušnými rodilými mluvčími používají i další jazyk a při správném postupu se stávají dvojjazyčnými. Vedle přirozené nutné potřeby komunikace v českém prostředí a následné školní docházky přitom hraje podstatnou roli i uvedená integrační motivace, tj. snaha začlenit se prostřednictvím jazyka do okolního prostředí.

Tento problém je u vietnamských komunit žijících v České republice častý. Vietnamci začali do Čech přicházet v 80. letech minulého století v rámci hospodářské spolupráce obou zemí. Zpočátku přijížděli s cílem zlepšit svou ekonomickou situaci a s představou krátkodobého pobytu. Ten se ale často změnil v pobyt trvalý.

Příliv vietnamských občanů pokračoval a počet těch, kteří u nás zůstali na počátku 90. let, není přesně znám. Po roce 1989 došlo k rozvoji vietnamských obchodů s textilem, které se orientovaly na lacinou módu. Zprvu se jednalo o pouliční stánky, později o tzv. kamenné obchody a tržiště. V současné době existuje i poměrně rozsáhlá síť menších stravovacích zařízení a tzv. večerek, provozovaných Vietnamci.

Pracovitost Vietnamců je všeobecně hodnocena velmi kladně. Kvalita zboží z vietnamských obchodů je však nízká, čemuž odpovídají i nízké ceny. „Nakupovat u Vietnamců“ je většinou spojeno s představou podřadného zboží a malé prestiže. Právě snaha o společenský vzestup a dosažení osobní a profesní prestiže jsou

podstatným zdrojem integrační motivace. I přes to, že někteří Vietnamci, kteří přišli do České republiky, mají vysokoškolské vzdělání, nemohou vykonávat profesi, pro kterou mají kvalifikaci. Příčinou je jazyková bariéra.

Kolem poloviny 90. let u nás začalo vietnamských občanů přibývat vzhledem k příjezdu dalších rodinných příslušníků a slučování rodin. Tehdy se na území České republiky začaly rodit vietnamské děti a byly položeny základy tzv. druhé generace migrantů. V současné době je v České republice žije početná vietnamská komunita. Podle oficiálních údajů (z roku 2008) se počet Vietnamců žijících v České republice pohybuje kolem necelých 58 000 obyvatel (Stuchlíková, Vokrojová, 2013).

Mezi těmi, kteří sem před dvaceti nebo i více lety přišli za prací a jejich potomky je podstatný rozdíl: zatímco rodiče většinou ovládají češtinu pouze na úrovni běžných každodenních situací zhruba na úrovni A1 – A2 (většinou mívají obchod), jejich děti se staly bilingvními díky prostředí. Z jazykového hlediska jsou Vietnamci, kteří přišli do České republiky v prvním období, převážně monolingvní. Naprostá většina z nich neprošla žádným organizovaným kurzem češtiny. Důležitost jazyka okolí lze vidět i ve skutečnosti, že vietnamští obchodníci často zaměstnávají české prodavačky, aby se přiblížili zákazníkům.

Pokud jde o úroveň ovládnutí češtiny, setkáváme se u nás s mnoha Vietnamci, kteří neumějí česky bezmála ani slovo. Zcela jiná situace je však mezi jejich potomky. Generace Vietnamců narozených v České republice je často odmalička vychovávána tzv. „českými babičkami“, které je mají naučit česky a pomoci jim, pokud mají ve škole potíže. Ve Vietnamu má vzdělání vysoký status, protože je spojováno se statutem sociálním (lepší práce, vyšší příjmy). To je hlavní příčina, proč vietnamští studenti často vykazují ve škole nadprůměrné výsledky. Druhá generace Vietnamců je má lepší životní podmínky, vzdělání a lepší pracovní pozice. Tato generace již však ovládá češtinu lépe než vietnamštinu (Stuchlíková, Vokrojová, 2013).

V roce 2010 vyhlásila prestižní porota Knižního klubu v soutěži o nejlepší původní českou prózu knihou roku dílo údajně vietnamské autorky Lan Pham Thi „Bílejší kůň, žlutější drak“. Ačkoli se ukázalo, že jde o mystifikaci a autorem je ve skutečnosti český spisovatel Jan Cempírek, je tato epizoda výmluvná. Krom jediné recenze (cf. e.g. Vasiljev, 2010) totiž žádný člen poroty ani žádný autor

nezapochyboval o pravosti daného autorství např. kvůli jazyku. Tato skutečnost svědčí o tom, že mladá generace Vietnamců žijících v České republice od narození nebo od raného školního věku opravdu umí česky nejen mluvit, ale i psát, což přirozeně souvisí se školní docházkou. To je jeden z úkazů širokého spektra jazykové kompetence, s jakým se dnes setkáváme ve vietnamské komunitě v České republice (Vasiljev, 2010).

Bilingvismus vietnamských komunit žijících v Česku je však odlišný např. od americké rodiny žijící v Česku: vietnamština není na rozdíl od angličtiny tak „ceněným“ a všeobecně potřebným jazykem jako angličtina. Naprostá většina Vietnamců žijících v ČR se nechce do Vietnamu vracet.

Dále bych se chtěla zabývat vztahem Vietnamců žijících v České republice k jejich dvojjazyčnosti a jejich vnímání obou jazyků. Pozornost má být také zaměřena na otázku, který jazyk je považován za mateřštinu a zda a proč se respondenti snaží svou dvojjazyčnost udržet.

### **3.3.2 Popis souboru**

Ve výzkumu prováděném v rámci této disertační práce mezi bilingvními jedinci jsem dosud zpracovala 42 případových studií, z nichž 16 bylo česko – vietnamsky bilingvní. Výzkumnou metodou byl (stejně jako v celém výzkumu) polostrukturovaný rozhovor. Šetření probíhalo v období 2014 - 2015, všichni dotázaní žijí v Jihočeském kraji. Pro pobyt v Česku si vedle svých vietnamských jmen zvolili také českou variantu, která je v případových studiích uvedena. I tato skutečnost svědčí o integrační motivaci zúčastněných.

Osoby byly dotazovány jednotlivě, ústní rozhovory byly zaprotokolovány a zpracovány v případových studiích. Téměř ve všech uvedených případech jsem hovořila pouze s respondenty (v případech, kdy nešlo o Vietnamce, jsem často hovořila i s rodiči). V případě interview mezi Vietnamci jsem pouze ve dvou případech mluvila i s rodiči (s otcem Trang, Hanny a Heleny a s Martinovou matkou).

Věkové rozpětí dotázaných bylo 16 - 19 let. Vždy se jednalo o studenty gymnázia, což je pro výzkum do jisté míry determinující – nikdy nešlo o žáky, kteří by měli potíže s jazykem, ať šlo o češtinu, vietnamštinu nebo cizí jazyk vyučovaný ve škole.

Ve všech 42 zkoumaných případech (nejen výše uvedeným šestnácti Vietnamcům) byly položeny stejné následující otázky, zde se však zaměřím pouze na vietnamské respondenty.

- 1) Jakými jazyky mluvíte?
- 2) Jakým jazykem mluvíte doma v rodině?
- 3) Jak mluvíte s příbuznými?
- 4) Kdy a od koho jste se začali učit češtinu? Byly oba jazyky (čeština i vietnamština) osvojovány současně s poznáváním okolního světa?
- 5) Kterým jazykem reagujete ve vypjatých situacích (ve vzteku, radosti, lítosti, údivu, bolesti apod.)?
- 6) Jak často jezdíte do Vietnamu?
- 7) Který z jazyků používáte častěji?
- 8) Chcete si do budoucna udržet ten "druhý" tzn. méně frekventovaný jazyk?  
Proč ano / ne?
- 9) Jakým jazykem mluvíte se zvířaty?
- 10) Byli byste schopni studovat ve vietnamštině jako vyučovacím jazyce?
- 11) Jakými dalšími jazyky mluvíte?
- 12) Myslíte si, že váš "bilingvismus" vám pomáhá při studiu dalších jazyků?
- 13) Hodláte své jazykové vybavenosti využít v budoucnu profesně? Co chcete dělat/ studovat po absolvování gymnázia?

### **3.3.3 Shody a rozdíly**

Respondentům bylo zadáno padesát českých slov. Lexikální oblast zahrnuje různé oblasti každodenního života. Úkolem bylo doplnit vietnamskou variantu s cílem zjistit aktuální úroveň vietnamštiny. Doplněné odpovědi (porozumění a správnost vietnamských výrazů) vyhodnotil odborník na vietnamistiku Ivo Vasiljev, který mi také pomohl získat kontakt s vietnamskými respondenty. Vietnamská komunita je velmi uzavřená a bez doporučení pana Vasiljeva by nebylo možné do ní proniknout. Jak jsem již uvedla, byl z toho důvodu výběr respondentů velmi omezen. Snažila jsem se pro svůj výzkum získat také respondenta jiného typu než úspěšného studenta gymnázia, ale bohužel se mi to nepovedlo.

Většina případových studií si byla velmi podobná a lišila se pouze v detailech.

### 3.3.4 Nejdůležitější poznatky

Všichni dotázaní se narodili již v Česku, jejich rodiče přišli do Čech za prací před ca. dvaceti nebo i více lety, většinou vlastní obchod, restauraci nebo stánek s občerstvením. V rodině se mluví vietnamsky, rodiče ovládají až na malé výjimky češtinu pouze tak, aby se domluvili v obchodě, někdy česky dokonce vůbec neumějí. Nejdéle od jednoho roku věku měli téměř všichni respondenti tzv. „českou babičku“, českou chůvu, která se o ně starala, zatímco rodiče byli v práci. Kontakt s „českou babičkou“ v mnoha případech přetrvává až do současnosti. Oba jazyky byly osvojovány současně s poznáváním okolního světa. Vývoj jazyků je často asynchronní, jeden z nich se vyvíjí rychleji než druhý. Dominance jednoho jazyka je dočasná, záleží na frekvenci používání (Šulová, 2010).

Ve všech provedených případových studiích byla prioritním jazykem čeština. Dotázaní mluví vietnamsky v podstatě pouze s rodiči a sourozenci, s různou frekvencí komunikují s příbuznými ve Vietnamu (telefonují, „skypují“). S vietnamskou komunitou žijící v Česku mluví podle situace a okolností. S kamarády, kteří jsou ve stejné situaci (jsou bilingvní) preferují češtinu, s ostatními, kteří ovládají češtinu pouze pro praktické účely, hovoří vietnamsky. Ve škole, se spolužáky a ve volném čase stráveném mimo domov mluví česky. O tom, že čeština je prioritní, svědčí i fakt, že všichni dotázaní shodně uvedli, že ve vietnamštině by nemohli studovat odborné předměty (matematiku, fyziku, biologii) a že v češtině mají nesrovnatelně širší slovní zásobu. Z počtu 16 dotázaných jich 10 uvedlo, že češtinu považují za svůj mateřský jazyk.

Zde je třeba ještě jednou zdůraznit integraci prostřednictvím jazyka. Zatímco rodičovská generace se stýká převážně s krajany, mají jejich děti přirozený kontakt s českými vrstevníky a dalšími Čechy. Druhá generace Vietnamců mluví perfektně česky a prostřednictvím jazyka se zcela včlenila do společnosti. Česky mluvící Vietnamci (a především skvěle vypadající mladé Vietnamky) hrají v českých filmech a seriálech (např. Kriminálka Anděl), jsou zaměstnaní v bankách a úřadech, navštěvují českou školu a často mají české partnery. Mladá generace Vietnamců, ovládající dobře jazyk a zařazená do vzdělávacího procesu také nemá mezi českými

vrstevníky pocit méněcennosti nebo šikanování kvůli původu (Říčan, Janošová, 2010).

Příkladem dokonalé integrace tohoto typu jsou skupiny studentů gymnázia po právě skončeném vyučování. Skupinky, v nichž jsou i Vietnamci, se živě a přirozeně baví česky na stejná témata (škola, filmy, disco, computer apod.). Neliší se ani oblečením, ani jazykem, ani tématy. Že se jedná o Vietnamce si člověk uvědomí až tehdy, když vidí obličej dotyčného.

#### **Příklad 19:**

*Jana, narozena 1996, oba rodiče Vietnamci, doma se mluví vietnamsky (s rodiči, rodiče mluví také česky). Rodiče žijí v Česku již dvacet let. Jana má dva sourozence, na které se střídavě obrací v češtině a vietnamštině, a to podle témat. Pokud jde o něco, co se týká školy, mluví česky, pokud se téma vztahuje k domovu a rodičům, mluví vietnamsky. Pro rodiče někdy funguje jako tlumočnick – překládá jim např. inzeráty nebo úřední dopisy. Od jednoho roku věku měla Jana „českou babičku“, od které se učila mluvit česky. V současné době má více příležitostí mluvit spíše česky, v češtině má větší slovní zásobu, ale připouští, že jako jazyk se jí líbí více vietnamština. S vietnamskými kamarády žijícími v Česku komunikují česky. Ve Vietnamu byla naposled před sedmi lety, takže možnost mluvit vietnamsky má pouze s rodiči a sourozenci nebo s příbuznými po skypu. Pokud by měla absolvovat výuku odborných předmětů ve vietnamštině, bylo by to pro ni mnohem obtížnější než v češtině, pravděpodobně dokonce nemožné.*

Většina probandů do Vietnamu jezdí zhruba jednou za čtyři roky (frekvence návštěv závisí na ceně letenky). Jak už jsem uvedla výše, fungují česko – vietnamští bilingvní jedinci také často jako tlumočníci pro své rodiče, na úřadech, magistrátu, cizinecké policii, apod. Stejný mechanismus platí i obráceně. Respondenti uvedli, že pokud naopak oni nerozuměli např. něčemu ve vietnamských zprávách (téměř všichni je pravidelně sledují), požádají rodiče o překlad vietnamské varianty.

Emoce, tj. radost, vztek bolest, leknutí, údiv, vyjadřují většinou podle toho, v jakém se nacházejí prostředí – mezi Čechy česky, mezi Vietnamci vietnamsky. Někdy také využívají své dvojjazyčnosti a podle prostředí užívají jeden z jazyků jako „tajný“, např. hovoří mezi sebou vietnamsky v českém prostředí a obráceně.



Pouze jedna respondentka průzkumu dodala: „....emoce sice střídám podle prostředí, ale pokud jsou vyjádřeny ve vietnamštině, připadají mi vtipnější a výstižnější“.

Pokud někdo hodlá svého jazykového vybavení využít, potom snad při studiu v zahraničí, ale nikdo nezamýšlí věnovat se lingvistice nebo překladatelství a tlumočení.

### **3.3.5 Vietnamština versus čeština**

Z dotazovaných studentů všichni kromě jednoho navštěvovali školu v České republice. Jejich jazyková úroveň je, jak sami uvedli, ve vietnamštině o poznání menší než v češtině, zvláště ve čtení a psaní.

Účastníci výzkumu byli požádáni, aby zhodnotili své znalosti ve vietnamštině, první v pořadí je nejlepší. Nejběžnější bylo následující hodnocení, které ostatně odpovídá didaktického pojetí pořadí řečových dovedností:

- 1) poslech s porozuměním (pasivní vietnamština)
- 2) mluvení, volný mluvený projev
- 3) čtení s porozuměním
- 4) volné psaní.

Pořadí 3 a 4 bylo u některých respondentů prohozeno, nikdo však neuvedl na prvním místě psaní. Zatímco s českým pravopisem nemají prakticky žádné potíže, pomineme-li běžné nesnáze, jaké mají i Češi, s vietnamským pravopisem je to nesrovnatelně horší, k čemuž významně přispěla absence školní docházky ve vietnamském vzdělávacím zařízení.

Klíčovou roli hraje postoj rodičů. Především na nich záleží, jak budou jejich děti vietnamštinu ovládat a zda je pošlou na nějakou dobu do vietnamské školy nebo se rozvíjení jejich gramotnosti ve vietnamštině budou věnovat oni sami. Uvedené skutečnosti také souvisejí s faktem, že oslovení respondenti ve vietnamštině nečtou, a pokud ano, uvádějí četbu komiksů. Jinak dávají přednost četbě v češtině, případně angličtině, a to i kvůli lepší dostupnosti knih a periodik.

Přestože se ve výzkumu jedná o bilingvní jedince, jejich příbuzní, žijící ve Vietnamu prý poznají, že tam dotyční nežijí, a to většinou podle přízvuku, lexikologických prostředků a jejich rozsahu (nerozumějí např. slangovým výrazům). Nikdo z účastníků výzkumu nechce ve Vietnamu žít, ale rádi by se tam pravidelně vraceli především proto, aby udrželi kontakt na rodinné vazby. To bývá i silnou motivací pro zachování vietnamštiny, protože ztrátou jednoho z jazyků by se přetrhla návaznost několika generací. Praktické uplatnění vietnamštiny je přitom oproti např. angličtině nebo francouzštině nesrovnatelně menší. Jazyk také symbolizuje příslušnost k určité sociální skupině:

*„Musím přece umět vietnamsky, když jsem Vietnamka“ (Linda, 1996).*

### **3.3.6 Bilingvismus a studium dalších jazyků**

Může bilingvismus usnadnit další studium cizích jazyků? V této otázce se respondenti lišili. Všichni studenti se ve škole učí povinně angličtinu a ještě jeden další cizí jazyk. Někteří si myslí, že jim jejich dvojjazyčnost nepomáhá při osvojování dalších jazyků, jiní ji vnímají jako velmi přínosnou.

Vietnamština patří do skupiny austroasijských jazyků (Průcha, 2010). Mnoho slov přejala z čínštiny a původně používala čínské písmo, dnes se používá latinky. Jedná se o tzv. tónový jazyk, tj. pomocí intonace je možno měnit význam. To je zřejmým důvodem typické silné intonace a „kouskování“ řeči Vietnamců mluvících česky. Vzhledem k tomu, že čeština patří do rodiny indoevropských jazyků a s vietnamštinou lze najít málo styčných bodů ve výslovnosti, v gramatice i ve slovní zásobě, nelze se divit, že starší generace Vietnamců nedokázala češtinu učením až v dospělosti dostatečně ovládnout.

V souvislosti s výše zmiňovanou otázkou, zda může bilingvní výchova pomoci při osvojování dalších jazyků, lze na základě případových studií (názory respondentů jsou velmi rozporuplné) vyslovit hypotézu, že v tomto případě hrají roli především individuální rozdíly a jazykové nadání jednotlivých respondentů. Názory týkající se tohoto tématu jsou však velmi rozporuplné. Může se také stát, že jeden jazyk

ovlivňuje druhý, zvláště před a krátce po zahájení školní docházky a tudíž před seznámením s písemnou formou jazyka.

#### **Příklad 20:**

*„ I když mám více příležitostí používat češtinu, zpočátku mi v ní dělalo potíže rozpoznat dlouhé a krátké hlásky, v první třídě jsem měla problémy s psaním čárek. Ve Vietnamu jsem byla zatím pouze třikrát, nejdéle na jeden měsíc a vždy po tamním pobytu se znovu objevil problém s rozpoznáváním hlásek. Vietnamští příbuzní poznají, že tam nežijí, podle slovní zásoby a podle přízvuku, který je v různých částech Vietnamu velmi specifický.“ (Mya, narozena 1996).*

Pro učení indoevropských jazyků neposkytuje vietnamština dostatek opěrných bodů. Tento názor vyjadřuje i další respondentka:

#### **Příklad 21:**

*Zuzana, narozena 1998, rodiče přišli do Česka za prací, jsou zde asi 20 let, sourozence nemá. Doma se mluví jen vietnamsky, rodiče neumějí česky, Zuzana funguje jako tlumočnick. Od dvou let měla „českou babičku“, od které se naučila česky. Češtinu používá víc. Doma a s příbuznými mluví vietnamsky, se stejně disponovanými spolužáky podle situace (code-switching). K jazykovému mixu dochází často, pomáhá si tak při slovní zásobě, když neví v jednom z jazyků některé slovo. Obsah snů záleží na tom, v jakém prostředí se ve snu nachází. Na emoce (bolest, radost, vztek, úlek, překvapení) reaguje v českém prostředí česky, ve vietnamském vietnamsky. Nemyslí si, že by jí dvojjazyčnost pomáhala při studiu cizích jazyků. Ve škole se učí angličtinu a němčinu, ale vietnamština je úplně jiná. Pokud by byla podobná germánským jazykům, bylo by to něco jiného.*

#### **Příklad 22:**

*Andrej, narozen 1998 v ČR, doma se mluví vietnamsky, matka umí špatně česky, ale otec mluví česky dobře, dokonce někdy tlumočí. Do Vietnamu jezdí jednou za čtyři roky, nyní se chystají jet výjimečně po dvou letech, protože babička je vážně*

nemocná. Nejdéle byl ve Vietnamu na dva měsíce. Jednou týdně má kontakt s příbuznými po telefonu, s bratrancem mluví anglicky, protože bratranec potřebuje zlepšit angličtinu.

Andrej chodil do české školky, i mezi spolužáky spolu někdy mluví vietnamsky, když chtějí, aby jim ostatní nerozuměli. Totéž praktikují s češtinou – mezi Vietnamci mluví česky, pokud nechtějí, aby jim rozuměli (ale nedělají to často). S tátou mluví buď vietnamsky nebo česky, podle prostředí a tématu (při fotbale např. česky, nedokáže říct proč). Češtinu používá víc, má větší slovní zásobu, odborné předměty by pro něho byly ve vietnamštině těžší.

Ve vietnamštině neumí dobře číst a psát. V češtině nemá s psaním problémy. Nepochází u něho k jazykovému mixu. Pokud nějaké slovo ve vietnamštině neví, použije opis. Příbuzní poznají, že nežije trvale ve Vietnamu (přízvuk). Rozumí spisovné vietnamštině a dialektu. V češtině má větší slovní zásobu, odborné předměty by nemohl studovat ve vietnamštině. Pro otce funguje v češtině jako tlumočnický pro písemnou formu (otec neumí česky psát), posílá za něho SMS apod. Ve škole se učí angličtinu a francouzštinu, učil se i němčinu, kterou ale podle vlastního vyjádření dost zapomněl.

Původně chtěl studovat techniku, ale přírodní vědy mu nejdou podle očekávání, tak se zaměřuje spíše na jazyky nebo si myslí, že využije obojí. Vietnamštinu chce udržet a zdokonalit. Do Vietnamu chce jezdit, ale žít tam nechce. Myslí, že dvojjazyčnost mu při studiu dalších jazyků pomáhá foneticky – dokáže prý lépe rozlišit pro Čecha neobvyklé hlásky, např. anglické  $\text{æ}$  x  $\text{æ}$ . Rozumí slovensky.

Jazyk ve snech se liší podle tématu a prostředí, o kterém se mu zdá. Se zvířaty mluví podle prostředí (byl ve Vietnamu, byli tam psi, mluvil na ně vietnamsky). Preferuje češtinu.

Některé vietnamské tradice nebo náboženství jsou pro něho nepochopitelné, např. buddhismus. Rodiče jsou silně věřící, Andrej je ateista. Jinak dodržuje tradice obou zemí, např. vietnamský nový rok. Co se týče kultury, nepreferuje ani českou ani vietnamskou, má raději americkou produkci.

Na otázku „**jak budete mluvit na své děti?**“ dotázaní odpověděli vesměs podobně: záleží na tom, s kým je budou mít: když s Čechem / Češkou, tak česky, s Vietnamcem/ Vietnamkou vietnamsky. V případě, že by na své potomky hovořili česky, chtějí je naučit také vietnamštinu, hlavně kvůli zachování kontaktu s příbuznými. Vzhledem k tomu, že všichni chtějí zůstat v Česku, češtinu jejich potomci získají automaticky tím, že budou vyrůstat v bilingvním prostředí a navštěvovat českou školu.

#### **Příklad:**

*„Na své děti chci mluvit vietnamsky, vnímám to jako přirozenou situaci. Moje matka na mě mluvila vietnamsky a já chci, aby se vietnamsky naučily moje děti. (Linda, 1996). Respondentka nevědomky vyslovila předpoklad, že matka by měla na dítě mluvit svou mateřštinou, jinak je celá situace nepřirozená.*

### **3.3.7 Jazyk a kultura**

S jazykem úzce souvisí zeměvědné skutečnosti, reálie, kultura a tradice dané země. Studie ukázala, že základní tradice se ve vietnamských rodinách stále dodržují. Vaří se vietnamská jídla, slaví se vietnamský nový rok a den dětí. Protože v Česku žije početná vietnamská komunita, vietnamské rodiny se pravidelně stýkají mezi sebou a dodržují vietnamské tradice a zvyklosti. To však platí především pro rodiče uvedených respondentů. Jejich potomci, kteří se narodili v Česku, sice tradice dodržují v rámci rodinných oslav, ale již ne tak striktně. Vzhledem k tomu, že vyrůstali a celý život žijí v Česku, znají některé tradice pouze zprostředkovaně. Vietnam navštěvují průměrně jednou za čtyři roky a průměrná nejdelší doba pobytu jsou většinou dva měsíce letních prázdnin, takže není divu, že jim řada reálií připadá cizí.

Na základě uvedených skutečností je logické, že všichni respondenti sice chtějí zachovat základní vietnamské tradice, předávat je další generaci a do Vietnamu se pravidelně vracet, avšak pouze jako turisté. Žít tam natrvalo by chtěl pouze jediný (viz dále).

„ Někdy nechápu tradice, přísnou výchovu a pokoru, která je pro Vietnamce typická“ (Linda, 1996). ...“ Buddhismus je pro mě nepochopitelný, oba rodiče jsou silně věřící. Já jsem ateista“ (Andrej, 1998).

### **Netypické případy**

Až dosud byly uvedené případy typické pro většinu česko- vietnamsky bilingvních jedinců a výše popsané studie vykazují obecné tendence. Ve výzkumu jsem se však také setkala s případy, které jsou něčím ojedinělé.

#### **Příklad 23:**

*Tři následující respondentky jsou sestry, rodiče jsou Vietnamci. Rodina žije v Čechách. Otec, pan A., byl poprvé v Čechách v roce 1974. Vyučil se elektromontérem na Kladně, naučil se česky a svých jazykových znalostí profesně využívá. Nějakou dobu pracoval v jižních Čechách, v roce 1984 se na čas vrátil do Vietnamu, v současné době pracuje jako soudní tlumočnick v Českých Budějovicích. Matka česky nemluví (pouze základní fráze), rodina má obchod s textilem v centru Českých Budějovic. První z jejich tří dcer se narodila ještě ve Vietnamu, ostatní již v Čechách. Dcery narozené v ČR mají česká křestní jména Hanna a Helena.*

#### **Trang, nar. 1986 ve Vietnamu**

*Zde žila do svých pěti let, pak se rodina přestěhovala do Čech, chodila do české školky a školy. Během jednoho roku se naučila dobře česky. S otcem mluví všechny děti česky, s matkou vietnamsky, mateřským jazykem je pro ně vietnamština, přestože ji méně používají. U nejstarší dcery jde o vyvážený bilingvismus, jazyky střídá podle prostředí a ani v dětství nekombinovala oba jazyky dohromady. Jako jediná ze tří sourozenců mluví i píše vietnamsky – ostatní vietnamsky pouze mluví. Ve škole neměla žádné problémy s českým pravopisem. Na zvířata mluví česky, při bolesti reaguje česky, počítá také česky. Mluví ještě německy, anglicky málo.*

*Trang absolvovala základní školu v Českých Budějovicích, obchodní akademii tamtéž a Vysokou školu ekonomickou v Praze (ukončila 2012). V současné době pracuje v pražské advokátní kanceláři, která se zaměřuje na problémy vietnamských komunit žijících v Česku.*

### **Hanna, narozena 1993 v Českých Budějovicích**

*Má české jméno, i když psáno se dvěma „n“. S otcem mluví česky, s matkou vietnamsky. Jak již bylo uvedeno, matka česky nemluví, ale děti by s ní prý mluvily vietnamsky, i kdyby češtinu ovládala. Stýká se s ostatními Vietnamci žijícími v Českých Budějovicích, všichni spolu mluví česky. Za mateřský jazyk považuje vietnamštinu, přestože ji používá daleko méně než češtinu. Vietnamsky pouze mluví. Na bolest reaguje česky, se zvířaty mluví česky, počítá česky. Absolvovala základní školu v Českých Budějovicích, poté česko-anglické gymnázium tamtéž, v současné době studuje Vysokou školu ekonomickou v Praze. Mluví anglicky, trochu španělsky. Nikdy neměla potíže s českým pravopisem ani se studiem. V budoucnu by chtěla mít vlastní firmu. Motivace udržet vietnamštinu u ní není tak silná jako u starší sestry, protože má daleko méně příležitostí mluvit vietnamsky než česky a narodila se do českého prostředí.*

### **Helena, narozena 2004 v Českých Budějovicích**

*Vietnamsky mluví pouze s matkou, ale když nějaké vietnamské slovo neví, pomáhá si českými výrazy. Ve vietnamštině nemá takovou slovní zásobu jako v češtině. Tento jazyk používá v komunikaci pouze s matkou, která umí česky velmi málo. Přesto považuje vietnamštinu za svůj mateřský jazyk, primárním jazykem je však pro ni čeština. V současné době navštěvuje základní školu v Českých Budějovicích, i se svými vietnamskými kamarády mluví pouze česky. Ze všech tří dcer má nejmenší motivaci udržet vietnamštinu, což je logické vzhledem k situaci. Na bolest reaguje česky, na zvířata mluví česky, počítá v češtině. Vietnamštinu zdaleka neovládá tak dobře jako češtinu. Neumí vietnamsky číst a psát.*

*Ve Vietnamu stále žijí prarodiče, se kterými se rodina prakticky nestýká. Do Vietnamu jezdí společně jednou za pět let, otec častěji, pořádá i zájezdy pro*

*Vietnamce žijící v Čechách. S vietnamskými příbuznými nejsou děti v kontaktu po „skypu“, telefonicky ani mailem.*

Z uvedeného příkladu je jasně vidět, jakou roli hraje ve vztahu k jazyku (v tomto případě vietnamštině) jednak místo narození, jednak frekvence komunikace v daném jazyce. Nejstarší dcera, narozená ještě ve Vietnamu, ovládá vietnamštinu nejlépe (slovem i písmem) ze všech tří sourozenců, navíc ji prakticky využívá i profesně v advokátní kanceláři se zaměřením na problémy vietnamských komunit. Především z profesních důvodů má nejsilnější motivaci udržet znalost jazyka. Prostřední dcera, narozená již v Česku, má motivaci o poznání nižší, vietnamsky pouze mluví. Nejmenší motivace je u nejmladší dcery, kde už je znalost vietnamštiny podstatně menší ve srovnání se staršími sourozenci. Často si pomáhá češtinou, číst a psát vietnamsky neumí. Role rodičů je v tomto případě velmi významná. Dcery mluví vietnamsky pouze s matkou, s příbuznými nejsou v kontaktu ani telefonicky. Tím jsou možnosti procvičovat vietnamštinu omezeny, protože otec mluví na dcery česky. Přestože pracuje jako soudní tlumočnick, jeho čeština je v mnohém nedokonalá: rozumí, ale v mluvení dělá řadu chyb. Dcery tak slyší dvě formy češtiny, jednu perfektní z okolního prostředí, jednu ne zcela dostatečnou od otce.

Jde o případ, kdy příležitost stát se vyváženě bilingvním nebyla zcela využita. Všechny tři respondentky sice mluví vietnamsky, ale čtení a psaní všechny neovládají

**Poznámka:** číst a psát neumí většina respondentů, což dokazuje také to, jak oslovení hodnotí své dovednosti ve vietnamštině. Velký podíl na dané situaci má otec, který, ačkoli mohl, vietnamsky na dcery nemluvil. Kontakt s vietnamštinou je tak zprostředkován pouze přes matku, která zřejmě nebyla tak důsledná, aby naučila všechny tři děti číst a psát ve své mateřštině. Vietnamské komunity v Česku se v drtivé většině snaží svou vietnamštinu zachovat, přestože nemá tak velký společenský status jako jiné jazyky. Důvodem této snahy je nepřetrhnout návaznost několika generací. V uvedeném případě však kontakt s vietnamskými příbuznými není udržován, proto také zřejmě chybí motivace k zachování jazyka. Naopak snaha o integraci do českého prostředí byla zřejmě silnější, což vedlo k potlačení vietnamštiny.



**Následující příklad je zcela opačný:**

**Příklad 24:**

**Martin, narozen 1998 v Česku (Strakonice)** vietnamským rodičům. Doma mluvili vietnamsky, česky se učil z okolí a systematicky s českým mluvčím, který ovládá vietnamštinu. Ten s ním zpočátku mluvil vietnamsky, pak pozvolna stále více česky, až přešli na češtinu úplně. V pěti letech ho rodiče poslali zpátky do Vietnamu. Bydlel u prarodičů a celý první stupeň navštěvoval základní školu ve Vietnamu. Když se vrátil do Česka, musel se učit znovu česky, měl českého učitele. Rodiče chtěli, aby se naučil nejenom vietnamsky číst a psát, ale také aby se seznámil s vietnamskou kulturou a prostředím. Pak se vrátil do Česka a dokončil základní školu v Česku. V současné době navštěvuje gymnázium v Českých Budějovicích. Doma s rodiči a se sestrou mluví vietnamsky, ve škole a s českými kamarády česky. Se sestrou spolu mluví vietnamsky až na jednu výjimku – pokud se domlouvají, kdo nakrmí zvířata (mají chameleona a rybičky) komunikují vždy v češtině. Oba sourozenci umí vietnamsky číst i psát, sestra však chodila na základní školu pouze v Česku. Rodiče mají bistro s rychlým občerstvením, česky mluví jen do té míry, aby se domluvili v obchodě. Martin si myslí, že v češtině má větší slovní zásobu, ale preferuje vietnamštinu, považuje ji za svou mateřštinu. Má pocit, že vůči vietnamštině je čeština ten „cizí“ jazyk. Celá rodina udržuje kontakt s ostatní vietnamskou komunitou žijící v Česku, rodiny se často navštěvují, Martin se stýká s vrstevníky, kteří jsou ve stejné situaci jako on – rodiče Vietnamci přišli do Česka za prací. Na rozdíl od něho ale vietnamští vrstevníci neabsolvovali část základní školní docházky ve Vietnamu a Martin tvrdí, že na jejich vietnamštině je to znát, že to „není ono“. Má pocit, že do Vietnamu patří a chtěl by se tam vrátit poté, co v Česku vystuduje medicínu.

Při výuce Martin pouze běžné problémy (jako ostatní studenti) např. při diktátech. S literaturou problémy nemá, jeho oblíbeným spisovatelem je Karel Čapek. Na gymnáziu se učí angličtinu a španělštinu, na základní škole se učil francouzštinu. Ani jeden z jazyků mu nedělal potíže, ale zároveň nemá pocit, že by mu jeho dvojjazyčnost studium jazyků nějak usnadňovala. Preferuje románské jazyky.

Martin přepíná z jazyka do jazyka podle prostředí (stejně tak při snech, bolesti a komunikaci se zvířaty). K jazykovému „mixu“ dochází např. tehdy, když překládá

*něco pro rodiče z češtiny (třeba při sledování televize). Pokud nějaký výraz nezná vietnamsky (např. „úroková sazba“), řekne ho v češtině, rodiče to většinou z kontextu pochopí a odpovídající výraz mu řeknou vietnamsky. Martin udržuje kontakt se současnou vietnamskou kulturou (děda mu posílá knížky), s prarodiči je v kontaktu po telefonu. Jednou za čtyři roky jezdí celá rodina do Vietnamu na celé prázdniny. Slaví typické vietnamské svátky - vietnamský nový rok, den dětí. Doma se vaří vietnamská kuchyně, ale jednou týdně mají české jídlo. Martin sám preferuje českou kuchyni, je na ni zvyklý.*

Na rozdílech mezi dvěma uvedenými případovými studii má zřetelný podíl **rozdílný postoj rodičů**. Zatímco v prvním případě rodičům bylo celkem lhostejné, zda a na jaké úrovni si děti zachovají vietnamštinu, v druhém případě vyvinuli značné úsilí, aby u syna udrželi nejen dobrou úroveň jazyka, ale také vztah k zemi a její kultuře. Výsledkem je, že Martin jako jediný z oslovených respondentů se chce vrátit do Vietnamu. Přestože česky mluví lépe než vietnamsky, vnímá češtinu jako „cizí“ jazyk.

#### **Příklad 25:**

**Eva, narozena 1994**, narozena ve Vietnamu, otec je v ČR již přes 20 let. Když jí bylo 11 let, přišly s matkou za otcem do Česka. Její sourozenci přišli v roce 2004. Ve Vietnamu chodila ještě do 6. třídy, tu pak opakovala v Čechách. S češtinou měla zpočátku potíže a chodila na doučování k učitelce češtiny. Po roce začíná komunikovat, za dva roky byla schopna vést běžnou komunikaci. České vykání poznala až po vysvětlení učitelky ve škole. Vystudovala střední ekonomickou školu v Táboře a nyní navštěvuje pomaturitní kurz angličtiny. Ve škole se učila angličtinu a němčinu, a myslí si, že jí pomohla dvojjazyčnost. Ve volném čase se stýká s Vietnamci i s Čechy, mluví víc česky, některá méně používaná vietnamská slova začíná zapomínat. Do vietnamštiny míchá česká slova: rodiče nyní oslovuje česky „mami, tati, zdraví, ahoj“, což jí připadá vzhledem k prostředí přirozenější. Sourozenci pracují v Praze, kde mají víc příležitostí mluvit vietnamsky. Eva někdy nerozumí vietnamskému slangu nebo nářečí. Stýká se s ostatními Vietnamci. S češtinou má jen běžné menší problémy srovnatelné s ostatními žáky. Chce žít v

Česku, do Vietnamu jezdí jednou za čtyři roky. S rodiči a sourozenci mluví vietnamsky, se sourozenci podle okolí někdy také česky.

Sny se jí zdají v češtině, při bolesti reaguje česky. Po skypu je v kontaktu s příbuznými 4x týdně. Příbuzní poznali, že se její vietnamština změnila: má tendenci používat český slovosled ve větě, změnila se jí výslovnost. Vietnamštinu chce udržet, na děti chce mluvit vietnamsky, přestože nyní mluví víc česky a má i větší slovní zásobu. Čte vietnamské knihy, na internetu hledá vietnamské písně a filmy. Chce studovat bankovníctví na VŠE.

Na rozdíl od všech ostatních respondentů se Eva narodila ve Vietnamu, což se projevuje v jejím vztahu k vietnamštině: čte, má vztah k vietnamské kultuře (sleduje vietnamské filmy, poslouchá písně). Častěji než ostatní dotázaní je v kontaktu s příbuznými po skypu, na své děti zamýšlí mluvit vietnamsky. Přesto její příbuzní registrují v její vietnamštině změnu, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že více používá češtinu. Je zde však ještě jeden významný aspekt: Eva přišla do Čech až ve věku jedenácti let, což je považováno za přelom a nejvyšší možný věk pro perfektní zvládnutí druhého jazyka jako rodilý mluvčí, především pak pro výslovnost (Štefánik, 2000).

V následující tabulce je uveden seznam oslovených:

<b>Jméno, rok a místo narození</b>	<b>Který jazyk považují za mateřský</b>	<b>Kolikrát byli ve Vietnamu, jak často tam jezdí</b>	<b>Motivace udržet si vietnamštinu – ano/ne ,proč?</b>
Trang, 1986, Vietnam, žila tam až do pěti let	vietnamština	Nejezdí, kontakt s příbuznými nemá	motivace je silná, pracuje pro vietnamskou společnost působící v Česku
Hanna, 1993, Česko	vietnamština	Nejezdí, kontakt s příbuznými nemá	ano, je to jazyk rodičů
Helena, 2004, Česko	vietnamština	nejezdí, kontakt s příbuznými nemá	malá motivace udržet vietnamštinu

Martin, 1998, Česko	vietnamština	Jezdí jednou za čtyři roky, v pěti letech odešel do Vietnamu a absolvoval tam první stupeň základní školy	silná motivace, chce se do Vietnamu vrátit napořád
Linda, 1996, Česko	čeština	jezdí do Vietnamu jednou za čtyři roky	ano - „musím přece umět vietnamsky, když jsem Vietnamka“
Mya, 1996, Česko	čeština	byla ve Vietnamu pouze třikrát	ano, kvůli kontaktu s příbuznými, žít tam nechce
Andrej, 1998, Česko	čeština	jezdí jednou za čtyři roky	ano, kvůli kontaktu s příbuznými
Eva, 1994, Vietnam	vietnamština	jezdí jednou za čtyři roky	ano, kvůli kontaktu s příbuznými, žít tam nechce
Jana, 1996, Česko	čeština	jezdí jednou za čtyři roky	ano, kvůli kontaktu s příbuznými
Hana, 1997, Česko	čeština	jezdí jednou za čtyři roky	ano, kvůli kontaktu s příbuznými, chce tam jezdit
Milena, 1996, Česko	čeština	jezdí jednou za čtyři roky, nemá kontakt s příbuznými	ano, je to jazyk jejích rodičů

Zuzana, 1998, Česko	čeština	byly ve Vietnamu pouze třikrát, kontakt s příbuznými email,skype	ano, kvůli kontaktu s příbuznými
David, 1997, Česko	vietnamština	byl ve Vietnamu celkem pětkrát, jezdí zhruba jednou za tři roky	ano, kvůli kontaktu s příbuznými
Trang, 1999, Česko	čeština	byla ve Vietnamu na rok a půl, nyní jezdí jednou za čtyři roky	ano, chce mluvit dalším jazykem mimo češtinu
Katrin, 1997, Česko	čeština	byla ve Vietnamu celkem čtyřikrát	chce se přestěhovat do Austrálie, chce udržet především češtinu, spíše než vietnamštinu
Michal, 1998, Česko	vietnamština	byl ve Vietnamu nejdéle na dva měsíce, jezdí jednou za čtyři roky	ano, kvůli kontaktu s příbuznými

Naskýtá se otázka, **do jaké míry je stupeň česko - vietnamského bilingvismu u příslušníků druhé generace vietnamských přistěhovalců nevyvážený.**

Na výsledcích kvalitativního výzkumu bilingvismu, který jsem prováděla v řadách druhé generace vietnamských přistěhovalců, tj. mladých Vietnamců a Vietnamek, kteří se v České republice narodili nebo sem přijeli v raném, zpravidla předškolním věku, jsou zajímavá několikrát doložená sebehodnocení příslušníků této skupiny. Jejich obsahem je více méně kategorické konstatování, že úroveň jejich znalosti mateřského, tj. vietnamského jazyka, je po stránce lexikální a gramatické

natolik omezená, že by jim neumožnila absolvovat výuku naukových předmětů na vietnamské základní, respektive střední škole, eventuálně další studia ve vietnamštině.

Abych zjistila lexikální úroveň vietnamštiny u generace Vietnamců, kteří od narození žijí v Čechách, zadala jsem jim 50 startovacích izolovaných slov z různých oblastí slovní zásoby. Slova byla vybrána namátkově. Dnes bych zřejmě volila tato slova podle jiných hledisek (frekvenčních, tematických, hovorových, módní slova apod.). Cílem bylo zjistit úroveň slovní zásoby ve vietnamštině.

knihovna	hypotéka	sloka
úrok	posilovna	křížovka
strop	čočka	(akademický)
kmín	slzet	(senát)
hlasovat	rybařit	rybářský prut
refrén	struna	zavařovat
rozčítit se	křeček	dotazník
jitrnice	průkaz	opice
náplň	příspěvek	podrážka
dojemný	dojmout	zatmění
faktura	zbytek	ladička
ladit	ministr	jizva
losos	sázka	váha
vážít	hrdina	plemeno
nota	sauna	válka
ping-pong	sleva	aula
čpavek	ropa	

Protože sama nejsem schopna zhodnotit, do jaké míry respondenti skutečně ovládají vietnamštinu, vyhodnocení provedl odborník na vietnamistiku. Ivo Vasiljev. Vzhledem k tomu, že dvě slova neměla význam jednoznačný a odkazovala ke skutečnostem, které studenti gymnázií ještě neznají (senát, akademický), uvažujeme o seznamu

obsahujícím 48 slov. Pokud jde o slovní druhy, je v něm obsaženo 39 substantiv, 1 adjektivum a 8 sloves. Tematicky je zastoupena např. hudba (5 slov), ekonomika (4 slova), politika a společnost (4 slova), sport (3 slova) a živočichové (3 a). Vzhledem k tomu, že vietnamští žáci se denně pohybují ve dvou velmi odlišných jazykových prostředích (doma mluví vietnamsky, ve škole a s kamarády převážně česky), může být v tomto případě důležitým měřítkem pro hodnocení jejich slovní zásoby rozdělení na slova, která označují pojmy, s nimiž se žáci setkávají jak doma, tak ve veřejném prostoru a slova, která patří převážně do veřejného prostoru.

Z oslovených respondentů jich celkem 8 odevzdalo doplněné odpovědi. Na jejich základě jsme provedli rozbor výsledků, kdy jsme sledovali počet správných, anebo přibližně správných vietnamských ekvivalentů a počet slov, u nichž respondent překlad neuvedl a předpokládáme tudíž, že si s překladem do vietnamštiny nevěděl rady. Níže uvádíme výsledky tohoto rozboru, seřazené podle procenta úspěšnosti překladu do vietnamštiny:

Respondent č.	počet správných odpovědí v %
1	83%
2	75%
3	45,8%
4	38,8%
5	37,5%
6	20,8%
7	18,8%
8	14,6%

Ze způsobu doplnění vietnamské varianty zadaných slov lze usuzovat i na některá další omezení. U respondenta č. 7 např. odpovědi svědčí o nízkém stupni znalosti vietnamského písma (vietnamština se zapisuje latinkou, ale má řadu pravopisných zvláštností, zejména množství diakritických znamének) a pravděpodobně i o nedokonalém osvojení výslovnosti (zejména rozlišování tónů s distinktivní funkcí).

Tyto výsledky ani v nejnižších hodnotách nezpochybňují skutečnost, že všichni respondenti jsou bilingvní mluvčí češtiny a vietnamštiny. Vedle slovní zásoby totiž musíme brát v úvahu ještě oblast fonetické realizace obou jazyků jejich mluvčími a schopnost komunikace v určitém společenském okruhu. Velmi výrazně však tyto výsledky svědčí o tom, že v oblasti slovní zásoby je bilingvismus respondentů velmi nevyrovnaný, a lze říci, že tam, kde úspěšnost překladu nedosahuje ani 50%, tj. u 75% respondentů, je v bilingvní vzdělavatelosti a tedy i v kariérním růstu respondentů prakticky nevyužitelný. Velmi též omezuje jejich potenciální horizontální sociální mobilitu (např. přestěhování do Vietnamu nebo možnost získání zaměstnání v oblasti česko-vietnamských vztahů nebo společného česko-vietnamského podnikání). Jak jsme viděli výše, mnozí respondenti jsou si toho vědomi a sami na to poukazují.

Pro zajímavost můžeme porovnat úspěšnost odpovědí u sedmi slov, která do vietnamštiny správně přeložil nejslabší respondent (č. 8): *knihovna*, *strop*, *rozčítit se*, *opice*, *jizva*, *hrdina*, *válka*. Jen jedno slovo (*opice*) přeložili všichni respondenti správně, čtyři slova (*knihovna*, *strop*, *rozčítit se* a *válka*) nepřeložili další 4 respondenti. Dvě slova (*jizva* a *hrdina*) správně přeložilo jen 5 respondentů. Vidíme, že jde o slova z oblasti častých emocí, běžných poranění, základní architektury místností, institucí využívaných v běžném žákovském životě, nápadného živočicha známého z televize a pravděpodobně i z emfatických charakteristik dětí v rodině i ve škole. Ve všech případech jde o slova, známá respondentům jak z domácího vietnamsky mluvícího, tak školního česky mluvícího prostředí. Slova *jizva* a *hrdina*, která jinak správně přeložili jen 4 další respondenti, jsou speciálnější, a jejich znalost právě u nejslabšího respondenta možno považovat za charakteristiku jeho idiolektu, odrážejícího určitou individuální zkušenost.

Ještě bychom rádi zaznamenali, že u respondentů s nízkým procentem úspěšnosti překladu se častěji objevují i některé překlady nepřesné, např. *knihkupectví* místo *knihovna* (respondent č. 6), nebo *bolístka* místo *jizva* (resp. č. 7), *těžký* místo *vážit* nebo *váha* (resp. č. 8 a č. 7), *tělovýchova* místo *posilovna* (resp. č. 4).

Z případových studií provedených mezi česko-vietnamsky bilingvními respondenty lze říci, že čeština a vietnamština jsou ve značné nerovnováze. Čeština je pro



generaci Vietnamců dominantním jazykem, velkou roli zde hraje integrační motivace. Přesto si většina dotázaných chce vietnamštinu udržet z praktických důvodů – chtějí být schopni komunikovat s rodiči a příbuznými žijícími ve Vietnamu. Zdá se, že však více než na jazyce jim záleží na kultuře. Vietnamská komunita žijící v Čechách je silně pospolitá a dodržování tradic spojených s vietnamskou kulturou vnímá jako velmi důležité. Ač většina respondentů vnímá svou dvojjazyčnost pozitivně, nevidí ji jako faktor, který bude mít rozhodující vliv na jejich budoucí osobní a profesní vývoj. Důležitou roli zcela jistě hraje také fakt, že čeština ani vietnamština není světovým jazykem.

Zjištěná fakta jsou z hlediska záměru autorů tohoto výzkumu postačující. Pro eventuální hlubší výzkum problému nevyváženého vietnamsko- českého bilingvismu by bylo třeba zpracovat důkladnější studie, přihlížející ke kontextu výskytu jednotlivých výrazů a k jejich gramatickým funkcím, respektive k frazeologii.

Zjištěné výsledky je sice nutno považovat za předběžné (což bylo i záměrem této studie), avšak lze říci, že mají velmi důležité jazykově politické a sociální implikace, jež je naléhavě třeba řešit zejména vytvářením předpokladů k osvojování kultivovaných forem vietnamštiny příslušníky druhé generace přistěhovalců (organizace kursů vietnamštiny, školení učitelů vietnamštiny, vytváření učebnic a dalších didaktických pomůcek pro osvojování vietnamštiny). Obecné předpoklady pro rozvoj takového úsilí vznikly rozhodnutím Výboru pro národnostní menšiny vlády České republiky přijmout do výboru zástupce vietnamské menšiny, což veřejnost chápe jako oficiální uznání vietnamské menšiny. Ze zákona pak vyplývá možnost státní podpory kulturních a vzdělávacích projektů.

### **3.4 Který jazyk je bilingvními jedinci považován za mateřský?**

Mateřský jazyk pro nás není pouze nástrojem k přemýšlení a dorozumění, ale máme k němu hluboký citový vztah. Mateřský jazyk je takový, jakým na nás mluvila matka, v němž jsme poznávali svět a utvářeli si své představy. Mateřským jazykem jsme zakotveni do národního společenství. Svého jazyka se národ nerad vzdává, i když to má pro něj závažné důsledky - s jazykem stojí a padá celá národní kultura (Šmilauer, 1972). Dá se říci, že každý člověk dokáže zvládnout a běžně používat systém jazyka.

Tato skutečnost patří mezi dosud nevysvětlené jevy psychologie člověka (Atkinson, et.al., 2003).

Právě z tohoto důvodu je nekonečným předmětem bádání a dohadů otázka, který jazyk považují bilingvisté za svůj mateřský. S tím mimo jiné souvisí i další tradované tvrzení, že mateřský jazyk je ten, ve kterém se člověku zdají sny (Bower, 1981). Je třeba uvést, že zatím neexistují rozsáhlé výzkumy, které by potvrdily konkrétní verdikt. Pro zajímavost můžeme jen uvést, že v rámci mé disertační práce byla prováděna dotazníková šetření mezi respondenty, kde mimo jiné byla položena i otázka: „V jakém jazyce se Vám zdají sny?“ Odpovědi byly velmi různorodé a na jejich základě jistě nelze uvést obecný závěr. Někteří dotázaní uvedli jednoznačně jeden jazyk, jiní oba dva (podle svého dvojazyčného zaměření), jiní nebyli schopni uvést konkrétní odpověď („ Ještě jsem nad tím nepřemýšlel“). Poměrně často však zaznělo tvrzení, že jazyk „snění“ se mění podle toho, kde (a jak dlouho) dotázaní právě pobývali. Je to logické – člověk přes den zažívá různé příhody, které si potom ve spánku vybavuje (jedná se tzv. „ortodoxní spánek“, kdy se nám zdají sny, které jsou spojeny s událostmi bdělého života). Lze předpokládat, že podle toho, kde se příhody odehrávaly a v jakém jazyce při tom jedinec komunikoval s ostatními, se odehrávají i naše sny. Tuto domněnku však nelze považovat za bernou minci. V mém výzkumu jsem se na otázku „ V jakém jazyce se Vám zdají sny (případně reagujete na bolest, mluvíte se zvířaty)“ setkala s následujícími odpověďmi:

Celkový počet dotázaných: 42

jazyk snů závisí na prostředí, v němž se sen odehrává	26 resp.
sny se odehrávají v prioritním jazyce	9 resp.
sny se odehrávají v méně frekventovaném jazyce	4 resp.
pouze obrázkové sny beze slov	2 resp.
v obou jazycích nezávisle na prostředí	1 resp.

### 3.4.1 Efekt kongruence

Pro odpověď na otázku, který jazyk považují bilingvisté za svůj mateřský“ - existuje však ještě jedna hypotéza, která souvisí se vztahem a emocemi.

Fenomén zvaný „efekt kongruence“ označuje, zjednodušeně řečeno proces vybavování vzpomínek z epizodické paměti. Toto „vyvolávání vzpomínek“ může být ovlivněno různým kontextem – vnějším nebo vnitřním.

Písnička z dob našeho dospívání nám vybaví dobu, kdy jsme určitou písničku slychali, lidi, s kterými jsme se tehdy stýkali, místa, kam jsme chodili, apod. Stejný účinek by mohl mít například film, který jsme viděli v konkrétním období, návštěva města, které je spojeno s určitými osobními zážitky atd.

Na vybavení si dávných vzpomínek nemusí mít vliv pouze vnější kontext (písnička), ale také kontext vnitřní (naše momentální nálada). Tento jev zpracoval americký psycholog Gordon H. Bower (nar. 1930) ve své známé publikaci „Mood and Memory“ (1981, Nálada a paměť).

Bower prováděl různé pokusy na asociativní vybavování z dlouhodobé paměti. Například skupině svých respondentů, kteří se právě nacházeli v neutrální náladě, přečetl povídku. Jednalo se o příběh dvou mužů, Andereho (v životě úspěšného a šťastného) a Jacka (neúspěšný a nešťastný), vše barvitě líčeno. Vyprávění bylo doplněno ještě o třetí, nikterak výraznou osobu. Po přečtení bylo úkolem respondentů říci, kdo byl podle jejich názoru hlavní postavou příběhu a s kým z nich by se oni sami ztotožnili. Lidé, kteří se v životě cítili šťastní, se ztotožnili se šťastným hrdinou příběhu a za hlavní postavu povídky považovali jeho. Naopak ti, kdo se v životě cítili nešťastní, se ztotožnili s hrdinou, který prožíval totéž a za hlavní postavu celého vyprávění považovali právě jeho.

Takových a podobných pokusů prováděl Bower celou řadu, využíval k tomu nejrozličnějších metod (např. hypnózy) a uváděl různé teorie, které bylo možné na podobné pokusy aplikovat (asociativní síťová teorie paměti a emocí). Výsledky svých experimentů shrnul ve zjištění, že lidé nacházející se momentálně v dobré náladě mají tendenci vybavit si své šťastné chvíle a úspěchy. Pokud je člověk ve

špatné náladě, i jeho vzpomínky budou mít negativní náboj. Odtud tedy vysvětlení pojmenování celého jevu jako „efekt kongruence“, doslova tedy „*účinek shody*“, v tomto případě shody s náladou. V paměťové stopě je informace o současné náladě často uložena a v případě, že je v době vzpomínání naše nálada odlišná, vzpomínáme si hůře. Máme-li stejnou náladu, jako jsme měli při zapamatování, měli bychom si lépe vybavovat (tzv. *mood/state dependent memory*, paměť závislá na stavu/náladě). Bowerova teorie má v psychologii praktické využití u terapie zaměřené na zmírnění deprese. Náladu funguje jako magnet na vzpomínky a člověk v depresi si vybaví opět pouze negativní zážitky. Pokud se terapeutovi podaří přetrnout tento „bludný kruh“ a přimět člověka, aby si vzpomněl na něco pozitivního a pomalu se dostával z depresivní nálady, je cíl terapie splněn (Krpoun, 2013). Podle Bowera si některé informace pamatujeme lépe než jiné, např. vzpomínky s emočním nábojem nebo významné události. Dobře a dlouhodobě si také pamatujeme informace vztahující se k našemu já (tzv. efekt sebereferece). To je také základem autobiografické paměti.

Autobiografická paměť je paměťové „skladiště“ kde třeba i celý život uchováváme údaje o událostech týkajících se důležitých momentů našeho života (první den ve škole, rodinné oslavy, svatba, apod.). Z celého množství událostí raného dětství si člověk pamatuje ty, které jsou v souladu s jeho životním stylem. V autobiografické paměti je uloženo velké množství vzpomínek. Podle Conwaye (1993) rozlišujeme tři úrovně autobiografické paměti:

1. Životní období - podstatné časové úseky definované významnou událostí;
2. Obecné události – opakované nebo dlouhodobé události;
3. Vzpomínky vázané k události – obrazy, pocity a detaily.

Mezi významné vzpomínky patří i tzv. *flashbulb* vzpomínky (zábleskové vzpomínky) tj. takové, které se vážou k obecným významným událostem: např.: sametová revoluce 17. 11. 1989, smrt princezny Diany, okupace Československa v srpnu 1968, ale i významné osobní události (narození, úmrtí, svatba atd.). Jedná se o vzpomínky na to, kde jsme se právě nacházeli a co jsme dělali v tyto významné dny (Eysenck, Keane, 2008).

„Naše emoce jsou jako magnety, které vybírají železné piliny z kupky prachu, přitahují k sobě takový materiál, který můžeme použít“ (Bower, 1981). Emoce poskytují přístup k minulým událostem, které jsou právě s danou emocí spojeny.

Faktorů, které podmiňují efekt kongruence, je celá řada. Na tomto principu by se pravděpodobně dal vysvětlit jev, který se vyskytuje u bilingvních jedinců. U lidí, kteří vyrůstali v dvojjazyčném prostředí a mluví dvěma jazyky na úrovni mateřštiny, bývá často zkoumáno, který ze dvou jazyků považují za ten mateřský. Jako odpověď bývá většinou uváděn ten ze dvou jazyků, kterým mluvila jeho matka, a to i v případě, že se jedná o jazyk užívaný méně. Lidé, kteří hovoří více jazyky, uvádějí větší intenzitu emocionálních výrazů v rodném jazyce (cf. e.g. Bašňáková, 2013). Podle odborníků také v emočně vypjatých situacích použijeme svou mateřštinu. Když člověk na něco nadává, činí tak mnohem pravděpodobněji v rodném jazyce. Tato nerovnováha se nemusí týkat jen negativních výrazů: „*miluji tě*“ vnímá Čech mnohem závazněji než „*I love you*“. Má to své opodstatnění: pokud platí výše uvedená fakta (emoce poskytují přístup k minulým událostem), pak si člověk v určitých situacích (často se silným emočním nábojem) vybaví, co (a samozřejmě v jaké řeči) mu v také chvíli říkala matka. Jedná se především o chvíle, kdy nás maminka utěšovala, zpívala písničky, říkala říkanky.

V každém jazyce existují výrazy, které jsou do jiného jazyka zcela nebo téměř a nepřesně přeložitelné. V mezikulturních a lexikálních srovnáních dochází vědci částečně k závěru, že různé jazyky postrádají některá slova pro jednotlivé emoce. Např. Tahitáné nemají výraz pro emoci smutku apod. Znamená to tedy, že pokud nemáme v určité kultuře výraz pro určitou emoci, že jedinci této kultury danou emoci necítí? V češtině je v této souvislosti známé slovo *lítost* (Šolcová, 2012).

Jak uvádí Milan Kundera v *Knize smíchu a zapomnění*: „Lítost je slovo nepřeložitelné do jiných jazyků. Označuje pocit nesmírný jak roztažená harmonika, pocit, který je syntézou mnoha jiných pocitů: smutku, soucitu, sebevýchitek i stesku. Za jistých okolností má však lítost význam naopak velmi zúžený, zvláštní“ (Kundera, 1979, s. 121- 122). V angličtině existuje několik podobných výrazů vyjadřujících tuto emoci, (sorrow, regret, remorse atd.), ale žádný se významově neshoduje s českým významem tohoto slova. Těžko přeložitelná jsou naopak do angličtiny slovanský výraz *stesk*, *stýskání*, ruský výraz *toska*, apod. Pokud srovnáme češtinu a

slovenštinu, tak Češi oproti Slovákům postrádají např. pojem *ľubit'* - jakýsi mezistupeň mezi silnou nákloností a nejhlubší láskou (Šolcová, 2012). Němčina disponuje modálním slovesem „mögen“, které v češtině není a znamená „chtít, mít rád“.

Některá slovní vyjádření nelze interpretovat z jazyka do jazyka, a to i v případě, že jedinec jazyk cizí země velmi dobře ovládá. Mezi jinými sem patří také právě dětské říkanky nebo slova útěchy. Situace, kdy matka – Češka říká svému dítěti v angličtině říkanky typu *vařila myšička kašičku* je nepřirozená právě z výše uvedených důvodů. Pokud bereme v úvahu existenci efektu kongruence, při němž emoce aktivují organizující uzly v autobiografické paměti, pak si člověk v určité situaci vybaví to, co zažil sám se svou matkou. Matka – Češka si vybaví stejnou situaci zažitou v dětství se svou matkou – Češkou, která jí říkala české říkanky a zpívala české písničky. Jde o proces, který se předává z generace na generaci.

Takovou situaci přesně vystihl spisovatel Vladimír Neff v první části své známé pentalogie „Sňatky z rozumu“ když popisoval, jak rakouské úřady zavedly němčinu jako úřední jazyk s cílem eliminovat počet česky mluvících lidí. Taková snaha však byla marná, protože: „maminky stále a nadále žvatlaly po česku se svými batolátky, dávaly jim papu a chodily s nimi pá, dělaly s nimi berany berany duc, foukaly jim na bebíčka a rozesmávaly je lištičkou, jež vařila kašičku, a co naplat, řeč, již člověk mluví nejraději, je řeč, již matka k němu hovořila, když ho hýčkala a krmila a ukládala ke spánku. Rakouské vládní úřady bojovaly, v podstatě uváženo, proti tomu sladkému tlachání u kolíbek a postýlek ...maminky v Krakově hrály po polsku paci paci pacičky se svými robátky, po maďarsku v Budapešti, po slovensku pod Tratrami, po italsku v Lombardii a v Benátkách po rumunsku v Sedmihradsku, po charvátsku v Záhřebě, po slovinsku v Lublani, po česku v Praze“ (Neff, 1961, s. 12).

Podobný příklad z beletrie najdeme u americké spisovatelky Marcie Davenportové. Davenportová (1947) zaznamenala zřejmě mimoděk situaci, která by šla vysvětlit výše uvedenou existencí efektu kongruence v knize „Údolí rozhodnutí“, která mapuje osudy dvou rodin od konce 80. let 19. století až do vypuknutí druhé světové války. V knize líčí mimo jiné také životní příběhy Čechů a Slováků, kteří přišli za prací do amerického Pittsburgu. Z hlediska bilingvního výzkumu je zajímavá následující

situace: čeští manželé přijdou do Pittsburgu za prací, děti se všechny narodí až v Americe. Vyrůstají v dvojjazyčném prostředí – doma s rodiči mluví česky, anglicky se naučí díky okolí. Když jsou dospělí, otec v Americe zemře, matka se vrátí zpět do Československa. Děti zůstanou v Americe, a protože už nemají s kým mluvit česky, používají pouze angličtinu. Matka se v Čechách zapojí do protifašistického odboje, nakonec je zatčena gestapem a zastřelena. Když se nejstarší syn (který svou matku již několik let neviděl), dozvěděl o její smrti, tak „...zamířil ke Claire a vydechl: *Pánbůh s námi!* Už déle než dvacet od něho neslyšeli jediného českého slova. Nic jiného než to, že promluvil svou mateřštinou, by nemohlo přivolatí zpět tak dojímavým způsobem staré časy“. (Davenportová, 1947, s. 973).

Otázka „který jazyk považují bilingvisté za svůj mateřský“ je při vědeckém výzkumu tohoto tématu jednou z nejdiskutovanějších. Existence efektu kongruence může sloužit jako sice seriózní, avšak přesto pouze hypotéza. Provedený kvalitativní výzkum ukázal, že to, který jazyk považují bilingvisté za svou mateřštinu, je velmi individuální a závisí to na mnoha různých faktorech.

Mých respondentů bylo celkem čtyřicet dva a z toho dvacet pět uvedlo, že za svou mateřštinu považují stejný jazyk jako je mateřština jejich matky. Je třeba podotknout, že výzkum jsem prováděla v prostředí, kdy mateřský jazyk matky byl často užíván s větší frekvencí. Neplatí to však vždy.

#### **Příklad 26:**

**Enes, narozen 1996, žije v Česku (narozen již zde), oba rodiče jsou Černohorci, doma se mluví černohorsky. Čeština je pro něho primárním jazykem, přesto jako mateřský jazyk uvádí černohorštinu – dokonce ani příbuzní prý na jeho řeči nepoznají, že v Černé Hoře nežije (u jediného ze všech dotázaných, všichni ostatní uvedli, že příbuzní poznají, že dotyčný v dané zemi nežije, což je zřejmě nejčastěji podle přízvuku a slovní zásoby. Naopak v Česku si prý lidé všimají tohoto, že jeho čeština má "jiný nádech" (také jako u jediného z dotázaných), a to i přesto, že tady od narození žije a čeština je pro něho primárním jazykem. Svou znalost černohorštiny podporuje mimo jiné také četbou černohorských autorů (Mehmed Salimovič, Ivo Andrić). V budoucnosti by se chtěl věnovat překladatelství z černohorštiny. na děti zamýšlí mluvit černohorsky.**

*Patnáct respondentů označilo za svou mateřštinu ten jazyk, který není mateřštinou jejich matky. Ve všech případech šlo o jazyk s vyšší frekvencí užívání. Tuto variantu často uváděli Vietnamci žijící od narození v Česku. Podle výsledků výzkumu se zdá, že frekvence užívání má velký vliv na to, který jazyk bilingvisté označí jako mateřský (před dotazováním byli upozorněni na to, že mateřský jazyk není totéž co primární). U dvou respondentek (němčina – angličtina) šlo o případ vzácně vyváženého bilingvismu, ale za mateřštinu považují také mateřštinu své matky:*

#### **Příklad 27:**

**Irene a Susan, rok narození 1993 a 1995, otec Rakušan, matka Američanka, rodina žije v rakouském Linci. Matka umí německy a otec umí anglicky, ale doma spolu mluví všichni anglicky na přání matky. Matka učí angličtinu na univerzitě. Dcery se naučily německy díky prostředí. Přestože je otec Rakušan a dcery umí německy, komunikují s otcem pouze v angličtině. S otcovými příbuznými komunikují německy, automaticky přepínají podle osoby, se kterou mluví (jedna osoba – jeden jazyk). Toto rozdělení důsledně dodržují, podle matky jde o výjimečný případ „téměř vyváženého bilingvismu“, kdy dcery mají rovnocenné příležitosti využívat oba jazyky stejnou měrou (doma s rodiči anglicky, ve škole německy). Přesto prý za svůj „mateřský jazyk“ považují spíše angličtinu - v tomto případě lze vyslovit hypotézu o efektu kongruence. V situaci, kdy příležitosti hovořit jedním nebo druhým jazykem jsou vzácně vyrovnané, obě dcery za mateřštinu označily jazyk matky. Německý výraz v angličtině použijí pouze tehdy, pokud pro něj neexistuje vhodný anglický ekvivalent (Hauptschule, Unterstufe). Už v mateřské škole mluvily plynule oběma jazyky, aniž by míchaly anglicko-německá slova, než začaly chodit do mateřské školy tak k míchání slov docházelo. Dnes obě automaticky přizpůsobují výběr jazyka prostředí, dokonce i v emočně vypjatých situacích. Starší dcera má větší slovní zásobu. Rodiče prý byli velmi tolerantní ve výchově, dcery se nikdy nestyděly používat jeden nebo druhý jazyk. Výchova v dvojjazyčném prostředí jim nepřipadala ani pozitivní ani negativní, ale „normální“. Neupřednostňují ani německou ani americkou kulturu, ale vždy „přepínají“ podle prostředí. To se týká i „vnitřní řeči“, která se mění podle prostředí.**



Z výsledků případových studií vyplývá, že na otázku „který jazyk je mateřský?“ pravděpodobně nelze jednoznačně odpovědět, neboť tato skutečnost je podmíněna řadou individuálních faktorů a faktorů okolí.

V poslední době se výzkumy věnují právě otázce vztahu jazyka a emocí, mimo jiné také vnímání intenzity emocí v cizím a rodném jazyce, zkoumá se také vliv osvojování se řeči na vývin emocionality v dětství. Názory jsou různé: Podle některých teorií emoce bez jazyka neexistují (Barett, konstruktivistická teorie ROK), podle jiných jazyk při vytváření emocí hraje pouze vedlejší roli (Panksepp, biologicky-naivistická teorie ROK).

Některé nové studie využívají elektroencefalograf na měření elektrické aktivity mozku při činnostech vykonávaných jak v rodném, tak v cizím jazyce. I když nebyly zjištěny jednoznačné rozdíly ve vnímání, výzkum přináší nová závažná fakta, která stojí za teoretické zpracování (např. méně intenzivní kožní galvanická reakce na emocionální slova v cizím jazyce). Předpokladem pro nové možné teorie je skutečnost, že pojmový systém, emocionalita a jazyk se v dětství vyvíjejí souběžně a slova v rodném jazyce získávají afektivní a autobiografické dimenze (což zpětně opět dokládá existence efektu kongruence).

Výstižněji než všechny teorie dokládá míru závislosti emočního zážitku na jazyce následující výpověď: Jazyk tvoří emoci – emoce bez jazyka je jako koláč bez mouky a vajec (Bašňáková, In Kusá, 2013, s. 2)

## **KAPITOLA 4.**

### **TYPICKÉ A NETYPICKÉ PŘÍPADY**

Soubor 42 zkoumaných bilingvních respondentů se se dá rozdělit do dvou skupin:

- 1) typické případy
- 2) zvláštní případy

**4. 1 Typické případy** jsou takové, kdy:

- a) Každý z rodičů je jiné národnosti a každý mluví na dítě svou mateřštinou, žijí v zemi, kde se mluví jazykem jednoho z rodičů
- b) Rodina mluví jednotným jazykem, dítě se stává bilingvním díky prostředí

Obě varianty vykazují řadu shodných aspektů:

- 1) Kolem čtvrtého roku věku začnou od sebe rozlišovat dva různé jazyky, tvoří věty, kde dochází ke kombinaci obou jazyků.

Př. 1: *Podívej, moon!* Př2: *Chtěla bych špagety for dinner.*

- 2) Respondenti dělají např. chyby v předložkách - předložková spojení z jednoho jazyka použijí v jazyce druhém, př. *look on* místo *look at* (česky „podívat se na“ přeloží doslovně do angličtiny, kde se tento obrat pojí s předložkou „at“). Nebo obráceně: anglické *on TV* přeloží do češtiny doslovně *dávají to na televizi*.

- 3) Pořádek slov z jednoho jazyka uplatňují v jazyce druhém

Př.1: *I have something for you to show* – aplikace českého pořádku slov do angličtiny (správně: *I have something to show to you*).

Př2: *Hilft zu Dir* aplikace anglického slovního pořádku do němčiny (správně: *Ich hilfe Dir*).

- 4) Spojení konkrétního jazyka s konkrétní osobou probíhá postupně a je velmi individuální (viz výše uvedená stadia). Ze studií provedených v rámci mého výzkumu mohu říci, že s nástupem do školy se děti začnou obracet na určitou osobu v její mateřštině, a to i tehdy, když ví, že tato osoba ovládá jazyk druhého z rodičů.

#### **Příklad 28:**

Otec Ital (mluví dobře česky), matka Češka (mluví dobře italsky), rodina žije v Česku. Syn **Patrizio (narozen 2004)** se automaticky obrací na otce v italštině, na matku v češtině, a to i přesto, že by mohl s oběma rodiči komunikovat v obou jazycích. V době, kdy je rodina v Itálii, má tendence mluvit italsky i s matkou. Totéž platí pro jeho

sestru (Isabella, narozena 2008). Sourozencům připadá divné, když slyší otce mluvit česky.

Spojování jazyka s konkrétní osobou je záležitost tak individuální, že rozdílný vývoj můžeme zaznamenat i u sourozenců, jak ukazuje následující příklad.

### **Příklad 29:**

Dvojčata **Calum a Caitlín, (narození 2000)**. Otec Skot (Highlands, Skotsko), matka Němka (umí česky, ale s dvojčaty mluví pouze německy). Dvojčata se narodila v Česku, v Prachaticích. Společně žili do roku 2003, pak matka odešla, otec zůstal s dvojčaty sám. V roce 2006 se znovu oženil, s Češkou, děti nyní vychovává s ní. Otec mluví téměř perfektní češtinou, s velmi slabým přízvukem. Děti mají kontakt se svou biologickou matkou (každých čtrnáct dní), která zůstala v Česku (pracuje na Šumavě u ochránců přírody). Otec mluví na děti anglicky, jeho druhá žena česky (anglicky neumí, ale učí se), cizím jazykem, který ovládá, je pro ni ruština, trochu němčina. Calum do svých devíti let mluvil s otcem střídavě česky i anglicky, pak – podle otce „přes noc“ s ním začal mluvit pouze anglicky. Calum nemá rád, když slyší otce mluvit česky.

U druhého z dvojčat, Caitlín, jde celkově o pomalejší proces v jazykovém vývoji, výrazně upřednostňuje češtinu (mnohem znatelněji než její bratr), ale za poslední dva roky začíná mluvit anglicky čím dál tím víc. Anglicky mluví dobře, ale ne tak dobře jako Calum. Postup v angličtině je ale mnohem pomalejší než u jejího bratra. Caitlín mluví s otcem občas i česky, což má stále nižší frekvenci. Zatímco Calum začal „přes noc“ komunikovat s otcem pouze anglicky, u Caitlín se jedná o postupný proces.

5) U všech „typických“ respondentů, kteří mají rodiče odlišné národnosti, bylo aplikováno Grammontovo pravidlo. Ať byla jeho aplikace jakákoli (vědomá, nevědomá, striktní nebo někdy porušovaná) u všech dotázaných byl úspěšně dovršen bilingvní proces.

6) Je časté, že některá slova (nebo slovní spojení) respondenti znají nebo užívají jen v jednom z jazyků.

Př.: Výše zmiňovaná dvojčata říkají v situaci „jít na procházku“ *půjdeme na walkies*. Se psy totiž většinou chodí otec, proto mají procházky spojené s angličtinou. Jindy se jedná o spojení těžko přeložitelná z jazyka do jazyka, např. *VZP karta*.

**4.2 Netypické případy nastanou**, když se respondent stal bilingvním za neobvyklých podmínek nebo možnost stát se dvojjazyčným zůstala nevyužita. Ze svého výzkumu mohu mezi neobvyklé případy vzniku bilingvismu zařadit již uvedený případ **Tomáše (Anatolij, narozen 1982)**. Tomáš přišel do Česka v době, kdy už mu bylo šestnáct let. Za hranici osvojení jazyka jako mateřštiny je považován věk 11- 12 let (Abdelilah -Bauer, 2012). Někdy se hovoří o takzvaném „kritickém věku“. Pokud se dá existence takové hranice „kritického věku“ připustit, tak jistě pro výslovnost. Po dvanáctém roce již člověk nedosáhne úrovně přirozeného bilingvismu, a i když se jazyk naučí velmi dobře, výslovností nikdy nedosáhne úrovně rodilého mluvčího. V případě Tomáše však lze hovořit o výjimce, která toto pravidlo potvrzuje.

V době příchodu do Česka Tomáš vůbec nemluvil česky. Začal se učit z televize doma, doslova „za pochodu“ se učil česky ve škole. V Česku chtěl zůstat, takže měl velmi silnou motivaci zvládnout jazyk. Během dvou let se naučil česky perfektně. Tomášovou mateřštinou je ruština. Na jeho řeči není ani podle přízvuku ani podle slovní zásoby poznat, že není Čech, mluví dokonalou češtinou. V tomto případě je také nutné zohlednit skutečnost, že jde o dva slovanské jazyky, což napomáhá dokonalému zvládnutí.

S Tomášem jsem se dva roky pravidelně setkávala na kurzu angličtiny. Kdybych neznala jeho životní příběh, nikdy by mě nenapadlo, že není Čech. V hodinách angličtiny se Tomáš projevoval jako průměrný žák. Zjištění, že je původem z Ukrajiny bylo překvapující vzhledem k jeho dokonalému zvládnutí češtiny. K angličtině naopak přistupoval poněkud neutrálně a ani neprojevoval žádné zvláštní jazykové nadání.

Tento případ je ojedinělý hned několika faktory:

- 1) Pozdní věková hranice
- 2) Dokonalé zvládnutí češtiny
- 3) Mimořádně silná motivace

Dalším případem, kdy respondent nezapadá mezi typické bilingvní jedince je **Štefan, (narozen 1977)**. Narodil se v Rumunsku, kde žil do svých 18 let, před tím pobýval krátce na Slovensku. Od roku 1995 je v Česku, nejprve pracoval v západních Čechách, od roku 2001 je v jižních Čechách. Oba rodiče Slováci, doma se mluvilo slovensky, někdy rumunsky, ale jen málo. První až čtvrtou třídu navštěvoval ve slovenské škole, od 5. do 12. třídy chodil do rumunské školy. Ze začátku nerozuměl, ale za dva měsíce se naučil rumunsky, slovenštinu užíval někdy jako „tajný jazyk“. Doma se mluvilo slovensky, s kamarády podle toho, jakou řečí kdo mluvil. Štefan měl potíže se slovenským pravopisem, když přišel do Česka, česky neuměl vůbec, ale během tří měsíců se naučil tak, že rozuměl. Vyučil se opravářem zemědělských strojů, ve škole se pak učil ještě angličtinu, němčinu a francouzštinu. Dnes už žádný z těchto jazyků neovládá, připouští, že by potřeboval němčinu vzhledem k lokalitě, ve které žije a pracuje. Češtinu a rumunštinu nemíchá dohromady, pouze když se vrátí z pobytu v Rumunsku, přistihne se, že do češtiny míchá rumunská slova. Manželka je Slovenka, která pochází z Rumunska, žije v Čechách deset let. Mají syna (sedm let), na kterého oba rodiče mluví česky (i matka). Syn nemluví rumunsky, pouze česky. Česky se naučil dokonale díky prostředí, takže pozná nedokonalosti na češtině rodičů.

Štefan mluví v Česku s okolím česky, doma to záleží na tom, s kým mluví. Pokud jede do Rumunska, stráví tam 14 dní až tři týdny. Naposledy navštívil Rumunsko v roce 2011, každý týden má kontakt s příbuznými po skypu - slovensky, s přáteli rumunsky. Příbuzní (ti rumunští) poznají, že nežije v Rumunsku, podle akcentu a také podle mentality, která se u Štefana změnila během pobytu v Česku. Do rumunštiny míchá česká slova, obráceně je tomu vždy, když se vrátí z pobytu v Rumunsku. Rumunsky umí ze všech řečí nejlépe, ale za svou mateřštinu považuje češtinu, protože žije v Česku. Počítá rumunsky i česky, sny se mu zdají v obou jazycích v závislosti na prostředí. Pokud je v Rumunsku nebo se tam děj snu odehrává, jazykem je rumunština. Své znalosti v jednotlivých jazycích hodnotí takto: rumunština: 1) čtení 2) psaní 3) poslech 4) mluvení

slovenština a čeština: 1) mluvení 2) poslech 3) psaní 4) čtení

*Neobvyklé pořadí jazykových dovedností u rumunštiny zdůvodňuje tím, že nemá s kým mluvit rumunsky, kontakt s příbuznými po skypu je příliš málo. Má možnost číst a poslouchat mluvený jazyk. Připouští, že s rumunským pravopisem má problémy, a to proto, že v posledních letech rumunský pravopis prošel četnými změnami, které už Štefan nesledoval. Pravopisné potíže má i v češtině s rozlišením i/y, s/z, a psaním ř (často se stává, že slyší ř, ale píše pouze r).*

*Noviny čte v češtině, zprávy sleduje v češtině, zprávy sleduje přes internet i v rumunštině. Nadává v češtině i rumunštině, podle prostředí. Znalosti jazyků využívá profesně – překládá (rumunština- čeština, i obráceně), nechává si dělat jazykovou korekturu od rumunské sestřenice (učitelka). Témata překladů jsou různá. Připouští, že už nerozumí některým současným slangovým výrazům v rumunštině. Na syna mluví česky, ale zvažuje, že ho pošle na prázdniny k příbuzným do Rumunska, aby se naučil jazyk. Všechny tři jazyky chce zachovat kvůli kontaktu s příbuznými. Do Rumunska se chce stále vracet, pokud bude mít ke komu.*

Případ je ojedinělý tím, že:

- 1) Respondent se v dětství učil tři jazyky najednou
- 2) Nedokonalé zvládnutí všech tří jazyků, i těch, které se učil ve škole

Štefanova čeština je nedokonalá, avšak přesto ji považuje za mateřský jazyk. Úroveň rumunštiny a slovenštiny neumím posoudit, ale on sám připouští, že dnes už je „dokonale“ neovládá. Štefan je příkladem tzv. semilingvismu, kdy člověk nehovoří dobře ani jedním jazykem a kombinuje je dohromady. V tomto případě zřejmě mělo na situaci vliv množství jazyků, které se v dětství učil vlivem okolností (slovenská rodina žijící v Rumunsku, střídavě navštěvoval rumunskou a slovenskou školu, v osmnácti letech přibyla čeština). Taková situace vyžaduje velkou disciplínu při dodržování určitých pravidel kdy který jazyk používat. Rodina žila v Rumunsku ve slovenské vesnici, s rodiči mluvil pouze slovensky. Rumunštinu v komunikaci s rodiči užíval jako „tajný jazyk“, když nechtěl, aby mu bratr rozuměl.

Podobné **příklady** lze nalézt i v literatuře.

Ilona Borská se v románu pojednávajícím o životních osudech lékařky Vlasty Kálalové zmiňuje o případu jejího syna, který nebyl schopen absolvovat základní

školní docházku. Chlapec se třikrát pokusil zvládnout první třídu, ale bezúspěšně. Protože však jeho učitel rozpoznal, že dítě disponuje nadáním k řadě činností, začal přemýšlet, v čem je problém: „*mohl z něho být hudebník nebo malíř, možná by byl geniální, kdyby se někde nestala chyba. Po týdnech marných a úmorných pokusů se vzdal snahy přimět Radbora k práci, k logickému myšlení. Na kloub té záhadě však přece jenom přišel - zmatení jazyků. Mluvili na něj v prvních letech života pěti nebo šesti řečmi. Působila na něj spousta vlivů, roztržitých dojmů. Ale hlavně ten jazykový babylón. Člověk potřebuje jeden mateřský jazyk, soudil učitel. Potřebuje ho nejen k dorozumívání s ostatními, ale i k utřídění pojmů, k základu pro vlastní myšlení a jeho uspořádanost.*“ (Borská, 1998, s. 140).

V případě **Patricka (1994)** zřejmě rodiče nezvolili správný postup. *Otec je Slovák, matka Češka, žijí v Rakousku již třicet let. Patrick se narodil v rakouském Linci. Rodiče se rozvedli a matka se odstěhovala ke svým rodičům (Čechům) do Vöcklabrucku. Pokud ji tam Patrick navštíví, mluví s ní a s prarodiči pouze česky, ale navštěvuje je pouze jednou za dva měsíce, takže nemá moc příležitostí češtinu používat. Prarodiče z otcovy strany žijí na Slovensku. Doma s otcem mluvil dlouho jenom německy, teď se chce pokusit mluvit více česky. Mimo češtiny a němčiny Patrick mluví anglicky, trochu slovensky (hodně zapomněl) a chorvatsky (má kamarádku Chorvatku, jazyk se cíleně neučí, ale když ho slyší, „jde mu to samo“). Patrick začal doma mluvit nejdříve česky, ale v okolí slyšel němčinu. S nástupem do školky se naučil plyně německy. Když bylo Patrickovi osm let, rodiče se rozvedli, Patrick zůstal s otcem. Od osmi do čtrnácti let měl malý kontakt s matkou a prarodiči (ze strany matky i otce), takže česky téměř nemluvil.*

*Patrick se naučil německy jako rodilý mluvčí, němčinu také nejčastěji používá. Jeho čeština je velmi nedokonalá se znatelným německým akcentem. Je zřetelně znát, že češtinu neovládá dobře, někdy některým výrazům a obratům nerozumí. Má rakouské občanství, ale za svou mateřštinu považuje češtinu. V každém případě si chce češtinu udržet a pokud možno zdokonalit. Ani jeden z jazyků nepovažuje za prestižnější. Studuje informatiku (v němčině), v budoucnu by rád studoval ještě matematiku. Jazyk, ve kterém přemýšlí, závisí na prostředí, ve kterém se právě nachází. Počítá v němčině, sny se mu zdají v němčině, se psem mluví česky. Na rozdíl od německé a anglické gramatiky je pro něho česká (a slovenská) gramatika*

obtížná. Snadno přepíná z jazyka do jazyka, ale překládat je pro něho obtížné. V češtině zná vykání. Své řečové dovednosti v češtině vnímá takto: 1) poslech 2) mluvení 3) čtení 4) psaní. Lingvistiku studovat nechce a zatím neví, jak by svých jazykových schopností využil pracovně. Ve škole téměř nikdo neví, že Patrick mluví také česky, protože sám se o tom nezmiňuje a ostatní ho nikdy neslyší češtinu používat. Uvádí, že v dětství se mu děti posmívaly, že je Čech, teď to ostatní vidí jinak. Všechny české pohádky zapomněl, německých pohádek zná dost. Slova z obou jazyků často kombinuje, často například používá německá slovesa s českou koncovkou. Př. *schreibovat* (od německého *schreiben* – psát). Mimo ústní pohovor Patrick odpověděl na mé otázky i písemně. V tomto případě stojí za to pro ilustraci uvést jeho písemný projev. K jednotlivým jevům uvádím komentář.

*1 Ja žiju v linci, už celej život. Jsem se narodil tady v roku 1994. Tátá je slovak a už žije 30 let v rakousku. Matka je česka a žije taky tak 30 let tady. Moje rodiče už dlouho nejsou spolu, a máma žije teď ve vöcklabrucku u její rodiče. Když tam jsem mluvíme skoro jenom česky, ale jsem tám jenom jendou všechny dva měsíce, tak to neumím tak dobře. Mluvím česky, německy, anglicky a trošku slovensky a chorvatsky. V rakousku mluvím skoro jenom německy. Doma u tatí jsem mluvil dlouho jenom německy a teď skusíme mluvit víc česky. Anglicky mluvím přes Internet a nebo někdy na Universite. Slovensky jsem umjel, ale jsem to už dlouho neslišel a mislím že to už neumím. A potom je ještě moje kameradka chorvatka, a doma mluvěj jenom chorvatsky. Tento jazyk se neučim, ale jde mí to sam když ho sliším.*

*2 Nebylo lechky osvojovat se moje slovanský jazyky. Mišlim první jsem mluvil česky. Ale jsem už slišel dost slovenčinu a němčinu. Ve dětske školke jsem se potom naučil německy, co jsem od táb už jenom mluvil. Když jsem byl u dědovy ve vöcklerbrucku, jsme mluvilí jenom česky a na slovesku u dědovy jenom slovensky. A co jsem v linci mluvil to už víte. Od osum do čtrnacti let jsem měl malo kontakt do vöcklerbruck, slovensko nebo čech, tak jsem to skoro vubec nemluvil, taky ne doma.*

*Ták německy jsem se naučil perfektně. Cesky jsem se naučil docela dobře, ale jsem už hodně zapoměl. Slovensky už jenom rozumím, zato se učim richle chorvatsky.*

*3 Nejviše používam němčinu. Mám rakousky průkaz, ale říkam že jsem čech, taky když to neumím tak dobře .*



4 Určíte to chcy. Chcy se to naučit protože je to moje mateřčtina. Byl bych strašně blbej kdyby jsem to nechal bejt, je to darovany jazyk pro mě.

6 Ja si nemislím že je jeden jazyk lepší nebo špatní.

7 Ja studuju v němccine ale potřebuju taky dost anglictinu. Mislím bych potřeboval dva nebo tři semester víc, ale bych to dokažal.

8 Mám v praze ještě pár česky příbuzny. Už jsem tám dlouho nebyl, ale jí muži určíte nastívít. Ja jsem si už mislěl že jse tám saze v léte kouknu.

9 Každěj sliší že jsem se nenarodil v čechach. Sliší se mojeho akcent, mám hodně gramatikalsky chyby a neznám hodně slova.

10 To je pro mě lechky. Překladat je už tešy, ale to mi jde taky trošku.

11 Němcina a angličtina maju lechkou gramatiku pro mě, ale čeština a chorvatšina sou hrusa. Hodně splětu, ale taky to nejsem tak svikly.

12 Poslouchaní, mluvení, čtení a psaní

13 Ano to znám.

14 Mislím furt v tím jazykem kterej se mluví kde jsem. Počítam a snyju skoro jenom německy. Mluvím že žviřata německy a nekdy u vöcklerbruck s mojím psem česky.

15 Studovat asy nebudu moje jazyky, a jesly to budu používat na prace ještě nevím.

16 Nikdo nesliši že jsem cizinec a dost lidy to taky nezajima nebo nevědej. Jenom málo lidy říkaji že bych měly rad taky druhej jazyky. A hodně blbci kteří mě any neznali dobře se mí vismívali jak jsem byl mály že jsem čech, ale to neska už videj jinak.

17 Už jsem zapoměl vešchní česky pohadky, ale znal jsem pár. Německy pohadky znám ještě dost.

18 To dělám skoro furt když mí nenapadně slovo. Rad říkám německy sloveso a tam dám ještě „-ovat“, jak na příklat „schreibovat“ (psát).

Respondent nerespektuje psaní velkých písmen v češtině - názvy měst, národností (Češka, v Linci). Velká písmena naopak píše ve slovech Internet a *Universita*. Užívá hovorové koncovky - *ej*, (*videj*, *nevědej*), což je v psaném textu neobvyklé. Z písemného projevu je jasné, že zná pouze hovorový mluvený jazyk. Svědčí o tom také neznalost vyjmenovaných slov - *neslíšel*, *mišlim*. Celý projev má neobvyklý pořádek slov - *Jsem se narodil ...* Obítě mu dělá rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (tám). Patrick pravděpodobně píše tak, jak slyší. Foneticky píše *umjel*, nerozlišuje psaní *š* a *ž*, *s* a *z* (*kdyš*, *skusíme*).

Nerozeznává rozdíl mezi *ch* a *h* (lechky), špatné tvary zvratných sloves (*osvoivat se*). Špatné tvary substantiv (*u dědovy*, *málo kontakt*) a skloňování číslovek (*od osum*). Neobvyklý tvar v *dětské školce*. Pravopisně nerozeznává tvrdé a měkké souhlásky (*richle*, *chcy*). Špatný tvar *nejvíce*, opět nerozeznává rozdíl mezi *š* a *ž*. Věta je *to darovany jazyk pro mě* má jednak neobvyklou strukturu, jednak opětovně nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky (*darovany*). Pravopisně nesprávné *mateřčina*. Zvláštní tvar slovesa „snít“ *snjju* - respondent ho napsal s *y*, protože *y/i* nerozlišuje, špatné časování sloves - *tím*, že použil koncovku, která tam nepatří dostává slovo staročeský nádech. Špatně vyčasovaný je i tvar *maju*. Opět pravopisné nerozlišení *ch* a *h*, nerozlišení *s* a *z* (*svikly*) nerozlišování dlouhých samohlásek (*žviřata*, *mojím*). Skutečnost, že nerozlišuje výše uvedené jevy (např. souhlásky nebo *s* a *z*) způsobí, že když se takto napsané slovo přečte, má jiný tón (*hrusaXhrůza*). To samé způsobuje nerozlišení *ě* a *e* (*splětu*). Používá i slova z hovorové češtiny – *furt*.

Na první pohled je znát, že Patrick zná pouze mluvenou formu češtiny. Písemný projev zaznamenává foneticky tak, jak ho slyší. Je v něm řada gramatických chyb. Je jasné, že se Patrick neučil česky číst a psát, ale pouze mluvit. Nerozlišuje tvrdou a měkkou souhlásku (*lidy říkají*). Slova jsou často napsána foneticky a takovým způsobem, že při přečtení nahlas je patrný silný vliv němčiny (Patrick je si toho sám vědom: „každej slyší, že jsem se nenarodil v Čechách“).

V kurzu češtiny v rakouském Linci, psal Patrick krátké povídání na téma „Můj den“. Pro zajímavost přikládám originál Patrickova textu psaného rukou. Kvůli lepší srozumitelnosti je text přepsán na počítači.

*Já jsem Patrick. Bydlím v Leondingu. Studuji informatiku. Dnes mám českou klousuru. Učil jsem se dva dny ale mislím to stačí. Nevím co mám napsát jak muj den byl. Dnes se musím zase ucit. Zíttra mám klousuru na programování. Ješte jsem se neučil a ani nevím jesly se budu učít.*

*Mám málo čas a ani se mi (opraveno z y) nechce. Mislím že se jdu koupat v Auseen. Tám bých téd rád byl. Slunce svítí, volejbal se hraje a se dá skočit do vodi. Tady je horko a musím improvysovat co tady napíšu.*

*Konec*

## Patrick Adamsick

Já jsem Patrick, Dječák v. Leonding.  
Studijní Informatika. Dnes mám čerhou  
klousanu. Užil jsem se dva dny ale ~~nic~~  
myslím to stačí. Nevím co mám naprot  
jít mi je dva byt.

~~Už~~ Dnes se všichni zase učí. Užna mám  
klousanu na programování.  
Jste jsem se naučil a oni nevím jak  
se bude učít.

Mám málo čas a oni se ~~už~~ učí.  
Myslím že se jde koupat v Auseru.  
Tám byt měl být byt.

Slunce svítí, volně se koupá a se do  
skočit do vody. Tady je park a  
mám <sup>improvizoval</sup> ~~naprogramoval~~ se tady napít.  
Konec.

V textu se opakují již výše citované chyby (skloňování substantiv, pravopisné rozlišení tvrdých a měkkých souhlásek, rozlišení i/y). Slovní spojení „zítra mám Klausuru“ je pro Čecha neobvyklé. Po přečtení textu jsem se musela ujistit, že je významově míněna písemná zkouška.

Patrick měl příležitost stát se plně bilingvním (popřípadě trilingvním - čeština, slovenština, němčina). Potenciál bilingvního prostředí byl využit pouze částečně. Respondent sice mluví česky, avšak jde o značně nedokonalé zvládnutí. Rodiče zřejmě nezvolili správný postup. Sám Patrick uvádí, že s matkou a prarodiči mluvil česky, ale s otcem (Slovákem) německy. Je také vidět, že respondent nejenže neabsolvoval v češtině školní docházku (nezná základní gramatická pravidla jako je rozlišení tvrdých a měkkých souhlásek), ale zřejmě se v češtině často neseťkává s psaným projevem. Po rozvodu rodičů Patrick zůstal s otcem, takže příležitostí mluvit česky ubylo. V tomto případě nedošlo k úplnému nabytí bilingvismu. Velký podíl na tom má situace v rodině, kdy po rozvodu rodičů Patrick neměl možnost stejnoměrně procvičovat oba jazyky. Z písemného projevu je zřejmě, že v češtině téměř nečetl. Rodiče mu také pravděpodobně neposkytovali žádný psaný materiál. Hlavní vliv na synův jazykový vývoj měl otec, který na syna mluvil německy, přestože jeho mateřštinou je slovenština. Bylo by zajímavé znát důvod, proč to Patrickův otec dělal. Lze předpokládat, že vzhledem k tomu, že žili v německy mluvícím prostředí, otec chtěl, aby se syn naučil dobře německy. Němčinu svého otce vnímá Patrick jako dobrou. Je patrný akcent, takže každý pozná, že není rodilý Rakušan. Patrickův otec také neovládá dialekt (na rozdíl od syna), takže mívá někdy problémy s porozuměním.

Jde o často opakovanou chybu ze strany rodičů při bilingvní výchově. Pokud je rodina jednojazyčná (v tomto případě byla sice dvojjazyčná, ale šlo o dva velmi podobné jazyky - čeština, slovenština) a její jazyk je odlišný od jazyka hostitelské země, děti, vyrůstající v takovém prostředí, mají šanci stát se plně bilingvními. Obavy rodičů, že se děti nenaučí jazyk hostitelské země, nejsou na místě. Děti si zcela automaticky osvojí tento jazyk z okolí. Tak tomu bylo i v Patrickově případě, německy se brzy naučil ve školce, doma na něho matka mluvila česky). Pokud se v rodině dál mluví společným komunikačním jazykem, dítě má šanci naučit se a udržet oba jazyky, jak už bylo uvedeno na začátku. Postup, kdy rodič mluví na dítě jiným

jazykem, než je jeho mateřština, je zcela nesprávný. Namísto toho, aby dítěti umožnil naučit se dokonale dva jazyky, o tuto příležitost ho připraví. Navíc: děti naprosto přesně vnímají rozdíl mezi jazykem rodilého a nerodilého mluvčího. Syn pak slyšel dvě formy němčiny - dokonalou z okolí a nedokonalou svého otce. Když děti slyší toto „nedokonalou“ formu jazyka, zaujímají k ní shovívavý postoj (viz výše uvedené příklady).

Uvedený respondent má zájem si jazyk nejen udržet, ale také vylepšit (uvádí to ve své písemné odpovědi). Dokládá to i skutečnost, že poté, co mi poslal písemné odpovědi na otázky, mě poprosil, abych mu odpovědi poslala opravené tak, jak je to v češtině správně.

Přes značné nedostatky v ovládnutí češtiny ji Patrick považuje za svou mateřštinu. Zde by bylo možno opět odkázat na existenci efektu kongruence, který podporuje předpoklad, že za mateřštinu je považován většinou jazyk matky a je předáván z generace na generaci.

Mezi dotazovanými respondenty byl tento případ jeden z nejzajímavějších. Výjimečný je následujícími faktory:

- potenciálu bilingvního prostředí bylo využito pouze částečně;
- respondent mluví a píše česky s velkými nedostatky, přesto považuje češtinu za svůj mateřský jazyk, který chce udržet a vylepšit.

Neobvyklý je také případ **Angely (narozena 1975)**. *Matka je Češka, otec Rakušan (zemřel 2010), matka se s otcem seznámila jako vdaná s jedním dítětem v roce 1970 v Praze. Rozvedla se a vzali se v roce 1972.*

*První dítě, Lenka, nar. 1966, má českého otce a do Rakouska přišla jako šestiletá a ihned nastoupila do školy, kde nikdy neměla potíže. Česky uměla, ale nechtěla mluvit. Matka má maturitu z němčiny, ale velmi dobře se naučila jazyk a v současné době je soudní tlumočnicí v Rakousku. S dětmi mluvila německy, údajně myslela, že češtinu nebudou nikdy potřebovat. Otcí bylo jedno, jestli s nimi matka mluví česky nebo německy. Za komunismu mohli jezdit do Česka (matka má dvě občanství, dcery je měly do osmnácti let také). Také čeští příbuzní mohli jezdit do Rakouska (pouze po jednom, ne celé rodiny). Jako dítě si připadala Angela v Česku*

*neoblíbená, protože se nemohla domluvit a ničemu nerozuměla. Lenka uměla česky, všichni se bavili s ní. Angela si v Česku bez jazyka připadala neintegrováná a ztracená. Už na základní škole (asi 13-15 let) měla pocit, že musí „hledat kořeny“ a chtěla půl roku chodit v ČR do školy, ale nikdo tomu tehdy nevěnoval pozornost a není jasné, zda by to za komunismu bylo možné. Vystudovala hospodářskou informatiku v Salzburgu a má s manželem vlastní firmu. Má pocit, že vypadá jako Češka, což posiluje její motivaci pro hledání kořenů. Oproti matce cítí výčitky, že s ní nemluvila česky. Naproti tomu starší sestra, která má českého otce, nemá o češtinu ani o Česko zájem. Protože otec Angely zemřel, v Rakousku je jen matka a sestra, ostatní příbuzní jsou v Česku. Angela chce zachovat příbuzenské vztahy a její cíl je do roku 2015 se bez problémů česky, i když s chybami (v roce 2013, kdy jsem prováděla interview, byl cíl do roku 2015).*

*Jazykové znalosti: Má poměrně bohatou slovní zásobu, hlavně substantiva, která se naučila čtením nápisů, nebo odposlouchané fráze. Dosud jí chyběla slovesa a neuměla tvořit věty. Navštěvuje kurz češtiny v Rakousku (stejně jako Patrick z předešlého případu), má pocit, že jí to konečně pomáhá. Chybí jí cit pro rozlišování rodu substantiv.*

Případ je ojedinělý tím, že Angela není na rozdíl od ostatních bilingvní respondent, který se pohyboval v dvojjazyčném prostředí. Bylo možné osvojit si oba jazyky stejnou měrou, ale příležitost nebyla využita. Angela si je toho vědoma a cítí to jako zmeškanou šanci. Je jí jasné, že se už nikdy nenaučí jazyk jako rodilý mluvčí. Na celém případě je zvláštní i to, že celou situaci takto intenzivně vnímá. Nelze předpokládat, že u všech podobných případů (promeškání příležitosti) to budou vnímat všichni stejně.

Případová studie **Richarda (narozen 1995)** zapadá do skupiny bilingvní respondentů, jejichž rodina se přestěhovala do jiné země.

*Richard se narodil v rakouském Linci, oba rodiče jsou Slováci, Richard je slovensko – německy bilingvní. Mimoto hovoří anglicky. Oba jazyky byly osvojovány současně, doma mluvil s rodiči slovensky, na veřejnosti a ve škole německy. Slovenštinu považuje za svou mateřštinu, přestože má více příležitostí mluvit německy. Do budoucnosti chce udržet oba jazyky, nevidí žádný důvod, proč by se mu to nemohlo*

*pověst. Jako komunikační jazyk rodina používá slovenštinu. Za prestižnější považuje němčinu, protože je rozšířenější než slovenština. Protože denně mluví německy, je jeho němčina lepší než slovenština, v němčině dokonce studuje. Věří, že po krátké době (asi po třech týdnech) by byl schopen studovat ve slovenštině. Jazyk, ve kterém se mu zdají sny, závisí na tom, co momentálně více používá. Když např. navštíví své prarodiče na Slovensku, má tendence přemýšlet ve slovenštině, ale sny se mu zdají v němčině i při delším pobytu na Slovensku. V případě bolesti reaguje slovensky, nadává ve slovenštině, někdy užívá slovenštinu jako „tajný“ jazyk, když nechce, aby mu německy mluvící okolí rozumělo. Nemá problém s přepínáním mezi oběma jazyky. V kurzu češtiny zaměňuje češtinu a slovenštinu. Pravidelně navštěvuje prarodiče na Slovensku, vždy na 1- 3 týdny. Ve slovenštině (i češtině) zná vykání. Podle jeho názoru je německá gramatika srovnatelná se slovenskou. Znalosti, jak se hodnotí ve slovenštině: 1) poslech 2) mluvení 3) čtení 4) psaní. V němčině rozdíl : 1) psaní 2) poslech 3) mluvení 4) čtení. Není však jasné, zda nemá na mysli pravopis.*

*Při krátkém pobytu na Slovensku se mu běžně nestává, že by někdo poznal, že tam trvale nežije, ale při delším pobytu a obsáhlejší konverzaci ano, protože si někdy není schopen vzpomenout na určitá slova. Kdyby měl příležitost, tak by svých jazykových schopností rád využil profesně. Svého bilingvismu využívá v práci. Spolužáci a kolegové v Rakousku si většinou vůbec neuvědomují, že umí více jazyků, pokud jim to sám neřekne. Z českých pohádek zná např. O Červené Karkulce, O Popelce, O princezně na hrášku (původně dánská pohádka, pozn.) Pokud mluví s matkou nebo sestrou, kombinuje slova z obou jazyků, slovo ve slovenštině nahradí německým a naopak. Mimo slovenštiny a němčiny hovoří ještě anglicky, teta žije v Kanadě, tak během návštěv u ní mluví anglicky.*

Richard je typický představitel ze skupiny respondentů, kteří se naučili jeden jazyk v rodině a druhý z prostředí, ve kterém vyrůstali. Všichni z oslovených respondentů mají (až na jednu výjimku) společné také to, že v jazyce, který používají méně, umějí velmi špatně psát, většinou neovládají pravopis. Z tohoto důvodu často docházejí do kurzu jazyka, který méně ovládají.

S Richardem jsem se zprostředkovaně setkala v rakouském Linci, kde navštěvoval kurz češtiny. Po osobním setkání jsem ho požádala, aby mi odpovědi na otázky



týkající se bilingvismu zaslal písemně. Richard mi vyhověl, ovšem v písemném projevu překvapivě použil angličtinu (při osobním kontaktu se mnou mluvil slovensky). Dodatečně jsem se ho zeptala, proč si k odpovědi vybral angličtinu. Richard potvrdil můj předpoklad – není si jistý slovenským pravopisem, protože slovenštinu zná pouze v mluvené podobě, rodiče s ním slovensky pouze mluvili, ale nikdy ve slovenštině nepsal ani nečetl. Při posuzování svých dovedností ve slovenštině zařadil psaní až na poslední místo. Projev v angličtině ovšem nebyl na nikterak pokročilé úrovni. S rodiči prý mluvil vždy jen slovensky. Na otázku, jak vnímá jejich němčinu, se začal rovnou smát, což je velmi výmluvná odpověď. Pouze doplnil, že otec mluví lépe než matka, která se začala učit německy až v Rakousku. Dodatečně a náhodně jsem viděla mail, ve kterém se Richard omlouvá, že nemohl přijít na kurz češtiny: „*Jak vydíte jsem ani dnes nebyl přítomen protože muje auto nestartovalo (promiňte, prosím, mohu přijít na zkoušku ve středu? Jestli ano, které učební materiály jsou důležité? Zíttra bohužel nemohu být přítomen protože musím večer pracovat. Žádám vás o pochopení.*

V Richardově písemném projevu je zřetelný vliv němčiny – dodržuje stejný pořádek slov, jak by byl v německé větě - Jak vydíte jsem ani dnes nebyl přítomen – war ich nicht anwesend. Richardův písemný projev je o poznání lepší než Patrickův, ale i z této krátké ukázky je znát, že respondent neabsolvoval školní docházku v češtině (ani ve slovenštině).

I od Richarda jsem měla možnost přečíst si vyprávění na téma „Můj den“, originál opět přikládám a text je pro lepší srozumitelnost přepsán na počítači.

*Já jsem Richard, bydlím v Astenu, je mi dvadcet let a studuju soziologiju. Ráno vstávám v osm nebo v devět hodin. Snídám chleba s máslem a marmeládou a piju kávu s mlékem. Potom jedu autem na univerzitu a poslouchám hudbu nebo zprávi v rádiu. Parkování není problém protože mám parkovací listék na celý semestr. Dopoledne jsou na univerzitě studenti z Rakouska, Německa a z Česka, je tady také pani profesorka Aignerová z Česka. V poledne si dám k jídlu smažený sýr s hranolkama a k pití jablečny džus.*

*Jestli mám na kontě peníze jdu večer na rockový koncert a když je (peníze) nemám hraju doma počítačove hry.*

Respondent se někdy dopouští pravopisných chyb (zprávi), nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky (parkovací listék, piti). Celkově je v textu značně méně chyb než u Patricka, Richard se dokonce snaží dodržovat čárky tam, kde si myslí, že mají být (viz první věta). I když oba respondenti napsali text česky, dodržují rakouské tvary písmen. I z toho lze poznat, že ani jeden neabsolvoval školní docházku v české škole.

Richard Král  
457743

Ještě jsem Richard, fyzikem a botanik, je mi dobat let a studijní  
specializace.

Práce vyhledávám a jsem nebo a dvě tři hodin.

Snídkám chleba s máslem a s marmeládou a pivo kávu  
s mlékem. Potom jedu autem na univerzitu a parkování  
hudební nebo zprávi se raději. Parkování není problém  
protože mám parkovací lístek na celý semestr.

Dopoledne jsem na univerzitě studenti z Rakouska,

Německa a z Česka, je tam také párí malvenkové

Angerovské z Česka.

V palestře si dám k jídlu smorěný sýr s hranolky  
a k pití jablečný džus.

Ještě mám na kontě peníze jdu večer na rockový  
koncert a když je (peníze) nemám hraju doma  
počítačové hry.

Poslední z netypických případů mého výzkumu je **Ivo (narozen 1935)**: Narodil se v Praze, otec byl ruský emigrant, matka pocházela z Rigy (pobaltští Němci). Doma se mluvilo rusky. Matka se až na místě začala učit česky (v té době jí bylo 22 let), naučila se dobře, ale podle Iva měla její řeč „zvláštní tón“. Do svých patnácti let bydlel v Unhošti u Prahy, po absolvování pražského gymnázia absolvoval FF UK, obor korejština – vietnamština. K jazykům, které již znal, přidával další: angličtinu, francouzštinu, němčinu (učil se již na základní škole), japonštinu (jeho manželka vystudovala japonštinu). Ke studiu korejštiny se dostal zvláštní náhodou: na jedné výstavě se seznámil s korejským studentem, který se potřeboval naučit česky. Požádal o to Iva a na oplátku mu nabídl výuku korejštiny. Tento jazyk Iva natolik zaujal, že se ho nakonec rozhodl studovat. Poté si k ní přidal ještě vietnamštinu. V pozdním věku (v sedmdesáti třech letech) se naučil maďarštinu.

Ivo vyrůstal v česko – ruském prostředí. Doma se mluvilo rusky, česky se naučil díky prostředí (narozen již v Československu, navštěvoval české školy). Čeština u něj vždy byla a je prioritním jazykem (přestože matka na něj mluvila rusky, ale jejím mateřským jazykem byla němčina), ale během svých studií na gymnáziu se snažil ruštinu vědomě udržovat a četl ruskou literaturu v originále (Tolstoj, Puškin).

Po studiích se z Prahy odstěhoval za svou manželkou do Českých Budějovic. Manželka se chtěla zdokonalit v ruštině, tak se dohodli, že spolu budou mluvit pouze rusky. To trvalo až do narození prvního syna (1969), kdy jako jednotný jazyk pro komunikaci v rodině zvolili češtinu, s tím, že další jazyk přidají postupně.

Celý život pracoval jako učitel, tlumočnick a překladatel (vietnamština). Celoživotně se zabývá problematikou bilingvismu a multilingvismu. Je autorem knihy „Život s více jazyky“ (Lidové noviny, 2011) a dlouhodobě se zabývá bilingvismem u českých Vietnamců. V současné době pracuje na vydání česko-vietnamského slovníku (bude mít šest dílů, první dva díly už vyšly). V současné době má velmi málo příležitostí mluvit rusky (na rozdíl od vietnamštiny), což je jeho „druhý“ jazyk, prakticky pouze tehdy, když se setká s Rusem. V Rusku nebyl třicet let a ani tehdy nebyly návštěvy Ruska delší než čtrnáct dní. Čeština u něho vždy byla jazykem číslo jedna, ale sám připouští, že pokud by měl možnost pobývat delší dobu v Rusku, poměr jazyků (čeština – ruština) by se obrátil ve prospěch ruštiny. Co se týče kultury, řídí se

*heslem „ve které zemi žiješ, její kultuře se přizpůsob“, takže slaví české svátky a vše české má přednost. Z ruské kuchyně si oblíbil boršč, vrací se k ruské literatuře.*

*Jazyk, ve kterém se mu zdají sny, závisí na tom, s kým ve snu mluví. Na zvířata mluví česky (s manželkou mívali psa, mluvil na něho vždy česky). V češtině má mnohem rozsáhlejší slovní zásobu z různých oborů. Sám říká: „V češtině jsem jako ryba ve vodě, v ruštině jako ryba na suchu“. (Vasiljev, 2011).*

Případ je ojedinělý z následujících důvodů:

- 1) Respondent mluví mnoha jazyky, avšak profesně využívá ty, které nezískal v dvojjazyčném prostředí. Jeho dva profesní jazyky jsou zcela neobvyklé (vietnamština – korejština);
- 2) Svého jazykového vybavení využívá profesně jako tlumočnick a překladatel;
- 3) V pozdním věku si osvojil další jazyk (maďarštinu).

## OBEČNÁ DISKUSE A ZÁVĚR

Vzhledem ke společenskému a hospodářskému vývoji, o kterém jsem se zmínila na začátku, je problematika bilingvismu velmi aktuální. Lidé hledají různé způsoby, jak si co nejnáze a nejefektivněji osvojit cizí jazyk. Osoby, které vyrůstají v dvojjazyčném prostředí, takovou možnost mají. Dokážou jí ale účinně využít? Je bilingvní prostředí automaticky zárukou, že člověk bude dokonale ovládat oba jazyky? Jak si úroveň obou jazyků udržet?

V úvodu práce jsem si položila otázku, jak lze potenciálu bilingvního prostředí využít co nejefektivněji, jaké postupy je třeba při bilingvní výchově dodržovat a čemu se naopak vyhnout.

**První a druhá** část práce tvoří **teoretická východiska** pro následující kapitoly. V první kapitole jsem nastínila koncept fenoménu zvaný bilingvismus tak, jak ho pojímá současná česká i zahraniční odborná literatura uvedla jsem základní definice a formy tohoto jevu. Jako základní postup při bilingvní výchově je obecně doporučováno Grammontovo pravidlo. V této souvislosti je třeba podotknout, že původní česká literatura z tohoto oboru téměř neexistuje a většinou se jedná o překlady. Podrobně se tématem dvojjazyčnosti zabývá slovenský autor Jozef Štefánik (Jeden člověk, dva jazyky, 2000).

V **první kapitole** jsem se také zmínila o **rozdělení jazyků podle typu** a uvedla jsem nejznámější jazykové teorie.

Ve **druhé kapitole** se věnuji procesu **osvojení jazyka** obecně i v bilingvní rodině. Uvádím stadia jazykového vývoje v bilingvní rodině, typologie bilingvních rodin a faktory, které ovlivňují jejich jazykovou situaci i možná rizika.

Další část disertace obsahuje a interpretuje **případové studie**. Všem respondentům byly položeny stejné otázky (jejich výčet je uveden na začátku). Výběr byl zcela náhodný, podle daných možností. Na začátku jsem neměla žádnou konkrétní představu o konečném počtu dotázaných. Vzhledem k tomu, že je obtížné sehnat bilingvní respondenty, nebylo možné si stanovit konkrétní cílový počet zpracovaných případových studií. Také výběr jazykových kombinací byl náhodný a nezaměřovala

jsem se na žádnou specifickou variantu. Do výzkumu jsem zařadila kohokoli, kdo prošel (úspěšně či neúspěšně) bilingvním vývojem a byl ochoten absolvovat interview. Dalo se předpokládat, že vzhledem k lokalitě se často vyskytne kombinace čeština – němčina, a vzhledem k velkému počtu Vietnamců žijících v České republice také čeština - vietnamština.

**Cílem výzkumu** bylo zjistit, jaké **postupy dodržovat**, aby byl potenciál bilingvního prostředí využit co nejlépe.

Zpočátku jsem neměla úplně přesnou představu, na co všechno bych se měla respondentů zeptat. Otázky zahrnovaly základní fakta. Nejefektivnějším způsobem jak získat co nejvíce informací se ukázalo položit respondentovi navigační otázky a nechat ho volně vyprávět, třeba i zdánlivě mimo téma. Ve vyprávění se pak vyskytly takové detaily, na které by mě nenapadlo se zeptat. Například z interview vyplynulo, že jeden z dotazovaných neznal v češtině vykání. Takovou otázku bych do svých dotazů sama nikdy nezahrnula, ale po této výpovědi jsem ji kladla všem, u nichž jedním z jazyků byla čeština, i když druhý ovládaný jazyk vykání zná. V rozhovorech se dotázaní nezmiňovali nejen o svých jazykových dispozicích, ale také o vztahu k jazyku a ke kultuře s ním spojené. Komunikace s dětmi mladšími patnácti let byla doplněna o rozhovory s rodiči.

Česko- vietnamští respondenti tvořili ve výzkumu zvláštní skupinu. Jde o potomky rodičů, kteří zhruba před dvaceti lety přišli do Čech za prací, usadili se tady a jejich děti se narodily v Čechách. Všichni dotázaní ovládají češtinu lépe než vietnamštinu, až na výjimky neumějí vietnamsky číst a psát. Vietnamštinu si chtějí udržet kvůli komunikaci s vietnamskými příbuznými. Otázkou však zůstává, zda návaznost generací lze udržet pouze prostřednictvím jazyka, neboť vietnamská komunita vykazuje silnou pospolitost např. striktním dodržováním vietnamských tradic.

Výsledky provedených studií ukázaly, že potenciálu bilingvního prostředí bylo efektivně využito ve 39 případech z celkového počtu 42. Efektivním využitím mám na mysli skutečnost, že jedinec ovládá oba jazyky na úrovni mateřštiny a je schopen bez potíží přepínat z jazyka do jazyka (Bloomfield, 1933). V ideálním případě je schopen číst a psát v obou jazycích. Gramotnost v obou jazycích přímo souvisí se školní docházkou: ve většině případů respondenti absolvovali školní docházku pouze

v jednom z jazyků. Je tedy logické, že v jazyce, ve kterém neprobíhalo školní vyučování, neumí většina respondentů číst a psát vůbec nebo špatně a s chybami. Musím však podotknout, že v případě mých respondentů se to týká především Vietnamců, protože nemají možnost absolvovat výuku ve vietnamštině. Pro česko-anglické bilingvní jedince žijící v Česku je situace jiná, protože angličtina je od třetí třídy základní školy povinným předmětem. V případě česko-německých respondentů by situace byla podobná, kdyby žili v Česku. Oslovení němečtí mluvčí v mém výzkumu však všichni žijí v Rakousku, kde nemají možnost studovat v češtině, pouze mohou navštěvovat kurz češtiny pro cizince, jako v případě Richarda, Patricka a Angely. Skutečnost, že člověk úspěšně prošel dvojjazyčnou výchovou, neznamena, že bude schopen svých znalostí profesně využívat jako překladatel a tlumočnick.

Pozoruhodné byly odpovědi na otázku, jak oslovení vnímají svou dvojjazyčnost. Děti si své schopnosti začínají uvědomovat s nástupem do školy, když mají možnost srovnání s vrstevníky. O tom, jaký postoj ke svému bilingvistu zaujmou, rozhoduje do jisté míry povaha a reakce okolí. Dospělí respondenti tento fakt berou jako samozřejmost. Své schopnosti však využívají spíše prakticky, např. v obchodní sféře.

Všichni odpověděli, že chtějí udržet oba jazyky, ale žádné zvláštní úsilí pro to nevyvíjejí. V této souvislosti je naopak zajímavý postoj tří respondentů, u kterých bilingvní vývoj nebyl úspěšně završen – Angely, Richarda a Patricka. U Angely k bilingvnímu vývoji vůbec nedošlo, což pociťuje jako promeškanou šanci. Základy češtiny se snaží alespoň doučit v kurzech češtiny pro cizince. U Richarda a Patricka sice bilingvní vývoj proběhl, ale nedošlo k dokonalému osvojení obou jazyků. Oba mají snahu svou češtinu zlepšit a stejně jako Angela, navštěvují kurz češtiny pro cizince.

Asi před deseti lety jsem se v kurzu češtiny setkala s podobným případem, kdy dotyčný, původně z Brna, v šesti letech emigroval s rodiči do Rakouska. Rodiče s ním pak mluvili pouze německy a on občas jezdil do Čech k babičce a dědovi, kde měl možnost mluvit česky. Bilingvní vývoj se ale povedl jen „napůl“ a u onoho účastníka kurzu byla patrná stejná snaha jako u mých tří respondentů.

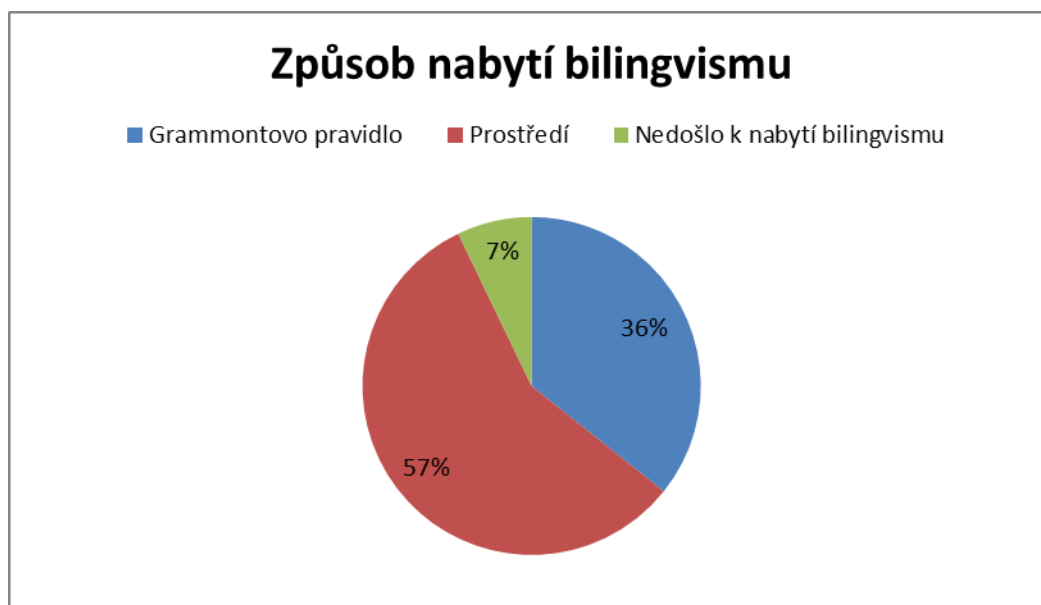
Vycházela jsem ze skutečnosti, že za **vhodný postup** pro bilingvní výchovu je doporučováno **Grammontovo pravidlo** (Štefánik, 2000), kdy každý z rodičů mluví na



dítě svou mateřštinou (v případě, že se jedná o smíšená manželství). V aplikaci tohoto postupu se rodiny lišily: Někde bylo pravidlo dodržováno striktně, jinde bylo příležitostně porušeno. I v případě občasného porušování však byl bilingvní vývoj úspěšně dovršen. Totéž platí pro případ, kdy monolingvní rodina žila v zemi, kde je jazyk okolí odlišný od jazyka rodiny. Pokud rodiče mluvili na děti svou mateřštinou, děti se druhý jazyk naučily z okolí. Pokud rodiče mluvili jiným jazykem, než svým mateřským, šance na získání bilingvismu byla zmařena.

Ve třech případech (7%) z celkového počtu 42 nebylo bilingvního vývoje dosaženo. V jednom případě (Angela, 1975) nebylo dodržováno Grammontovo pravidlo. I když matka respondentky je Češka a otec Rakušan, matka mluvila na dceru německy. Tím se možnost bilingvní výchovy promeškala. Ze všech oslovených respondentů se pouze jedna profesionálně věnuje lingvistice jako soudní tlumočnice.

**Fig. 4**



V **poslední kapitole** práce uvádím případové studie, které jsou něčím **výjimečné**. Jde o Anatolije (1982), Štefana (1975), Patricka (1994), Angelu (1975), Richarda (1994) a Iva (1935). Příklad Anatolije (Tomáše) je výjimečný věkovou hranicí, kdy bylo dosaženo bilingvismu. Obecně je za takovou hranici považován věk 11 – 12 let. Anatolij (Tomáš) se stal dvojjazyčným ve věku 16 let, což je velmi neobvyklé, i když

přihlédneme k faktu, že v tomto případě jde o slovanské jazyky (čeština – ruština). Štefanův případ je specifický tím, že ačkoli vyrůstal v dvojjazyčném prostředí, nemluví dobře ani jedním z jazyků. Rodiče pravděpodobně nebyli důslední v dodržování správného postupu. V případě Angely byla šance stát se bilingvní promeškána, i když k tomu byly příhodné podmínky. O to víc Angela nyní v dospělosti usiluje o to, aby se alespoň v mezích možností naučila česky (v tomto případě šlo o česko- německou dvojjazyčnost).

Respondent Ivo je netypický tím, že kromě toho, že je česko - rusky bilingvní, se jako jeden z mála se živí lingvistikou. Celý život pracoval jako překladatel a tlumočnick a ovládá velký počet jazyků. Ve své profesi však nevyužívá jazyky získané bilingvní výchovou (ruština, čeština), ale jeho oborem je vietnamština a korejština. Kromě toho hovoří ještě anglicky, německy, francouzsky a ve svých 73 letech se naučil maďarsky.

Richardův případ se navenek od ostatních příliš neliší, je však zajímavý způsobem písemné reakce na dodatečně položené otázky. Jako komunikační jazyk si totiž vybral angličtinu, přestože jeho jazykovou kombinací je němčina - slovenština - čeština. Vysvětlil mi to tak, že si není jistý písemným projevem v češtině ani ve slovenštině a chtěl by se vyhnout možným gramatickým chybám. Je tak typickou ukázkou toho, že respondenti v naprosté většině případů umějí číst a psát pouze v tom z jazyků, ve kterém absolvovali školní docházku. Richard dnes v Linci navštěvuje kurz češtiny pro cizince, aby se v češtině zdokonalil.

Poslední z netypických studií je Patrick (1994). Ve své disertační práci jsem mu věnovala nejvíce prostoru, protože mi jeho případ připadá nejzajímavější. U Patricka byla dána příležitost stát se plně kompetentním v obou (v jeho případě dokonce ve třech) jazycích. Otec je Slovák, matka Češka, rodina žije v rakouském Linci. Vlivem okolností (rozvod rodičů) a pravděpodobně nesprávného postupu při výchově bylo dvojjazyčnosti dosaženo pouze „ napůl“. Patrick sice mluví celkem plyně česky, ale po pár slovech je znát, že jeho čeština je značně nedokonalá. Má silný německý přízvuk, dělá chyby v morfologii a v syntaxi a používá neobvyklá slovní spojení. Patrick navštěvuje stejný kurz češtiny pro cizince jako Richard. Pokud by měl více

příležitostí mluvit česky, jeho čeština by se velmi zlepšila, včetně akcentu. Úplného bilingvismu však již nemůže dosáhnout.

Výzkumná šetření ukázala, že uvedené případy vykazují obecné tendence. Výsledky svého výzkumu bych považovala za průkaznější, pokud bych k případovým studiím mohla dodat audio nahrávku rozhovoru, což už bohužel není možné realizovat. Univerzální postup pro bilingvní výchovu však nelze stanovit a jediné, co lze s jistotou doporučit, je individuální přístup. **Závěrem** můžeme říci, že osvojení dvou jazyků na úrovni mateřštiny je **komplexní jev**, který je podmíněn mnoha faktory. Za nejdůležitější můžeme považovat **postoj rodičů**, dále pak kulturu, osobní motivaci, věk a různé okolní vlivy. Zjištěné údaje však platí pouze pro uvedený vzorek respondentů.

S bilingvismem se v budoucnu v důsledku pohybu ve společnosti budeme setkávat stále častěji. Hlavní otázkou zůstává, jak potenciálu bilingvního prostředí využít co nejlépe a jaké skutečnosti aplikovat v běžném učení cizích jazyků. Pro normální jazykovou výuku je třeba zdůraznit důležitost výslovnosti a intonace a orientace na uspokojení komunikativních potřeb, protože právě tady začíná kvalitní ovládnutí jazyka. Souvislost s dalšími problémy vyučování cizích jazyků jako je kvalita učitele, odstranění zábran při mluvení, výběr vhodných témat, komunikace s rodilými mluvčími je nasnadě.

Výzkum přinesl nová a zajímavá zjištění, která ukazují, že v bádání na téma bilingvismus rozhodně stojí za to pokračovat.

## LITERATURA:

Abdelilah – Bauer, B. (2012). *Zweisprachig aufwachsen*. Mnichov: C. H. Beck Verlag.

Aigner, A. (2009). Kommunikation mittels Dolmetscher - Möglichkeiten und Grenzen. In: *Polzeit 2009*, Linz: 5, 6 - 9.

Altarriba ,J.,Heredia, R.R. (2008). *An Introduction to Bilingualism*. New York: London, Psychology Press.

Autorský kolektiv původní encyklopedie (2010). *Universum*. Praha: Euromedia Group.

Atkinson, L.R. , Atkinson, R.C., Smith, E.E. Bem, D.J. & Nolen – Hoeksema, S. (2003). *Psychologie*, Praha:Portál.

Bašnáková, J. In D. Kusá. (2013). Jazyk v emóciach, emócie v jazyku. Bratislava: *Veda*, 3 (preprint).

Beneš, E. Dušková, L.,Frolíková,Z., Hakenová, A., Hendrich,J.et al. (1970). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Bernstein, B. (1960). Language and Social Class. *British Journal of Sociology*, 11, 271- 276.

Birkenbihl, V. (1985). *Die Birkenbihl – Methode Fremdsprachen zu lernen*. Speyr : Gabal.

Birkenbihl, V.( 1992). *Stroh im Kopf? Gebrauchsanleitung fürs Gehirn*. Speyr: Gabal.

Birkenbihl, V. (1995). *Englisch für Einsteiger (Gehirngerecht Englisch lernen)*. Bergisch Gladbach: Birkenbihl Media.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York:Holt.

Borská, I.(1998). *Doktorka z domu Trubačů*. Praha: Motto.

Bower,Gordon. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*,36, 129-148.

Cempírek, J. (Lan Pham Thi) (2009). *Bílejší kůň, žlutější drak*. Praha: Knižní klub.

- Davenportová, M.(1947). *Údolí rozhodnutí*. Praha: Melantrich.
- Eysenck, M. W.& Keane,M.T. (2008).*Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- García, E. E., & Nanéz, J. E. Sr.(2011) *Bilingualism and Cognition*. New York: American Psychological Association.
- Genzor,J. (2015). *Jazyky světa*. Brno: Lingea.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harding-Esch, E.,& Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*.Praha. Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hendrich, J.,Gavora, P., Průcha, J., Střížová, A. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hovorková, A. (1982) : *Vliv faktorů motivace při vyučování cizím jazykům*. Disertační práce. Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Hrabal V., Man F., Pavelková I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.
- Chomsky, N. (1966). *Syntaktické struktury*. Praha: Academia.
- Jelínek, S. (2004/2005): K některým otázkám bilingvismu I.*Cizí jazyky*, 48,153-155.
- Jelínek, S. (2005/2006): K některým otázkám bilingvismu II.*Cizí jazyky*, 49, 8-11.
- Jelínek, S., Olivierus,Z., Frolíková,Z., Hendrich,J., Křenková,L, .Maroušková, M., Menhard, Z., & Poráková, S. (1976). *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Kind, U. (1983). *Eine kleine Deutschmusik*. Mnichov: Langenscheidt.
- Krpoun, Z. (2013). Za své vzpomínky si můžeme sami. *Psychologie Dnes*, 19, 50-53
- Kundera, M.(1981). *Kniha smíchu a zapomnění*, Toronto: Sixty-Eight Publishers, 121-122

Lozanov, G. (1970). *Suggestopedia*. Philadelphia. Tokyo. Paris: Gordon & Breach Science Publisher.

Morgensternová, M., Šulová, L., Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Neff, V. (1961). *Sňatky z rozumu*. Praha: Československý spisovatel, 12

Ostrander N.S. & Schröder L. (1979). *Superlearning. Die revolutionäre Methode*. Mnichov : Goldmann.

Pávková, K. (2012). Vzdělávací projekty s evropskou tematikou na bilingvních gymnáziích. *Pedagogika*, 62, 287-303.

Piaget, J., Inhelderová, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha, Portál.

Poláčková – Šolcová, I. (2012): *Regulace emocí v perspektivě vývoje zdraví a kultury jedince*. Disertační práce. Praha, FF UK.

Piháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.

Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha, Grada.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Portál.

Schiffler, L. (2002). *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen*. Auer :Donauwört.

Schwarzová, M. (1996). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.

Smolík, F. (1999): Co zajímá výzkumníky na osvojování jazyka. *Čeština doma a ve světě*, 3-4, 234-237.

Společný evropský referenční rámec pro výuku jazyků. (2000). Olomouc: Univerzita Palackého .

Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., et al. (2015). *Oborové didaktiky vývoj-stav–perspektivy*. Brno, Masarykova univerzita.

Stuchlíková, I. a Vokrojová, N. (2013). Kulturní rozdíly v učební motivaci žáků – specifikum vietnamské kultury. *Pedagogika*, 63, 5-24.

Šimečková, A. (1981). *Úvod do studia německého jazyka I*. Praha: Univerzita Karlova.

Šmilauer, V. (1972). *Nauka o českém jazyce*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.

Štefánik, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press.

Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Případová studie*. Praha: Portál.

Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Vasiljev, I. (2011). *Život s více jazyky*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Vasiljev, I. (2010) Jazyková situace vietnamské komunity v České republice. (Ed.) .In I. Barešová (Ed.), *Současná problematika východoasijských menšin v České republice* ( pp 21-29) Olomouc: Univerzita Palackého.

Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

Wildegans, G. (1979). Zum Spracherwerb beim Kind und beim Erwachsenen. *Zeitschrift für Phonetik*. 6, pp. 757-763.

### **Publikační činnost spojená s disertační prací:**

Hovorková, E. (2012): Effective use of the potential of a bilingual environment . *Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Competence* ,paper presented at the book of abstracts, p.14, Linz: Johannes Kepler Universität

Hovorková, E. (2015) : Global Village? *Sborník abstraktů* z 22. konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 26.-27.3.2015 na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta (v tisku, vyjde na podzim 2016)

Hovorková, E. (2016). Bilingvismus vietnamských komunit žijících v České republice. *E-PEDAGOGIUM*, Olomouc, Univerzita Palackého (v tisku, vyjde v září 2016).



## **PŘÍLOHY – PŘÍPADOVÉ STUDIE**

### **1. Olga, narozena 1969:**

Matka Češka, otec Rakušan, matka přišla do Rakouska v roce 1968, v Česku byla učitelka v mateřské škole, seznámili se na výletě v Českých Budějovicích. Matka neuměla německy, učila se sama. V Rakousku pracovala nejprve v mateřské škole, pak na poště. Dnes má (matka) úroveň C1-C2, mluví spisovně.

Olga nemá sourozence. Jako malá byla často u babičky v Česku. Bylo třeba vízum, rodiče dostali do pasu poznámku, že dítě zůstává nějakou dobu v Česku. Od roku 1981 povinná výměna, z finančních důvodů tam pak nebyla dlouhou dobu, protože na každý den museli měnit peníze.

Olgyn otec byl proti češtině, ale matka mluvila s Olgou jen česky. Tehdy ještě němčinu tak dobře neovládala. V Rakousku měli příbuzné, s nimiž mluvili česky. Olga se nestyděla mluvit česky před německými mluvčími. Ve škole četla pouze německy, ale doma začala sama číst česky (Malý Bobeš). Česky psala dopisy babičce, matka jí opravovala chyby. Ve škole měla angličtinu, latinu a francouzštinu. Nestyděla se za Česko, byla ráda, že umí dva jazyky. Matka se stydí mluvit na veřejnosti česky.

Profesní zaměření – slavistika, studovala překladatelství a tlumočnictví, v kruhu převážně bilingvní spolužáci. Hlavní obor čeština – ruština, studium bylo zaměřeno pouze na praktické dovednosti, neměli gramatiku a chyběla jí slovní zásoba. Gramatiku si osvojila sama čtením, dva semestry byl v Rusku.

1997 – zkouška jako soudní tlumočnice, od roku 2000 učí na univerzitě v Linci, učí víc ruštinu, studuje interkulturní komunikaci v Salzburgu (čes.-rak. vztahy a předsudky). Pociťuje absenci ekonomického vzdělání.

Poznámka: před půl rokem se Olze narodil syn (David, 2015). Olga vzhledem k svému bilingvismu může mluvit na dítě oběma jazyky. Pro komunikaci s dítětem zvolila češtinu. To opět potvrzuje předpoklad, že mateřský jazyk se předává z generace na generaci (Olgyn matka je Češka).

### **2. Jeffrey, narozen 2005:**

Matka Češka, otec Američan, narozen v USA v Pensylvánii, žil tam do svých dvou let, pak se rodina přestěhovala do Česka, chtějí žít tady. Navštěvoval školku v Americe. Je v ideálním věku, kdy se může stát plně bilingvním, je flexibilní, přechází z češtiny do angličtiny, podle

toho, s kým mluví. Někdy míchá česká a anglická slova v jedné větě (Podívej, moon!). Protože však v současné době má omezené možnosti komunikovat v angličtině (pouze s otcem), čeština je pro něho snažší. Podle matky v situacích, kdy je např. příliš unavený nebo si není 100% jistý jak nějaký obrat vyjádřit v angličtině, používá raději češtinu. V minulosti se snažil v podobných případech matku využívat jako tlumočnicka („řekni tátovi, že..“). V angličtině používá český pořádek slov (I have something for you to show), používá v angličtině předložky tak, jak by odpovídaly české gramatice (look on x look at, podívat se na). Když se rodina přestěhovala do Česka, Jeff měl zpočátku problémy rozumět česky, ale po krátké době (asi 14 dnů) se situace obrátila. Momentálně mluví většinou česky, jeho otec má pocit, že se syn v angličtině zhoršil a mrzí ho to (otce). Když Jeff „skypuje“ se svými americkými příbuznými, tak ne vždy všemu rozumí. V době, kdy jsem prováděla tuto případovou studii se rodina chystala odjet do Ameriky, i když pouze na tři týdny, ale dá se předpokládat, že po těchto třech týdnech se Jeffova angličtina značně zlepší. Jeff má velkou šanci stát se plně bilingvním, pokud se dodrží určitá pravidla. Vývoj v tomto případě ještě není dokončen, a případová studie bude prohloubena (interview bylo provedeno v srpnu, v září měl Jeff začít chodit do české školy).

Jeff má velkou šanci stát se plně bilingvním, pokud se dodrží určitá pravidla. Vývoj v tomto případě ještě není dokončen, a případová studie bude prohloubena (interview bylo provedeno v srpnu, v září měl Jeff začít chodit do české školy).

Studie byla doplněna po čtyřech letech. V současné době (2016) Jeff navštěvuje 4. třídu základní školy ve Vimperku, dominantním jazykem je u něho stále čeština, angličtinu má možnost používat pouze při komunikaci s otce a se svými příbuznými v zámoří. Pro komunikaci s otce však již matku nevyužívá jako tlumočnicka, takže odpadly žádosti typu: „Řekni tátovi, že...“ Angličtinu má ve škole třikrát týden, spolužákům nedává najevo, že umí jazyk dokonale. Někdy přidává českou koncovku anglickým slovesům. V psaní naráží na rozdíly mezi britskou a americkou angličtinou, např. favourite x favorite. Učitelka tyto rozdílnosti opravuje jako chyby. Na otázku: Jak se řekne anglicky ...? mu někdy dělá problém odpovědět (zvláště pokud se jedná o méně frekventované slovo). Toto konkrétní slovo však běžně používá v kontextu, ve kterém ho má naučené. Příklad: pokud se člověk zeptá, jak se řekne anglicky např. **hlína**, je možné, že o tom bude chvíli přemýšlet, ale když bude mluvit o tom, že sází kytky, slovo hlína použije automaticky v kontextu. Některá slova zná pouze v angličtině, jedná se např. o specifickou činnost, které se věnuje s otcem, např. názvy ptáků, hmyzu, ryb, technické pojmy jako součásti automobilu. S otcem také sleduje seriál Star Wars, pravděpodobně by pro něho bylo obtížné přeložit vše do češtiny. Vykání zná. Stává se, že českým slovům dává anglické koncovky (*fight – fightovat*). Jeffovy dovednosti

v angličtině jsou v tomto pořadí: 1) poslech 2) mluvení 3) čtení 4) psaní. Od té doby, co se rodina odstěhovala z Prahy, se velmi zřídka stýká s jinými bilingvními dětmi. Jeff zná pohádky české i americké S matkou mluví syn výhradně česky, nevnímá rozdíl mezi angličtinou matky a otce. Matka uvádí, že za patnáct let soužití s Američanem převzala jeho slovník.

### **3. Irene a 4. Susan, narozeny 1993 a 1995:**

Otec Rakušan, matka Američanka, rodina žije v rakouském Linci. Matka umí německy a otec umí anglicky, ale doma spolu mluví všichni anglicky na přání matky. Matka učí angličtinu na univerzitě. Dcery se naučily německy díky prostředí. Přestože je otec Rakušan a dcery umí německy, komunikují s otcem pouze v angličtině. S otcovo příbuznými komunikují německy, automaticky přepínají podle osoby, se kterou mluví (osoba- role). Toto rozdělení důsledně dodržují, podle matky jde o výjimečný případ „téměř vyváženého bilingvismu“, kdy dcery mají rovnocenné příležitosti využívat oba jazyky stejnou měrou (doma s rodiči anglicky, ve škole německy). Přesto prý za svůj „mateřský jazyk“ považují spíše angličtinu (bilingvisté často považují za svůj mateřský jazyk ten matky, viz efekt kongruence). Německý výraz v angličtině použijí pouze tehdy, pokud pro něj neexistuje vhodný anglický ekvivalent (Hauptschule, Unterstufe). Už v mateřské škole mluvily plynně oběma jazyky, aniž by míchaly anglicko-německá slova, než začaly chodit do mateřské školy tak k míchání slov docházelo. Dnes obě automaticky přizpůsobují výběr jazyka prostředí, dokonce i v emočně vypjatých situacích. Starší dcera má větší slovní zásobu. Rodiče prý byli velmi tolerantní ve výchově, dcery se nikdy nestyděly používat jeden nebo druhý jazyk. Výchova v dvojjazyčném prostředí jim nepřipadala ani pozitivní, ani negativní, ale „normální“. Neupřednostňují ani německou ani americkou kulturu, ale vždy „přepínají“ podle prostředí. To se týká i „vnitřní řeči“, která se mění podle prostředí.

Vzdělání:

Susan – studuje letectví v Grazu, učí se termíny z letecké angličtiny, což je pro ni nové.

Irene- studuje gymnázium, chce se stát učitelkou angličtiny.

Patrně jde o výjimečný případ, kdy jsou oba jazyky vyváženy a jsou dodržena základní pravidla pro to, aby byl člověk bilingvním – respondenti mají příležitost procvičovat oba jazyky, které mění podle prostředí.

## **5. Angela, narozena 1975**

Matka Češka, otec Rakušan (zemřel 2010), matka se s otcem seznámila jako vdaná s jedním dítětem v roce 1970 v Praze. Rozvedla se a vzali se v roce 1972.

První dítě, Lenka, nar. 1966, má českého otce a do Rakouska přišla jako šestiletá a ihned šla do školy, kde nikdy neměla potíže. Česky uměla, ale nechtěla mluvit. Matka má maturitu z němčiny, ale velmi dobře se naučila jazyk a v současné době je soudní tlumočnicí v Rakousku. S dětmi mluvila německy, údajně myslela, že češtinu nebudou nikdy potřebovat. Otcí bylo jedno, jestli s nimi matka mluví česky nebo německy. Za komunismu mohli jezdit do Česka (matka má dvě občanství, dcery měly do osmnácti let také). Také čeští příbuzní mohli jezdit do Rakouska (pouze po jednom, ne celé rodiny). Jako dítě si připadala Angela v Česku neoblíbená, protože se nemohla domluvit a ničemu nerozuměla. Lenka uměla česky, všichni se bavili s ní. Angela si v Česku bez jazyka připadala neintegrována a ztracená. Už na základní škole (asi 13-15 let) měla pocit, že musí „hledat kořeny“ a chtěla na půl roku chodit v ČR do školy, ale nikdo tomu tehdy nevěnoval pozornost a není jasné, zda by to za komunismu bylo možné. Vystudovala Wirtschaftsinformatik v Salzburgu a má s manželem vlastní firmu. Má pocit, že vypadá jako Češka, a to posiluje její motivaci pro hledání kořenů. Oproti matce cítí výčitky, že s ní nemluvila česky. Naproti tomu starší sestra, která má českého otce, nemá o češtinu ani o Česko zájem. Protože otec Angely zemřel, v Rakousku je jen matka a sestra, ostatní příbuzní jsou v Česku. Angela chce zachovat příbuzenské vztahy a její cíl je do roku 2015 naučit se bez problémů česky, i když s chybami.

Jazykové znalosti: Má poměrně bohatou slovní zásobu, hlavně substantiva, která se naučila čtením nápisů, nebo odposlouchané fráze. Dosud jí chyběla slovesa a neuměla tvořit věty. Navštěvuje kurz češtiny v Rakousku, má pocit, že jí to konečně pomáhá. Chybí jí cit pro rozlišování rodu substantiv.

V tomto případě bylo možné osvojit si oba jazyky stejnou měrou, ale příležitost se promeškala. Angela si je toho vědoma a cítí to jako zmeškanou šanci. Je jí jasné, že se už nikdy nenaučí jazyk jako rodilý mluvčí.

## **6. Daniel, narozen 2003**

Otec Ir, matka Češka, s otcem mluví anglicky, s matkou česky, nikdy to nezaměňuje (dodržuje model „osoba – role“). Nemá kontakt s Irskem ani s irskými příbuznými, nemá sourozence. Rodina žije v Česku, Daniel za primární jazyk považuje češtinu. Daniel někdy neumí říct v angličtině vše, co v češtině (např. výraz „skákat někomu do řeči“). Protože otec česky umí jen velice málo, syn si v případě, že neví, pomáhá v angličtině opisem (tj. opisuje

český výraz „skákat někomu do řeči“). Nikdy nemíchá anglická slova do češtiny, někdy používá v angličtině časy, jaké by odpovídaly české gramatice (kde by měl být např. předpřítomný čas, používá pouze minulý), někdy používá v angličtině špatné předložky, takové, jaké by odpovídaly češtině (př. *look on* místo *look at*, úplně stejný případ jako u Jeffreye Waltmana).

Ve škole nemá problémy, a přestože anglicky umí, ochotně se učí anglická slova s ostatními, nedává ostatním najevo, že je v angličtině lepší. Když mu bylo pět let, rodina byla na tři měsíce v USA, tehdy se hodně rozmluvil a poprvé si uvědomil, že umí dva jazyky a začal se o angličtinu zajímat. Stále postupuje v angličtině dopředu, i když v současné době jediný kontakt, který má a anglickým mluvčím, je kontakt s otcem. Od otce získal vztah k irské kultuře (pohádky, říkanky), od matky k české. Daniel se stane bilingvním, přičemž čeština už zůstane jeho primárním jazykem (i proto, že je to jazyk matky), v angličtině se pravděpodobně ještě zdokonalí podle možností použití. Aby ani jeden z jazyků nezapomněl, je třeba oba pravidelně procvičovat.

### **7.Patrizio, narozen 2004**

Otec Ital, matka Češka, rodina žije v Česku, zhruba třikrát do roka navštíví Itálii, většinou o svátcích. Ze svých italských příbuzných je nejčastěji v kontaktu s tetou a strýcem po skypu. Matka i otec umí oba jazyky, otec umí líp česky než matka italsky. Doma důsledně dodržují tzv. „Grammontovo pravidlo“, s otcem mluví pouze italsky, s matkou česky.

Patrizio navštěvuje třetí třídu základní školy, oba jazyky automaticky přepíná, nemíchá jazyky dohromady a nevypůjčuje si slova. K míchání slov z obou jazyků docházelo kolem třetího roku, kdy si Patrizio vypůjčoval jednodušší slova z italštiny, např. *babička*, italsky *nonna* – italský výraz byl pro chlapce snáze vyslovitelný, nyní už k těmto výpůjčkám nedochází (obráceně k tomu nedocházelo – italskou *babičku* česky neoslovoval). Jazyky přepíná podle prostředí, pokud je rodina v Itálii, má někdy tendenci mluvit italsky i s matkou.

Ve škole neprezentuje, že umí italsky, neměl potíže s čtením a psaním ani žádné jiné potíže. Při češtině mu nedělá žádné potíže psaní *i/y*.

Stýká se s italskou komunitou, ve školce, kterou navštěvoval, se náhodou sešlo více bilingvních dětí (čeština – italština). Protože se stýkají v Česku, mluví s nimi česky. Matka používá italštinu jako „tajný jazyk“, pokud chce synovi sdělit něco soukromého nebo ho chce napomenout. Ve škole se učí ještě angličtinu - zvládá ji bez problémů.

### **8. Isabella, narozena 2008, sestra**

V současné době navštěvuje školku, plynule přepíná mezi češtinou a italštinou, podle matky oba jazyky od sebe rozeznala dříve a lépe než její bratr Patrizio. Na rozdíl od něho nepoužívala slovní výpůjčky (co se týče např. jednodušších slov v jednom jazyce). Důsledně rozlišuje oba jazyky, s italskými prarodiči mluví italsky, s českými česky, rozlišuje důsledněji než její bratr – i v Itálii mluví s matkou česky. Oběma dětem připadá divné, když otec mluví česky, přestože ví, že to umí (podle matky umí česky velmi dobře). Isabella chodí do stejné školky jako její bratr, stýká se s česko-italskými bilingvními dětmi a mluví s nimi česky. Jazyky nikdy nemíchá. Stejně jako u Patrizia matka používá italštinu jako „tajný jazyk“ z již výše uvedených důvodů.

Obě děti slaví české i italské svátky – dvoje Vánoce, Tři krále v Česku, v Itálii Befána (6.1). Na Velikonoce vyžadují velké velikonoční vajíčko, což je zvykem v Itálii. Syn preferuje italskou kuchyni. Děti znají italské i české pohádky, preferují italské, mají italskou televizi, kde pohádky sledují. Znají říkanky i lidové písničky v obou jazycích. Když byly hodně malé, matka jim říkala české říkanky a české písničky, italské znají od italské babičky a od otce.

### **9. Zoe, narozena 2005**

Matka Češka, otec Angličan, seznámili se, když matka pracovala v Anglii jako au-pair (Worthing, Brighton). Rodina žije v Česku, matka pracuje ve španělské firmě, otec vyučuje angličtinu na vysoké škole a na gymnáziu. Dcera mluví s matkou česky, s otcem anglicky, snažili se dodržovat „Grammontovo pravidlo“, ale matka občas promluví na dceru anglicky, protože si myslí, že vzhledem k tomu, že má kolem sebe samé Čechy (mimo otce) není nutné mluvit pořád česky. Otec umí česky velmi málo, něco rozumí, ale není schopen konverzovat v češtině. V Česku se stýká s lidmi, kteří mluví dobře anglicky.

Zoe chodí do třetí třídy základní školy, automaticky přepíná mezi oběma jazyky. Prioritním jazykem je pro ni čeština, v angličtině si někdy vypomáhá českým výrazem, pokud se jí nedaří najít to správné anglické spojení – např. když popisuje otci, co celý den dělala. Rodina jezdí do Anglie zhruba jednou za dva roky, na čtrnáct dní, podle názoru Angličanů je poznat, že Zoe nežije trvale v Anglii, např. podle toho, že nepoužívá aktuální hovorové výrazy, mluví čistou angličtinou. Do pátého roku Zoe kombinovala slova z obou jazyků, a to i tvorbou nových – „houpej mě až do *skáje* (*sky – nebe*), půjdeme *fajtovat* (*fight – bojovat, zápasit*), pro označení opice vždy použila anglický výraz *monkey*, nikdy český. Teď už slova nekombinuje, ale někdy používá tvary, které jsou typické pro angličtinu – např. otec

fotografuje, pro což v angličtině existuje výraz *také pictures* – Zoe to v češtině říká *brát obrázky*, někdy plete předložky – v angličtině říká *look on* (české podívat se na) místo *look at*. Pokud má kontakt s jinými bilingvními dětmi (čeština- angličtina), mluví s nimi česky. Už dnes je jasné, že prioritním jazykem pro ni bude čeština – Zoe se narodila v Česku, se zvířaty mluví česky, při bolesti reaguje česky. Pokud tráví více času s otcem, její angličtina se zlepšuje. Někdy používá matku jako tlumočnicka, nejčastěji v situacích, kdy vyprávěla něco, u čeho otec nebyl přítomen a nechce se jí to opakovat, vyzve matku, aby mu to řekla sama.

Zoe měla zpočátku ve škole problém se čtením, manžel se snažil ji učit anglickou abecedu, učitelka ve škole jim doporučila, aby s tím ještě počkali a situace se pak zlepšila. V současné době ještě nechte mnoho anglicky, připadá jí divné, že se slovo píše *can* na začátku s C a čte se K. Mezi ostatními dětmi nedává najevo, že umí dva jazyky, je si toho vědoma pouze tehdy, když je mezi dětmi se svým otcem. Pro otce v některých situacích funguje jako tlumočnick, např. u lékaře, stane se, že neumí přeložit některé slovo, např. slovo *pojistka*. Dochází k tomu u takových slov, u kterých nezná význam ani v češtině. Rozumí všemu, co otec řekne, ale někdy neví, jak nějakou činnost popsat (viz již výše uvedený výraz „skákat někomu do řeči“).

Zoe zná jak české, tak anglické pohádky (dá se říci, že pohádky a komiksy preferuje anglické). Rodina slaví české Vánoce v Čechách, tomu odpovídají české zvyky, ale ke štědrovečerní večeři nemají kapra, protože ho nikdo kromě matky nejí. Mají krůtu, tzv. *roast dinner, gravy, apod.* Zpívají české koledy. V rodině se nejí ani typicky české ani typicky anglické jídlo, něco mezi – matka nikdy nevařila klasickou českou kuchyni, např. svíčkovou, ale dělá třeba řízky s bramborovým salátem. Zajímavé je, jak Zoe nazývá zvířata – české děti říkají kočce zdobněle *micinka*, pro takové zdobněliny používá Zoe zásadně anglické výrazy, např. rodina má křečka, který je „jakoby rozcuchaný“, Zoe mu říká *roughy (rafi)*, z anglického „rozcuchaný, rozčepýřený“.

### **10.Sofie, narozena 2010**

Oba rodiče Ukrajinci, otec žije v Čechách již jedenáct let, matka osm. Mluví česky, ale ne zcela plyně a se zřetelným přízvukem. Oba rodiče se učili česky až na místě, hodně využívali televizi. Dcera se narodila v Česku. Matka napřed pracovala (Koh- i- noor), v současné době je na mateřské dovolené. Sofie mluví s rodiči rusky (ne ukrajinsky, ale rusky), matka se snažila učit ji současně také češtinu, ale dcera česky moc neuměla, pouze něco málo z televize. Před půl rokem začala chodit do české školky a v češtině se velmi zlepšila, prakticky bez potíží komunikuje česky. Rodiče kladou na češtinu důraz, protože

zamýšlí zůstat v Česku a chtějí tak pomoci sociální integraci své dcery. Současně ale chtějí zachovat ruštinu. S dcerou mluví rusky (v rodinném kruhu), pokud jdou mezi Čechy, mluví na ni česky. Dcera reaguje na oba jazyky. Pokud rodiče zjistili, že Sofie nějaký český výraz nezná, překládali jí ho do ruštiny, teď už to není třeba. Sofie denně „skypuje“ rusky s prarodiči, často za nimi jezdí rusky mluvící přátelé, takže Sofie má i jiný kontakt s ruštinou než pouze s rodiči. Do Ruska jezdí málo, naposledy tam byli před dvěma lety. Slaví ruské i české Vánoce (24.12. i Nový rok (v Rusku se dávají dárky, Vánoce jsou v Rusku 7.1.)). Dívá se na české i ruské pohádky, doma se vaří ruská kuchyně, ve školce jí běžná česká jídla. Primárním jazykem pro ni bude čeština, ale rodiče chtějí ruštinu zachovat – jak kvůli kontaktu s příbuznými, tak proto, že se domnívají, že ruština má jako cizí jazyk budoucnost, a může být dceři v budoucnu užitečná. Snaží se dodržovat Grammontovo pravidlo, tím, že striktně v konkrétním prostředí rozlišují oba jazyky. Vývoj je teprve na začátku a ještě se ukáže, jak bude proces bilingvní výchovy probíhat. Rodiče si přejí, aby dcera mluvila oběma jazyky (viz výše zmiňované důvody). Uvádí příklad svých přátel: rodiče (Ukrajinci, žijící v Česku) netrvali na dodržování určitých pravidel (osoba – jazyk), takže došlo k tomu, že syn sice rozumí rusky, ale nemluví – mluví pouze česky – má větší kontakt s češtinou díky prostředí.

### **11.Robert, narozen 1987**

Narozen v Linci, matka Rakušanka, otec Američan (New Orleans), otec i syn žijí v rakouském Linci, rodiče se rozvedli, když bylo synovi osm let. V současnosti matka žije poblíž německých hranic. Otec (Američan) mluví plyně německy, učí na univerzitě angličtinu, matka mluví plyně anglicky. Syn je bilingvní, rodiče striktně dodržovali Grammontovo pravidlo, odmítali se synem komunikovat jinak, než ve své mateřštině (to znamená matka německy, otec anglicky). Robert v současné době pracuje jako hasič. Okolo 4- 5 let věku kombinoval výpůjčky z obou jazyků, nyní už k ničemu takovému nedochází, oba jazyky důsledně odlišuje, jen někdy se ptá matky, jak se něco řekne německy. Oslovení zvířat liší podle prostředí, na bolest reaguje německy (jednak vliv prostředí, jednak jazyk matky). Podle rodičů začal mluvit později než ostatní děti, asi ve dvou letech (viz dříve uvedené případy). Ve škole neměl problémy se čtením a psaním, do Ameriky jezdí rodina málo (1X za dva roky) Má kontakt s oběma jazyky (německé prostředí), s angličtinou přijde do kontaktu s otcem a často pracovně. V současné době má větší kontakt s otcem. Někdy používá v němčině předložky nesprávným způsobem – *Hilft zu Dir* (správně – *ich helfe Dir*). Díky prostředí využívá spíše němčinu. Dokud žila rodina pohromadě, slavili oba svátky – rakouské i americké, zná rakouské (německé) i americké



pohádky, nedá se říci, že by jednu z těchto kultur upřednostňoval. Robertovi připadá divné, když slyší otce mluvit *německy* (přestože ví, že němčinu ovládá), to samé u matky (když ji slyší mluvit *anglicky*). Robertův otec uvádí příklad, kdy při určité fyzické námaze (stěhoval právě skříň) si ulevil německy. Syn byl právě při tom, poznámku si řekl Robertův otec víceméně jen sám pro sebe. Robert reagoval překvapeně: „Ty mluvíš německy?“ (přestože ví, že s jinými lidmi otec německy běžně mluví, připadá mu divné, že by měl mluvit německy na něho). Je si plně vědom svých bilingvních schopností, když se ho otec jednou ptal: „Jaké to je být bilingvní?“ Robert odpověděl: „It is cool!“

## **12. Markéta, narozena 1987**

jazyky: němčina C2, slovenština C2, angličtina C1 – C2

Rodina žila na Slovensku do Markétiných šesti let, matka Slovenka, otec Čech. Doma mluvila s otcem česky, s matkou slovensky. Ohledně čeština vs. slovenština nikdy nepřemýšlela, zdálo se jí to normální, česky rozuměla, otec s ní mluvil česky, ona slovensky. Česky aktivně nikdy nemluvila, jezdili k babičce do Budějovic, asi jednou za měsíc.

V roce 1992 přišli do Rakouska, když šla Markéta do školy, německy neuměla vůbec. Bylo domluveno, že počkají do Vánoc, jestli se nějak aklimatizuje, jinak by ji vzali ze školy a poslali na rok do předškolní výchovy. V podstatě se ale do Vánoc naučila německy, seděla se spolužačkou, která jí pomáhala s dorozuměním a říkala jí, co učitelka chce. Asi v 9 – 10 letech jí došlo, že mluví německy lépe než rodiče, mluví bez přízvuku a rozumí i dialektům, kterým rodiče nerozumí dobře. Přizpůsobila se ve škole mluvenému projevu ostatních, tj. hornorakouskému dialektu, ale umí mluvit spisovně. Rodiče jsou nyní rozvedeni (rozvedli se v roce 2007).

Markéta vystudovala ekonomiku (specializace logistika, mezinárodní management, studium absolvovala v angličtině), rok dokončení červen 2013, nyní žije v Anglii s přítelem Angličanem a pracuje tři měsíce jako manažerka prodeje ve firmě, která zajišťuje technické překlady a překlady patentů aj. Sama ale nepřekládá. V Anglii mluví s přítelem anglicky, s jednou kolegyní Angličankou německy (důvod: kolegyně si chce procvičit němčinu, protože jejich klienti jsou Němci, Rakušané, Švýcaři, s ostatními kolegy mluví anglicky). Každý den telefonuje s matkou slovensky. Na Slovensku s příbuznými mluví slovensky.

Z jazyků nejvíce používá němčinu, za mateřštinu pokládá slovenštinu. Ve slovenštině dělá v písemné podobě chyby. Podle sdělení matky asi do 10 let psala písemné vzkazy rodičům slovensky, ale protože neuměla psát, dělala chyby a rodiče si z toho dělali legraci. Naštvala se a od svých deseti let s nimi písemně komunikovala jen německy. Teď už jim zase píše slovensky, je jí jedno, jestli s chybami. Slovenský pravopis se nikdy neučila, nezná pravidla psaní i/y, s německým neměla žádné problémy. Neměla problémy se čtením, problémy neměla v žádném jazyce, jen v češtině je to podle ní „trochu horší“ Okolo dvanácti let si začala uvědomovat, že je schopna se dorozumět ve více jazycích než ostatní „tajná řeč“ např. pokud byli na návštěvě u slovenské babičky, někdy mluvili mezi sebou s bratrem německy, když nechtěli, aby babička něčemu rozuměla. To samé v Rakousku – pokud nechtěli, aby jejich rakouští kamarádi něčemu rozuměli, mluvili spolu s bratrem slovensky, jako „tajným“ jazykem.

Nepamatuje si, jestli ve fázi prvního učení míchala jazyky a tvořila slovní výpůjčky. Teď je kombinuje, když mluví s tím, o kom ví, že rozumí, třeba s kolegy (např. označení kurzů na univerzitě a dalších souvisejících slov, zvláště takových, s kterými ve slov. nepřijde do styku - např. beeidete Übersetzung/ ověřený překlad.)

V současné době používá nejvíce angličtinu (což je logické, vzhledem ke stávajícímu prostředí pobytu), jinak německy, s matkou slovensky. Přizpůsobí se tomu, kde právě je. Když není delší dobu v některé zemi, potřebuje malou adaptační fázi, aby se přizpůsobila jazyku země), kde se právě nachází.

Svátky slaví jako na Slovensku, Vánoce slaví 24. 12. (jako na Slovensku) a 25. 12. jako v Anglii. Vaří slovenskou, rakouskou, anglickou a asijskou kuchyni – všechny má ráda, ale žádnou nepreferuje, vaří/chodí do restaurace podle toho, na co má právě chuť. Někdy je jí v Anglii smutno. V budoucnu nezamýšlí se vrátit na Slovensko, patrně zůstane v Anglii nebo v Rakousku.

Markéta má o tři roky staršího bratra, do Rakouska přišel do třetí třídy základní školy. Mluví německy jako rodilý mluvčí. S bratrem hovoří slovensky, zřejmě zvyk ze situace v rodině.

Po odchodu do do Rakouska si mysleli, že se bude doma mluvit německy, ale zjistili, že to není dobrá volba.

Na své děti zamýšlí Markéta v budoucnu mluvit německy, pokud bude otec Angličan (současný přítel) bude mluvit anglicky, babička slovensky a dědeček zřejmě česky.

Na zvířata mluví podle prostředí, ve kterém se právě nachází toho kde je v pořadí němčina, slovenština, angličtina. Nejvíc německy, když s nimi mluví soukromě (ty jsi můj kluk, atd.).

Nadává v autě v pořadí slovenština, němčina, anglicky již méně.

Pokud se cítí unavená nebo ji něco bolí, tak je pro ni angličtina a slovenština namáhavější než němčina v - tomto pořadí. Dokáže rychle přecházet z jazyka do jazyka, záleží na délce pobytu a frekvenci užívání.

Následující tři respondenti mají stejného otce:

### **Dvojčata Calum a Caitlín Aitchison, narozena 2000**

Otec Skot (Highlands, Skotsko), matka Němka (umí česky, ale s dvojčaty mluví pouze německy). Dvojčata se narodila v Česku, v Prachaticích. Společně žili do roku 2003, pak matka odešla, otec zůstal s dvojčaty sám. V roce 2006 se znovu oženil, s Češkou, dvojčata nyní vychovává s ní. Otec mluví téměř perfektní češtinou, s velmi slabým přízvukem. Děti mají kontakt se svou biologickou matkou (každých čtrnáct dní), která zůstala v Česku (pracuje na Šumavě u ochránců přírody). Otec mluví na děti anglicky, jeho druhá žena česky (anglicky neumí, ale učí se), cizím jazykem, který ovládá, je pro ni ruština, trochu němčina. S nástupem do školy nevznikly žádné problémy, ale když šla dvojčata do školky, prakticky neuměla česky, velmi rychle (během půl roku) se ji naučily z okolního prostředí. Dvojčata svůj bilingvismus (či spíše trilingvismus) vnímají pozitivně, v současné době absolvovali úspěšně přijímací zkoušky na střední školu (Calum na grafickou školu Český Krumlov, Caitlín na oděvní průmyslovku do Třeboně. Znalosti v angličtině lze seřadit takto: 1. Poslech, čtení 2. Mluvení 3. Psaní.

### **13. Calum**

Nejsilnějším jazykem je pro něho čeština, druhým angličtina, pak následuje němčina – sled je logický – vzhledem k pobytu v českém prostředí používá nejvíce češtinu, anglicky mluví s otcem, německy s matkou (kontakt s němčinou je nejmenší). Děti mají blíž k otci než ke své biologické matce, vzhledem k tomu, že s otcem a jeho novou ženou žijí a tři roky byly s otcem samy. Calum do svých devíti let mluvil s otcem střídavě česky i anglicky, pak – podle otce „přes noc“ s ním začal mluvit pouze anglicky. Calum nemá rád, když slyší otce mluvit česky. Calum oba jazyky střídá podle situace, v angličtině si někdy vypomáhá českými výrazy, pokud jde o něco obtížného, co v angličtině nezná. V angličtině dělá typické chyby v předložkách (př. *look on* místo *look at* – stejně jako předchozí respondenti). Do roku 2010 měl kontakt s prarodiči v Anglii každý rok, v rozmezí 2010 – 2012 prarodiče zemřeli,

v současné době má kontakt s tetou a sestřenicemi – osobní každé dva roky, jinak telefonicky, nekomunikuje po skypu. Angličtí příbuzní poznají, že nežije v Anglii (má český přízvuk, slovní pořádek odpovídající češtině, dělá chyby v předložkách, viz ostatní respondenti)). Calum neovládá britský slang, ale zná americký – naučil se ho z televize. S českým pravopisem má běžné problémy, jako každé jiné české dítě. Rád se dívá na jakýkoli dobrý film, který ho zajímá – bez ohledu na to, v jakém je jazyce. V českém prostředí mluví česky, vzhledem k okolí – i s otcem. Na zvířata reaguje tím jazykem, podle toho, v jakém je právě prostředí. Rodina má dva psy – děti vždy říkají v situaci, kdy jdou se psem na procházku *půjdeme na walkies*. Většinou na procházky se psy chodí otec, proto mají procházky spojené s anglickým výrazem. To samé platí o reakci na bolest – podle toho, v jakém se nachází prostředí. V případě bolesti (nebo reakci na zvířata) by nikdy nereagoval německy. V němčině se neustále zlepšuje (stejně jako jeho sestra), čte německé časopisy. Ve škole dává najevo, že umí tři jazyky, okolí reaguje různě- někdy to děti vnímají normálně, někdy mívají spolužáci jízlivé poznámky. Ve škole má angličtinu a němčinu. V češtině zná vykání. S českým pravopisem má pouze běžné problémy, s anglickým je to horší, protože má tendenci psát slova tak, jak je slyší. V angličtině čte knížky (např. Harry Potter, a podobné). Calum poslouchá české audio science fiction. V angličtině někdy dělají chyby, které jsou typické pro Čechy: *We are going to the Scotland*. (správně: Scotland bez členu). Protože je Calum spíše humanitně zaměřený, dá se předpokládat, že své lingvistické zázemí využije i profesně. Chtěl by své jazykové vybavení využít např. v cestovním ruchu. Má silnou motivaci udržet oba jazyky. Učitelka angličtiny dokáže přínosně využít skutečnosti, že má ve třídě dva bilingvní jedince. Učitelka němčiny již méně. Obě dvojčata znají české klasické pohádky (Pyšná princezna, Popelka), Disneyovy pohádky. Znají více českých pohádek než anglických – je jich prostě víc, anglické pohádky vznikají s daleko menší frekvencí.

Písničky a pohádky zná ve všech třech jazycích, nejvíce v češtině, díky otcově druhé manželce, která dvojčata vychovávala. Oblíbil si Svěrákovo písničky pro děti. Svátky slaví všechny tři české, anglické i německé, z jídel preferuje českou kuchyni. Čeština je u Caluma prioritní vzhledem k prostředí.

#### **14.Caitlín**

Druhé z dvojčat, jde celkově o pomalejší proces v jazykovém vývoji, výrazně upřednostňuje češtinu (mnohem znatelněji než její bratr), ale za poslední dva roky začíná mluvit anglicky čím dál tím víc. Anglicky mluví dobře, ale ne tak dobře jako Calum, pravidelně navštěvuje také svou biologickou matku (Němku). Na návštěvy za matkou jezdí dvojčata vždy spolu. Postup v angličtině je ale mnohem pomalejší než u jejího bratra. Používá české slovní

vypůjčky v angličtině (častěji než bratr), někdy chybuje v předložkách (stejný případ jako její bratr a ostatní respondenti). S českým pravopisem má běžné potíže jako ostatní české děti. Ostatní u ní platí stejně jako u Caluma – na dvojčata jezdí spolu na návštěvy do Skotska, angličtí příbuzní poznají, že nežije v Anglii, neovládá slang – ani britský ani americký. Některé výrazy zná pouze česky, pokud jde o specifický, těžko přeložitelný výraz, např. *VZP karta*. Nedává anglickým slovům českou koncovku, např. *fajtovat*.

Má ráda české, anglické i německé filmy a písničky, vše české je na prvním místě. Německy mluví asi na podobné úrovni jako její bratr. Ani v angličtině ani v češtině nemá takovou slovní zásobu jako Calum – ale to lze přičíst faktu, že její bratr obecně víc čte. Caitlín mluví s otcem občas i česky, což má stále nižší frekvenci. Zatímco Calum začal „přes noc“ komunikovat s otcem pouze anglicky, u Caitlín to má postupný proces. Na zvířata i na bolest reaguje česky nebo anglicky, podle prostředí.

Navštěvuje devátou třídu základní školy, chodí do třídy se svým bratrem. Dává najevo, že umí tři jazyky, na což děti reagují stejně jako u Caluma – někdy to berou bez problémů, někdy mají nepříjemné poznámky. Má ráda českou kuchyni, ale při návštěvách ve Skotsku ráda jí také jídla skotská jídla.

### **15. Magdalena Iona, narozena 2009 (sestra dvojčat)**

Matka Češka, otec Skot (stejný otec jako u dvojčat Caluma a Caitlín). Matka nemluví anglicky. S matkou mluví česky, s otcem v současné době anglicky i česky (anglicky jen některé výrazy). Přestože otec mluví téměř perfektně česky, Magdalena vnímá, že čeština není jeho rodným jazykem. Anglicky otci dost často nerozumí, ale v poslední době se často ptá „jak se to řekne anglicky?“. Má menší kontakt s anglickými příbuznými než dvojčata, ale občas telefonuje s tetou. Navštěvuje českou školku, stýká se s anglickými kamarády svých sourozenců, mluví s nimi česky. Některé výrazy zná jen česky, protože jde o něco, co jde z kontextu těžko přeložit, např. *čudlík* (zná pouze česky). Často se ptá dvojčat, co řekla tatínek, stěžuje si, že mu nerozumí. Pokud sleduje na DVD film v angličtině, po skončení řekne: „Teď si to pustíme česky“ (říká otci „teď se budeš učit česky“). Má ráda české písničky, říkanky, filmy, je jen otázka času, kdy začne přijímat to samé také v angličtině, jako její sourozenci. Magdalena se učí anglicky i od jiných lidí než od otce – rodinní přátelé Češka – Angličan - poslouchá, co si povídají a ptá se, jak se co řekne. Učí se anglické písničky podle You Tube. Vzhledem k prostředí a ke skutečnosti, že matka je Češka, u ní bude čeština na prvním místě. Bilingvní proces teprve probíhá.

### **Sourozenci Charlotte a Ryan, narození (2003 a 2001)**

Otec Angličan (severozápad Anglie – Blackpool), matka Češka. Otec žije v Česku od roku 2002, česky nemluví, ale něco rozumí, z jiných jazyků mluví německy a francouzsky. Pracuje jako lektor angličtiny v jazykové škole Polyglot. Matka pracuje ve firmě E-on. Děti mluví s matkou česky, s otcem anglicky, ale kvůli otci mluví rodina anglicky, pokud jsou všichni pohromadě (nedodržují striktně Grammontovo pravidlo) – prý je to pro jejich komunikaci jednodušší. Pokud je celá rodina spolu a mluví kvůli otci všichni anglicky, dětem připadá divné, že mají mluvit anglicky i s matkou. Jinak (pouze spolu) děti – matka komunikují česky, ale někdy kombinují anglická a česká slova (slovní výpůjčky). Děti někdy využívají matku jako tlumočnicka, když něčemu v angličtině nerozumí, např. když řekne něco otec nebo když všichni společně sledují anglickou televizi. Děti zase využívá jako tlumočnický otec pro kontakt s okolím – oba sourozenci uvádí, že nejsou schopni přeložit některé odborné výrazy, které neznají někdy ani v češtině.

### **16.Charlotte, narozena 2003**

Prioritní je pro ni čeština, kombinuje ve větách češtinu s angličtinou, např. pokud si píše v češtině nějaké věty za domácí úkol: *Přijdu domů after school*. Nebo: *Chtěla bych špagety for dinner*. Nedělá chyby v předložkách (viz ostatní dotazovaní respondenti – *look on* – používají předložku, která je správně v češtině), ale když byly obě děti menší, říkaly např.: „dávají to *na* televizi“, místo *v*.

K anglickým příbuzným jezdívali dříve často, nyní tam už šest let nebyli kvůli finančním nákladům. Příbuzní ale jezdí do Česka, asi tak dvakrát za rok. Mimo to s prarodiči, tetou, strýcem a sestřenicemi komunikuje přes skype. Charlotte chodí na angličtinu ve škole, chodí se staršími dětmi než je sama – navštěvuje vyučování angličtiny v osmé třídě. Při angličtině vnímá, když učitelka nebo spolužáci vyslovují nějaké slovo špatně. Dřív anglicky téměř nepsala, nyní už se (většinu) anglických slov naučila psát. S češtinou a českým má běžné problémy jako většina českých (monolingvních) školáků. Současně s angličtinou se učí také němčinu – znalost angličtiny jí v tom prý nijak nepomáhá, musí se učit slovíčka a gramatiku.

Charlotte zná klasické české pohádky (O Popelce, Pyšná princezna, apod.) , zná jich víc než anglických. Z anglických pohádek zná např. Tom a Jerry, Garfield. Vánoce slaví oboje – české i anglické – 24.12. a 25. 12. ráno, když přijede anglická babička s dědou. Angličtí příbuzní prý na Charlottě nepoznají, že nežije v Anglii. Jazyk, ve kterém se Charlottě zdají sny, závisí na zážitcích, které se jí za uplynulý den přihodily, s kým se ten den setkala, apod.

Na bolest reaguje podle toho, v jakém prostředí se právě nachází—někdy se stane, že uvažuje v češtině, ale nakonec promluví anglicky. Když je matka na děti rozzlobená, někdy na ně mluví anglicky, prý jim tak snáze vytkne chyby a nepřipadá jí to tak příkré (dětem taky ne). Charlotte chce být veterinářkou, zajímá ji divadlo. Zatím si myslí, že svých jazykových znalostí nijak nevyužije. Rodina má kočku (Kleopatru) na kterou volají (všichni členové rodiny) anglicky: *čí – čí dindins* (dindins – znamená jídlo – od slova dinner).

### **17.Ryan, narozen 2001**

S otcem mluví anglicky, s matkou česky, někdy kombinuje slova z obou jazyků- dříve to bylo poměrně často nyní čím dál tím méně. Prioritní je pro něho čeština—kontakt s angličtinou má ve stejné míře a frekvenci jako jeho sestra. Do Anglie jezdí sourozenci vždy spolu. Mimo otce mohou anglicky mluvit ještě se svými příbuznými po skypu nebo se sousedkou. Někdy se stane, že zná nějaké slovo v angličtině a v češtině ne – např. *fishing rod*—rybářský prut. To se stane např. tehdy, když nějakou činnost vykonává s otcem (v tomto případě chodí s otcem na ryby, výraz *rybářský prut* zná v angličtině od něho, v češtině tento výraz dlouho neznal. Ryan až do nástupu do školy neznal vykání, učitelka mu to vysvětlila. Ryan si myslí, že umí anglicky o trochu lépe než jeho sestra Charlotte (matka má stejný názor). Příčinou může být skutečnost, že dříve jezdila rodina více do Anglie. Ryan má angličtinu ve škole jako vyučovací předmět, ale chodí tam jen občas (na hodiny se staršími dětmi – 9. třída) při hodinách angličtiny vnímá (stejně jako jeho sestra), když spolužáci nebo učitelka vyslovují nějaké slovo špatně. Místo angličtiny chodí raději na hodiny češtiny v jiné třídě (po domluvě se svou učitelkou). S českým pravopisem nemá žádné zvláštní potíže, anglický pravopis se mu zdá lehčí. Ve škole se učí také němčinu, stejně jako Charlotte uvádí, že mu znalost angličtiny při učení se němčině nijak nepomáhá. Jazyk, ve kterém se mu zdají sny, závisí jejich tématu. Pohádky, říkanky, písničky- podobně jako Charlotte – z těch klasických zná hlavně české, z anglických kreslené seriály typu „Tom a Jerry“, apod.

Ryan na rozdíl od sestry upřednostňuje typickou českou kuchyni (svíčková). Zajímá ho vesmír a technika – v budoucnu by něco takového chtěl studovat. Je si vědom své jazykové vybavenosti, ale zatím nepřemýšlí o tom, že by ji profesně nějak využil.

### **18.Anatolij, narozen 1982**

Pochází z Ukrajiny (Charkov), do Česka přišel v roce 1998. Přišel s matkou, otec zemřel. Ostatní příbuzní už v Česku všichni byli, Anatolij se svou matkou přijeli jako poslední. Pobyť v Česku považuje za stálý, kolegové a známí mu říkají „Tomáši“.

Když přijel Tomáš do Česka, nemluvil česky vůbec, měl dokončenou 9. třídu základní školy v Charkově, přijeli s matkou o Vánocích a v září roku 1999 nastoupil do středního odborného učiliště dopravního v Českých Budějovicích. Během půl roku, kdy zůstal doma, česky nemluvil (stýkal se zatím pouze s příbuznými a mluvil s nimi rusky), ale sledoval českou televizi a zkoušel číst česky. S latinkou neměl problém – v Charkově se učil na základní škole angličtinu, (a také ukrajinštinu), v češtině se pouze musel naučit háčky a čárky.

Na učilišti to pro něho bylo zpočátku těžké, především odborné termíny, ale učitelé byli k jeho jazykovým nedostatkům shovívaví. Česky se učil podle svých slov „za pochodu“. Za rok se naučil česky dobře, za dva roky perfektně. Rozumí slovensky. Měl velmi silnou motivaci začlenit se do české společnosti. V současné době není vůbec poznat, že Tomáš není Čech (nemá ani ruský přízvuk). Studium dokončil v termínu a po ukončení učiliště začal pracovat v nástrojárně. V současné době pracuje na pozici vedoucího výroby. V roce 2012 si dodělal si v Česku maturitu. Musel se znovu učit větné členy a větný rozbor. S českým pravopisem nemá žádné zvláštní problémy, dokonce si myslí, že dělá méně pravopisných chyb než většina Čechů. Současně s českou gramatikou se musel na maturitu doučit českou literaturu – zdálo se mu to zajímavé. Líbila se mu např. Babička, protože ji (na rozdíl od českých studentů) četl až ve třiceti letech. Prý se hodně doučil.

Kontakt s ruštinou – na Ukrajinu nejezdí (od svého odchodu tam byl poprvé v roce 2013 po patnácti letech) rusky mluví s matkou, s příbuznými a se svou přítelkyní, která je také Ukrajinka. S matkou nebo přítelkyní mluví v soukromí rusky, pokud je ale mezi ostatními Čechy (např. telefonuje matce z práce a kolegové jsou okolo) mluví na ni česky, zdá se mu to přirozenější. Rusky „skypuje“ se svými kamarády. Ruštinu si chce zachovat z osobních i profesních důvodů (dělal překlady pro jazykovou školu i pro firmu, ve které pracuje). Uvědomuje si však, že se mu v ruštině značně zmenšila slovní zásoba a získal český přízvuk, jeho známí to registrují, prý „divně mluví“. Přítelkyně Ukrajinka, která ještě neumí tak dobře česky, tak se Tomáše někdy ptá na výrazy, kterým nerozumí.

Tomášovi se z 90% zdají sny v češtině, nezávisle na prostředí nebo osoby, které ve snech figurují. Na bolest reaguje Tomáš česky, na kočku volá rusky. Počítá rusky, zdá se mu to rychlejší.

S přítelkyní plánují založit rodinu, připadá jim škoda nevyužít možnosti, aby jejich děti ovládaly dva jazyky – plánují, že Tomášovo přítelkyně bude na děti mluvit rusky a Tomáš česky. Byla by možnost, že by oba dva mluvili na děti rusky a děti by se naučily česky díky prostředí. Tomáš si ale myslí, že v současné době už mluví lépe česky než rusky, a proto preferuje tuto variantu.



Tomáš slaví české Vánoce, zdá se mu to praktičtější přizpůsobit se místním zvykům, ale stále má v oblíbě ukrajinskou kuchyni – na úkor české – málokdy např. doma vaří knedlíky, ale naopak preferuje boršč, plemeně, apod.

Tomáš se cítí doma v Česku, je si vědom toho, že čeština je u něho prioritní na úkor ruštiny. Ruštinu však v žádném případě nechce zapomenout – z osobních i profesních důvodů.

### **19. Ivo, narozen 1935**

Narozen v Praze, otec byl ruský emigrant, matka pocházela z Rigy (pobaltští Němci). Doma se mluvilo rusky. Matka se až na místě začala učit česky, naučila se dobře, ale podle Iva měla její řeč „zvláštní tón“. Do svých patnácti let bydlel v Unhošti u Prahy, po absolvování pražského gymnázia absolvoval FF UK, obor korejština – vietnamština. K jazykům, které již znal, přidával další – angličtinu, francouzštinu, němčinu (učil se již na základní škole), japonštinu (jeho manželka vystudovala japonštinu). Ke studiu korejštiny se dostal zvláštní náhodou – na jedné výstavě se seznámil s korejským studentem, který se potřeboval naučit česky. Požádal o to Iva a na oplátku mu nabídl výuku korejštiny. Tento jazyk Iva natolik zaujal, že se ho nakonec rozhodl studovat. Poté si k ní přidal ještě vietnamštinu.

Ivo vyrůstal v česko – ruském prostředí: doma se mluvilo rusky, česky se naučil díky prostředí (narozen již v Československu, navštěvoval české školy). Čeština u něj vždy byla a je prioritním jazykem (přestože matka na něj mluvila rusky, ale jejím mateřským jazykem byla němčina), ale během svých studií na gymnáziu se snažil ruštinu vědomě udržovat – četl ruskou literaturu v originále (Tolstoj, Puškin).

Po studiích se z Prahy odstěhoval za svou manželkou do Českých Budějovic. Manželka se chtěla zdokonalit v ruštině, tak se dohodli, že spolu budou mluvit pouze rusky. To trvalo až do narození prvního syna (1969), kdy jako jednotný jazyk pro komunikaci v rodině zvolili češtinu, s tím, že další jazyk přidají postupně.

Celý život pracoval jako učitel, tlumočnick a překladatel (vietnamština) doplnit. Celoživotně se zabývá problematikou bilingvismu a multilingvismu – je autorem knihy „Život s více jazyky“ (Lidové noviny, 2011), dlouhodobě se zabývá bilingvismem u českých Vietnamců. V současné době pracuje na vydání česko-vietnamského slovníku (bude mít šest dílů, první dva díly už vyšly). V současné době má velmi málo příležitostí mluvit rusky (na rozdíl od vietnamštiny), což je jeho „druhý“ jazyk, prakticky pouze tehdy, když se setká s Rusem. V Rusku nebyl třicet let ani tehdy nebyly návštěvy Ruska delší než čtrnáct dní. Čeština u něho vždy byla jazykem číslo jedna, ale sám připouští, že pokud by měl možnost pobývat delší dobu v Rusku, poměr jazyků (čeština – ruština) by se obrátil ve prospěch

ruštiny. Co se týče kultury – řídí se heslem „ ve které zemi žiješ, její kultuře se přizpůsob“, takže slaví české svátky a vše české má přednost. Z ruské kuchyně si oblíbil boršč, vrací se k ruské literatuře.

Jazyk, ve kterém se mu zdají sny, závisí na tom, s kým ve snu mluví. Na zvířata mluví česky (s manželkou mívali psa, mluvil na něho vždy česky). V češtině má mnohem rozsáhlejší lexikologii – podle oborů. Podle jeho vlastních slov – „ v češtině jsem jako ryba ve vodě, v ruštině jako ryba na suchu.“

Následující tři respondentky jsou sourozenci, rodiče jsou Vietnamci. Rodina žije v Čechách. Otec, Antonín Chu byl poprvé v Čechách v roce 1974, vyučil se elektromontérem v Kladně, naučil se dobře česky a svých jazykových znalostí profesně využívá. Nějakou dobu pracoval v českobudějovickém Sfinxu, v roce 1984 se na čas vrátil do Vietnamu, v současné době pracuje jako soudní tlumočnick v Českých Budějovicích. Matka česky nemluví (pouze základní fráze), rodina má obchod s textilem v centru Českých Budějovic. Má tři dcery, první z nich se narodila ještě ve Vietnamu, ostatní již v Čechách (tomu odpovídají již česká křestní jména).

## **20. Trang, narozena 1986**

Narozena ve Vietnamu, kde žila do svých pěti let, pak se rodina přestěhovala do Čech, chodila do české školky, pak školy, během jednoho roku se naučila dobře česky. S otcem mluví všechny děti česky, s matkou vietnamsky, mateřským jazykem je pro ně vietnamština, přestože ji méně používají. U nejstarší dcery jde o vyvážený bilingvismus, jazyky střídá podle prostředí, ani v dětství nekombinovala oba jazyky dohromady. Jako jediná ze tří sourozenců mluví i píše vietnamsky – ostatní vietnamsky pouze mluví. Ve škole neměla žádné problémy s českým pravopisem. Na zvířata mluví česky, při bolesti reaguje česky, počítá také česky, sny v češtině. Mluví ještě německy, anglicky málo.

Trang absolvovala základní školu v Českých Budějovicích, obchodní akademii tamtéž a Vysokou školu ekonomickou v Praze (ukončila 2012). V současné době pracuje a pražské advokátní kanceláři, která se zaměřuje na problémy vietnamských komunit žijících v Česku.

## **21. Hanna, narozena 1993**

Narozena již v Českých Budějovicích, podle toho také zvoleno české jméno, i když psáno se dvěma „n“. S otcem mluví česky, s matkou vietnamsky (jak již uvedeno, matka česky nemluví, ale děti by s ní prý mluvily vietnamsky i kdyby češtinu ovládala). Stýká se s ostatními Vietnamci žijícími v Českých Budějovicích, všichni spolu mluví česky. Za

mateřský jazyk považuje vietnamštinu, přestože ji používá daleko méně než češtinu. Vietnamsky pouze mluví. Na bolest reaguje česky, se zvířaty mluví česky, počítá česky, sny v češtině. Absolvovala základní školu v Českých Budějovicích, poté česko-anglické gymnázium tamtéž, v současné době studuje Vysokou školu ekonomickou v Praze. Mluví anglicky, trochu španělsky. Nikdy neměla potíže s českým pravopisem ani se studiem. V budoucnu by chtěla mít vlastní firmu. Motivace udržet vietnamštinu u ní není tak silná jako u nejstarší dcery, což je logické – má daleko méně příležitostí mluvit vietnamsky než česky a narodila se do českého prostředí.

### **22. Helena, narozena 2004**

Narozena v Českých Budějovicích, vietnamsky mluví pouze s matkou, často si pomáhá českými výrazy, když nějaké vietnamské slovo neví. Ve vietnamštině nemá takovou slovní zásobu jako v češtině, vietnamsky má příležitost mluvit pouze s matkou, která umí česky velmi málo. Přesto považuje vietnamštinu za svůj mateřský jazyk, primárním jazykem je však pro ni čeština. V současné době navštěvuje základní školu v Českých Budějovicích, i se svými vietnamskými kamarády mluví pouze česky. Ze všech tří dcer má nejmenší motivaci udržet vietnamštinu, což je logické vzhledem k situaci. Na bolest reaguje česky, na zvířata mluví česky, počítá v češtině, sny v češtině. Vietnamštinu zdaleka neovládá tak dobře jako češtinu.

Ve Vietnamu stále žijí prarodiče se kterými rodina prakticky nestýká – do Vietnamu jezdí společně jednou za pět let, otec častěji, pořádá i zájezdy pro Vietnamce žijící v Čechách. S vietnamskými příbuznými nejsou děti v kontaktu ani po skypu nebo telefonicky či mailem.

### **23. Martin , narozen 1998**

Narozen v Česku (Strakonice) vietnamským rodičům, používá české jméno Martin. Doma mluvili vietnamsky, česky se Martin učil z okolí a systematicky s českým mluvčím, který ovládá vietnamštinu. Ten s ním zpočátku mluvil vietnamsky, pak pozvolna stále více česky až přešli na češtinu úplně. V pěti letech ho rodiče poslali zpátky do Vietnamu, bydlel u babičky a u dědy, celý první stupeň navštěvoval základní školu ve Vietnamu, rodiče chtěli, aby se naučil nejenom vietnamsky číst a psát, ale také aby se seznámil s vietnamskou kulturou a prostředím. Pak se vrátil do Česka a dokončil základní školu v Česku. V současné době navštěvuje gymnázium v Českých Budějovicích. Doma s rodiči a se sestrou mluví vietnamsky, ve škole a s českými kamarády česky. Se sestrou spolu mluví vietnamsky až na jednu výjimku – pokud se domlouvají, kdo nakrmí zvířata (mají chameleona a rybičky) komunikují vždy v češtině. Oba sourozenci umí vietnamsky číst i psát, sestra však chodila na

základní školu pouze v Česku. Rodiče mají bistro s rychlým občerstvením, česky mluví jen do té míry, aby se domluvili v obchodě. Martin si myslí, že v češtině má větší slovní zásobu, ale preferuje vietnamštinu, považuje ji za svou mateřštinu. Má pocit, že vůči vietnamštině je čeština ten „cizí“ jazyk. Celá rodina udržuje kontakt s ostatní vietnamskou komunitou žijící v Česku, rodiny se často navštěvují, Martin se stýká s vrstevníky, kteří jsou ve stejné situaci jako on – rodiče Vietnamci přišli do Česka za prací. Na rozdíl od něho ale neabsolvovali část základní školní docházky ve Vietnamu a Martin tvrdí, že na jejich vietnamštině je to znát, že to „není ono“. Má pocit, že do Vietnamu patří a chtěl by se tam vrátit poté, co v Česku vystuduje medicínu.

Při výuce češtiny má Martin pouze běžné problémy (jako ostatní studenti) např. při diktátech. S literaturou problémy nemá, jeho oblíbeným spisovatelem je Karel Čapek. Na gymnáziu se učí angličtinu a španělštinu, na základní škole se učil francouzštinu. Ani jeden z jazyků mu nedělal potíže, ale zároveň nemá pocit, že by mu jeho dvojjazyčnost studium jazyků nějak usnadňovala. Preferuje románské jazyky.

Martin přepíná z jazyka do jazyka podle prostředí (stejně tak při snech, bolesti a komunikaci se zvířaty). K jazykovému „mixu“ dochází např. tehdy, když překládá něco pro rodiče z češtiny (třeba při sledování televize) a nějaký výraz nezná vietnamsky (např. „úroková sazba“) řekne ho v češtině, rodiče to většinou z kontextu pochopí a odpovídající výraz mu řeknou vietnamsky. Martin udržuje kontakt se současnou vietnamskou kulturou (děda posílá knížky), s prarodiči je v kontaktu po telefonu. Jednou za čtyři roky jezdí celá rodina do Vietnamu na celé prázdniny. Svátky (doplňit) Dome se vaří vietnamská kuchyně, ale jednou týdně mají české jídlo. Martin sám preferuje českou kuchyni, je na ni zvyklý.

#### **24. Linda, narozena 1996**

Narozena v Česku, ČB, rodiče jsou tady už třicet let. Oba Vietnamci, doma se mluví pouze vietnamsky, když byla Linda malá, měla českou chůvu (Vietnamci říkají „českou babičku“). Primárním jazykem je pro ni čeština, má větší českou slovní zásobu, větší kontakt s češtinou. Linda je na gymnáziu, kde se sešlo více Vietnamců v ročníku (9). Vietnamci mezi sebou mluví česky - vzhledem ke svým českým spolužákům se jim to zdá přirozenější. Když byla Linda menší, rodiče jí vozili vietnamské komiksy, kterým bez problémů rozuměla, těžším výrazům, např. ve vietnamských zprávách už nerozumí. Stejně tak některým výrazům, které se dají označit jako „knižní nebo archaické“. Je s příbuznými v kontaktu po telefonu, do Vietnamu jezdí celá rodina jedenkrát za čtyři roky, většinou na celé prázdniny. Linda mluví

s rodiči a s bratrem vietnamsky pokud neví nějaké slovo, řekne ho česky a rodiče jí ho přeloží. Bratr mluví vietnamsky lépe než ona – pracuje v Praze ve vietnamské firmě (sklad). Linda někdy nechápe vietnamské tradice, přísnou výchovu a pokoru, která je pro Vietnamce typická. Vietnamštinu si chce v každém případě udržet („musím přece umět vietnamsky, když jsem Vietnamka“). Na své děti chce mluvit vietnamsky, protože se jí to zdá jako přirozená situace – sama se naučila vietnamsky od své matky a chce to předat další generaci. Udržují vietnamské tradice (např. vietnamský nový rok podle lunárního kalendáře), doma vaří vietnamskou kuchyni. Sny – čeština, zvířata- čeština, uvažuje v češtině. Ve škole se učí angličtinu a němčinu, podle jejího názoru ji při těchto předmětech její dvojjazyčnost nijak nepomáhá. Přiznává, že pokud by odborné předměty jako je matematika, fyzika měly absolvovat ve vietnamštině, bylo by to pro ni mnohem obtížnější. Nepreferuje ani české ani vietnamské filmy – dává přednost americkým. V budoucnu chce zůstat v Česku, prý „není důvod se vracet“, kontakt však chce udržet. Ještě nemá přesnou představu o tom, co by chtěla studovat.

## **25. Mya, narozena 1996**

Narozena v Česku (ČB), rodiče Vietnamci, doma „se musí mluvit vietnamsky“, aby děti vietnamštinu nezapoměly, Mya chodila do české školky a měla „českou babičku“, v češtině má větší slovní zásobu a má více příležitostí mluvit česky. V češtině měla zpočátku problém rozpoznat dlouhé a krátké hlásky (v první třídě jí dělalo problém psaní čárek). Ve Vietnamu byla zatím pouze třikrát (nejdelší pobyt jeden měsíc) u příbuzných. Vždy po pobytu ve Vietnamu se znovu objevil problém s rozpoznáním hlásek. Příbuzní na 90% poznají, že nežije ve Vietnamu (podle přízvuku a slovní zásoby). Ve škole (gymnázium, spolužačka Linda) se učí angličtinu a němčinu, dvojjazyčnost jí prý pomáhá při učení se dalším cizím jazykům (mozek je podle ní zvyklý přepínat z jazyka do jazyka). Pro Myu je obtížné ve vietnamštině číst a psát – podle obtížnosti řadí tyto úkony v následujícím pořadí 1. porozumění 2. čtení 3. psaní. Čte česky, vietnamsky tolik ne, teď před maturitou na to nemá čas. Ještě neví, co bude studovat. V rodině dodržují vietnamské zvyky, ale české taky (rozkrajování jablka o Vánocích). Má oblíbené české pohádky, filmy preferuje americké. K jazykovému mixu dochází tehdy, pokud rodičům něco překládá do vietnamštiny a nějaké slovo neví – řekne ho česky (většinou odborná slova). Připouští, že vyučování předmětů, jaké mají na gymnáziu (matematiky, fyzika, biologie, chemie) by pro ni ve vietnamštině bylo mnohem obtížnější. S příbuznými je v kontaktu po telefonu, do Vietnamu jezdí celá rodina 1x za 4 roky (typické). Na zvířata mluví česky, na bolest reaguje česky, sny mají obrazovou (ne zvukovou) podobu. Vietnamštinu si chce udržet (a zdokonalit), kontakt s Vietnamem udržovat, ale žít tam nechce.

## **26. Andrej, narozen 1998**

Narozen v ČB, doma se mluví vietnamsky, matka špatně, ale otec česky dobře, dokonce někdy tlumočí. Andrej chodil do české školky, i mezi spolužáky spolu někdy mluví vietnamsky, když chtějí, aby jim ostatní nerozuměli, totéž praktikují s češtinou – mezi Vietnamci mluví česky, pokud nechtějí, aby jim rozuměli (ale nedělají to často). S tátou mluví buď vietnamsky nebo česky, podle prostředí a tématu (při fotbale např. česky, nedokáže říct proč). Češtinu používá víc, má větší slovní zásobu, odborné předměty by pro něho byly ve vietnamštině těžší. Do Vietnamu – 1x4, nyní e chystají výjimečně po dvou letech, protože babička je vážně nemocná. Ve vietnamštině neumí dobře číst a psát, česky, ano, s českým pravopisem jen běžné problémy. Nedochází u něho k jazykovému mixu, pokud nějaké slovo ve vietnamštině neví, použije opis. Příbuzní poznají, že nežije trvale ve Vietnamu (přízvuk). Rozumí spisovné vietnamštině a dialektu. V češtině má větší slovní zásobu, odborné předměty – viz dvě předchozí studie. Pro otce funguje v češtině jako tlumočnick pro písemnou formu (otec neumí česky psát), posílá za něho sms, apod. Ve škole se učí angličtinu a francouzštinu, učil se i němčinu (dost zapomněl). Původně chtěl studovat techniku, ale přírodní vědy mu nejdou podle očekávání, tak se zaměřuje spíše na jazyky nebo si myslí, že využije obojí. Vietnamštinu chce udržet a zdokonalit, do Vietnamu chce jezdit, ale žít ne. Myslí, že dvojjazyčnost mu při studiu dalších jazyků pomáhá, prý foneticky – dokáže lépe rozlišit pro Čech neobvyklé hlásky, např. angl. ə x æ. Rozumí slovensky. Jazyk ve snech – podle tématu, prostředí, zvířata - podle prostředí (byl ve Vietnamu, byli tam psi, mluvil na ně vietnamsky). Preferuje češtinu. Některé vietnamské tradice jsou pro něho nepochopitelné – buddhismus (rodiče silně věřící), Andrej je ateista. Jinak tradice – obojí – č+v , vietnamský nový rok. Jídlo – rýže – základ- vždy něco k tomu. Jinak jídlo – české i vietnamské (nejraději polévka pho), má rád český guláš. Kultura- především, hudba- rock + metal, takže je jedno, jestli vietnamskynebo česky nejdéle byl ve V. na dva měsíce, 1x týdně – kontakt s příbuznými po telefonu, s bratrance mluví anglicky, protože bratranec potřebuje zlepšit angličtinu. České filmy ho nebaví, obecně má raději americkou produkci.

## **27.Eva, narozena 1994**

Narozena ve Vietnamu, otec je v Česku již přes 20 let. Když jí bylo 11 let, přišly s matkou za otcem do Česka. Její sourozenci přišli v roce 2004. Ve Vietnamu chodila ještě do 6. třídy, tu pak opakovala v Čechách. S češtinou měla zpočátku potíže a chodila na doučování

k učitelce češtiny. Po roce začíná komunikovat, za dva roky byla schopna vést běžnou komunikaci. České vykání poznala až po vysvětlení učitelky ve škole. Vystudovala střední ekonomickou školu v Táboře a nyní navštěvuje pomaturitní kurz angličtiny. Ve škole se učila angličtinu a němčinu, a myslí si, že jí pomohla dvojjazyčnost. Ve volném čase se stýká s Vietnamci i s Čechy, mluví víc česky, některá méně používaná vietnamská slova začíná zapomínat. Do vietnamštiny míchá česká slova: rodiče nyní oslovuje česky „mami, tati, zdraví, ahoj“, což jí připadá vzhledem k prostředí přirozenější. Sourozenci pracují v Praze, kde mají víc příležitostí mluvit vietnamsky. Eva někdy nerozumí vietnamskému slangu nebo nářečí. Stýká se s ostatními Vietnamci. S češtinou má jen běžné menší problémy srovnatelné s ostatními žáky. Chce žít v Česku, do Vietnamu jezdí jednou za čtyři roky. S rodiči a sourozenci mluví vietnamsky, se sourozenci podle okolností někdy také česky. Sny se jí zdají v češtině, při bolesti reaguje česky. Po skypu je v kontaktu s příbuznými 4x týdně. Příbuzní poznali, že se její vietnamština změnila: má tendenci používat český slovosled ve větě, změnila se jí výslovnost. Vietnamštinu chce udržet, na děti chce mluvit vietnamsky, přestože nyní mluví víc česky a má i větší slovní zásobu. Čte vietnamské knihy, na internetu hledá vietnamské písně a filmy. Chce studovat bankovníctví na VŠE.

## **28. Jana, narozena 1996**

Oba rodiče Vietnamci, doma se mluví vietnamsky (s rodiči, rodiče, mluví česky). Rodiče žijí v Česku již dvacet let. Má dva sourozence, na které se střídavě obrací v češtině a vietnamštině – podle tématu – pokud jde o něco, co se týká školy, mluví česky, pokud se téma vztahuje k domovu a rodičům- vietnamsky. Pro rodiče někdy funguje jako tlumočnick – překládá jim např. inzeráty nebo úřední dopisy. Od jednoho roku měla Jana „českou babičku“, od které se učila mluvit česky. V současné době má více příležitostí mluvit spíše česky, v češtině má větší slovní zásobu, ale připouští, že jako jazyk se jí líbí více vietnamština. Má vietnamské kamarády (zde v Česku), ale komunikují spolu česky. Ve Vietnamu byla naposled před sedmi lety, takže možnost komunikovat vietnamsky mám pouze s rodiči a sourozenci nebo s příbuznými po skypu. Pokud by měla absolvovat výuku odborných předmětů ve vietnamštině, bylo by to pro ni mnohem obtížnější než v češtině, ne-li nemožné. Na zvířata mluví česky, na bolest reaguje česky, sny se jí zdají v češtině. Vietnamsky umí psát, ale ne tak, jako v češtině. Vietnamštinu chce udržet, protože je to jazyk jejích rodičů. Ve škole se učí angličtinu a francouzštinu, ale myslí si, že při studiu těchto jazyků jí nepomáhá skutečnost, že je bilingvní. Ještě neví, co by chtěla studovat. Svátky: slaví obojí Vánoce, vietnamský nový rok, jídlo nepreferuje ani české ani vietnamské, jí vše. Ve vietnamštině používá česká slova, pokud nezná vietnamský výraz, obráceně také. Nejdéle byla ve Vietnamu dva měsíce, příbuzní poznají, že tam nežije – prý mluví zvláště

(ve Vietnamu má každá vesnice jiný dialekt, na severu a na jihu se mluví odlišnou vietnamštinou). Když byla malá, četla komiksy ve vietnamštině, nyní čte převážně české knihy. Většinu vietnamských tradic nechce udržet.

### **29. Hana, narozena 1997**

Narozena v Česku, oba rodiče Vietnamci, doma s rodiči mluví pouze vietnamsky, s bratrem střídá vietnamštinu a češtinu – podle tématu (pokud jde o něco, co se týká domova – úklid, vaření – vietnamsky, pokud se to týká školy – česky). Bratr studuje obchodní akademii. Rodiče jsou v Česku přes dvacet let, oba mluví česky i na úřadech, Hana výjimečně funguje jako tlumočnicka (úřady). Od jednoho roku měla „českou babičku“. Než šla Hana do školy (5-6 let) rodiče se snažili na ni mluvit česky, aby ve škole rozuměla. V současné době mluví lépe česky, má větší slovní zásobu, myslí si, že by odborné předměty ve škole nezvládla ve vietnamštině. Studuje gymnázium. Ve škole se učí angličtinu, němčinu a francouzštinu, myslí si, že jí dvojjazyčnost pomáhá, má cit pro jazyk. Na děti chce mluvit oběma jazyky. S češtinou má pouze běžné potíže, jako ostatní studenti. Vietnamštinu chce udržet a rozvíjet (je to jazyk jejích rodičů). Ve Vietnamu má příbuzné, jezdí tam celá rodina jednou za čtyři roky na jeden až dva měsíce. S příbuznými si píše maily, hledá na www články ve vietnamštině, občas si telefonují. Myslí si, že příbuzní poznají, že nežije ve Vietnamu, i když nikdy nic neříkali. Myslí si, že to, že nežije ve Vietnamu je poznat i na jejím chování (typická zvláštní pokora). Nejdéle byla ve Vietnamu dva měsíce. Slaví dětský den, vietnamský nový rok, úmrtí předků. Z jídla nepreferuje ani českou ani vietnamskou kuchyni, „sní vše“, doma se vaří spíše vietnamská kuchyně. Bilingvistice nechce využít profesně (a věnovat se např. lingvistice), ale myslí si, že znalost jazyků mohla uplatnit při studiu v zahraničí. Sny – v obou jazycích – nezávisle na prostředí. Ve Vietnamu žít nechce, ale chce tam pravidelně jezdit.

### **30. Milena, narozena 1996**

Rodiče zde žijí přes dvacet let, oba jsou Vietnamci, doma se mluví vietnamsky, Milena má sestru – mluví s ní střídavě podle prostředí, viz výše. Od jednoho roku měla „českou babičku“. V současné době mluví vietnamsky pouze s rodiči, rodiče mluví česky, občas pro ně funguje jako tlumočnicka, úřady, apod. Roli tlumočnicka ale spíše plní mladší sestra, která je s rodiči víc. V češtině má M. větší slovní zásobu. S češtinou má běžné problémy jak ostatní studenti. Pokud mluví s rodiči, použije ve vietnamštině české slovo (obráceně ne). Odborné předměty by ve vietnamštině nemohla absolvovat, neumí číst a psát vietnamsky. Obtížnost: 1. porozumění 2. čtení 3. psaní v tomto pořadí. Vietnamsky nečte, čte české knihy. Pohádky zná české (od české chůvy), filmy preferuje americké. Studuje gymnázium, má angličtinu a francouzštinu, ale nemyslí si, že by jí dvojjazyčnost pomáhala při studiu. Má ráda



vietnamskou i českou kuchyni, doma se vaří vietnamská jídla. Doma slaví české Vánoce, dodržují základní vietnamské tradice – vietnamský nový rok, úmrtní předků. Má příbuzné ve Vietnamu, ale nemá s nimi žádný kontakt, jiné vietnamské příbuzné má v Česku (nejsou z ČB). Vietnamštinu si chce udržet (je to jazyk rodičů), nejdéle byla ve Vietnamu na dva měsíce. Jezdí tam tak 1x4 celá rodina, rodiče častěji, chce se tam pravidelně vracet, ale žít tam nechce. Na děti chce mluvit oběma jazyky. Sny, zvířata, emoce – v češtině.

### **31.Rebeka, narozena 1997**

Rodiče (Američané) přišli do jižních Čech (Hluboká nad Vltavou) v roce 2007, Rebece v té době bylo devět let. Měla jít do čtvrté třídy, ale o jednu třídu se vrátila a nastoupila do třetí třídy základní školy. Když přišla, česky neuměla vůbec, přes léto měla učitelku češtiny, v září nastoupila do školy a učila se česky „za pochodu“, bylo to obtížné, protože právě nastoupila do třetí třídy, kdy se v Česku děti učí vyjmenovaná slova, a to bylo těžké. Ze začátku překládala vše se slovníkem. Doma po škole mluvit česky nechtěla (mezi kamarády, v obchodě, apod.). Během půl roku se situace změnila, Rebeka začala mluvit plynně česky, má přízvuk, ale mluví gramaticky správně. Oba rodiče česky mluví, ne perfektně, matka lépe než otec, oba dva tady začínali jako učitelé angličtiny, otec stále učí v jazykové škole, matka učila angličtinu na základní škole, pak začala pracovat v mezinárodní škole Townshed v Hluboké nad Vltavou, kontakt s češtinou má menší a její češtiny se zhoršila. V době, kdy Rebeka navštěvovala českou základní školu u ní převažovala čeština nad angličtinou, připouští, že tehdy „přemýšlela v češtině“, ale v emotivních situacích reagovala vždy anglicky (sny, bolest, zvířata), jak to měla zažité z raného dětství, četla také české knížky pro děti, např. Čapkovu Dášeňku. Po ukončení základní školy začala navštěvovat Townshed (mezinárodní škola, vyučovacím jazykem je angličtina), příležitostí komunikovat česky ubylo, prioritním jazykem se stala opět angličtina, ale stačí mít příležitost delší dobu mluvit pouze česky a mluví perfektně – každý rok jezdí celá rodina na tábor do Albrechtic nad Vltavou, kde mluví pouze česky, první den bývá obtížný, pak se komunikace v češtině bez problémů „rozjede“. Ve škole se učí také další jazyky – španělštinu a francouzštinu. Chodila s Čechem, v té době byla její čeština dobrá, od té doby, co nemá tolik příležitostí, mnohé zapomněla, potřebovala by víc mluvit. Čte pouze anglicky, česky může číst časopisy typu Aha!, Blesk, knihy jsou pro ni moc obtížné. Rodina do USA nejedí (kvůli ceně letenek), od roku 2007 tam byli pouze dvakrát. S příbuznými (dědeček a babička obou dcer) má rodina kontakt o skypu každý měsíc, příbuzní poznají na angličtině obou dcer, že nežijí v USA – prý mají jiný přízvuk (patrně získaný z češtiny). Podle matky někdy divně vyslovuje anglická slova, která jsou typická spíš pro slovník dospělých (hiatus).

### **32.Roxanne, narozena 2001**

V době příchodu do Česka jí bylo pět let, česky neuměla vůbec, okamžitě začala chodit do české školky, první týden byl hrozný, pak se začala rychle učit česky, podle matky ani nevnímala, že na ni učitelky ve školce mluví česky. Mluvila česky nejlépe z celé rodiny, bez anglického přízvuku. V české základní škole absolvovala ještě druhou třídu. Čeština u ní v té době jednoznačně převažovala. Pak začala navštěvovat Townshed, příležitostí mluvit česky ubylo, česky mluvit nechce, stydí se, je líná. Podle matky nemá motivaci, což by celou situaci změnilo – pokud by měla možnost a důvod, češtinu by velmi rychle obnovila. Při interview se matčino tvrzení potvrdilo – Roxanne česky rozumí, ale na češtinu reaguje anglicky, je ale vidět, že ji zajímá, co se česky říká. Další jazyky- španělština, francouzština. Ve svém „českém“ období četla dětské knihy v češtině, přemýšlela v češtině, ale v emotivních situacích (sny, bolset, zvířata) reagovala vždy anglicky (stejně jako sestra).

Rodina slaví americké svátky (aby si zachovala něco ze svého domova), nikdo mimo otce nepreferuje českou kuchyni. Rodina zamýšlí zůstat v Česku, i mladší dcera, přestože v současné době česky mluvit odmítá, což může patřit k pubertálnímu období. Česky mluví pouze když je to nutné- v obchodě, restauraci, apod.

### **33.Štefan, narozen 1977**

Narozen v Rumunsku, kde žil do svých 18 let, před tím pobýval krátce na Slovensku. Od roku 1995 je v Česku, nejprve pracoval v západních Čechách, od roku 2001 je v jižních Čechách. Oba rodiče Slováci, doma se mluvilo slovensky, někdy rumunsky, ale jen málo. První až čtvrtou třídu navštěvoval ve slovenské škole, pak 5- 12. chodil do rumunské školy. Zezačátku nerozuměl, ale za dva měsíce se naučil rumunsky, slovenštinu užíval někdy jako „tajný jazyk“. Doma se mluvilo slovensky, s kamarády podle toho, jakou řečí kdo mluvil. Štefan měl potíže se slovenským pravopisem, když přišel do Česka, česky neuměl vůbec, ale během tří měsíců se naučil tak, že rozuměl. Vyučil se opravářem zemědělských strojů, ve škole se pak učil ještě angličtinu, němčinu a francouzštinu. Dnes už žádný z těchto jazyků neovládá, připouští, že by potřeboval němčinu, vzhledem k lokalitě, ve které žije a pracuje. Češtinu a rumunštinu nemíchá dohromady, pouze když se vrátí z pobytu v Rumunsku, přistihne se, že do češtiny míchá rumunská slova. Manželka je Slovenka, která pochází z Rumunska, žije v Čechách deset let. Mají syna (sedm let), na kterého oba rodiče mluví česky (i matka). Syn nemluví rumunsky, pouze česky. Česky se naučil dokonale díky prostředí, takže pozná nedokonalosti na češtině rodičů.

Štefan mluví v Česku s okolím česky, doma to záleží na tom, s kým mluví. Pokud jede do Rumunska, stráví tam 14 dní až tři týdny. Naposledy navštívil Rumunsko v roce 2011, každý týden má kontakt s příbuznými po skypu - slovensky, s přáteli rumunsky. Příbuzní (ti rumunští) poznají, že nežije v Rumunsku, prý podle akcentu a také podle mentality, která se u Štefana změnila během pobytu v Česku. Do rumunštiny míchá česká slova, obráceně je tomu vždy, když se vrátí z pobytu v Rumunsku. Rumunsky umí ze všech řečí nejlépe, ale za svou mateřštinu považuje češtinu, protože žije v Česku. Počítá rumunsky i česky, sny se mu zdají v obou jazycích, v závislosti na prostředí – pokud je v Rumunsku nebo má se v něm děj snu odehrávat, jazykem je rumunština, apod.

Noviny čte v češtině, zprávy sleduje v češtině, zprávy sleduje přes internet i v rumunštině. Nadává v češtině i rumunštině, podle prostředí. Znalosti jazyků využívá profesně – překládá (rum- češ, i obráceně), nechává si dělat jazykovou korekturu od rumunské sestřenice (učitelka). Témata překladů jsou různá. Připouští, že už nerozumí některým současným slangovým výrazům v rumunštině. Na syna mluví česky, ale zvažuje, že ho pošle na prázdniny k příbuzným do Rumunska, aby se naučil jazyk. Všechny tři jazyky chce zachovat kvůli kontaktu s příbuznými. Do Rumunska se chce stále vracet, pokud bude mít ke komu.

### **34. Zuzana, 1998**

Rodiče přišli do Česka za prací, jsou zde asi 20 let, sourozence nemá. Doma se mluví jen vietnamsky, rodiče neumí česky, Zuzana funguje jako tlumočnick. Od dvou let měla „českou babičku“, od které se naučila česky. Češtinu používá víc. Doma a s příbuznými mluví vietnamsky, se stejně disponovanými spolužáky podle situace (code-switching). K jazykovému mixu dochází často, pomáhá si tak při slovní zásobě, když neví v jednom z jazyků některé slovo. Obsah snů záleží na prostředí. Emoce (bolest, radost, vztek, úlek) – reaguje v češtině pokud je v českém prostředí, pokud ve vietnamském, tak vietnamsky. Nemyslí si, že by i dvojjazyčnost pomáhala při studiu cizích jazyků (ve škole se učí angličtinu a němčinu – vietnamština je úplně jiná, pokud by byla podobná germánským jazykům, bylo by to něco jiného). Na zvířata reaguje česky, vietnamsky číst neum. Své dovednosti ve vietnamštině řadí v této posloupnosti: mluvení, poslech, čtení, psaní. Ačkoli má většinu rodiny má ve Vietnamu, za celý život tam byla pouze 3x, vždy pouze ve městě. Příbuzní poznají, že nežije ve Vietnamu (akcent, ale i chování, jiné zvyky). Slovní zásobu jak ve vietnamštině, tak v češtině, má podle svého názoru dobrou (v porovnání s podobnými případy). Odborné předměty, které studuje na gymnáziu (matematika, fyzika, chemie, biologie) je schopna absolvovat pouze v češtině, obráceně by to nebylo možné. Češtinu považuje za svou mateřštinu, vietnamštinu si chce udržet, pokud bude ta možnost, ale ne za

každou cenu. Kontakt s příbuznými – jen s někým, 1x za měsíc po skypu, telefon. Na srazy vietnamské komunity v Česku chodí, svátky nijak zvlášť neslaví. Kultura: čte české knihy, vietnamské ne, vietnamská hudba ne, anglická ano. Rodiče sledují zprávy ve vietnamštině, má kontakt s vietnamským zpravodajstvím. Kuchyně: preferuje českou, doma se vaří vietnamská: Děti: záleží na tom, zda je bude mít s Čechem nebo s Vietnamcem nebo s někým jiným. Vietnamštinu chce ale udržet kvůli kontaktu s rodiči a příbuznými.

### **35. Enes, narozen 1996**

Jazyky čeština x srbština, srbochorvatština, černohorština, bosensština, - mezi jazyky jsou jen malé rozdíly. Narodil se v Česku, otec z Podgorici, matka cca 1993 došla ze Sarajeva. Matka lékárnice, otec elektronik. Oba rodiče umí česky, oba pochází z Černé Hory.

Enes neměl „českou babičku“, prý zhruba od 2 let zvládal čj z TV, zdokonaloval se ve školce, od 2 let náznaky přepínání. Jazyky přepíná podle prostředí, za primární považuje spíše Černohorčinu, mluví s lidmi z exjugoslávské jaz.komunity. Jazykový mix – ano, na některá slova si v některém z jazyků nemůže vzpomenout, např. v Černohorčině na slovo „strop“. Své znalosti Černohorčiny seřadil v následujícím pořadí: poslech, mluvení, čtení (latinka), psaní, čtení (cyrilice). Otec Enese cíleně naučil latinku i cyrilici, jako malý měl problémy s výslovností čxc´ (v čj obdobný případ c x ch). Se zvířaty mluví podle prostředí, emoce – mezi Čechy – č, doma a o samotě černohorsky. Sny jsou obrázkové, beze slov, víceméně spojené s českým prostředím. Do Černé Hory jezdí každé léto na dva měsíce, příbuzní v ČH nepoznají, že tam nežije, u něho je to spíš naopak – Česku si lidé všímají jiného nádechu řeči (jediný případ). Černohorčinu považuje za svou mateřštinu, ale líbí se mu víc čeština. Četba: poezie – Wolker, Orten, S.K. Neuman, próza – Čapek – oblíbený. Odborné předměty by mohl studovat i v čh, chtělo by to trochu úsilí, ale šlo by to. ČH lit – Ivo Andrić (Nobelova cena), Mehmed Selimovič. Jazyky chce udržet oba, i kulturu, na děti zamýšlí mluvit černohorsky. Podle Enese bilingvismus velmi rozvíjí jazykové dovednosti, nikdy se neučil angličtinu, s němčinou je to trochu horší, ale OK, chce ji dopilovat, chce intenzivně studovat italštinu a v budoucnosti se případně věnovat překladatelství z Černohorčiny. Kontakt s příbuznými – každý den po skypu, někdy rodina jezdí na nový rok do Sarajeva. Svátky víceméně neslaví, vzhledem k náboženství (muslimové). Rodiče sledují černohorské + srbské TV zpravodajství. Preferuje balkánskou kuchyni.

### **36. David, narozen 1997**

Rodiče žijí v Česku asi 30 let, David se narodil již tady, od narození měl českou „babičku a dědečka“, kteří na něho mluvili česky, do dneška je s nimi rodina v pravidelném kontaktu.

Doma se mluví vietnamsky, když David neví vietnamský výraz, řekne dané slovo česky. Rodiče česky mluví, ale „ale není to ono“, nezdá se, že by jim nějak vadilo, že nemluví česky perfektně. David někdy funguje pro rodiče jako tlumočník, především v úředních záležitostech. Ve Vietnamu byl celkem asi 5x, vždy v rozmezí 1- 3 roky, nyní naposledy před pěti lety. Vietnamští příbuzní poznají, že tam nežije – podle akcentu a podle slovní zásoby, která není tak bohatá jako u domorodců. Prioritním jazykem je pro něho čeština, ale za mateřštinu považuje vietnamštinu. Odborné předměty ve škole (studuje gymnázium, jako předtím jeho bratr) by ve vietnamštině nemohl studovat okamžitě (nezná odborné výrazy), ale poté, co by si znalosti z vietnamštiny doplnil (zhruba za 1- 2 roce) by to šlo. Podle jeho názoru mu „bilingvismu“ nepomáhá při studiu cizích jazyků ve škole (angličtina němčina). Po ukončení gymnázia by chtěl studovat informační technologii. Kontakt s vietnamskými příbuznými má 1x za měsíc po telefonu nebo po skypu. Svátky - Vánoce slaví rodina společně s českou hlídací „babičkou a dědečkem „, zvou je na oslavy vietnamských svátků – a naopak –rodina je zvána na oslavu českých svátků. Doma se vaří vietnamská kuchyně, ale David preferuje českou. Co se táče kultury, David nepreferuje ani českou ani vietnamskou, ale americkou (filmy, písničky). Pokud by si měl mezi „svými“ dvěma kulturami opravdu vybrat, volil by českou. Nevzpomíná si, že by v dětství „míchal“ jazyky dohromady, automaticky reagoval na rodiče vietnamsky, na ostatní česky. Někdy používá slovní „výpůjčky“ (viz výše), když si na nějaké slovo nemůže v jednom z jazyků vzpomenout. Více takových slov je ve vietnamštině. Doma rodiče sledují zpravodajství ve vietnamštině, David ne všemu rozumí. Nevyhledává vietnamské portály, knihy apod. Vietnamsky neumí číst a psát, své jazykové dovednosti by ve vietnamštině seřadil takto: 1. pasivní vietnamština (poslech) 2mluvení3. Čtení 4. Psaní. Vietnamsčinu chce udržet kvůli příbuzným. Vietnamské knihy (ani komiksy) nečte. Oba jazyky někdy užívá jako „tajné“. Podle prostředí, ve kterém se pohybuje – emoce – bolest, sny, zvířata. Pokud je s rodiči mezi Čechy, celá rodina (i mezi sebou) mluví česky, sjednotí jazyk. Kontakt s vietnamskou kulturou nevyhledává, ve Vietnamu by v žádném případě nechtěl žít, pouze se tam pravidelně vracet navštěvovat příbuzné. Má bratra, který pracuje v Praze (studoval totéž gymnázium v Českých Budějovicích, jako David). Emoce – česky.

### **37.Alexandr, narozen 2000**

Jeho rodiče přišli do Čech před dvaceti lety, matka pochází z Dálného východu, otec z Ukrajiny, oba rodiče jsou Ukrajinci. Alexandr se narodil na Ukrajině, doma se mluví rusky. Alexandr do svých šesti let vyrůstal na Ukrajině u babičky, ta na něho mluvila rusky (ne ukrajinsky), i všichni v jeho okolí mluvili rusky, rodina žila vedle Oděsy. Když Alexandr přišel do Čech, uměl říci pouze cca deset slov, zhruba za měsíc se domluvil bez problémů česky,

úroveň češtiny se neustále zlepšovala, dnes mluví česky perfektně, bez jakéhokoli přízvuku. Za mateřštinu považuje ruštinu, čeština je však prioritním jazykem vzhledem k frekvenci používání. Rusky umí číst i psát (azbuka). Četl ruské i české pohádky. Myslí si, že jeho dvojjazyčnost mu pomáhá při studiu cizích jazyků (studuje víceleté gymnázium v ČB, Česká jako David, ve škole němčina+ angličtina). Ruštinu zamýšlí v budoucnosti profesně využít, vidí velké možnosti použití například v byznysu. Lingvistiku však studovat nechce, rád by studovat IT technologii. S příbuznými na Ukrajině a v Rusku má kontakt po telefonu a po skypu, každý den. Myslí si, že jeho příbuzní nepoznají, že tam nežije, alespoň nic neřekli. Doma mluví rodina rusky (rodiče ale umí česky, ale ne tak jako Alexandr, pozná se to především podle výslovnosti), Google má A. v ruštině, sledují ruské zpravodajství, s porozuměním žádný problém nemá. Rodiče pracují v ČB – firma TSE. Na české zpravodajství se nedívá. Čte české knihy, protože má větší možnost je získat než ty ruské. Svátky – Vánoce rodina víceméně neslaví, kvůli náboženství, dárky si dávají na nový rok. Své jazykové dovednosti v ruštině hodnotí takto: 1. Čtení 2. Porozumění (poslech) 3. Mluvení 4. Psaní. Příbuzní zatím nepoznají, že tam nežije, prý by to poznali při dlouhodobějším pobytu, podle chudší slovní zásoby. Emoce – dělí podle prostředí. Myslí si, že po určitém doplnění svých znalostí by mohl studovat odborné předměty v ruštině. Ruštinu chce udržet kvůli kontaktu s příbuznými (i jeho rodiče) na Ukrajinu se v žádném případě nechce vrátit, ani se tam nechystá na návštěvu. Pro rodiče někdy funguje jako tlumočnick, v písemném projevu kontroluje pravopis. Na rodiče mluví automaticky rusky, někdy v ruštině použije české slovo (většinou pokud jde o odborný výraz). Rodina podle okolí sjednotí jazyk – když jsou mezi Čechy, tak česky. Kuchyně – tak půl na půl, doma se často vaří ruská jídla. Až na malé výjimky (viz výše) většinou nedochází k jazykovému mixu. Emoce – podle prostředí.

### **38. Tranq, narozena 1999**

Narozena v ČR, rodiče jsou zde již patnáct let (mají restauraci a obchod). Asi od dvou let se o ni starala „česká babička“ (denně s ní trávila dobu asi od 9 – 17 hod), ve třech letech nastoupila do české školky, pak byl kontakt s „babičkou“ menší, ale v určitých intervalech se s ní stýká dosud. Doma se mluví vietnamsky, rodiče česky mluví tak, aby zvládli praktické situace, dcera často funguje jako tlumočnick (úřady, cizinecká policie, poslech zprávy, čtení novin, apod.) Sleduje vietnamské zprávy, rozumí z kontextu. Odborné předměty (fyzika, chemie, matematika) by ve vietnamštině studovat nemohla. Nemyslí si, že jí bilingvismus pomáhá při studiu dalších cizích jazyků. Lingvistice se se v budoucnu věnovat nechce, ale své jazykové vybavenosti chce využít při studiu v zahraničí, nejlépe v některé z anglicky mluvících zemí. Myslí si, že češtinu a vietnamštinu užívá obojí tak stejnou měrou- pohybuje se v českém prostředí, ale zároveň má vietnamské kamarády, kteří neumí česky, takže

s nimi musí mluvit vietnamsky. Vietnamštinu si chce do budoucna udržet, aby měla mimo češtiny ještě další jazyk, ale především kvůli komunikaci se svými vietnamskými příbuznými. Ve Vietnamu byla v roce 2014, před tím když byla v šesté třídě (nyní je jí šestnáct let). Ve Vietnamu strávila souvisle rok a půl, když jí bylo pět let. Po návratu se musela znovu učit češtinu, kterou úplně zapoměla, zůstala ve školce o rok déle. Navštěvovala logopedii kvůli výslovnosti „ř“. Ve druhé třídě základní školy mluvila normálně česky. Vietnamsky mluví každý den s rodiči, na skypu je v kontaktu s příbuznými a kamarády. Ve Vietnamu žít nechce, ale v budoucnu se tam chce se tam vrátet. Ve Vietnamštině má několik knížek, jinak čte česky (rychleji než vietnamsky). Jednu knihu četla i v češtině i ve vietnamštině (Gejša).

Preferuje českou kulturu, doma se vaří vietnamská jídla, obliba jídel obou kuchyní je tak půl na půl (z české svíčková, vietnamská nudle). Čte vietnamské komiksy, stahuje si seriály z You TuBe. Účastní se společných vietnamských akcí, např. oslavy lunárního roku. Na děti chce mluvit podle toho, zda si vezme Čecha nebo Vietnamce. Za svou mateřštinu považuje češtinu, emoce střídá podle prostředí, ale emoce vyjádřené ve vietnamštině považuje za výstižnější a vtipnější. České pohádky zná (klasické), vietnamské méně. Od té doby, co se svými vietnamskými kamarády mluví vietnamsky, se její vietnamština zlepšila. Své schopnosti ve vietnamštině hodnotí takto: 1) porozumění (poslech) 2) psaní 3) mluvení 4) čtení. S českým pravopisem nemá potíže, někdy si plete rody, může to být vlivem vietnamštiny.

### **39. Katrin, narozena 1997**

Narozena v ČR, rodina je zde od roku 1993. Katrin měla několik „českých babiček“, ale od svých pěti let pouze jednu, s kterou je v kontaktu dodnes. Rodiče jsou rozvedeni, nevlastní otec, také Vietnamec, mluví perfektně česky. Katrin s ním mluví pouze česky, připadá jí divné, když ho slyší mluvit vietnamsky. Katrin má kontakt i se svým biologickým otcem, který mluví česky pouze tak, aby se domluvil v obchodě (má stánek ve Vyšším Brodě). Ve Vietnamu byla poprvé, když jí bylo jedenáct let, naposled v roce 2014, návštěvy celkem- 4. Čeština její bližší a nemá s ní žádný problém, ani s českým pravopisem. I vyjadřování emocí je jí bližší v češtině, některé pocity by ve vietnamštině nedokázala říct (např. Je mi úzko). Jinak ale vyjadřování emocí dělí podle prostředí. Oba jazyky (češtinu i vietnamštinu) užívá jako „tajné“. Své jazykové vybavení považuje za výhodu, usnadňuje jí to studium dalších jazyků. Lingvistiku studovat nechce, ale své znalosti chce uplatnit při studiu v zahraničí- studium managementu v Melbourne. Češtinu si chce udržet (přítel, který s ní má odejít do Austrálie je Čech), pokud to půjde, ráda by udržela i vietnamštinu kvůli kontaktu s vietnamskými příbuznými. Za svou mateřštinu považuje češtinu – víc jí používá. Žádné

z dvou kultur nedává přednost – vietnamská i česká jsou na půl, vyhledává raději anglické knihy a písně, úplně všemu nerozumí, ale chce si procvičit angličtinu kvůli budoucímu studiu v Austrálii. Raději se baví s Čechy než s Vietnamci. Má vietnamské příbuzné v Kaplici (včetně otce), má s nimi kontakt jednou za měsíc. Jinak je s nimi v kontaktu na facebooku. Ve Vietnamu má tety a strejdy, prarodiče již nemá. Do Vietnamu se chce vracet, ale žít tam nechce. V roce 2014 tam byli s přítelem jako turisté na 1, 5 měsíce (přelom ledna a února). Odborné předměty by ve vietnamštině studovat nemohla, to raději v angličtině. Doma se vaří vietnamská kuchyně, mí jí raději než českou. Na děti zamýšlí mluvit podle toho, koho si vezme (Vietnavec, Čech, Australan), svou roli bude hrát také prostředí. Matka mluví česky špatně, Katrin pro ni často funguje jako tlumočnick. Do budoucna chce udržet kontakt s Čechy a českým prostředím, přestože se hodlá přemístit do Austrálie. Své znalosti vietnamštiny seřadila v tomto pořadí: 1) Mluvení 2) poslech (porozumění) 3) Psaní 4) Čtení.

#### **40. Michal, narozen 1998**

Narozen v Česku, v době příchodu bylo oběma rodičům 17 let. Asi rok se učili česky, otec zde vystudoval střední školu. Oba rodiče mají v češtině špatnou výslovnost, otec má velkou slovní zásobu, matka ne. Doma se mluví vietnamsky, když Michal něco neví, řekne to česky. S matkou mluví pouze vietnamsky, někdy pro ni tlumočí (viz výše uvedená témata). Do 5-6 let měl českou babičku, pak začal navštěvovat mateřskou školu v Česku a s češtinou nemá žádné problémy. Oblíbený český spisovatel – Foglar. Češtinu používá víc, s vietnamskými kamarády, kteří jsou ve stejné situaci jako on, mluví česky. Vietnamštinu ani češtinu nepoužívá jako „tajný jazyk“. Všichni ostatní příbuzní (mimo rodičů) jsou buď ve Vietnamu nebo v Německu, Michal s nimi není v kontaktu, rodiče ano. Za mateřský jazyk považuje vietnamštinu (také proto, že je to jazyk matky). Emoce vyjadřuje v češtině. Vietnamštinu si chce v každém případě udržet, cítí povinnost dorozumět se tímto jazykem s příbuznými. Do Vietnamu se chce pravidelně vracet, ale žít tam nechce. Celkem byl zatím ve Vietnamu čtyřikrát, chystá se na návštěvu o Vánocích (poslední návštěva v roce 2013). Příbuzní poznají, že tam nežije, podle slovní zásoby a gramatiky – prý řadí slova ve špatném pořadí, podle češtiny. Podle jeho názoru mu skutečnost, že je bilingvní nepomáhá při studiu dalších cizích jazyků, profesně svých jazykových znalostí využít nechce, chce studovat mechatroniku, baví ho přírodní vědy. Vietnamskou i českou kuchyni má rád zhruba stejně. Vietnamskou kulturu nevyhledává, spíše českou nebo anglickou, případně také japonskou. Když mu bylo 6 let, strávil ve Vietnamu nejdelší souvislou dobu, na dva měsíce. On sám vietnamské tradice příliš nedodrжуje (pouze běžné akce – oslavy lunárního roku), ale otec je tradicemi více vázán. Své schopnosti ve vietnamštině řadí takto: 1) poslech 2) Mluvení 3) Čtení 4) Psaní. Vietnamsky umí psát než česky. Odborné předměty by ve vietnamštině



studovat nemohl, ale šlo by to v angličtině nebo němčině, protože v těchto jazycích už se s odbornou terminologií setkal. V budoucnu chce na děti mluvit podle manželky a také podle prostředí, chce však, aby se jeho děti naučily také vietnamsky.

#### **41.Richard, narozen 1995**

Narozen v rakouském Linci, oba rodiče jsou Slováci, Richard je slovensko – německy bilingvní. Mimo to hovoří anglicky. Oba jazyky byly osvojovány současně, doma mluvil s rodiči slovensky, na veřejnosti a ve škole německy. Slovenštinu považuje za svou mateřštinu, přestože má více příležitostí mluvit německy. Do budoucna chce udržet oba jazyky, nevidí žádný důvod, proč by se mu to nemohlo povést. Jako komunikační jazyk rodina používá slovenštinu. Za prestižnější považuje němčinu, protože je s)rozšířenější než slovenština. Protože denně mluví německy, je jeho němčina lepší než slovenština, v němčině dokonce studuje. Věřící, že po krátké době (asi po třech týdnech) by byl schopen studovat ve slovenštině. Jazyk, ve kterém se mu zdají sny závisí tom, který momentálně více používá, když např. navštíví své prarodiče na Slovensku, má tendence přemýšlet ve slovenštině, ale sny se mu zdají v němčině i při delším pobytu na Slovensku. V případě bolesti reaguje slovensky, nadává ve slovenštině, někdy užívá slovenštinu jako „tajný“ jazyk, když nechce, aby mu německy mluvící okolí rozumělo. Nemá problém s přepínáním mezi oběma jazyky. Pravidelně navštěvuje prarodiče na Slovensku, vždy na 1- 3 týdny. Ve slovenštině (i češtině) zná vykání. Podle jeho názoru je německá gramatika srovnatelná se slovenskou. Znalosti, jak se hodnotí ve slovenštině: 1) psaní 2) mluvení 3) čtení 4) psaní. V němčině: téměř totéž, malý rozdíl: 1) psaní 2) poslech 3) mluvení 4) čtení. Při krátkém pobytu na Slovensku se mu běžně nestává (při krátkém pobytu), že by někdo poznal, že tan trvale nežije, ale při delším pobytu a obsáhlejší konverzaci ano, protože si někdy není schopen vzpomenout na určitá slova. Kdyby měl příležitost, tak by svých jazykových schopností rád využil profesně, samozřejmě svého bilingvismu využívá v práci. Spolužáci a kolegové v Rakousku si většinou vůbec neuvědomují, že umí více jazyků, pokud jim to sám neřekne. Z českých pohádek zná např. O Červené Karkulce, O Popelce, O princezně na hrášku (původně dánská pohádka, pozn.) Pokud mluví s matkou nebo sestrou, kombinuje slova z obou jazyků, slovo ve slovenštině nahradí německým a naopak. Mimo slovenštiny a němčiny hovoří ještě anglicky, teta žije v Kanadě, tak během návštěv u ní mluví anglicky.

#### **42.Patrick (narozen 1995)**

Otec Slovák, matka Češka, žijí v Rakousku již třicet let. Patrick se narodil v rakouském Linci. Rodiče se rozvedli, matka se odstěhovala ke svým rodičům (Čechům), do Vocklabrücken. Pokud ji tam Patrick navštíví, mluví s ní a s prarodiči pouze česky, ale navštěvuje je pouze

jednou za dva měsíce, takže nemá moc příležitostí češtinu používat. Prarodiče z otcovy strany žijí na Slovensku. Doma s otcem mluvil dlouho jenom německy, teď se pokusí mluvit více česky. Mimo češtiny a němčiny Patrick mluví anglicky, trochu slovensky (hodně zapomněl) a chorvatsky (má kamarádku Chorvatku, jazyk se cíleně neučí, ale když ho slyší, „jde mu to samo“). Patrick začal doma mluvit nejdříve česky, ale v okolí slyšel němčinu. S nástupem do školky se naučil plyně německy. Když bylo Patrickovi osm let, rodiče se rozvedli, Patrick zůstal s otcem. Od osmi do čtrnácti let měl malý kontakt s matkou a prarodiči (ze strany matky i otce), takže česky téměř nemluvil.

Patrick se naučil dobře německy, němčinu také nejčastěji používá. Jeho čeština je velmi nedokonalá se zřetelným německým akcentem. Je zřetelně znát, že češtinu neovládá dobře, někdy některým výrazům a obrátům nerozumí. Má rakouské občanství, ale za svou mateřštinu považuje češtinu. V každém případě si chce češtinu udržet, pokud možno zdokonalit. Ani jeden z jazyků nepovažuje za prestižnější. Studuje informatiku (v němčině), v budoucnu by rád studoval ještě matematiku. Jazyk, ve kterém přemýšlí, závisí na prostředí, ve kterém se právě nachází. Počítá v němčině, sny se mu zdají v němčině, se psem mluví česky. Na rozdíl od německé a anglické gramatiky je pro něho česká (a slovenská) gramatika obtížná. Snadno přepíná z „jazyka do jazyka“, ale překládat je pro něho obtížné. V češtině zná vykání. Svě jazykové dovednosti v češtině vnímá takto: 1) poslech 2) mluvení 3) čtení 4) psaní. Lingvistiku studovat nechce a zatím neví, jak by svých jazykových schopností využil pracovně. Ve škole téměř nikdo neví, že Patrick mluví také česky, protože sám se o tom nezmiňuje a ostatní ho nikdy neslyší češtinu používat. Uvádí, že v dětství se mu děti posmívaly, že je Čech, teď to ostatní vidí jinak. Všechny české pohádky zapomněl, německých pohádek zná dost. Slova z obou jazyků často kombinuje – často například používá německá slovesa s českou koncovkou. Př. *schreibovat (od německého schreiben – psát)*.