

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Tereza Šoltéssová

Komunikace a postoj k jazyku u vícejazyčných dětí

Communication and approach to language in multilingual children

Praha 2019

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za vedení práce, trpělivost, cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat Ing. Dagmar Strakové, ředitelce České školy bez hranic v Bruselu, učitelkám z České školy bez hranic v Bruselu, všem dětem, které se účastnily mého výzkumu a jejich rodičům. Poděkování patří také mé rodině a partnerovi za veškerou podporu, kterou mi poskytli během studia.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 16. 7. 2019

Tereza Šoltésová

Abstrakt

Diplomová práce Komunikace a postoj k jazyku u vícejazyčných dětí se zabývá problematikou jazykové produkce bilingvních dětí od 7 do 13 let trvale žijících v belgickém Bruselu a docházejících do místní České školy bez hranic. V teoretické části předkládá vymezení základních pojmů relevantních pro téma, kterým se zabývá, především pojmů týkajících se vývoje dětí ve věku respondentů výzkumu, analýzy správnosti, složitosti a plynulosti, nepřipraveného mluveného projevu a lingvistických pojmů, které jsou dále použity ve výzkumu. Teoretická část dále shrnuje získaná metadata o účastnících výzkumu, popisuje, jakým způsobem byly zpracovány nahrávky rozhovorů s respondenty výzkumu a jak byly přepsány. Praktická část obsahuje přepisy rozhovorů se všemi patnácti respondenty výzkumu. U každého respondenta je zahrnuto krátké shrnutí pozorování jeho jazykového chování ve třídě, které měla autorka možnost sledovat půl roku před pořízením nahrávek. Následuje detailní analýza správnosti, složitosti a plynulosti a její shrnutí. Závěr práce obsahuje tabulku srovnávající výsledky všech dětí v různých částech analýzy a popisuje, jaké závěry je možné z ní vyvodit. Cílem práce je na vybrané skupině respondentů popsat jazykový projev vícejazyčných dětí trvale žijících v zahraničí a pomocí analýzy správnosti, složitosti a plynulosti zhodnotit, na jaké úrovni je jejich jazyková kompetence v češtině. Práce také obsahuje názory dětí na to, jak sebevědomé se cítí při užívání češtiny, jak vnímají vlastní národnost a jaká jazyková politika vládne v jejich rodinách.

Klíčová slova

bilingvismus, osvojování jazyka, postoj k jazyku, děti

Abstract

The thesis “Communication and approach to language in multilingual children“ is focused on language production of bilingual children, 7 to 13 years old, living permanently in Brussels, the capital of Belgium, who attend the local “Czech school without borders”. Its first part presents a theoretical introduction to the field of study, defines all relevant concepts and terms, especially those regarding: child development, the Complexity, Accuracy and Fluency analysis, unprepared speech and other linguistic terms used in following research. In the practical part the empirical execution of aforementioned analysis will be presented. It involves all relevant data about the participants in the research and describes how the interviews were transcribed. The practical part also shows all transcribed interviews of 15 participants of the research. Each participant was monitored for 6 months prior to the interview by the author of the thesis. The abstract of the observation of their language behaviour at school is a part of the practical part as well. This introduction is followed by a detailed Complexity, Accuracy and Fluency analysis and its summary. The end of the thesis provides a table with results of all participants in all parts of the analysis and describes what can be concluded from it. The aim of this thesis is to describe spoken Czech of multilingual children living abroad permanently. This is done using the Complexity, Accuracy and Fluency analysis on a sample of multiple children, which also evaluates the level of their spoken Czech. This thesis also includes opinions of the children on how confident they are when they are speaking Czech, how they feel about their nationality and what language policy dominates in their families.

Keywords

bilingualism, language acquisition, approach to language, children

Seznam použitých zkratek

ČŠBH	Česká škola bez hranic Brusel (pokud není uvedeno jinak)
ULB	Université Libre de Bruxelles
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí České republiky

Obsah

1 Úvod	9
2 Čeština v Bruselu	11
2.1 České školy bez hranic	13
2.2 Česká škola bez hranic Brusel	14
3 Komunikace dětí ve věku 7 až 13 let	16
3.1 Piagetova koncepce	16
3.3 Vliv školy, vrstevníků a médií	18
3.4 Psychologický vývoj dětí ve věku 7–13 let	20
4 Bilingvismus	24
4.1 Druhy bilingvismu	25
4.2 Možnosti výchovy bilingvních dětí	26
4.2.1. Ilustrace jazykové politiky v různých bilingvních rodinách	27
5 Žákovské, akviziční korpusy	30
5.1 Emendace v korpusu CZESL	30
6 Výzkum	32
6.1 Analýza správnosti, složitosti a plynulosti	33
6.2 Nepřipravený mluvený projev	35
7 Analýza	37
7.1.1 Chybná slova celkově	37
7.1.2 Deklinační chyby	38
7.1.3 Lexikální chyby	38
7.1.4 Chybná slova v %	38
7.1.5 Bezchybné promluvy	38
7.1.6 Chybějící slova	39
7.1.7 Syntaktické chyby	39
7.1.8 Počet promluvení/slov	39
7.1.10 Nejdelší promluvení (podle počtu slov)	40
7.1.11 Počet výpovědí a jejich forma	40
7.1.12 Falešné začátky	41
7.1.13 Dlouhé pauzy	41
7.1.14 Neřečové zvuky	41
7.1.15 Tempo (průměrný počet slabik za 10 s)	42
7.2 Cíl analýzy	42
7.3 Teoretický nástin otázek	43

7.4 Výzkumné otázky	45
7.5 Limity.....	45
7.6 Zásady přepisu nahrávek.....	46
8 Analýza: případové studie	48
9 Výsledky výzkumu	150
9.1 Složitost.....	150
9.2 Správnost.....	151
9.3 Plynulost.....	153
10 Odpověď na výzkumné otázky	155
11 Závěr	157
12 Seznam zdrojů a použité literatury	160

1 Úvod

Tato diplomová práce je věnována komunikaci bilingvních dětí. Zkoumáme v ní postoj dětských respondentů k jazykům, které užívají, jejich názor na obtížnost češtiny, jejich sebevědomí v jejím užívání (nakolik věří své jazykové kompetenci v češtině) a také to, jak respondenti vnímají svou národnost. Ústřední částí práce je analýza mluveného projevu dětských respondentů ve věku od 7 do 13 let navštěvujících Českou školu bez hranic (dále jen ČŠBH) v Bruselu. Mluvený projev respondentů byl zachycen ve formě audionahrávek. Analýza projevů se soustřeďuje na měření správnosti, složitosti a plynulosti. Toto zaměření analýzy bylo zvoleno vzhledem k povaze sebraného materiálu a vzhledem k cíli práce, kterým je popsat mluvený projev bilingvních dětí české národnosti žijících v Bruselu. Snažíme se o zjištění následujících údajů:

- Nakolik je projev respondentů chybový, jaký charakter mají chyby, jichž se nejčastěji dopouští, jak jsou časté.
- Jaká je míra složitosti vyjadřování respondentů. Zda mají tendenci vyjadřovat se v jednoduchých větách, které za sebe řadí pomoci souřadících spojek, nebo používají souvětí, případně jak svá souvětí strukturují.
- Nakolik je projev respondentů plynulý, kolik obsahuje odmlk, neřečových zvuků, jakým tempem děti mluví.

Cílem nahrávání bylo zachytit nepřipravený, spontánní projev respondentů. Naším původním plánem bylo nahrát s každým respondentem rozhovor o přibližné délce 5–7 minut. Při realizaci výzkumu se ale ukázalo, že do konečné délky rozhovorů se zásadním způsobem promítl přirozený temperament dětí. Děti, které byly hovorné i při přirozené komunikaci, bylo doslova nemožné zastavit, což sice poněkud prodloužilo délku rozhovoru, nicméně nám to zároveň poskytlo mnoho zajímavého materiálu k naší analýze. Jiné děti, které se naopak ve třídě projevovaly spíše jako introvertní, byl problém „rozmluvit“. Tazatelka se vždy snažila najít takové téma, které by pro dítě bylo zajímavé, a proto by o něm mohlo samostatně mluvit. Ve většině případů se takové téma podařilo nalézt, ale byly i případy, kdy dítě samostatně mluvit nechtělo nebo nedokázalo.

Celková délka trvání všech rozhovorů je 136,5 minuty, tedy něco přes dvě hodiny času. Jak můžeme vidět v tabulkách 1–3 (kapitola 6), kde jsou zachyceny délky nahrávek všech dětí, ukazuje se tento trend: nahrávky starších dětí jsou delší než nahrávky mladších žáků. Toto ale

neplatí absolutně, vůbec nejdelší nahrávka ze všech byla pořízena s chlapcem, který podle systému ČŠBH spadal do druhé třídy. Ačkoliv nahrávání probíhalo v zásadě hladce, v případě jedné nahrávky bohužel došlo k technické chybě nahrávacího zařízení, což vysvětluje, proč je velmi krátká (3:07). Průměrná délka rozhovoru s našimi dětskými respondenty je 9,1 minut, což lehce přesahuje původně plánovanou délku. Nejdelší nahrávka má 13,28 minut.

Vzhledem k možnosti autorky této práce sledovat jazykové chování zkoumaných subjektů po dlouhou dobu je u každého analyzovaného dítěte shrnut také výsledek dlouhodobého pozorování, které se soustředilo především na to, kterak dítě používá češtinu a další jazyky, jakou úroveň jeho běžná mluvená čeština má a kde typicky dělalo chyby.

Hlavní částí práce je analýza mluveného projevu dětí z České školy bez hranic v Bruselu. Nahrávání proběhlo ve čtyřech dnech mezi únorem 2018 a květnem 2018 s laskavým svolením ředitelky České školy bez hranic paní Dagmar Strakové a rodičů dětských respondentů. Informovaný souhlas rodičů je součástí příloh této práce.¹

Všechny zkoumané subjekty mají jednoho rodiče české národnosti, který má snahu o to, aby dítě česky vládlo slovem i písmem, důkazem čehož je to, že dítě navštěvuje českou školu, kde se čeština vyučuje buď o víkendu, nebo ve středu po výuce v „první“ škole dítěte. Samotné docházení do České školy tedy rozhodně znamená námahu pro dítě i rodiče a je povzbudivé, že Česká škola v Bruselu má stoupající počet žáků, který dokládá zájem krajanů o to, aby jejich děti češtinu používaly i jinak než v komunikaci s nimi.

Mezi laiky převládá názor, že dítě s jedním rodičem české národnosti, který svůj mateřský jazyk aktivně užívá v komunikaci s dítětem, musí tento jazyk dokonale ovládat, stejně jako každé dítě s oběma rodiči Čechy. Je však faktem, že děti vzdělávané v jiném než mateřském jazyce, navíc žijící v zemi, kde se jejich mateřským jazykem nemluví, svoji mateřštinu často zapomínají.

Jim Cummins ve své knize *Language, Power and Pedagogy*² uvádí příklad českého hokejisty Dominika Haška, který ukončení své kariéry odůvodnil mimo jiné i tím, že jeho syn, který žil s ním ve Spojených státech a jehož výuka probíhala v angličtině, zapomíná svůj mateřský jazyk, tedy češtinu. Přitom oba rodiče chlapce jsou Češi a není důvod se domnívat, že by v komunikaci s dítětem používali jiný jazyk než češtinu. Nicméně už to, že se dítě pohybovalo v cizojazyčném prostředí a bylo vzděláváno v jiném jazyce na jeho češtině zjevně zanechalo stopy. A to není zdaleka ojedinělý případ, jak v této práci dále ukážeme.

¹ Příloha 1

² CUMMINS, J.: *Language, Power and Pedagogy*. Cromwell Press, 2000, s. 6.

2 Čeština v Bruselu

Zkoumanými subjekty byly děti z České školy bez hranic v Bruselu a dá se říct, že právě Brusel je ideálním místem pro výzkum zaměřený na mnohojazyčnost. V tomto multikulturním městě není nouze o jazykovou pestrost. Belgie je země tří úředních jazyků, francouzštiny, vlámsštiny a němčiny. V Bruselu se s bilingvním charakterem města setkáváme na každém kroku, dokonce i stanice a zastávky městské hromadné dopravy jsou uváděny ve dvou jazycích, francouzštině a vlámsštině. Ačkoliv geograficky spadá Brusel pod vlámskou část země, většina jeho obyvatel hovoří francouzsky a v poslední době také stoupá vliv a užívání angličtiny, především kvůli umístění mnoha evropských institucí do centra tohoto města. Oficiálně se uvádí, že v Belgii sídlí více než 1000 veřejných či soukromých mezinárodních organizací, například Evropská unie a Severoatlantická aliance.³

Belgie je a vždy byla cílem migrantů, jak uvádí ve své oficiální brožurě *Belgium at a Glance*.⁴ Mezi slavné cizince, kteří v Belgii našli svůj domov, řadí například Victora Huga, Charlese Baudelaira nebo Augusta Rodina. Podle údajů Ministerstva zahraničních věcí z roku 2018⁵ žije v Belgii také asi 4 000 Čechů (v tom jsou zahrnuti i lidé dlouhodobě zaměstnaní v institucích EU, jichž je momentálně asi 700 včetně rodinných příslušníků). Krajanská komunita Čechů se v Bruselu sdružuje například v organizaci Beseda Volnost, jejíž historie sahá do počátku 20. století.⁶ Nejvýznamnějším pořadatelem českých kulturních akcí v Belgii je České centrum, které sídlí ve stejné budově jako Česká škola bez hranic v Bruselu.⁷

V Bruselu je děti možné vzdělávat v mnoha jazycích. Dostupné je veřejné vzdělávání ve francouzštině i vlámsštině, nicméně hojně využívanou možností je také Evropská škola (v Bruselu jsou 4 školy takového typu).⁸ Evropské školy se zaměřují na vzdělávání bilingvních a trilingvních dětí a jsou rozděleny na sekce.

³ Brožura informačního portálu belgium.be. [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: https://www.belgium.be/sites/default/files/belgium_at_a_glance_en_lowres.pdf

⁴ tamtéž

⁵ Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/krajane_ve_sвете/adresare/adresare-belgie_adresar_krajanskych_spolku.html

⁶ Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/krajanska_komunita.html

⁷ tamtéž

⁸ Oficiální stránky Evropských škol v Bruselu. [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <https://www.internationalschoolsinbrussels.com/schools/european-school-of-brussels/>

V Bruselu je možné navštěvovat i českou sekci, nicméně tato možnost nebyla u respondentů našeho výzkumu využívána, neboť rodiče dětí preferovali výuku ve druhém či třetím jazyce dítěte. Vzdělávání v češtině pak zajišťovalo docházení do ČŠBH.

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky na svých oficiálních stránkách uvádí, že v rámci podpory vzdělávání je jeho hlavním zájmem podpora dobrých vztahů mezi českými a belgickými univerzitami a jinými typy škol. Zároveň ministerstvo poskytuje informace belgickým studentům se zájmem o studijní pobyt v České republice.⁹ Výuka češtiny v Bruselu probíhá:

- V rámci akce nazvané Café tchèque, organizované Centrem d'études tchèques při Université Libre de Bruxelles ve spolupráci s Českým centrem si mohou studenti češtiny procvičit své znalosti konverzací s rodilými Čechy. Jedná se o spíše neformální setkávání, na kterých se mimo jiné hrají společenské hry, a také se tam lze dozvědět něco nového o českých realitách a kultuře.¹⁰
- Université libre de Bruxelles (dále jen ULB) ve spolupráci s Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy organizují certifikované zkoušky z češtiny jako cizího jazyka, které je možné složit v Bruselu.¹¹
- Le Centre d'Etudes tchèques ULB a České centrum v Bruselu pořádají každoročně letní školu českého jazyka a kultury. Výuka probíhá v různých skupinách dle pokročilosti.¹²
- Centrum českých studií na ULB a Česká škola bez hranic nabízí večerní kurzy českého jazyka pro dospělé cizince.¹³
- Český jazyk je také možné studovat na dvou belgických univerzitách. Na ULB jako součást programu slavistika a také na Univerzitě v Gentu při Katedře překladatelství, tlumočnictví a komunikace (v kombinaci s holandštinou).¹⁴

⁹ Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. Cit. 22.3.2019. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/skolstvi.html

¹⁰ Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. Cit. 22.3.2019. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/caf_e_tch_que.html

¹¹ Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/certifikovane_zkousk_y_z_cestiny_pro.html

¹² Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/le_centre_d_etudes_tch_ques_ulb_a_ceske.html

¹³ Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/vecerni_kurzy_cestiny.html

¹⁴ Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/univerzitni_studia_cestiny.html

2.1 České školy bez hranic

České školy bez hranic jsou neziskové organizace tvořící síť na místech, kde žije početná česká komunita. Momentálně fungují kromě v Bruselu také v Paříži, Drážďanech, Curychu, Mnichově, Londýně, Rhein-Mainu a Ženevě. Jak uvádí na svých oficiálních internetových stránkách,¹⁵ spolupracují také s dalšími tzv. Českými školami a školičkami (například v Kodani, Madridu, Dublinu, Sydney nebo Káhiře).

Myšlenka na založení Českých škol bez hranic vznikla v roce 2003 v Paříži, kde žije jejich zakladatelka, Lucie Slavíková-Boucher. Škola si klade za cíl vychovávat a vzdělávat v češtině bilingvní děti žijící mimo Českou republiku. Vyučuje předměty: český jazyk a literatura, zeměpis, dějepis-zeměpis českých zemí, a to dle vlastního vzdělávacího programu vytvořeného v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu MŠMT České republiky.¹⁶ Výuka v českých školách probíhá metodou total immersion. Principem této metody je, že se dítě ve škole při všech aktivitách nalézá v prostředí, kde se používá výhradně čeština.

Pravidelná výuka v českých školách bez hranic zahrnuje výuku těchto skupin:¹⁷

- nejmladších dětí (od 18 měsíců do 30 měsíců věku)
V této skupině probíhá výuka jazyka prostřednictvím výtvarné výchovy, hudby, divadla, mluveného slova. Časová dotace: 1 x týdně 1 hodina.
- dětí od 2,5 do 3,5 let
Výuka probíhá skrze výchovně-naučnou strukturu podobnou české mateřské škole. Časová dotace: Minimálně 1x týdně hodina, maximálně 1x týdně 2 hodiny.
- předškoláků (dětí od 5 do 7 let)
Výuka probíhá podobně jako v mateřské škole, protože většina dětí neumí nebo se teprve učí číst a psát. V této skupině byly používány učebnice *Domino (Český jazyk pro malé cizince)* od Svatavy Škodové.
- školních dětí od 6 do 15 let
Výuka českého jazyka, literatury, dějepisu a zeměpisu českých zemí. Časová dotace: 5 hodin (45 min) týdně. Celkem 165 výukových hodin ročně.

Mimo to probíhá v Českých školách bez hranic také nepravidelná výuka v podobě výtvarných a literárních soutěží (v místě působení; ve spolupráci s ostatními českými školami

¹⁵ Oficiální internetové stránky ČŠBH, [cit. 2019-06-28]. Dostupné z: <http://www.csbh-brusel.be/predskolni-vyuka>

¹⁶ Oficiální stránky českých škol bez hranic, [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: www.csbh.cz

¹⁷ tamtéž, [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh>

bez hranic), besedy s českými umělci, workshopy, oslavy českých svátků, besídky, hudební dílny či návštěvy muzeí a výstav. V neposlední řadě nabízí České školy bez hranic získání praxe v podobě stáže pro studenty vysokých škol.

České školy bez hranic jsou částečně financovány skrze granty od MŠMT a MZV. Jejich stálým partnerem jsou také Česká centra.

2.2 Česká škola bez hranic Brusel

Jak uvádí na svých oficiálních internetových stránkách,¹⁸ nabízí ČŠBH v Bruselu výuku českého jazyka, literatury a českých reálií jako doplnění ke vzdělání, které české děti žijící v Belgii získávají na základních školách, do kterých v Belgii denně dochází. Jako svůj cíl uvádí udržování a rozvíjení češtiny u českých dětí, pocházejících ze smíšených manželství, nebo českých rodin žijících v Belgii.¹⁹

V ČŠBH Brusel je také možnost navštěvovat hodiny klavíru v českém jazyce a ve škole ve večerních hodinách probíhají kurzy češtiny pro dospělé.

Ředitelkou České školy bez hranic v Bruselu je momentálně Ing. Dagmar Straková, která se sama výuce češtiny jako cizího jazyka věnuje. Dále pro školu pracují tři učitelky v rámci předškolního vzdělávání, další tři v rámci primárního vzdělávání, jedna učitelka češtiny jako cizího jazyka pro dospělé a čtyři učitelky hudby.²⁰ Kromě výuky klavíru a hudební nauky je nyní (ve školním roce 2018/2019) ve škole možnost chodit na speciální výtvarné kurzy pro děti školního věku, které tvoří za doprovodu hudby.²¹

Pro tuto práci je důležité detailněji popsat výuku ve školním roce 2017/2018, kdy probíhalo nahrávání rozhovorů s dětskými respondenty a kdy měla autorka práce možnost dlouhodobě pozorovat jejich jazykové chování. Ve školním roce 2017/2018 probíhala výuka v ČŠBH Brusel tři dny v týdnu (každá třída chodila do školy jednou týdně na pět vyučovacích hodin). Ve středu do školy docházeli žáci prvního a druhého ročníku (jejich výuka probíhala současně, nicméně studovali částečně z jiných materiálů a vzhledem ke dvěma učitelkám ve třídě byla oběma skupinám věnována individuální péče). Neděle byla v ČŠBH věnována nejstarším žákům, třetí a čtvrté třídě. Třída byla opět smíšená, nicméně stejně jako u mladších dětí byl rozdíl mezi učivem obou ročníků. Ve školním roce 2017/2018 v ČŠBH neprobíhala výuka starších dětí. Děti školního věku měly kromě výuky jazyka také možnost navštěvovat

¹⁸ Oficiální internetové stránky ČŠBH, [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <http://www.csbh-brusel.be>

¹⁹ tamtéž, [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <http://www.csbh-brusel.be/nase-cile>

²⁰ tamtéž, [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <http://www.csbh-brusel.be/nas-tym>

²¹ tamtéž, [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/csbhbrusel/>

blokovou výuku českých reálií, kde se jednou měsíčně seznamovaly s českým dějepisem a kulturou.

V sobotu byl ve škole program pro nejmenší žáky. Děti od 1,5 roku do 5 let (rozřazené do tří skupin podle věku) zde zpívaly české písničky, učily se básničky, říkanky, názvy tvarů, zvířat, barev a další dovednosti vhodné pro jejich věk. Učitelka na děti mluvila pouze česky, děti odpovídaly různě (česky, francouzsky, jiným jazykem). Odpoledne probíhala výuka předškolních dětí (předškolních z hlediska ČŠBH, v belgické škole už děti chodily do první třídy a bylo jim 6 až 7 let).

3 Komunikace dětí ve věku 7 až 13 let

Vzhledem k tomu, že jsme pro naši práci nahrávali a analyzovali projev dětí ve věkovém rozmezí 7 až 13 let, potřebujeme teoreticky popsat, na jakém stupni je vývoj jejich komunikačních dovedností. Dále uvádíme, jak se k této otázce staví Jean Piaget a William Labov.

3.1 Piagetova koncepce²²

Jean Piaget se řadí mezi představitele konstruktivismu. Tento směr předpokládá, že řečová dovednost je u dětí rozvinuta jako důsledek kognitivního vývoje. Podle Piageta reaguje dítě na nová data, která přijímá od okolí, dvěma způsoby: asimilací a akomodací. Asimilací je míněno přiřazování nových dat do vzorců jednání, které už dítě zná. Akomodací je míněno buď vytváření nových vzorců chování, nebo přizpůsobení těch, kterými již disponuje, tak, aby pomocí nich mohlo uchopit nová data. Vývojové změny jsou podle Piageta u dětí univerzální, probíhají tedy u všech ve stejném pořadí, i když ne stejně rychle.

Piaget vyčleňuje následující stádia vývoje:

1. Stádium senzomotorické. To trvá od narození do dvou let věku dítěte. Dítě přemýšlí v symbolech, nastupuje tzv. sémiotická funkce, která umožňuje schopnost představit si něco (označované) pomocí něčeho jiného (označujícího).
2. Stádium předoperační. To trvá od dvou do šesti let věku dítěte. V myšlení dítěte se objevuje jazyk, který dítě přejímá od společnosti (nepodílí se tedy na jeho vytváření). Myšlení i řeč dětí v tomto věku je silně egocentrická, tedy orientovaná na ně samé. Děti sice jsou schopny účastnit se formálního dialogu, nicméně ten má rysy dvou monologů, děti ještě nejsou schopné plně si uvědomit stanovisko komunikačního partnera.
3. Stádium konkrétních operací. To trvá od šesti do dvanácti let věku dítěte. V této fázi už je dítě schopné být plnohodnotným partnerem v dialogu. Děti začínají získávat abstraktní myšlení, chápou principy:

- konzervace (tedy, že se vlastnosti jako je objem, hustota nebo množství nezmění, i když věci změni svůj vzhled, např. přeměna vody na led);
- totožnosti (látka zůstane stejná, i když se vizuálně změní);

²² PIAGET, J., INHELDER, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2004, ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 35-37.

- kompenzace (nádoby různých tvarů mohou být plné stejného množství tekutiny a ta v nich bude dosahovat do různých výšek);
- reverzibility (pomocí zvrtných operací je možné vrátit věci do původního stavu, např. pokud uvolníme lodní uzel na provaze, provaz změní svůj tvar).

4. Stádium formálních operací. To trvá od dvanácti let věku dítěte do devatenácti let věku dospívajícího člověka. Zde už děti dosahují úrovně dospělých mluvčích, ostatně se samy dospělými stávají. Jsou schopny aktivně užívat abstraktních pojmů, hovořit o věcech pro ně neznámých, jejich projev a syntax se stává sofistikovanější. Mají schopnost kriticky přemýšlet o sobě a o okolí, hypotézy a dedukce.

Podle Piageta řadíme 14 z našich respondentů do jedné skupiny, a to stádia konkrétních operací, kdy dítě začíná chápat abstraktní pojmy, většinou rozumí humoru, bez problémů se účastní dialogu. Jednu respondentku, které v období pořízení nahrávky bylo 13 let, řadíme podle Piageta do stádia formálních operací. Piaget uvádí, že v tomto období se jazyk dospívajícího již podobá projevu dospělého mluvčího, který si také uvědomuje rozdíly v nízkém a vysokém stylu apod.

3.2 Koncepce Labova²³

Pro Labovovu koncepci je základní teze, že děti si v průběhu dospívání osvojují sociolingvistické vzorce, a to od společnosti dospělých lidí, která je obklopuje. Tento vývoj je podmíněn kulturně, osvojení sociolingvistických pravidel se tedy bude u každé kultury více či méně lišit. Proto také ne každé dítě projde všemi stádii osvojování sociolingvistických vzorců, kterých Labov vyděluje šest:

- Stádium základní gramatiky, cca do 3–4 let věku dítěte. V tomto období dítě vyrůstá v rodině, ve které si zároveň osvojuje první lexikum a základy gramatických pravidel. Zásadní roli při jazykovém rozvoji dítěte hrají rodiče.
- Stádium vernakulární, trvající od 5 do 12 let věku. Podle Labova se jedná o klíčové období, protože dítě se začíná jazykově rozvíjet a projevovat v novém prostředí: ve škole a mezi svými vrstevníky. Škola dětí učí pravidlům gramatiky a pravopisu a dítě se v ní setkává s prestižní varietou jazyka, kterou v některých případech nemusí z domova vůbec znát. Skupina vrstevníků naopak děti kromě sociálních norem učí jazyk neformální.

²³ ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 42-44.

- Stádium sociální percepce, které časově patří mezi 13 a 15 let věku. V tomto věku jsou už dospívající vystaveni kontaktu s mluvčími z velmi pestrého sociálního prostředí (a užívajícími různé vzorce komunikačního chování). Dospívající si začíná uvědomovat rozdíly mezi nižšími a vyššími varietami jazyka a prestižní komunikační formy začíná hodnotit výše, ačkoliv ve vlastním řečovém projevu k nim netíhne.
- Stádium stylistické variace, které začíná vstupem na střední školu. V této fázi se dospívající snaží přiblížit svůj projev prestižní varietě jazyka (především ve formálních situacích). Zde se nabízí příklad české maturitní zkoušky, na které mimo jiné student prokazuje, že dokáže používat spisovnou češtinu. Labov provedl řadu výzkumů, které měly potvrdit jeho teorii, a došel k názoru, že mluvený projev dospívajících, kteří absolvovali střední školu, se velmi lišil od těch, kteří ji nikdy nenavštěvovali.
- Stádium konzistentního standardu, věkově nevymezené. Tohoto stádia typicky dosáhne střední třída. Je popsáno jako schopnost dodržování standartních forem v jazyce.
- Stádium plného rozsahu, poslední z Labovem stanovených stádií. Tohoto typicky dosahují vysokoškolsky vzdělaní, sečtělí lidé. Jde o schopnost užívat různé variety jazyka podle sociálního kontextu situace.

Podle Labova 14 z našich 15 respondentů spadá do vernakulárního stádia. V tomto období už se děti nepohybují pouze ve sféře svého domova a mezi rodinnými příslušníky, ale chodí do školy a účastní se mimoškolních aktivit ve společnosti svých vrstevníků, jejichž jazykovému působení jsou vystaveni. Jednu respondentku, které v období pořízení nahrávky bylo 13 let, řadíme podle Labova do stádia sociální percepce. Podobně jako Piaget Labov uvádí, že v tomto období se jazyk dospívajícího již podobá projevu dospělého mluvčího, uvědomuje si rozdíly v nízkém a vysokém stylu apod.

3.3 Vliv školy, vrstevníků a médií²⁴

Všichni respondenti našeho výzkumu mají společné to, že jsou denně vystaveni prostředí školy, které je (nejen) jazykově formuje. Kromě toho je většina z nich vystavena působení ČŠBH, která je také jazykově formuje, byť ji nenavštěvují každý den. Vstup do školy je v životě dětí významným mezníkem, který značí vstup dítěte do společnosti. Ve škole musí

²⁴ ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 53-57.,
 VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 254-365.,
 KREJČOVÁ, L.: *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011.,
 LADD, G.: *Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*. Yale University Press, 2005.

děti zvládnout komunikaci s učitelem, jehož role je v jejich životě ze začátku něco nového, především proto, že vystupuje v roli autority, která je odlišná od autority rodičovské. Děti také musí komunikovat se svými vrstevníky, kteří mohou pocházet z velmi odlišného sociálního prostředí. Musí také dokázat komunikovat na jiné úrovni, než na jaké jsou zvyklé komunikovat v rodinném prostředí, protože škola se snaží své žáky jazykově kultivovat. Školní výuka také obohacuje lexikum dětí mnoha novými slovy, která neznají z domácího prostředí. Je to prostředí, které na děti působí vizuálně, auditivně i sociálně. Proto bývá nástup do školy pro dítě významným mezníkem a v některých případech nemusí proběhnout bez obtíží. Nakonec vstupem do školy je dítě nuceno naučit se přizpůsobit a komunikovat za různých okolností a podmínek.

Ať už během školní výuky, o přestávkách nebo při mimoškolních aktivitách, děti ve věku respondentů naší práce se setkávají s početnou skupinou svých vrstevníků, se kterými musí komunikovat. Do 12 let věku má na dítě klíčový vliv skupina kamarádů, do které patří nebo chce patřit. Té se poté jazykově přizpůsobuje. Vrstevnická skupina má na dítě velmi významný socializační vliv. Vliv skupiny na dítě je nejvýznamnější okolo 12. roku věku a pak opět slábne.²⁵ Tyto skupiny jsou typicky genderově rozlišené, tedy buď dívčí, nebo chlapecké.

Do 12 let věku není příliš časté, že by skupiny byly genderově smíchané.²⁶ Dívčí skupiny dětí tohoto věku jsou zpravidla nesoutěživé a nefunguje v nich žádná hierarchie, jednotlivé členky mají ve skupině rovnocenné postavení, u děvčat se projevuje sociální citění, mají větší sklony k empatii. Chlapecké skupiny naproti tomu často formují hierarchicky rozvrstvené skupiny, které mají jasná pravidla, a ve kterých se jistým způsobem dává najevo dominance. V těchto skupinách se častěji vyskytují konflikty, někdy i fyzické povahy (rvačky, pošťuchování). Tyto rysy se také odrážejí ve způsobu, jakým dané skupiny komunikují.

Ve školním věku jsou tedy děti pod vlivem dvou prostředí: školy a vrstevnické skupiny (skupin). Hodnoty a postoje vštěpované školou a skupinou mohou a často jsou do jisté míry v rozporu, což pro děti znamená výzvu v jejich jazykovém i sociálním vývoji. Vliv na dítě mají samozřejmě také média, sledování televize, v dnešní době také hraní videoher, sledování videí na sociálních sítích, které ne zcela omezují přístup k citlivému obsahu. K zařízení účtu na Facebooku sice podle pravidel společnosti musí být uživatel starý minimálně 13 let, ale obejít

²⁵ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 11., MILLS, R., DUCK, S.: *The development psychology of personal relationships*. New York: J. Wiley, 2000.

²⁶ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 11., ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 53.

toto pravidlo není obtížné. Podle neziskové organizace Šance dětem se české děti na Facebook poprvé přihlašují ve věku mezi 10 a 11 lety.²⁷

Média jsou si zájmu mladých lidí a dětí vědoma a často se na ně svým obsahem přímo orientují. Mladí lidé (myšleno před dosažením dospělosti) jsou podle výzkumů ze západních zemí také mediálně gramotnější než generace jejich rodičů, lépe a rychleji se v nich orientují a jsou otevřenější v přijímání informací z nových médií.²⁸ Mladí lidé a děti ale nejsou pouze pasivními konzumenty mediálního obsahu, neboť materiál a informace, které z médií získají, poté aktivně zpracovávají. Média je proto vedle školy a vrstevníků možné zařadit jako třetí zásadní vliv na jazykový vývoj dětí školního věku. Každá z těchto sfér je specifická. Škola se snaží děti jazykově kultivovat a preferuje formální, vysokou varietu jazyka. V tomto ohledu se mezi sebou jednotlivé školy příliš neliší. Naproti tomu skupiny vrstevníků bývají rozličné, ukazuje se, že záleží na tom, zda je skupina dívčí či chlapecká, protože to má vliv na způsob, jakým mezi sebou budou členové skupiny komunikovat. Zároveň samozřejmě záleží na mnoha sociolingvistických faktorech (z jakého prostředí členové skupiny pochází). Způsoby, jakými na děti působí jednotlivá média, se od sebe navzájem mohou značně lišit. Důležitým znakem médií v dnešní době je jejich snadná přístupnost a zejména v případě nových médií také malá či žádná kontrola jejich obsahu. Navíc se v případě nových médií mohou obrátit běžné sociální role, když děti školního věku učí rodiče, jak něco funguje.

3.4 Psychologický vývoj dětí ve věku 7–13 let

Psychický vývoj charakterizujeme jako „proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky i celé osobnosti“.²⁹

V této kapitole krátce popíšeme, v jakém stadiu se nachází psychický vývoj dětí v pro nás relevantním období, tj. od 7 do 13 let. Vstupem do školy dítě přijímá novou společenskou roli a jeho život prochází změnou. Podle Eriksona se toto období nazývá „fáze píce a snaživosti“.³⁰

Vágnerová se své publikaci *Vývojová psychologie, dětství a dospívání* dělí školní období na tři fáze, a to raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk.

²⁷Internetové stránky organizace Šance dětem, [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/deti-a-rizika-socialnich-siti-112.html>

²⁸ ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 56.

²⁹ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 11.

³⁰ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 255, ERIKSON, E. H.: *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002.

Pro raný školní věk charakterizuje jako zásadní nově nabytou schopnost dětí psát, číst a počítat. Zároveň opakuje, že dítě se musí vyrovnat s nově získanou sociální rolí školáka.

Střední školní věk charakterizuje jako „období vyrovnané, bez velkých změn”.³¹ Dítě nadále prohlubuje svoje sociální vazby na spolužáky a kamarády a jeho osobnost se rozvíjí po všech stránkách.

Ve starším školním věku, který trvá od nástupu na druhý stupeň základní školy do 15 let, vstupuje dítě do pubescentní fáze, kdy začíná první částečné osamostatnění jedince a odpoutání se od rodiny.

Ve školním věku se vyvíjí poznávací procesy u dětí (zlepšuje se vidění na blízko, dítě lépe zpracuje detaily na obrázku, vyvíjí se vizuální percepce tištěného,³² dítě rozumí tomu, že čísla a písmena mají význam a nejedná se pouze o obrázky, také chápe, že pořadí, například slov ve větě nebo písmen ve slově, není náhodné). Děti se také naučí systematickou exploraci (tedy postupné prozkoumávání), lépe koordinují oční pohyby nebo pohyby rukama. Děti se naučí rozlišovat zvukovou podobu slov, hlásek a slabik. Kromě poznávacích procesů se u dětí vyvíjí také způsob myšlení, zpracování informací a řešení problémů. Dětské uvažování se postupně proměňuje, opouští egocentrické pojetí světa.³³ Děti mladšího školního věku stále uvažují zejména konkrétně, jejich myšlení je tedy vázané na realitu, kterou znají ze svého života. Vyvíjí se schopnost induktivního myšlení, tedy chápání souvislostí a vztahů. Děti jsou také schopny uvažovat nad věcmi z různých hledisek, chápat pojem nadřazenosti pojmů, chápou princip absurdity.

Děti ve školním věku si osvojují schopnost ocenit vlastní kompetence, což by se mělo odrazit na výsledcích výzkumu, který je součástí této práce. Děti měly zhodnotit, jak sebevědomě nahlíží na svou komunikační kompetenci v českém jazyce. Můžeme pozorovat, zda jejich názory budou odpovídat výsledkům analýzy složitosti, správnosti a plynulosti. V úvahu také musíme vzít, že starší děti by k sobě měly být podle Vágnerové kritičtější.

Vágnerová také zmiňuje, že mladší školáci obtížně odhadují, jak dlouho jim některý úkol zabere a na řešení různě obtížných úkolů vynakládají stejnou energii. Je zajímavé, že ač děti v našem výzkumu věděly, jakou strukturu budou mít rozhovory s nimi, tedy, že v ideálním případě chceme zaznamenat část, kde hovoří jen ony bez přerušování, část, kde si budou povídat s tazatelkou a část, kdy budou odpovídat na otázky faktické povahy, žádné z mladších dětí

³¹ také MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994.

³² KOUKOLÍK, F.: *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2000.

³³ LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.

zjevně při rozhovoru nezažalo žádnou strategii. Děti odpovídaly buď krátce nebo dlouze, v závislosti na povaze otázky, jejich hovornosti a jiných vnějších faktorech, ale pouze nejstarší účastnice výzkumu, které bylo 13 let, přemýšlela o části, která bude vedena jako monolog. Po jejím skončení už svoje odpovědi příliš nerozváděla (protože úkol hovořit po delší dobu samostatně byl splněn).

Pro mladší školní děti dále platí, že se velmi snadno nechají rozptýlit vnějšími vlivy³⁴ a také se vydrží soustředit kratší dobu (podle Vágnerové jde o 7–10 minut u dítěte sedmiletého, 10–15 minut u dítěte desetiletého). Schopnost koncentrace dále roste s věkem. V naší práci nemůžeme pozorovat, že by se délky nahrávek zvyšovaly s věkem dětí, ale to je dáno faktem, že mladší děti méně mluvily a bylo zapotřebí více aktivity a podnětů ze strany tazatelky, aby získala kýžený jazykový materiál. Proto nahrávky mladších dětí nejsou kratší – hovoří na nich o to více tazatelka.

Ve školním věku roste schopnost autoregulace, což přímo souvisí se školní docházkou. Dítě už chápe, že někdy si může hrát, zatímco jindy se musí učit, uklízet apod.

V našem výzkumu jsme se zprvu setkali s nadšením mladších dětí (míníme děti z první a druhé třídy), protože buď podlely vlivu třídy, která k rozhovorům přistupovala kladně, nebo jim myšlenka pořizování rozhovorů s nimi připadala z nějakého důvodu atraktivní. Děti se až na výjimky skutečně snažily mluvit a zodpovědět všechny tazatelčiny otázky a zdálo se, že starší děti (míněno ze třetí třídy) přitom chápaly, že získání jazykového materiálu od nich je pro tazatelku důležité. Pokud porovnáme děti, jejichž čeština byla slabší, jednoznačně se ukazuje, že starší děti se i přes nesnáze dokázaly snažit mnohem déle.

Nyní ještě krátce shrneme, co Vágnerová uvádí ohledně vývoje jazykových kompetencí u dětí. Děti školního věku se učí chápat rozdílnost, podobnost nebo totožnost významu slov (např. homonyma) a slova analyzovat (určit hranice mezi slovy, kořen slova, slovní druh). Mladší děti (méně než 8 let věku) mohou někdy nepochopit sdělení komunikačního partnera a nepochopení si ani neuvědomit. Děti starší 8 let si typicky uvědomí, že něco nepochopili správně.

U dětí v ČŠBH můžeme na základě pozorování během výuky říct, že zásadním problémem pro ně byla pravidla gramatiky a jejich správná aplikace. Byly si například schopny zapamatovat měkké souhlásky v češtině, ale identifikovat je ve slově byl problém. Stejně tak často nevěděly, kde se píše čárka nad samohláskou (což je ostatně častý problém cizinců studujících češtinu jako cizí jazyk), tvrdily, že délku samohlásky neslyší. Vágnerová uvádí, že

³⁴ SIEGLER, R.S.: *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

školáci většinou mluví gramaticky správně, ovšem nejsou schopni dedukce, tedy ani vědomé aplikace gramatických pravidel (ta přichází až kolem 11. roku věku). Můžeme tedy konstatovat, že bilingvní děti nepohybující se v česky mluvícím prostředí můžou mít s gramatikou specifické problémy.

Vágnerová dále popisuje užívání spojovacích výrazů, které děti buď nepoužívají vůbec, nebo ne vždy správně. I děti účastníci se našeho výzkumu se často obešly úplně bez spojek nebo si vystačily s velmi omezeným množstvím (například jenom *a*).

4 Bilingvismus

Pro naši práci je nutné definovat také bilingvismus a krátce shrnout, jak na pojem bilingvismus nahlíží odborná literatura.³⁵

Pojmem bilingvismus rozumíme koexistenci dvou jazyků, z nichž je mluvčí schopen oba používat na úrovni rodilého mluvčího. Člověk se může stát bilingvním dvěma způsoby. Buď je vystaven působení dvou jazyků v dětském věku, nebo v dospělosti. V praxi se ale ukazuje, že dosáhnout bilingvismu v dospělosti je značně obtížnější než v dětském věku. Bilingvní děti mohou mít rodiče, kteří při komunikaci s nimi používají každý jiný jazyk, případně mohou žít v zemi, kde se hovoří jiným jazykem než v rodině a dítě je tomuto jazyku soustavně vystaveno od útlého věku (ve školce, na ulici, mezi kamarády). Dítě vystavené dvěma jazykům typicky zpočátku oba jazyky směšuje, ale poté se naučí mezi nimi rozlišovat. Pokud je nadále schopno oba jazyky užívat v běžné komunikaci, hovoříme o trvalém bilingvismu.³⁶ Důvodem, proč je někdy obtížné dosáhnout bilingvismu v dospělém věku, je rozdíl mezi zvládnutím mateřského jazyka a jazyka cizího. V dospělosti už má jedinec přehled o světě, jako dítě se zákonitosti okolního světa učí spolu s jazykem. Navíc dítě nikdy nemůže ztratit motivaci k učení se mateřskému jazyku, což se u dospělého jedince může stát lehce. Jinak je také nahlíženo na chyby, v případě dětí jsou vnímány jako zcela přirozená součást jazykové akvizice, v případě dospělých mohou být hodnoceny negativně a být demotivující. Proto je v případě mateřského jazyka úspěch zaručen, nicméně v případě dalších jazyků už tomu tak není. Navíc v pozdějším věku může do procesu učení se negativně vstupovat právě mateřský jazyk jedince, jeho jiná gramatická pravidla, výslovnost, stavba věty. Proto jen málokdy dospělý jedinec dosáhne dokonalé znalosti cizího jazyka.

Sociolingvistika se zabývá bilingvismem (a multilingvismem) především ve vztahu k jeho užívání ve vícejazyčných komunitách. Některými aspekty vícejazyčnosti se zabývá také psycholingvistika.³⁷ Zejména v zemích, kde koexistuje více jazyků, je předmětem zájmu také bilingvní výuka, která má své kořeny už v antickém Řecku.³⁸

³⁵ ZURER PEARSON, Barbara. *Children with two languages*. In: Bavin, E. L., ed. *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press, 2009, s. 379-397.,

³⁶ ČERNÝ, J.: *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998, s. 206.

³⁷ ČERNÝ, J.: *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998, s. 206.

³⁸ CUMMINS, J.: *Language, Power and Pedagogy*. Cromwell Press, 2000, s. 26.

4.1 Druhy bilingvismu

Schopnost jedince používat více jazyků na stejné úrovni je možné rozdělit do kategorií podle různých kritérií. Není naším cílem dokonale popsat dělení bilingvismu, proto zde uvedeme jen některé typy dělení. Bilingvismus je možné dělit podle Štefánika³⁹ na koordinovaný, smíšený a subordinovaný. Štefánik při tomto dělení vychází z práce Weinreicha,⁴⁰ který takto bilingvismus rozdělil už v roce 1953. Při koordinovaném bilingvismu používá mluvčí dva na sobě nezávislé jazykové systémy (jednomu obsahu odpovídá jedna forma).

Při smíšeném bilingvismu je typická existence dvou jazykových forem pro jeden smíšený obsah. Stejný poměr platí u bilingvismu subordinovaného, ovšem zde se v obsahu projevuje dominance jednoho z mluvčím ovládaných jazyků.

Štefánik dále popisuje pojem intenční bilingvismus,⁴¹ kdy rodiče komunikují s dítětem jazykem, který není jejich mateřským. Příkladem může být český pár, z něhož se jeden rodič rozhodne na dítě mluvit pouze anglicky, jako by angličtina byla jeho mateřským jazykem. Tato taktika může být úspěšná, zvláště pokud rodič není jediný, kdo dítěti poskytuje jazykový input.

Doskočilová⁴² dělí bilingvismus na sekvenční a simultánní, podle období věku, kdy jsou jazyky osvojeny. Při simultánním dojde k osvojení obou jazyků zároveň (například pokud matka mluví na dítě anglicky a otec francouzsky a dítě si zvládne přibližně ve stejné době osvojit oba tyto jazyky a komunikovat s rodiči adekvátně jazyku, který ovládají). Při sekvenčním bilingvismu dochází k osvojení jazyků v jiném období (jeden jazyk si tedy dítě osvojí dříve a až po jeho osvojení přichází na řadu jazyk druhý).

Dále Doskočilová používá dělení bilingvismu na dominantní a vyvážený, podle toho, zda mluvčí ovládá oba své jazyky na stejné úrovni (bilingvismus vyvážený) nebo jeden z nich ovládá lépe (bilingvismus dominantní).⁴³ Dále je bilingvismus možné dělit také na individuální (kdy je bilingvní jedinec) a společenský (kdy se dvou jazyků užívá hromadně v rámci celé společnosti).

Čermák uvádí, že „u bilingvních mluvčích je zvlášť typický rozdíl ve znalosti, a tedy i preferenci emocionálního vyjadřování (včetně např. kleteb a nadávek).” Čermák se tedy

³⁹ ŠTEFÁNIK, J.: *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, s. 19-20.

⁴⁰ WEINREICH, U.: *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton, 1953.

⁴¹ ŠTEFÁNIK, J.: *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, s. 28

⁴² DOSKOČILOVÁ, K.: *Kolik řečí umíš*. In: *Čeština doma a ve světě* 10, 2002, č. 2-3, s. 228-234.

⁴³ DOSKOČILOVÁ, K.: *Kolik řečí umíš*. In: *Čeština doma a ve světě* 10, 2002, č. 2-3, s. 228-234.

přiklání k názoru, že bilingvismus většinou není v rovnovážném stavu, protože „vždy převažuje pro určitou funkci jeden jazyk a pro jinou zase druhý”.⁴⁴

Když jsme se během rozhovoru ptali na určité situace a na jazyky, kterými v nich děti mluví, byli naši respondenti schopni bez zaváhání a většinou poměrně jednoznačně odpovědět (například, že s maminkou a babičkou mluví jazykem A, ve škole jazykem B, s tatínkem jazykem C). Děti tedy většinou byly schopny oddělit a popsat situace, ve kterých mluví prvním a druhým (a třetím) jazykem.

Všechny děti, které byly součástí našeho výzkumu, se staly bilingvními v dětství. U žádného nebyla aplikována jazyková výchova formou intenzivního bilingvismu, nicméně někteří čeští rodiče v komunikaci s dítětem nepoužívali češtinu. Jednalo se ale spíš o snahu vyjít vstříc dítěti, které se v češtině nedovedlo vyjadřovat na stejné úrovni jako ve svém druhém jazyce. Mezi dětmi se objevoval bilingvismu sekvenční i simultánní. Některé uvedly, že se jazyky naučily přibližně ve stejné době (tedy že od doby, co umí mluvit, mluví s matkou a otcem jinými jazyky). Jiné děti přímo uvedly, že se jeden z jazyků naučily později. Nedokážeme spolehlivě určit, u jakých dětí se vyskytuje bilingvismu vyvážený a u jakých dominantní, protože se nezaobíráme analýzou jejich projevu ve druhém jazyce. Můžeme v tomto ohledu pouze konstatovat, že některé děti se vyjádřily v tom smyslu, že ovládají jeden z jazyků lépe nebo se v něm dovedou lépe vyjádřit.

4.2 Možnosti výchovy bilingvních dětí

Mnoho rodin se potýká s otázkou, v jakém jazyce či jazycích vychovávat své děti, především pokud se mateřské jazyky matky a otce liší, či pokud sice oba hovoří stejným jazykem, ale trvale bydlí v cizí zemi, kde se používá jazyk jiný. Některí rodiče se bojí vystavit své dítě působení dvou jazyků, protože se obávají, že to negativně ovlivní jazykový vývoj dítěte, to bude zmatené a plně nezvládne ani jeden z jazyků svých rodičů.⁴⁵

V bilingvní rodině je třeba rozhodnout, jaký jazyk či jazyky budou rodiče používat v komunikaci mezi sebou a samozřejmě také s dítětem. Rozhodnuto by mělo být ke spokojenosti obou rodičů a v nejlepším zájmu dítěte a toto rozhodnutí by se ideálně nemělo měnit v průběhu jazykového působení na dítě. Podle Lenky Šulové⁴⁶ je volba jazyka jedním z obecných postojů bilingvní výchovy.

⁴⁴ ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2007, s. 53.

⁴⁵ Blom, E.: *Effects of input on the early grammatical development of bilingual children*. In International Journal of Bilingualism, 210, s.422-446.

⁴⁶ ŠULOVÁ, L.: *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* In Elektronický časopis ČMPS 2007. [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

V jazykové politice bilingvních rodin se často uplatňuje tzv. Gramontovo pravidlo. V zásadě se uvádí, že v ideálním případě by dítě mělo mít jeden ze svých jazyků spojeno s komunikací s jedním rodičem (případě prarodiči) a druhý jazyk s rodičem druhým (případně prarodiči z jeho strany). Nedoporučuje se, aby jeden rodič používal v komunikaci s dítětem více jazyků, alespoň ne na počátku. Je ovšem normální, když zpočátku dítě nedokáže bezchybně přepínat mezi kódy a kombinuje oba jazyky v rámci jednoho sdělení. Pro dítě není příliš podstatné, jakým jazykem spolu mluví rodiče.

Dalším způsobem, jak si dítě může přirozeně osvojit svůj druhý jazyk, je v prostředí mimo domov, kde se tento jazyk užívá. Příkladem budiž pár španělsky mluvících emigrantů žijících v Portugalsku, kteří v domácím prostředí mluví na dítě pouze španělsky, ovšem dítě se portugalsčinu naučí ve školce, kde na něj tímto jazykem budou mluvit vychovatelky a ostatní děti. Rodiče mohou také jazyky střídat podle místa a času (například střídat jejich užívání po týdnu), případně užívat oba podle konkrétní situace. V následující části si ukážeme možný způsob jazykové politiky v rodině na ilustraci.

4.2.1. Ilustrace jazykové politiky v různých bilingvních rodinách

Nyní se pokusíme blíže popsat možné efekty bilingvní výchovy pomocí případové studie, která je součástí práce *Bilingvní jedinec v současné společnosti*.⁴⁷ Ta byla publikovaná Českou zemědělskou univerzitou v Praze v březnu 2019, jedná se tedy o čerstvý výzkum. V rámci něho bylo pomocí polostandardizovaného rozhovoru zjišťováno, jaké výhody a nevýhody přináší bilingvní výchova. Respondenti byli tři, dvě matky vychovávající bilingvní děti a jeden mladý muž, který bilingvní výchovou prošel jako dítě.

První respondentka je matka dcery Zoyi, které je 2,5 roku. Dívka je vychovávána v Londýně a pohybuje se v anglofonním prostředí, vyjma rodiny, ve které na ni matka mluví důsledně česky. Zoya ve svém věku již bezpečně rozeznává jazyky obou rodičů a mluví na otce anglicky a na matku česky. Její jazykový vývoj nebyl zpomalený, naopak podle slov matky začala mluvit dříve než monolingvní děti z jejího okolí. Zoyina jazyková výbava v obou jazycích je ve výzkumu hodnocena jako nadprůměrná. Zoya občas používá anglická slova v konverzaci v češtině (a česká slova v angličtině). Její matka uvádí, že po přiletu do České republiky dívce

⁴⁷ *Bilingvní jedinec v současné společnosti* (online článek). Praha: ČZU, Hospodářská a kulturní studia. [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: http://www.hks.re/wiki/doku.php?id=bilingvni_jedinec_v_soucasne_spolecnosti&do=

trvá, než si zvykne mluvit pouze česky. Nicméně krom tohoto nevědomého směšování nemá s jazykem Zoya žádné potíže.

Druhá respondentka je matkou dvou dospělých dětí a již více než 20 let žije v Německu. Ačkoliv i její manžel je Čech, zpočátku aplikovali dvoujazyčnou výchovu, otec na děti mluvil pouze německy, matka česky. Podle slov matky se jim tak snažili usnadnit nástup do školky a čistě německého prostředí. Matka dětí dále uvádí, že když dětem pomáhala s úkoly do školy, mluvila na ně pouze německy, aby její vysvětlení pochopily. Postupně začali oba manželé v komunikaci s dětmi oba jazyky střídát, dnes se podle slov matky děti v rodině hovoří především německy (ona sama přiznává, že jí dělá problém vybavit si některá česká slova). Jejich dcera začala mluvit relativně pozdě, až po nástupu do školky (tedy ve věku 3 let). Naproti tomu syn začal mluvit v podobném věku jako jeho vrstevníci. Matka tento fakt přisuzuje tomu, že chlapec měl jazykovou oporu ve starší sestře a vše po ní opakoval. Ve výzkumu je zároveň zdůrazněn rozdíl v povaze obou dětí. Dívka je od narození spíše introvertní a plachá, zatímco chlapec je společenský a výmluvný.

Třetím a posledním respondentem byl mladý muž jménem Tomáš, jehož matka je Maďarka a otec Čech. Rodiče od narození na syny mluvili každý svým jazykem, ačkoliv matka hovoří plynně česky. Chlapec bilingvní výchovu reflektuje jako výhodnou, protože pro svou jazykovou výbavu nemusel nic dělat. Také oceňuje, že díky matce hovoří plynně maďarsky, protože znalost maďarštiny není příliš častá a znamená pro něj výhodu na trhu práce. Podle svých slov ho jazyky vždy bavily a vynikal v nich, nicméně toto nepřisuzuje své bilingvní výchově. Jeho bratr, který byl jazykově vychováván stejným způsobem, je technicky zaměřený, a přesto má na jazyky také výrazný talent, souvislost a bilingvismem tedy není možné vyloučit.

Ve shrnutí tedy můžeme říct, že bilingvní výchova může mít různý vliv na jazykový vývoj jedince, zásadní je nicméně jeho povaha, temperament, talent, zaměření apod. Z tohoto výzkumu se zdá být výhodnějším přirozený bilingvismus (případ Zoyi a Tomáše), protože jediné z dětí, jehož jazykový vývoj byl pomalejší než jeho vrstevníků, bylo vystaveno jazykovému působení němčiny ze strany otce, ačkoliv němčina nebyla jeho prvním jazykem. Nicméně studie má pouze tři respondenty (a hovoří se v ní celkem o 5 bilingvních dětech), proto je závěry potřeba brát s rezervou. Případ Zoyi je podobný mnoha dětem, které se účastnily našeho výzkumu, nejvíce asi případu Jakuba, který stejně jako Zoya používá anglická slova v češtině. Nemůžeme říct nic k tomu, jak schopnost hovořit česky bez chyb ovlivňuje prostředí, protože jsme neměli možnost Jakuba pozorovat mluvit na jazykově odlišných místech.

V Zoyině případě bylo zmíněno, že trvá, než si po příjezdu do České republiky uvědomí, že od ní bude vyžadováno mluvit pouze česky. Nevíme, jak toto probíhá u dětí, které se

účastnily našeho výzkumu, nicméně většina z nich uvedla, že do České republiky pravidelně jezdí a mají kontakt s česky mluvícími členy rodiny nebo kamarády (a to včetně například Vítka, který se v češtině vyjadřoval se značnými obtížemi).

Je otázkou, jak budou děti zpětně hodnotit svou výchovu z hlediska jazyka, ale už teď můžeme říct, že jejich nadstandartní jazyková výbava je pro ně nespornou výhodou. Jak zmiňuje respondent Tomáš v ilustrativním případě výše, znalost více jazyků na úrovni rodilého mluvčího je užitečná nejen na pracovním trhu. Ostatně praktický význam znalosti češtiny v našem výzkumu zdůrazňovala Marie a Jakub (kteří popisovali, proč rodiče chtějí, aby jejich čeština byla na dobré úrovni). Nakonec vidíme paralelu mezi příkladem matky, která trvale žije v Německu a na děti, jak přiznává, mluví víc německy než česky. Toto jazykové chování rodičů jsme v našem výzkumu popsali také (matka Jakuba, matka Karolíny a Vítka, matka Adama a Evy).

5 Žákovské, akviziční korpusy

V této části se budeme věnovat žákovským korpusům, neboť korpusová lingvistika je blízka zájmu našeho výzkumu. Stejně jako my se (mimo jiné) zabývá sběrem autentického mluveného projevu dětí a analýzou jejich chyb. Nicméně neexistuje korpus, jehož součástí by byl materiál podobný tomu, který analyzujeme v této práci. Závěrem zhodnotíme, proč jsme v našem výzkumu nezvolili metodu chybové anotace, která je použita například v korpusu CZESL.

Akviziční a žákovské korpusy, které jsou typem akvizičních korpusů, jsou nástrojem, pomocí kterého aplikovaná lingvistika, didaktika jazyka a příbuzné obory sledují proces jazykové akvizice a užívání jazyka. Korpusy jsou také využívány při tvorbě slovníků. Data do korpusů jsou sbírána přímo od mluvčích v mluvené nebo psané formě.⁴⁸

Akviziční korpusy slouží ke zkoumání procesu akvizice a užívání jazyka.

Žákovské korpusy slouží ke zkoumání procesu akvizice a užívání druhého (cizího) jazyka nerodilými mluvčími.

První žákovské korpusy se objevují v 90. letech 20. století.⁴⁹ První žákovský korpus češtiny se nazývá CZESL a vznikl v roce 2009. Slouží především učitelům, kterým pomáhá připravit se na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem. Obsahuje složku mluvenou i psanou a má tři části: část s projevy češtiny nerodilých mluvčích, část srovnávající projev českých mluvčích a část ROMi (která obsahuje jazykový projev mluvčích ze sociálně znevýhodněných lokalit).

5.1 Emendace v korpusu CZESL

Kromě toho, že nám korpusy umožňují sledovat proces osvojování jazyka různých skupin mluvčích, lze pomocí nich také pozorovat, jakých chyb a s jakou frekvencí se mluvčí dopouštějí. Žákovské korpusy používají různý způsob značkování chyb i různou chybovou taxonomii. Klasifikace chyb se vždy podřizuje záměru, s jakým je konkrétní výzkum prováděn.⁵⁰

⁴⁸ ŠEBESTA, K. 2011. Akviziční korpusy. In *Minulost, přítomnost a budoucnost v jazyce a v literatuře*. Ústí nad Labem 1.–3. 9. 2010. Ústí nad Labem: PF UJEP.

⁴⁹ ŠEBESTA, K. + ŠKODOVÁ, S.: *Čeština – Cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci. 2012.

⁵⁰ ŠEBESTA, K. + ŠKODOVÁ, S.: *Čeština – Cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci. 2012.

CORDER, S. P. *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*. In RICHARDS, J. (ed.). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman, 1974, s. 158–171.

V rámci chybové anotace jsou chyby vyhledány, klasifikovány, opraveny a explanovány.

Korpus CZESL byl anotován s přihlédnutím ke specifickým rysům českého jazyka, především k jeho flektivní povaze a poměrně volnému slovosledu. V následujícím úseku popíšeme vytvořené anotační schéma a chybovou taxonomii, kterou CZESL užívá.

Při tvoření anotačního schématu se jeho tvůrci potýkali především s následujícími problémy:

- Interpretace. V některých případech, zejména v textech slovanských mluvčích, se setkáme s větami, které nejsou gramaticky správné, nicméně je možné jim rozumět. V některých případech je také možné jim rozumět více způsoby. Rolí anotátora je tedy větu spíše přeformulovat (a tedy interpretovat), než opravit. Je poměrně obtížné sjednotit způsob, jakým mají anotátoři interpretovat.
- Interference. Nelze předpokládat, že anotátoři mají znalost všech prvních jazyků mluvčích, jejichž projev byl v korpusu zachycen. Proto od nich nebylo možné očekávat zachycení a explanaci interferenčních chyb.
- Slovosled. Některé věty v korpusech nerespektují aktuální větné členění, ačkoliv jsou gramaticky správně. Je tedy potřeba mít na zřeteli celkový kontext.
- Styl. Dalším problematickým prvkem v chybové anotaci se zdá být stylová rovina. Nabízí se otázka, jak zacházet s obecně českými tvary a zda je považovat za chybné. Korpus CZESL značí takovéto tvary jako příznakové a předpokládá, že záměrem autora bylo použít jejich spisovou variantu.

Z výše popsaného systému vyplývá, že v chybové anotaci může dojít k některým sporným momentům. V našem výzkumu, který je součástí druhé části práce, jsme chybovou analýzu nevyužívali především z důvodu explanace chyb, kterých se naši respondenti dopouštěli. Vzhledem k množství jazyků, kterými dohromady hovoří, se jevílo jako zcela nemožné spolehnout se na správnou identifikaci interferenčních chyb. V naší analýze také nepočítáme obecně české tvary jako chybové, a to s přihlédnutím k charakteristice vzorku našich respondentů, jimiž byly děti mladšího školního věku.

6 Výzkum

Výzkumu, který je základem této práce, se účastnilo celkem 15 dětí, z toho 8 dívek a 7 chlapců. Z tohoto počtu bylo 12 dětí žáky školy. Respondenti byli pro účely práce rozděleni do tří skupin podle věku. Jména všech dětí byla kvůli zachování anonymity změněna. Informace o věku se vztahuje k datu pořízení nahrávky.

Jméno	Pohlaví	Datum nahrávání	Místo nahrávání	Věk	Jazyky rodičů	Další jazyky, které dítě ovládá	Další jazyky, které se dítě učí	Délka nahrávky (v minutách)
Aneta	Ž	23.5.2018	ČŠBH	9	Čeština, francouzština		angličtina	7:13
David	M	23.5.2018	ČŠBH	8	Čeština, španělština		Francouzština, angličtina	6:13
Pavel	M	23.5.2018	ČŠBH	8	Čeština, litevština	francouzština	angličtina	6:17
Karolína	Ž	23.5.2018	ČŠBH	11	Čeština, italština		angličtina	3:07
Honzík	M	23.5.2018	ČŠBH	7	Čeština, španělština		Francouzština, angličtina	5:46
Vítek	M	23.5.2018	ČŠBH	8	Čeština, italština		angličtina	5:28
Jakub	M	23.5.2018	ČŠBH	10	Čeština, angličtina	francouzština		13:28

Tabulka 1: skupina 1, děti z první a druhé třídy ČŠBH (zařazení do tříd neodpovídá českému systému)

Jméno	Pohlaví	Datum nahrávání	Místo nahrávání	Věk	Jazyky rodičů	Další jazyky, které dítě ovládá na úrovni rodilého mluvčího	Další jazyky, které se dítě učí	Délka nahrávky (v minutách)
Bruno	M	25.3.2018	ČŠBH	10	Čeština, perština	francouzština		11:48
Marie	Ž	25.3.2018	ČŠBH	9	Čeština, angličtina	francouzština		13:08
Dana	Ž	25.3.2018	ČŠBH	9	Čeština, francouzština		angličtina, lucemburština	11:38
Karina	Ž	25.3.2018	ČŠBH	9	čeština francouzština,		holandština	12:06
Denisa	Ž	25.3.2018	ČŠBH	10	Čeština, francouzština		holandština	9:37

Tabulka 2: skupina 2, děti ze třetí třídy ČŠBH (zařazení do tříd neodpovídá českému systému)

Jméno	Pohlaví	Datum nahrávání	Místo nahrávání	Věk	Jazyky rodičů	Další jazyky, které dítě ovládá na úrovni rodilého mluvčího	Další jazyky, které se dítě učí	Délka nahrávky (v minutách)
Adam	M	24.3.2018	ČŠBH	10	Čeština, francouzština		holandština	12:59
Eva	Ž	24.3.2018	ČŠBH	7	Čeština, francouzština		angličtina	9:85
Alice	Ž	25.2.2018	U dítěte doma	13	Čeština, angličtina	francouzština	španělština	10:44

Tabulka 3: skupina 3, děti, které se momentálně neúčastní denní výuky v ČŠBH⁵¹

6.1 Analýza správnosti, složitosti a plynulosti

V této kapitole shrneme, jaké limity má typ analýzy, který jsme pro naši práci zvolili. Nejprve ale musíme definovat pojmy správnosti, složitosti a plynulosti. „Správnost označuje náležitě, nechybné užití určitého jazykového prostředku. Může se užívat také pojmu vhodnost nebo přiměřenost, která označuje míru shody tohoto užití s jazykovými/sociolingvistickými normami rodilých mluvčích.“⁵² My jsme se rozhodli v této práci používat pojem správnost, avšak vhodnost/přiměřenost užití jednotlivých jazykových prostředků u konkrétních dětí analyzujeme také.

Složitost můžeme definovat následovně: „Complexity is the extent to which learners produce elaborated language.“⁵³ Eva Lehovcová ve své diplomové práci *Čeština mluvčích s ruštinou jako prvním jazykem* dodává: „Propracovanost druhého jazyka lze chápat jednak jako ochotu nerodilých mluvčích užívat v komunikaci rozmanitější a obecně složitější jazykové konstrukce, jednak jako jejich připravenost používat co nejširší spektrum jevů. Tato proměnná je do vysoké míry závislá na tom, nakolik se mluvčí rozhodne riskovat a experimentovat s jazykem s tím, že platí tento předpoklad: čím větší je míra použití složitějších konstrukcí, tím komplexnější je také vyjádření mluvčího.“⁵⁴

Plynulost definujeme takto: „Plynulost se chápe jako přirozený a obvyklý rytmus, intonace, přízvuk a tempo řeči. V kontextu osvojování druhého či cizího jazyka význam plynulosti jazykového projevu (...) označuje komunikaci bez větších obtíží, spojitou a efektivní, která však nemusí být zcela bezchybná, pokud jde o jazykovou správnost.“⁵⁵

⁵¹ S ČŠBH v Bruselu ale mají spojitost, buď jsou bývalými žáky nebo do školy dochází na kroužky

⁵² ŠEBESTA, K. a kol.: *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování*. Terminologický slovník. Praha: FF UK, 2014, s. 35-36.

⁵³ ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. 2005. *Analyzing Learner Language*. New York : Oxford University Press, 2005.

⁵⁴ LEHOVCOVÁ, E.: *Čeština mluvčích s ruštinou jako prvním jazykem*, diplomová práce. Praha, FF UK, 2015.

⁵⁵ ŠEBESTA, K. a kol.: *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování*. Terminologický slovník. Praha: FF UK, 2014, s. 35-36.

Analýza správnosti, složitosti a plynulosti nám na základě výše zmíněných kategorií umožní popsat mluvený projev našich dětských respondentů. Nepodává nám ale informaci o tom, nakolik dítě používá jazykový transfer ze svého druhého jazyka. Transferem rozumíme „vliv jednoho jazyka na druhý (...), který může mít podobu výpůjček, kalků (...). Jazykový transfer může být pozitivní i negativní, vede-li na základě nějaké falešné analogie či prostému návyku k chybám v cílovém jazyce.“⁵⁶

Náš výzkum také nehovoří o tom, v jaké míře se dítě dopouští interferenčních chyb. Interferencí rozumíme „negativní transfer“⁵⁷, který zapříčiňuje chyby ve druhém jazyce, typicky na základě chybné analogie, přílišného zevšeobecnění, použití slova z prvního jazyka, které stejně zní, ale znamená něco jiného apod. Naše analýza také nebere v úvahu psaný projev zkoumaných dětí, tedy se nijak nezaobírá chybami, které jsou viditelné pouze v psané formě projevu. Během analýzy nebyl brán ohled na faktory, které mohly mít vliv na mluvený projev dítěte, jako je jeho nálada, zdravotní stav, únava, nervozita atd. Práce se také nijak nevymezuje k dialektologickým aspektům mluveného projevu, nebylo tedy zohledněno, z jaké části České republiky pochází čeští rodiče dětí.

V nedávné době se analýzou správnosti, složitosti a plynulosti zabývala Mgr. Daniela Neubergová ve své diplomové práci, která je koncipována částečně jako případová studie.⁵⁸ Měření tempa řeči, tedy plynulosti, se věnovala také Iveta Balkó, která sledovala, jak se mění plynulost mluveného projevu rodilých mluvčích češtiny při různém druhu projevu.⁵⁹ Analýzu správnosti, složitosti a plynulosti ve své diplomové práci použila také Mgr. Eva Lehovcová, která pomocí ní zkoumala mluvený projev mluvčích s ruštinou jako prvním jazykem.⁶⁰ Správností a částečně i plynulostí mluveného projevu ve své práci *Komunikace bilingvních dětí mladšího školního věku žijících v Severním Porýní-Vestfálsku* zabývala také Mgr. Gabriela Boháčová.⁶¹ Tato práce je pro nás zajímavá i z toho hlediska, že zkoumá postoj bilingvních dětí k českému jazyku, stejně jako naše práce.

⁵⁶ ŠEBESTA, K. a kol.: *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování*. Terminologický slovník. Praha: FF UK, 2014, s. 63.

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ NEUBERGOVÁ, D.: *Efekty výuky češtiny jako cizího jazyka*, diplomová práce. Praha: FF UK-ÚČJTK. 2016.

⁵⁹ BALKÓ, I. *K výzkumu tempa řeči a tempa artikulace v různých řečových úlohách*. In „Bohemystika“, roč. 2005, č. 3, s. 185-199, str. 194.

⁶⁰ LEHOVCOVÁ, E.: *Čeština mluvčích s ruštinou jako prvním jazykem*, diplomová práce. Praha: FF UK-ÚČJTK. 2015.

⁶¹ BOHÁČOVÁ, G.: *Komunikace bilingvních dětí mladšího školního věku žijících v Severním Porýní-Vestfálsku*, diplomová práce. Praha: FF UK-ÚČJTK. 2017.

6.2 Nepřipravený mluvený projev

V této části se budeme podrobněji věnovat popisu specifík nepřipraveného mluveného projevu.

Součástí našeho výzkumu jsou přepisy nahrávek rozhovorů s našimi respondenty. Jednalo se o rozhovor nepřipravený, děti sice dopředu věděly, že se bude jejich projev bude nahrávat, ale neměly šanci si dopředu rozmyslet a připravit odpovědi na otázky, z nichž se rozhovor skládal (více v kapitole 7.3 zvané Teoretický nástin otázek).

Rozhovor je založen na dialogické struktuře, kdy na sebe komunikační partneři reagují. Snažili jsme se o to, aby dialogy s respondenty nebyly vyvážené v počtu promluv, tedy aby výrazně dominovaly promluvy dětí. V dialogu s respondenty byla dokonce vložena monologická část, kdy dítě samo vyprávělo obsah knihy/filmu a tazatelka do jeho promluvy nijak verbálně nezasahovala. Naše rozhovory jsou polytematické, jsou tedy „tvořeny více než jednou dialogickou sekvencí promluv“.⁶² Přechody mezi jednotlivými sekvencemi jsou v některých případech relativně ostré, nicméně nikdy nedocházelo k přerušení dítěte. Ostrým přechodem myslíme změnu tématu, a to hlavně v těch případech, kdy se téma vyčerpalo nebo nepřinášelo uspokojivý jazykový materiál (dítě reagovalo jednoslovně nebo nonverbálně). Dále je pro rozhovor typická jistá míra použití kolokviálních výrazů, hovorové i obecné češtiny. Z přepisů nahrávek je patrné, že obecně české tvary používá i tazatelka. Při rozhovoru s dětmi jsme se snažili navodit přátelskou a neformální atmosféru a domnívali jsme se, že přechod k neformálnější varietě češtiny bude pro děti příjemnější, protože se v ní dokážou lépe vyjádřit.

„Pro mluvené projevy je typická jistá nepřipravenost, improvizace, nižší míra formálnosti, silná vazba na situaci, dynamičnost, subjektivnost, emocionální zaujetí, značná konkrétnost, nízký stupeň organizovanosti a uspořádanosti, fragmentárnost, implicitnost, neurčitost.“⁶³

Nahrávky jsou zachycené pouze jako audio, nicméně při rozhovorech bylo možné pozorovat, že čím více se dítě emočně zaujalo tématem, tím více při své promluvě gestikulovalo. Neverbální projev dětí bývá méně kontrolovaný než u dospělých a byl dobrým ukazatelem, zda se rozhovor ubírá správným směrem.

⁶² HOFFMANNOVÁ, J.: *PROJEVY MLUVENÉ A PSANÉ*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PROJEVYMLUVENÉAPSANÉ>.

⁶³ MÜLLEROVÁ, O. *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: Academia, 1994.

Syntax mluvených projevů má také své specifické rysy. Je založena zejména na „aditivnosti, parataxi, koordinaci, juxtapozici, na neúplné realizaci syntaktických konstrukcí”.⁶⁴

Typické je také odkazování na komunikačního partnera v dialogu, neřečové zvuky (které mimo jiné slouží k získání času na rozmyšlení odpovědi), falešné začátky vět i slov. V našich rozhovorech se také často používala deiktika, hlavně ukazovací zájmena sloužící k popisu situací.

Olga Müllerová si ve svém příspěvku všímá specifík větných konstrukcí, jako jsou neúplná vyjádření (časté elipsy), redundance (opakování stejných slov či slovních spojení), subjektivní pořádek či specifický slovosled (který je důsledkem nepřipravenosti, mluvčí odbočuje od tématu a opět se k němu vrací, vysvětluje apod.) nebo velmi volná větná skladba.⁶⁵

V našich rozhovorech je patrné časté užití juxtapozice, věty se zkrátka kladou za sebe, jak přijdou respondentovi na mysl.

Posledním specifickým rysem našich rozhovorů je vztah tazatelky a respondentů. Tazatelka znala jak děti, tak prostředí, ve kterém žijí. To se ukázalo být výhodou, protože to umožnilo během rozhovoru pružněji reagovat na promluvy dítěte a také adekvátně reagovat na to, když dítě popisovalo něco ze školy, rodinného prostředí nebo života v Bruselu, protože o těchto věcech měla tazatelka alespoň základní povědomí. Domníváme se, že tento fakt přispěl k příjemné atmosféře při pořizování rozhovorů, díky které se nám podařilo získat více jazykového materiálu, než jsme předem očekávali.

⁶⁴ MÜLLEROVÁ, O. *Ke vztahu mluveného a psaného textu (srovnání mluveného a psaného vypravování)*. In *SaS* 50, 1989, s. 205–216.

⁶⁵ MÜLLEROVÁ, O. *Ke vztahu mluveného a psaného textu (srovnání mluveného a psaného vypravování)*. In *SaS* 50, 1989, s. 205–216.

7 Analýza

Mluvený projev dětí je analyzován formou měření správnosti, složitosti a plynulosti. V této části definujeme pojmy, se kterými dále v analýze pracujeme, a případně vysvětlíme, proč jsme zvolili právě tyto termíny.

7.1.1 Chybná slova celkově

Touto kategorií rozumíme počet slov, ve kterých dítě udělalo chybu. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* slovo definuje jako „nejmenší lingvistickou jednotku, která se může vyskytovat samostatně v textu nebo promluvě”.⁶⁶ Zároveň slovník zdůrazňuje možnou problematičnost určení hranice slov a přiklání se k tomu, že slova v textu jsou oddělena graficky (mezerou), zatímco v promluvě je odděluje (velmi krátká) pauza. V našem výzkumu analyzujeme mluvený projev, ovšem ve formě přepsaných nahrávek. Proto slovo považujeme za nejmenší graficky (mezerami) oddělený prvek věty. Jako slovo tedy počítáme i zájmena, spojky, slovesa jako součást podmínovacího způsobu (bych, bys apod).

Uvědomujeme si také široký význam slova chyba a jeho možné interpretace. Kromě chyby je možné užívat termínů nedostatek, omyl, odchylka, nedorozumění atd. Uvedeme zde několik definic jazykové chyby. *Pedagogický slovník* uvádí, že chybou se rozumí: „výkony, které se odchyľují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné. Za přesně definovaných podmínek chyba nemusí ohrozit žákovo učení (detekce chyby, identifikace, interpretace, korekce).“⁶⁷ *Terminologický slovník vyučování cizího jazyka* uvádí, že chyba je: „z hlediska rodilého mluvčího nesprávné užití jazykového prostředku, typické pro řeč dětí či cizinců”.⁶⁸ Poslední krátká definice pochází z publikace *Čeština – cílový jazyk a korpusy*, kde se pracuje s chybou jako s „nežádoucím odklonem od jazykové normy”.⁶⁹ V této práci budeme tedy chybou rozumět takové použití jazykového prostředku nebo jeho tvaru, které je rodilým mluvčím vyhodnoceno jako nesprávné. Rodilým mluvčím je v tomto případě míněna autorka práce. Uvědomujeme si, že jiní rodilí mluvčí by mohli některé jazykové prostředky hodnotit jinak, nicméně cílem této práce není zachycení názoru širší skupiny

⁶⁶ RICHARDS, J.C. + SCHMIDT, R.: *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Edinburgh: Pearson, 2010, s. 636, překlad TŠ.

⁶⁷ MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 80.

⁶⁸ ŠEBESTA, K. (a kol.): *Vyučování cizího jazyka, terminologický slovník*. Praha: FF UK, 2015, s. 49.

⁶⁹ ŠEBESTA, K. + ŠKODOVÁ, S.: *Čeština – Cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2012.

rodilých mluvčí na chyby v projevu našich respondentů. Dále je nutné poznamenat, že chyb se běžně dopouští i rodilí mluvčí češtiny.

Specifickým rysem našeho hodnocení je to, že obecně české tvary nehodnotíme jako chybové. Pokud se chyba objeví vícekrát v rámci jednoho promluvení, je počítána jako jedna chyba. V této kategorii se počítají chyby všeho druhu dohromady, jejich bližší specifikaci se věnujeme v následujících kategoriích. Počítáme zde i se slovy, které si dítě nebylo schopné vybavit.

7.1.2 Deklinační chyby

Touto kategorií rozumíme chyby v deklinaci. Předpokládáme, že těchto chyb se bude v analýze vyskytovat mnoho, protože některé děti měly problém správně identifikovat gramatický rod substantiv. Zde opět nepočítáme jako chybné obecně české tvary slov (například „*malej strom*”). Jako chybu počítáme „defektní tvary, tedy nesystémové odchylky od (...) normy českého jazyka, kterých by se (...) dospělý rodilý mluvčí patrně nedopustil”.⁷⁰

7.1.3 Lexikální chyby

Tato kategorie zahrnuje transfer z jiného jazyka dítěte, stejně jako slova, která mohlo nesprávně použít, protože nebyla běžnou součástí mluveného projevu jeho věkové skupiny. Do této kategorie zahrnujeme ta slova, u kterých dítě udělalo chybu ve výběru, slova, jejichž význam neznalo nebo špatně odhadlo.

7.1.4 Chybná slova v %

Rozhodli jsme se uvádět počet chybných slov také v procentech, a to vzhledem k tomu, že nahrávky dětí nejsou přesně stejně dlouhé a některé děti řekly mnohem více slov než jiné a tím se vystavily většímu riziku potenciálních chyb. Procenta se vždy vztahují k celkovému počtu slov, které dítě řeklo.

7.1.5 Bezchybné promluvy

Jedná se o promluvy respondenta, které neobsahovaly žádnou chybu. Chyba je definována výše, v odstavci chybná slova celkově.

⁷⁰ ŠEBESTA, K. + ŠKODOVÁ, S.: *Čeština – Cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2012, s.128.

7.1.6 Chybějící slova

Těmi myslíme ta slova, která si dítě nemohlo vybavit: tato kategorie zahrnuje momenty, kdy si dítě zjevně nemohlo vzpomenout na slovo v češtině, ale zřejmě ho znalo v jiném jazyce. Někdy bylo dítěti v rozhovoru napovězeno v rámci zachování pochopení jeho sdělení, ale takové případy stále spadají to této kategorie.

7.1.7 Syntaktické chyby

Jedná se o chyby ve struktuře promluvy. Zde se opět řídíme tím, zda by takovou syntaktickou strukturu použil dospělý rodilý mluvčí. Bereme v úvahu, že mluvený projev nebyl nijak připravený a děti neměly čas dopředu si rozmyslet, co budou říkat.

Syntax nepřipraveného mluveného projevu bude mít tedy větší počet za sebe řazených promluv v souřadícím poměru, očekává se také, že se respondenti budou sami opravovat, budou se vyskytovat falešné začátky, mluvený projev nebude mít promyšlenou strukturu. Ke všem těmto rysům přispěje také nízký věk respondentů.

V rámci měření složitosti pracujeme s následujícími kategoriemi:

7.1.8 Počet promluvení/slov

Počítáme počet nepřerušených promluv respondenta a kolik slov použil. Obě tato čísla se u dětí velmi liší a ukazují jejich schopnost vyjadřovat se komplexně v češtině, ale zároveň také jejich ochotu mluvit česky. Na výsledná čísla má vliv také temperament dětí, rysy jejich osobnosti, to, zda jsou komunikativní či nikoliv apod. Promluvení je typicky realizováno promluvou (promluvami). Promluvu definujeme podle Hrbáčka jako „druh komunikátu, který je tvořen minimálně jednou výpovědí”.⁷¹ Promluva je tedy jednotka komunikace s určitou promluvovou funkcí (neboť autor promluvy chce pomocí ní u adresáta dosáhnout nějakého komunikačního cíle), jedná se o „relativně samostatný obsahově-sémantický celek se souvislou strukturou”.⁷² Promluva se skládá minimálně z jedné výpovědi. Promluvení je poté „to, co souvisle vyjádří jeden mluvčí”.⁷³

7.1.9 Průměrná délka promluvení (podle počtu slov)

Tato kategorie nám říká, jak průměrně dlouhé bylo nepřerušené promluvení dítěte. Tazatelka se snažila monolog respondentů v zásadě nepřerušovat, pokud jí byl srozumitelný.

⁷¹ HRBÁČEK, J.: *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia, 1994, s. 37.

⁷² Tamtéž.

⁷³ Tamtéž.

V případě dlouhých monologů reagovala občasným neřečovým zvukem nebo neverbálními gesty, kterými dítě podporovala, aby pokračovalo v mluvení, ale nezasahovala do jeho řeči. Tyto zvuky, přitakání a gesta nejsou součástí přepisu, protože nijak neovlivňují naši analýzu.

7.1.10 Nejdelší promluvení (podle počtu slov)

Tato kategorie nám pomáhá porozumět, jaké jsou strategie dítěte při mluvení, zda volí krátké nebo dokonce jednoslovné odpovědi, či zda preferuje vyjadřovat se detailně. Některé děti také neobtěžovalo tvořit nepřerušované monology, jiné se monologu bránily. Teoreticky se může zdát, že nejdelší replika se může významně lišit od repliky průměrně dlouhé, a tudíž nám může ukazovat jen jakýsi excés, ale praktická část výzkumu ukazuje, že děti buď inklinují ke krátkým odpovědím, nebo k delším, a jejich nejdelší replika je v souladu s tím, jak se vyjadřují ve zbytku nahrávky. Mezi slova počítáme i předložky, spojky, veškerá zájmena. Jako slova nepočítáme neřečové zvuky či nedokončená slova.

7.1.11 Počet výpovědí a jejich forma

Tyto kategorie říkají, zda dítě preferuje vyjadřovat se v krátkých výpovědích řazených za sebe souřadícími spojkami, nebo zda tvoří stavebně složitější konstrukce. Tato kategorie je významně ovlivněna faktem, že projev není připravený a respondenti jsou děti, které obecně nebudou inklinovat ke příliš košatým vyjádřením. V této části musíme definovat pojem výpověď, který podle Hrbáčka znamená „elementární komunikativní jednotka promluvy”.⁷⁴

„Výpověď může mít formu gramatické věty nebo větného ekvivalentu, většinou je tvořena spojením východiska výpovědi s jádrem výpovědi bývá ohraničena intonačně (...), dále je potřeba vzít v úvahu, že výpověď je možné realizovat na pokračování. Je tedy uzavřena koncovým signálem, ale po něm v ní mluvčí dál pokračuje.”⁷⁵ Dále je potřeba brát v úvahu poučku: „segmentujeme-li text promluvy na výpovědi, nelze to dělat od kadenci ke kadenci.”⁷⁶

Výpověď může mít formu:

- samostatné jednoduché věty („*Kromě hospody jsme v okolí neviděli vůbec nic.*”)
- složené věty, která obsahuje vedlejší i hlavní věty: („*Když se dosyta najedl, šel ven, kde se natáhl na houpací síť, nataženou mezi stromy.*”)

⁷⁴HRBÁČEK, J.: *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia, 1994, s. 45.

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ HRBÁČEK, J.: *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia, 1994, s. 46.

- výpovědního spojení („*V sobotu jsme zůstali celý den doma a hráli jsme karty s dědečkem.*”)
- jednoslovné odpovědi – některé otázky kladené tazatelkou se nabízely být zodpovězeny jednoslovně, některé otázky také směřovaly pouze k ověření pochopení dříve sdělené informace a proto je děti zodpovídaly pomocí ano x ne.

Byli ovšem i takoví respondenti, kteří jednoslovné odpovědi užívali u otázek, které byly otevřené a snažily se o získání obsáhlejší odpovědi. Důvody, proč to dělali, jsou různé u každého dítěte a jsou rozvedeny v jednotlivých analýzách konkrétních mluvčích.

Hrbáček dále uvádí kategorie nevětné formy a nepravé věty vedlejší, ty ale pro náš výzkum nevyužíváme.

Plynulost jsme výše definovali jako schopnost se efektivně a koherentně vyjadřovat v cílovém jazyce. V rámci měření plynulosti pracujeme s následujícími kategoriemi:

7.1.12 Falešné začátky

Tato kategorie nám sděluje, kolikrát dítě začalo artikulovat slovo, avšak artikulaci nedokončilo a začalo znovu. Na četnost falešných začátků mohl mít vliv fakt, že mluvený projev nebyl připravený, děti otázky neznaly dopředu, a proto se od nich vyžadovala značná míra improvizace.

7.1.13 Dlouhé pauzy

Pauzy v promluvách dětí mohou signalizovat různé věci: dítě si nemůže vzpomenout na informaci, dítě si nemůže vzpomenout, jak něco vyjádřit česky, dítě nechápe otázku, dítě rozmýšlí odpověď. Během nahrávání se ukázalo, že děti buď k hezitacím inklinují, nebo ne. Rozdíl v jejich počtu mezi dětmi je výrazný. Jako dlouhé pauzy se nepočítaly drobné odmlky mezi slovy nebo promluvami, které v přepisu značíme jednou tečkou, ani pauzy delší, oddělující tematické celky nebo některé promluvy. Jako dlouhé pauzy se počítají výrazně dlouhé úseky mlčení a v přepisu jsou zaznamenány jako (dlouhá pauza).

7.1.14 Neřečové zvuky

Všechny neřečové zvuky, které zněly přibližně jako *ehm*, *hmm* a *mhm* jsou přepsány jako **ehm**. Pokud zvuk jasně zněl jako *aaa* nebo *eee*, je přepsán co nejvěrnějším způsobem. Jako neřečový zvuk nepočítáme takový zvuk, který má bez pochyb funkci přitakání nebo naopak vyjadřuje nesouhlas. Tvorba neřečových zvuků má mnoho příčin. Respondent získává

čas, přemýšlí, soustředí se, maskuje nejistotu, snaží se vzpomenout si, nebo jsou zkrátka neřečové zvuky přirozenou součástí jeho projevu.

7.1.15 Tempo (průměrný počet slabik za 10 s)

To, jak rychle dítě mluví, může a nemusí souviset s tím, jak plynulý se jeví být jeho projev. Tempo řeči se může lišit podle toho, jakým jazykem dítě mluví, nebo může být neměnným rysem jeho mluveného projevu. Tempo jsme počítali jako průměrný počet slabik řečených během deseti sekund. Průměr většinou snižovaly úseky, kdy si dítě muselo na něco vzpomenout nebo hledalo slova. Naopak v úseku, kdy respondenti hovořili sami, bývali zpravidla rychlejší, zejména pokud se do vyprávění zabrali a téma je zajímavé.

7.2 Cíl analýzy

Cílem analýzy je popsat, na jaké úrovni je čeština zkoumaných dětí, jak sebevědomé se samy cítí při jejím užívání (tedy názor dětí na jejich jazykovou kompetenci v českém jazyce), jak chápou svou národnost a jaký vztah mají k českému jazyku. Pokládané otázky dále směřovaly ke zjištění, jaká je jazyková politika v rodinách dětí, zda rodič, jehož je čeština prvním jazykem, ji s dítětem využívá jako jediný komunikační jazyk, zda dítě považuje češtinu za obtížnou a je mu pohodlné ji používat, zda se rodiče snaží děti k užívání češtiny přimět, zda dítě je v češtině schopno plynule vyjádřit své myšlenky a kdy a od koho se naučilo češtinu, svůj druhý mateřský jazyk a další jazyky, které ovládá.

Dětem otázky záměrně nebyly zadány předem, protože cílem této práce je analyzovat přirozený, nepřipravený projev. Dětem ze skupiny 1 (první a druhá třída ČŠBH) byly rozhovory vysvětleny jako hra na známou osobnost, která poskytuje rozhovor novináři. Většina dětí nadšeně spolupracovala, a nakonec bylo potřeba nahrát všechny děti (i ty, které byly pro účel práce nevhodné a jejich nahrávky nemohly být použity), protože se toho samy děti domáhaly. Dětem ze skupiny 2 a 3 bylo zjednodušeně vysvětleno, co je to diplomová práce, zároveň bylo nastíněno, že právě ony jsou zajímavým lingvistickým materiálem, protože mluví několika jazyky na stejné úrovni. Děti k nahrávání přistupovaly vstřícně a většinou se snažily otázky zodpovědět, jak nejlépe mohly. Děti byly po jednom odváděny ze třídy během výuky. Nahrávání probíhalo v místnosti sousedící se třídou, kde bylo relativně vhodné prostředí k jejich pořizování. Nahrávky pořizovala autorka práce, která toho času právě končila svou stáž v ČŠBH, děti ji osobně znaly a potkávaly každý týden ve škole, což se ukázalo jako výhoda, protože děti byly otevřené, nestyděly se a rozhovor byl v rámci možností přirozený.

7.3 Teoretický nástin otázek

V této části popíšeme, jak jsme zamýšleli se dětmi během rozhovorů ptát.

1. část měla sloužit jako konverzace, dítě odpovídalo na otevřené otázky typu co dělalo o víkendu, jaké plány má pro víkend nadcházející, co bude dělat o Velikonocích (Velikonoce pro belgické děti znamenají dva týdny prázdnin).
2. část, monolog dítěte. Tato část měla být nepřerušovaným monologem, ve kterém respondenti měli vyprávět o své oblíbené knize, filmu, seriálu nebo pohádce.
3. část, doplňující otázky. V této části byly zjišťovány dodatečné informace především o osvojování jazyků a jazykové politice rodiny:

Jakými jazyky mluvíš?

Odpověď na otázku byla zajímavá už pořadím, v jakém děti jazyky uváděly. S jejím pochopením neměly děti žádný problém.

V jakých situacích těmito jazyky mluvíš?

Tato otázka byla pro dětské respondenty přeformulovaná často jako série otázek: Jak mluvíš s maminkou? Jak mluvíš s tatínkem/babičkou/dědečkem/tetou/sourozenci? Jak mluvíš ve škole? Jak spolu mluví rodiče? Hovoří rodič jazykem toho druhého, nebo hovoří třetím jazykem? Děti většinou tuto otázku chápaly bez obtíží, někdy bylo potřeba otázku přeformulovat nebo se po chvíli zeptat na to stejné jinak (z věty „*tatínek umí česky*” se posléze stalo „*tatínek umí trochu česky*” a poté „*tatínek umí pár českých slov*”).

Připadá ti čeština těžká? Co konkrétně ti připadá těžké?

Na tuto otázku odpovídali respondenti dost podobně, za těžkou označovali tu látku, která se právě probírala na hodinách češtiny v ČŠBH. Téměř u všech dětí bylo třeba přeformulovat otázku a ptát se konkrétně. Málomocné dítě samo uvedlo, že je pro něj problematické správné použití lexika (nebo vůbec si na lexikum vzpomenout), ale když byly přímo tážány, většinou toto potvrdily.

Mluvíš česky rád? Nebo tě to obtěžuje? Motivují tě rodiče k používání češtiny?

Domnívali jsme se, že děti budou lépe chápat obecnou češtinu a budou k ní přístupnější, proto jsme se některých dětí ptali, zda je pro ně používání češtiny v mluvené podobě někdy „otrava”.

Nicméně ve dvou případech dítě nechápal, co otrava v tomto smyslu znamená a bylo třeba obrát opsat jinými slovy nebo vysvětlit příkladem.

Dokážeš říct česky všechno? Dokážeš si poradit v běžných komunikačních situacích s rodilým mluvčím?

„Komunikační kompetenci rozumíme schopnost mluvčího úspěšně realizovat svůj komunikační záměr.“⁷⁷ Tato otázka směřovala ke zjištění, nakolik jsou děti sebevědomé, když mluví česky a nakolik věří tomu, že jsou schopny si poradit v rozličných komunikačních situacích. Děti otázku chápaly bez obtíží, ale když byly tážány opakovaně a detailněji (zda by uměly říct doktorovi, co je bolí, zda by zvládly konverzaci s prodavačkou v obchodě), některé z nich ztrácely jistotu a uchýlovaly se k méně suverénním odpovědím. Zdůrazňujeme, že naším cílem bylo popsat, jaký názor na svou jazykovou kompetenci děti mají, nikoliv, jaká skutečně je.

Jaké jsi národnosti?

Snažili jsme se dopátrat názoru dětí, které hovoří několika jazyky na úrovni rodilého mluvčího, jejichž rodiče jsou každý jiné národnosti a žijí v multikulturním Bruselu, na jejich názor na to, jaké jsou národnosti. Šlo čistě o názor či vnitřní pocit dětí, nikoliv o informaci o jejich reálné občanské příslušnosti (ve většině případů mají dvojí). Tato otázka se ukázala být pro děti z hlediska pochopení obtížná a v několika případech se ani po zevrubném vysvětlení na příkladech nesetkala s pochopením. S touto překážkou jsme ale počítali, a i přes nutnost delšího vysvětlování tazatelkou nakonec ve většině případů přinesla zajímavé odpovědi. V případě nejstarší respondentky se tazatelka zeptala také na to, zda pro ni národnost má nějaký význam.

Poznámka k výzkumným otázkám

Teoretický nástin otázek v praxi musel projít některými změnami. Například pořadí monologické a dialogické části nebylo dodržováno, protože pokud se podařilo dítě přimět mluvit nepřerušovaně, nebylo do jeho monologu zasahováno, ať už začal v jakoukoliv část nahrávání.

⁷⁷ HRDLIČKA, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002, s. 70.

7.4 Výzkumné otázky

Vzhledem k tomu, že autorka práce se s respondenty setkávala každý týden po dobu půl roku, stanovila před samotnou analýzou jednotlivých mluvených projevů některé výzkumné otázky, jejichž základem bylo mimo jiné i pozorování řečového chování dětí v běžném životě ve škole (během výuky i po ní). Po analýzách jednotlivých mluvcích bude v práci uvedeno, zda se výzkumné otázky/očekávání podařilo potvrdit a případně v jaké míře.

Výzkumná otázka 1: Bude schopnost dětí projevodit se v českém jazyce správně, složitě a plynule klesat s věkem? Pozorování jasně ukázalo, že zatímco děti z první a druhé třídy během hodin a o přestávkách mluvily v drtivé většině pouze česky, u dětí ze třetí a čtvrté třídy tomu bylo zcela naopak. Jejich společným jazykem byla francouzština, a i když za to byly napomínány, stále k jejímu používání inklinovaly, a to i během hodin.

Výzkumná otázka 2: Bude hlavním problémem dětí v českém jazyce deklinace? Na základě pozorování předpokládáme, že ano. Domníváme se, že děti budou disponovat bohatou slovní zásobou, budou umět správně používat i příznaková slova, nicméně nebudou schopné tvořit bezchybné věty kvůli nesnázím s deklinací.

Výzkumná otázka 3: Bude vztah k češtině (afektivní filtr) hrát klíčovou roli při získávání a udržení kompetence se v ní správně, přesně a plynule vyjadřovat? Předpokládáme, že vztah dětí k češtině bude zásadní. Pokud děti budou češtinu odmítat a uchylovat se k jinému jazyku, negativně to ovlivní jejich schopnost se česky porozumět.

Výzkumná otázka 4: Hrají rodiče důležitou roli při akvizici jazyka u dětí? Předpokládáme, že tomu tak je a také, že děti, jejichž čeští rodiče s nimi nemluví důsledně pouze česky, budou mluvit česky hůře než ty děti, které s českými rodiči mluví v zásadě pouze česky.

7.5 Limity

Výzkum se setkává s několika limitujícími faktory. Zaprvé s neochotou některých dětí hovořit a jejich upřednostňováním jednoslovných odpovědí. V některých případech také s češtinou nedokonalou a velmi rychlou, s výpůjčkami z cizích jazyků, které byly obtížné na pochopení. U dětí, které nemluvily dokonalou češtinou, bylo otázkou, zda vůbec řekly to, co říct chtěly, protože si někdy odporovaly. Dalším limitem byl samotný fakt, že šlo o dětské respondenty mladšího školního věku. Některá neobratná vyjádření se proto musí přisuzovat jejich nedospělosti spíše než jazykové inkompetenci, protože dítě přirozeně nedosáhlo kognitivního vývoje na úrovni dospělého mluvčího, a proto bude mít jinou slovní zásobu

(pravděpodobně chudší a také jiného zaměření), rozdíl se jistě pozná i v syntaxi: v používání spojovacích výrazů, složitostí větných konstrukcí apod. Děti byly během průzkumu dotazovány, nakolik jsou sebevědomé při užívání češtiny, zda věří tomu, že by zvládly česky komunikovat v různých situacích z běžného života, pokud by jejich komunikačním partnerem byl rodilý Čech. U této otázky je třeba vzít na vědomí, že děti sdělovaly své názory, nejedná se tedy o empiricky ověřitelnou informaci o reálném stavu jejich jazykové způsobilosti. Posledním limitem, který chceme zmínit, je povaha dětí. Některé děti zkrátka nejsou příliš hovorné a mají introvertní povahu, inklinují k úsporným vyjádřením (ve všech jazycích), ne každé dítě se tedy podařilo rozmluvit tak, jak by bylo pro potřeby práce ideální.

7.6 Zásady přepisu nahrávek

Nahrávky rozhovorů s dětmi jsou přepsány na základě lehce upravených pravidel pro ORAL13.⁷⁸ Přepis zachycuje vše, co dítě při nahrávání řeklo, nic není vynecháno. Přepis je zhotoven za použití obvyklého pravopisu. Velká písmena jsou použita pouze u vlastních jmen nebo názvů děl, čárky ve větách nepoužíváme vůbec.

Cizí slova jsou zapisována v závorkách a původním pravopisem, pokud byla srozumitelná. Nedbalá artikulace je zachycena, pokud byla jednoznačně slyšitelná (například pokud byla některá hláska vynechána nebo vyslovena jako jiná).

Lehce nedbalá artikulace není nijak vyznačena. Při přepisu se vždy dává přednost přesnému zachycení výslovnosti, kterou zaznamenáváme, i pokud se liší od spisovné normy. Pokud zjednodušená výslovnost není výrazná, respektujeme spisovnou formu. Tazatelka je v rozhovoru vždy značena jako B., dítě jako A. V případech, kdy tazatelka dítě oslovuje, je místo jména dítěte uvedena anonymizační zkratka NJ. Anonymizována jsou také všechna vlastní jména lidí, které dítě uvedlo. V tabulce s metadaty a v analýzách jsou jména dětí změněna.

Všechny výpovědi respondentů jsou tučně zvýrazněny.

Veškeré neřečové zvuky jsou značeny tak, jak znějí: **ehm**, **aaa**, **eee**, pokud nemají zjevný význam. V opačném případě jsou přepsány co nejpřesněji a v závorce je uvedeno, jak byly použity (například jako zvuk souhlasný, nesouhlasný). Falešné začátky jsou zvýrazněny **modře***, krátká pauza je značena jako jedna tečka, odmlčení se jako dvě tečky. Pokud je pauza významně dlouhá, je to v přepisu výslovně uvedeno. Přerušené výpovědi jsou značeny jako tři

⁷⁸ Pravidla přepisu sond pro ORAL2013. ČNK [online]. [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: http://wiki.korpus.cz/lib/exe/fetch.php/cnk:prepisovaci_pravidla_oral2013.pdf

tečky. Nesrozumitelná slova jsou uvedena jako (nesroz.) Vlastní jména nejsou přepisována a místo nich je uveden kód NJ. Místo názvů míst je uvedena značka NM (pokud jsou konkrétní, ne v případě názvů měst a oblastí). Ve vzácných případech, kdy si autorka práce nebyla jistá, že dítěti rozuměla správně, následuje po daném slovu nebo skupině slov otazník v závorce: (?).

8 Analýza: případové studie

1. Aneta

Dívka, 9 let

Délka nahrávky: 7:13

L1 matky: čeština

L1 otce: francouzština

Pozorování ze třídy:

Aneta se jevila jako spíše introvertní dívka, nicméně se spolužáky během vyučování i o přestávkách mluvila výhradně česky. Měla problémy s deklinací a s prepozicemi, ale její čeština byla bez obtíží srozumitelná. Ve výslovnosti českých hlásek neměla žádné problémy. Aneta byla během vyučování velmi šikovná a aktivní a český jazyk jako předmět ve škole jí nedělal problémy.

Přepis nahrávky:

B: řekni mi . co plánuješ dělat v létě ?

A: eh jdu na Kypru .. v České republice .. v Paříži .. na Šumavě a .. jinak nevím

B: tak to je hodně plánů .. a na co se nejvíc těšíš ?

A: na Kypru

B: tam je to hezký .. tam jsem taky byla .. a co budeš dělat dneska . až skončí škola ?

A: eh (dlouhá pauza) jdu doma a budu se trénovat na test

B: píšeš nějaký test ve škole ?

A: ano

B: z čeho ?

A: ehm z matematiky myslím

B: a je to těžký ?

A: moc ne

B: máš nějakou oblíbenou knížku nebo film nebo seriál ?

A: ehm (dlouhá pauza) film ?

B: a mohla bys mi o něm trochu vyprávět ?

A: ehm tak to je jedna ehm dáma . co ehm (dlouhá pauza) je jako má ráda zpívat a potom jde do nějakou rodinu .. hlídat sedum ehm (dlouhá pauza) ehm děti a potom ten tatínek bude se zamilovanej .. do té pani

B: zamiloval se do ní ? a víš . jak se jmenuje ta knížka ?

A: ehm . to je film

B: nojo promiň .. jak se jmenuje ten film ?

A: ehm jako já to moc neumím .. česky

B: nejmenuje se to Mary Poppins ?

A: ne

B: to nevadí . to nemusíme říkat .. a je to jako dětský film nebo je pro dospělý ?

A: ehm (dlouhá pauza) dospělý a děti

B: NJ, jaký teda ty umíš jazyky ?

A: ehm český jazyk a francouzskéj .. a anglický

B: a s maminkou doma mluvíš jak ?

A: česky

B: a s tatínkem ?

A: francouzsky

B: a ve škole ?

A: francouzsky

B: a co ti připadá těžší . víc je těžká čeština nebo francouzština ?

A: eh (dlouhá pauza) čeština

B: a co na tý češtině je těžký ?

A: eh pro mě měkký i a tvrdý y

B: takže když máš něco napsat tak je to těžký pro tebe ?

A: ano

B: a co třeba když povídáš . stává se ti někdy . že si nemůžeš vzpomenout na nějaké slovo v češtině ?

A: ano

B: mluvíš česky ráda ?

A: ano

B: a doma maminka chce . abys mluvila s ní česky ?

A: ano

B: a když mluví maminka s tatínkem tak mluví francouzsky ale ...

A: jako .. táta mluví s maminkou francouzsky . a maminka s tatínkou česky

B: aha a jak to funguje ? rozumí tatínek mamince ?

A: ano

B: takže on rozumí česky ?

A: malinko

B: a když si chcete říct něco tajného s mámou . tak to můžete říct česky ?

A: ano

B: ty jsi se narodila tady v Belgii ?

A: ne . v Plzni

B: a kdy jste se sem přestěhovali ?

A: když jsem měla .. dva . jeden rok nebo dva

B: myslíš si . že kdybys teď žila v tý Plzni nebo v Česku . tak bys uměla říct všechno, co bys potřebovala ?

A: myslím . že ano

B: pamatuješ se . když si byla malá . tak jsi mluvila s maminkou jenom česky a s tatínkem jenom francouzsky ?

A: jako sem neuměla česky moc .. tak jsem . mluvila francouzsky

B: a potom ses až naučila česky ?

A: ano

B: a víš . kdy to tak bylo asi ?

A: asi když jsem byla čtyři roky

B: a teď poslední otázka .. když se někdo narodí v Anglii . tak je to Angličan . někdo ve Španělsku . tak je to Španěl .. já jsem se narodila v Česku . tak jsem Češka .. ale někdy to může být složitý . někdo se třeba narodí v Anglii . ale pak se přestěhuje do Francie a dlouho tam žije . a takovej člověk se může třeba jako cítit . že je oboje . Angličan i Francouz .. a mě zajímá . že když ty jsi se narodila v Plzni . ale už jako miminko jsi se odstěhovala sem . a ještě tvůj tatínek je z Kypru .. tak co ty si myslíš ?

A: ehmm (dlouhá pauza) já jsem to moc nepochopila

B: mě by zajímalo . jestli si myslíš . že jsi Češka nebo Belgičanka nebo Kypřanka nebo i Češka i Belgičanka i Kypřanka

A: ehmm tak francouzšti- francouzská . česká a kypř- ...

B: a z Kypru ? takže všechno ? všechno stejný ?

A: ano

B: tak já ti děkuju

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	35/167
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	5
Nejdelší promluvení (slova)	30
Počet samostatných jednoduchých vět	9
Počet složených vět	5
Jednoslovné odpovědi	14

2. Správnost

Chybná slova celkově	13
Chybná slova v %	7,7
Bezchybná promluvení	28
Chybějící slova (slova, která si nemohla vybavit)	0
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	5/14
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých de deklinace týká)	7/45
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	1/167

3. Plynulost

Falešné začátky	2
Dlouhé pauzy	7
Neřečové zvuky	17
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	16

Komentář:

Na rozhovoru s Anetou vidíme, jak rozdílný materiál získáme, když položíme podobné otázky dětem s různou povahou. Anetu se bohužel nepodařilo příliš „rozmluvit“ a na většinu otázek odpovídala velmi krátce. Monologický úsek je velmi krátký, má pouhých 30 slov. Průměrné Anetino promluvení má pouze 5 slov, přičemž toto číslo snižuje výrazný podíl jednoslovných odpovědí.

Aneta chybovala především v deklinaci, neporadila si například se slovem tatínek: *jako .. táta mluví s maminkou francouzsky . a maminka s tatínkou česky.*

Objevovaly se ale také chyby syntaktické: *asi když jsem byla čtyři roky.*

Počet Anetiniých chyb se nezdá být příliš vysoký, ale to je opět ovlivněno velmi omezenou velikostí jazykového materiálu, který nám Aneta poskytla. Počet samostatných jednoduchých a složených vět je také v tomto případě nutné brát s rezervou, neboť Aneta většinou vůbec neodpovídala ve větách, nebylo tedy příliš co analyzovat.

Podle informací, které Aneta během rozhovoru sdělila, se u ní bilingvismus rozvinul sekvenčně, tedy nejprve ovládala francouzštinu a až potom češtinu. V současné době podle svých slov používá oba jazyky, ovšem francouzštinu víc, protože chodí do školy, kde se tímto jazykem mluví.

2. David

Chlapec, 8 let

Délka nahrávky: 6:13

L1 matky: španělština

L1 otce: čeština

Pozorování ze třídy:

David se ve třídě projevoval jako živé dítě, byl velmi aktivní o hodinách i přestávkách. Se spolužáky i učitelkou komunikoval výhradně česky. Neměl problém s porozuměním mluvené ani psané češtině. David neměl žádné problémy s výslovností v češtině, v jeho mluveném projevu se projevovaly drobné problémy s deklinací a v syntaxi. Měl na svůj věk bohatou slovní zásobu a látku ve škole snadno a rychle chápal.

Přepis nahrávky:

B: tak . řekni mi . jakými mluvíš jazyky ?

A: španělsky . česky . francouzsky . a anglicky

B: a jak mluvíš doma ? třeba s maminkou ?

A: s maminkou španělsky . a s tatínkem česky

B: a ve škole mluvíš ...

A: španělsky

B: takže chodíš do evropské školy . jo .. a který ten jazyk ti připadá nejvíce těžký ...

A: ehm tak .. myslím že francouz- francouzština

B: francouzština je nejvíce těžká .. a připadá ti čeština těžká ?

A: (vrtí hlavou)

B: ne . je to lehký pro tebe jo ? všechno ?

A: (kýve)

B: tak mi řekni třeba . co jsi dělal o víkendu ?

A: o víkendu . tak třeba o víkendu jsem .. šel na narozeniny

B: nějaký kamarád měl narozeniny ?

A: a taky jsem šel někdy sem šel do parku a .. taky (dlouhá pauza) sem jel do zoo

B: a cos viděl za zvířata té zoo ?

A: třeba lemur

B: lemura jsi viděl ? a ještě něco ?

A: jo . moc . takže třeba taky to může .. koala (dlouhá pauza) eee taky tam byl ehm slon (dlouhá pauza) a taky někde jako . tam je napsaný který kontinenty jsou tam zvířata . třeba v Africe je tam džungle který tam je něco aby dělal moc (dlouhá pauza) ehm jako teplo

B: protože tam je prales ?

A: protože to jsou mooc květy a nějaké .. rostliny a je tam moc teplo

B: a tam jsou taky nějaký zvířata potom .. a když jsi byl v tom parku . co jsi tam dělal ?

A: tak .. tam taky jsme tam taky to byly druhý narozeniny a tam jsem .. tam jsme byli moc .. tam byli moc kamarádů

B: a hráli jste nějaký hry ?

A: jo . třeba jsme hráli fotbal a taky jsme hráli .. jako jsme hráli . že máme nějaké pos-pistolový normální s vodou a museli jsme si střílet

B: bavilo tě to ?

A: (kýve hlavou)

B: tak jo..máš nějaký oblíbený film nebo knížku ?

A: jo

B: knížku nebo film ?

A: tak . knížku a film

B: tak já bych chtěla . abys mi o jednom z toho vyprávěl

A: tak o knížce

B: tak jo . tak začni

A: tak moje eh- nej- nejlepší knížka je Geronimo

B: a o čem to je ?

A: jakože . první je .. je třeba doma .. nebo někde .. a usne a má .. skvělý sen

B: a co se mu zdá ?

A: třeba že .. je někde v nějakým (dlouhá pauza) paláci a musí třeba .. eee zachránit princ-jako královnu

B: bavila tě ta knížka ?

A: jo

B: a jak to skončí ?

A: že . jako že se třeba .. se probudí

B: takže to celý byl jenom sen .. je to dlouhá knížka ?

A: třeba osum set stran

B: osum set ? tak to je velký . to je tlustá knížka ..tak . NJ myslíš si . že bys česky uměl říct úplně všechno co bys chtěl ...

A: myslím že jo

B: mluvíš česky rád ?

A: jo

B: není to pro tebe někdy těžký . že si říkáš tohle je těžký

A: ne

B: tak a teď ještě otázka . která je trochu těžká ...

A: ooo

B: nee .. ale to není jako těžká . tady není žádná správná odpověď .. když se člověk narodí v Česku . tak je Čech .. když se narodí v Belgii . tak je Belgičan .. ale někdo se narodí v Česku a odstěhuje se třeba do Belgie a říká si že je Čech i Belgičan . že se narodil v Česku a žije v Belgii tak je jakoby oboje .. a mě by zajímalo . co ty . to je opravdu jenom jak ty to cítíš . co ty si myslíš o sobě . jsi Čech . Belgičan nebo .. co jsi ?

A: tak Španěl . protože já jsem se narodil v Španělsku

B: na sto procent ? není tam trochu Čech a trochu Španěl ?

A: no . Čech trochu . pro- protože umím moc já jsem byl čtyři nebo pět roků

B: v Česku ?

A: v Česku

B: ale jsi trochu víc Španěl ?

A: že umím trochu víc španělsky než česky

B: tak já ti děkuju

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	28/232
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	8
Nejdelší promluvení (slova)	40
Počet samostatných jednoduchých vět	13
Počet složených vět	8
Jednoslovné odpovědi	5

2. Správnost

Chybná slova celkově	10
Chybná slova v %	4,3
Bezchybná promluvení	21
Chybějící slova (slova, která si nemohl vybavit)	0
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	5/21
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	2/50
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	3/232

3. Plynulost

Falešné začátky	5
Dlouhé pauzy	5
Neřečové zvuky	7
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	19

Komentář:

Rozhovor s Davidem probíhal v uvolněné atmosféře. Zdá se, že David by ocenil čas na rozmyšlenou, některé jeho odpovědi vyzněly zmatečně, protože se několikrát opravoval a při vypravování se vracel v ději zpátky. Jinak ale jeho mluvený projev neobsahoval větší množství chyb. Pokud se objevily, byly především ve struktuře věty, na kterou mohl mít vliv nedostatek času na přípravu. Z celkem 28 promluv ve 21 David neudělal žádnou chybu, což je velmi solidní výkon. Vyhýbal se také jednoslovným odpovědím, kterých se v rozhovoru objevilo pouze pět. David patřil k mladším dětem, které se výzkumu zúčastnily, a pro tyto děti je typické, že spíše než ve větách odpovídají několika slovy. Pokud David odpověděl celou větou, volil spíše samostatné jednoduché věty. Původně zamýšlenou monologickou část se v podstatě nepodařilo získat, ovšem David rozvedl svou odpověď na dříve položenou otázku o návštěvě zoologické zahrady, můžeme tedy jeho delší odpověď považovat za nejdelší monologickou promluvu, která je v našem rozhovoru zachycena.

David neměl problémy s pochopením žádné z položených otázek a poradil si i s tou závěrečnou na jeho vnímání národnosti. To, že se cítí víc jako Španěl, než jako Čech odůvodnil tím, že umí lépe španělsky než česky. Nicméně i o své češtině má oprávněně vysoké mínění, domnívá se, že by se případně v České republice bez potíží domluvil.

David hovoří normálním tempem, zpomaluje, když rozmýšlí svou odpověď. Naopak znatelně zrychluje a zároveň méně pečlivě artikuluje, pokud si je jistý, jak chce na otázku odpovědět.

David nemá v češtině žádné problémy s výslovností.

3. Pavel

Chlapec, 8 let

Délka nahrávky: 6:17

L1 matky: litevština

L1 otce: čeština

Další jazyky na úrovni rodilého mluvčího: francouzština

Pozorování ze třídy:

Pavel se ve třídě projevoval jako velmi klidný, spíše tišší chlapec. Ve škole během výuky i o přestávkách mluvil jenom česky. Kvůli chlapcově povaze nepředpokládáme, že by rozhovor s ním byl velmi dlouhý. Pavlův typický styl vyjadřování byl vždy poměrně úsporný.

Chlapec měl drobné problémy při vyslovování některých českých hlásek, například č, š, c, s. Objevovaly se také potíže při deklinaci.

Přepis nahrávky:

B: co jsi dělal o víkendu ?

A: eh (dlouhá pauza) sem sem dělal sport

B: a jakej ?

A: eh plavání

B: baví tě to ?

A: jo

B: a děláš ještě nějaký sporty ?

A: jo

B: jaký třeba ?

A: fotbal (dlouhá pauza) basketbal a je to

B: máš rád sporty ?

A: jo

B: je teď něco . na co se těšíš . bude mít nějaký kamarád narozeniny třeba ?

A: zí-zítra moje sestra . bude mít narozeniny

B: aha a kolik jí je ?

A: šest

B: tak bude nějaká oslava ?

A: jo

B: tak to je dobrý .. a co děláte s rodičema . když máte oslavu ?

A: tak **ehm** máme dort .. a (dlouhá pauza) **ehm** říkáme písničku o narozeniny

B: zpíváte ?

A: jo

B: máš nějakou oblíbenou knížku nebo seriál ?

A: knížku mám rád . Bob a bobek

B: tak mi zkus povídat . o čem to je

A: dva králíky . ty jmenujou Bob a Bobek a bydlej (dlouhá pauza) v klobouku .. **ehm**

B: co třeba dělaj ? o čem je ta knížka ?

A: o dva králíky

B: no dobře . ale co oni dělaj ?

A: oni **ehm** oni jde na cesty .. jde jako pracovat

B: a je to legrační knížka ?

A: jo

B: takže se ti líbila ?

A: jo

B: a četls jí teď někdy nebo třeba už dřív ?

A: už dřív

B: a celou jsi jí přečetl sám ?

A: jo

B: tak to je super

B: a máš nějaký seriál rád ? nebo film . pohádku ?

A: **ehm** taky Bob a Bobek

B: pamatuješ se . jak se jmenuje ten kouzelník ?

A: ne

B: Pokustón

A: **aaa jojo**

B: tak jaký umíš jazyky ?

A: francouzštinu . češtinu . litevštinu .. angličtinu

B: takže tvůj tatínek je ...

A: Čech

B: a maminka ?

A: **ehm lit- ehm** (dlouhá pauza)

B: je z Litvy ?

A: jo

B: takže doma mluvíš s maminkou ...

A: litevsky

B: a s tatínkem ...

A: česky

B: a maminka s tatínkem ?

A: **ehm** anglicky

B: a tomu taky rozumíš ?

A: **ehm jo**

B: tak to umíš hodně jazyků

A: jo

B: a kterej ti připadá třeba nejvíc těžký ?

A: (dlouhá pauza) čeština

B: co ti připadá těžký ?

A: souhlásky a y tvrdé

B: takže když něco píšeš . tak je to těžký ?

A: jo

B: a když mluvíš . stane se to někdy že nemůžeš najít to slovo . že ho třeba víš ...

A: jo

B: že ho třeba víš francouzsky...

A: jo a nevím česky

B: mluvíš česky rád ?

A: jo

B: neotravuje tě to ?

A: ne

B: takže myslíš si . že kdybys byl v Česku .. kdybys tam žil . že bys uměl říct všechno česky . co bys potřeboval ?

A: jo

B: že třeba u pana doktora bys mu uměl všechno říct ?

A: jo

B: a teď poslední otázka a není to otázka která je špatně nebo správně . je to jenom . co ty si myslíš .. některý lidi se narodili v Česku . tak jsou Češi . některý v Anglii . tak jsou Angličani a protože ty umíš tolik jazyků a maminka je Litevka a tatínek je Čech . tak co si myslíš jaká je tvoje národnost ?

A: ehmm nevím .. všechny

B: takže si myslíš . že jsi i Čech . i Litevec i třeba Belgičan ?

A: jo

B: a všechno stejně ? nebo ti připadá . že jsi třeba trochu víc Čech než Belgičan ?

A: jo

B: co . jo ? jakože tak ti to připadá ?

A: jo

B: tak jo .. ještě mi řekni . co budeš dělat teď až skončí škola ?

A: eh budu v můj **ka-** kamarád spinkat

B: takže budete mít nějakou klučíčí ...

A: party

B: a co děláte na klučíčí party ?

A: hrajem

B: na počítači ?

A: jo

B: co hraješ ? Minecraft ?

A: jo

B: tak ti děkuju

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	49/111
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	2
Nejdelší promluvení (slova)	11
Počet samostatných jednoduchých vět	7
Počet složených vět	2
Jednoslovné odpovědi	32

2. Správnost

Chybná slova celkově	9
Chybná slova v %	8,1
Bezchybná promluvení	43
Chybějící slova (slova, která si nemohl vybavit)	0
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	2/9

Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	6/37
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	1/111

3. Plynulost

Falešné začátky	3
Dlouhé pauzy	6
Neřečové zvuky	14
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	18

Komentář:

Rozhovor s Pavlem nám bohužel nepřinesl příliš mnoho jazykového materiálu k analýze. Pavel promluvil celkem 49x, z toho 32x řekl pouze jedno slovo. Chyboval málo, nicméně to je jistě ovlivněno tím, že také velmi málo mluvil. Procentuálně měl ve srovnání s dalšími dětmi chybovost relativně vysokou. Chyby se vyskytovaly v deklinaci více než v syntaxi.

Pavel v podstatě nemluvil ve větách, nejčastěji odpovídal jedním nebo dvěma slovy. Jeho nejdelší souvislá promluva má pouze 11 slov, můžeme tedy říct, že monologická část rozhovoru zcela chybí.

Není jisté, že Pavel dostatečně porozuměl otázce o národnosti. Nejprve uvedl *všechny* národnosti, na dodatečné otázky, kterými se tazatelka snažila zpřesnit nebo potvrdit jeho odpověď reagoval stále se opakujícím slovem *jo* a budil silný dojem, že především chce mít rozhovor rychle za sebou.

Tazatelka se snažila dobrat tématu, ke kterému by Pavel chtěl opravdu něco říct, nicméně to se nepovedlo a čím déle rozhovor trval, tím více se Pavel naopak uchyloval k jednoslovným odpovědím.

Pavel hovořil normálním až lehce pomalejším tempem. Mluvil poměrně tiše, měl drobné problémy ve výslovnosti *c* a *s*.

4. Karolína

Dívka, 11 let

Délka nahrávky: 3:07

L1 matky: čeština

L1 otce: italština

Pozorování ze třídy:

Karolína přišla do ČŠBH společně se svým bratrem a byla zařazena nejprve do první třídy, protože se jednalo o první institucionalizované vzdělávání v češtině, které absolvovala. Brzy byla ale přearazena do druhé třídy na základě rozdílové zkoušky, kterou úspěšně zvládla.

Karolína se projevovala jako nadaná a aktivní dívka. Ve škole mluvila pouze česky, vyjma konverzace s bratrem. S maminkou, která byla české národnosti, mluvila hlavně italsky.

Karolína nebyla ostýchavá a ráda si povídala, proto se očekávalo, že nahrávka s ní bude jedna z nejdelších.

Přepis nahrávky:

B: a takhle už to dám dolů . nahrává to jenom zvuk . jinak tam nic není .. tak . nejdřív si budem trochu povídat spolu . takže mi třeba řekni . je něco . na co se těšíš ? třeba něco jako oslava kamarádky nebo tak ?

A: já se těším . až přijde moje kamarádka z Itálie . ona je taky půl Češka půl Italka

B: aha .. a ta přijede sem do Belgie za tebou ?

A: jo

B: ehm . tak to jo .. a dneska . až skončí škola . tak co budeš dělat ?

A: eeee (dlouhá pauza) budu se dívat na pohádky . nebo hrát na počítač . dělat úkoly a na večeri .. na večeri budu mít sushi

B: sushi ? a budete ho dělat doma nebo někam půjdete ?

A: doma

B: doma .. tak to je dobrý! a máš ráda sushi ?

A: hodně

B: je to tvoje nejoblíbenější jídlo ?

A: jo

B: tak to je super .. taky mám ráda sushi .. a co minulý víkend . cos dělala ?

A: minulý víkend jsme se šli podívat na Atomium .. protože přišla moje babička

B: z Česka ?

A: jo .. a pak jsme šli .. do Gent . to je město

B: no já vím . dneska právě tam budu spát v Gentu

A: a jsme šli do ten . hrad .. do hradu

B: do toho starýho hradu?

A: jo

B: a je to hezký vevnitř ?

A: jo

B: a bylas někdy na té lodičce ? .. to bych někdy chtěla ...

A: ne

B: a jaký je třeba ještě hezký město v Belgii ?

A: je hezký . Brugge .. to se mi líbilo .. tam jsou taky lodičky . co můžeš jít (nesroz.) a tam jsou hodně kytickek

B: hodně kytickek je tam ?

A: jo a .. taky koně . tam se .. ty jedeš na koni . to je pěkný

B: aha .. a jelaš tam ?

A: ne .. protože to stálo hodně

B: (smích) jo . tak tomu rozumím .. dobře . tak jo .. máš nějaký oblíbený film nebo třeba knížku, seriál, pohádku ?

A: jako knížka mně se líbí Harry Potter .. a jako film Harry Potter

B: (smích)... taky ? tak jo . zkus mi o tom vyprávět .. já ti do toho nebudu vůbec vstupovat a ty mi něco vyprávěj . o knížce nebo o filmu . o čem chceš

A: no tak .. o filmu . tak .. Harry Potter to je chlapeček . který když se narodil tak ...

-zde došlo k přerušení nahrávky-

B: takže si myslíš . že jsi půl Italka a půl Česka ?

A: (kýve)

B: tak jo . já to takhle zastavím a děkuju ti

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	17/137
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	8
Nejdelší promluvení (slova)	19
Počet samostatných jednoduchých vět	6
Počet složených vět	7
Jednoslovné odpovědi	7

2. Správnost

Chybná slova celkově	6
Chybná slova v %	4,3
Bezchybná promluvení	12
Chybějící slova (slova, která si nemohla vybavit)	0
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	3/13
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	2/44
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	1/137

3. Plynulost

Falešné začátky	0
Dlouhé pauzy	1
Neřečové zvuky	1
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	32

Komentář:

Během rozhovoru s Karolínou bohužel došlo k technickému problému, nahrávací zařízení se samo vypnulo. Když to tazatelka zjistila, nebylo už možné (zejména kvůli časové tísní) rozhovor zcela dokončit.

V Karolínině případě tedy bohužel nemáme zachycenou monologickou část, respektive zaznamenán je pouze její začátek.

Karolína podle očekávání k rozhovoru přistoupila zodpovědně a poskytla nám mnoho jazykového materiálu (ač jeho většinu bohužel nelze použít kvůli přerušení nahrávky). Na případu Karolíny můžeme pozorovat, jak se vyjadřovací schopnosti dětí mění s věkem. Karolínin projev je dobře strukturovaný, obsahuje méně neřečových zvuků a falešných začátků, Dívka opravuje vlastní gramatické chyby. Hovoří spíše ve větách a používá i složené věty.

Obecně můžeme říct, že její projev obsahuje minimum rušivých elementů a je bez obtíží pochopitelný. Co se týče pochopení kladených otázek, Karolína neměla žádný problém a ze strany tazatelky nebylo potřeba vyvinout větší snahu k jejich dalšímu objasňování.

V části, kterou se podařilo zaznamenat, Karolína chybovala málo. Dvakrát nevhodně použila sloveso *přijít* místo vhodnějšího *přijet*, drobné problémy měla s deklinací i strukturou vět. Karolína mluví rychle, což je dáno především velmi malým počtem dlouhých pauz a neřečových zvuků. Její projev působí plynule a uceleně.

Karolína na rozdíl od svého bratra Vítka nepoužívá „italskou“ intonaci, nemá problém s výslovností žádné české hlásky a ve většině případů pečlivě artikuluje.

5. Honzík

Chlapec, 7 let

Délka nahrávky: 5:46

L1 matky: čeština

L1 otce: španělština

Pozorování ze třídy:

Honzík se ve třídě projevoval jako šikovný a aktivní chlapec, který komunikoval výhradně v češtině. Jeho mluvená čeština byla bez větších obtíží. Honzík hovořil česky se znatelným španělským přízvukem, který je pozorovatelný u studentů češtiny jako cizího jazyka se španělštinou jako prvním jazykem, také byl v jeho projevu patrný rotacismus.

Přepis nahrávky:

B: tak NJ . jaký umíš jazyky ?

A: umím španělsky . česky . trošku francouzsky a .. malinko anglicky

B: a jakej ten jazyk je nejvíc těžkej pro tebe ?

A: eh (dlouhá pauza) žádněj mě .. všechny jsou pro mě **do-** lehký

B: všechny jsou lehký ?

A: jo .. pro mě

B: takže na češtině není nic těžký pro tebe ?

A: jenom trošilinku něco (nesroz.)

B: tak super .. doma . jak mluvíš s maminkou ?

A: s maminkou . česky

B: a jak s tatínkem ?

A: španělsky

B: a ve škole ?

A: ve škole **mluv- eee mluvím španělsky**

B: tak chodíš do Evropský školy

A: jo

B: mluvíš česky rád ?

A: jo

B: takže ti maminka nemusí říkat mluv česky . ty mluvíš sám česky ?

A: (kýve hlavou)

B: myslíš si . že dokážeš říct česky všechno . co chceš ? třeba kdybys žil v Česku . že bys uměl všechno říct ? u pana doktora . v obchodě ?

A: ehm mě .. p- trošku by trošku bych (nesroz.) .. ale ehm .. možná by sem to uměl

B: takže se bojíš že bys něco možná neuměl říct ?

A: jo

B: co budeš dělat tenhle víkend ?

A: tenhle víkend budu ... já ještě to nevím protože nevím . co budu dělat zítra

B: rozumím .. a cos dělal minulý víkend . víš ?

A: minulý víkend ano .. jel jsem ehm (dlouhá pauza) jo tohle . do jednoho parku . kde byl ehm kd- kde jsem jel na kole ehm s mojí kamarádem a .. pak v neděli jsem šel s tím stejným kamarádem na jedno dopravní hřiště a byli jsme tam celej den taky jsme hrá- hráli fotbal a sem tam a ehm ten táta od .. toho kamaráda ehm dal balon do kopřiv a sem tam a . těma hokejkama jsme tam sekali ty kopřivy

B: tak to zní legračně

A: jo já sem měl celé nohy kopřiva protože jsem měl krátký kalhoty a taky krátký rukávy takhle (ukazuje)

B: takže to tě to popálilo pořádně ?

A: jo a ten příští den jsme zůstali doma jsme udě- jsme šli do obchodu a ... a už to bylo všechno

B: už to bylo dobrý .. už jsi nebyl popálenej

A: ne to

B: máš nějaký oblíbený film nebo knížku ?

A: ehm ne . všechny jsme se mně líbí

B: tak kdybych řekla . že chci vidět nějaký dobrý film . tak mi nějaký doporuč . řekni mi o nějakém filmu .. který byl dobrý . který jsi viděl třeba teď naposled

A: (dlouhá pauza) teďka nevím

B: anebo nějakou knížku . seriál ?

A: ehm ... teďka taky moc nevím

B: nebo třeba počítačovou hru ?

A: já mám jednu . co má . co je na řízení kamionů

B: aha . takže tam řídíš kamion

A: jo

B: a co tam ještě děláš ?

A: musíš se z ehm nevím z . nějaké strany Evropy do . takové a taky je tam ta samá hra ale v Americe

B: aha .. řekni mi NJ . já nežiju v Belgii . řekni mi . co je tady hezký . co bych tady měla vidět

A: třeba Atomium . ten ... ten .. jak to bylo .. mini Evropa a ehm .. muzeum ehm muz- ta . ježiš jak se to jmenovalo .. ta (dlouhá pauza) ten muzeum dinosaurů . tam jsem byl nevím před několika týdny byl tam a ehm a taky (dlouhá pauza) nevím

B: to je dobrý . to mi stačí .. to je hodně tipů

A: to už stačí

B: NJ zeptám se tě na takovou otázku . ty jsi říkal, že doma mluvíš česky a španělsky

A: (souhlasný zvuk)

B: a jsi teda Čech nebo jsi Španěl . co jsi myslíš ?

A: Belgičan

B: jsi Belgičan .. no tak to je vyřešený .. a myslíš si . že jsi .. mě nezajímá . co máš někde v papírech .. můžeš říct . že jsi třeba španělskej Belgičan .. tak co myslíš . seš jenom ten Belgičan ?

A: (smích) nevím .. teďka nevím . vo co ..

B: to není jako špatná nebo správná odpověď

A: já vím

B: to je jenom co ty si myslíš . co je NJ teda

A: já si myslím . že Belgičan . Čech a Španěl . ty tři věci

B: tak to mi úplně stačí .. děkuji ti moc

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	28/260
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	9
Nejdélší promluvení (slova)	68
Počet samostatných jednoduchých vět	13
Počet složených vět	9
Jednoslovné odpovědi	6

2. Správnost

Chybná slova celkově	3
Chybná slova v %	1,1
Bezchybná promluvení	25
Chybějící slova (slova, která si nemohl vybavit)	0
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	1/22
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	0/76
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	2/260

3. Plynulost

Falešné začátky	7
Dlouhé pauzy	4
Neřečové zvuky	15
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	24

Komentář:

Na případu Honzíka můžeme pozorovat, jak velké rozdíly mohou být mezi dětmi stejného věku. Honzík byl jedním z nejmladších dětí, které se účastnily našeho výzkumu, přesto měl výjimečně nízkou chybovost, vyhýbal se jednoslovným odpovědím, a dokonce poměrně často odpovídal ve větách a neomezoval se pouze na samostatné jednoduché věty.

Ohledně Honzíkových chyb musíme zdůraznit, že neudělal jedinou chybu v deklinaci. Honzíkův mluvený projev působí velmi přirozeně, někdy obsahuje slova, která chlapec patrně pochytil z rozhovoru dospělých: *ježíš jak se to jmenovalo*.

Jednou z mála Honzíkových chyb bylo přiřazení špatného deiktického zájmena: *ten Atomium, ten muzeum*.

Honzíkovu monologickou pasáž se podařilo získat, když hovořil o svém zážitku z víkendu. Zdálo se, že když byl požádán o vyprávění o oblíbené knize, filmu nebo seriálu, potřeboval by více času na rozmyšlení (nebo skutečně žádnou oblíbenou knihu, film ani seriál nemá).

Honzík hovořil obvyklou rychlostí, velmi málo dělal dlouhé pauzy. Artikuloval pečlivě, problémem ve výslovnosti jsou její španělské rysy (výslovnost *v* jako zastřené *b*, slabě vyslovované *h*) a taky Honzíkův rotacismus.

6. Vítek

Chlapec, 8 let

Délka nahrávky: 5:28

L1 matky: čeština

L1 otce: italština

Pozorování ze třídy:

Vítek věkově patřil do druhé třídy, ale v České škole bez hranic byl zařazen do první třídy, protože byl do té doby vzděláván v italštině. Ze začátku měl poměrně značné problémy s vyjadřováním se v češtině, ale postupně se začal významně zlepšovat.

Ve škole komunikoval česky s učitelkou i ostatními dětmi, vyjma své sestry, která byla zařazena do druhé třídy, a se kterou mluvil italsky. Italsky také mluvil se svou českou maminkou, která ho ze školy vyzvedávala (ač ona se většinou alespoň zpočátku snažila o konverzaci v češtině).

Vítkovi způsoboval největší problémy nedostatek slovní zásoby v češtině a také deklinace, ovšem to byl až druhotný problém.

Vítek byl aktivní, energické dítě, které se rychle učilo. V češtině mluvil s typickou italskou intonací, občas nedbale artikuloval především souhlásky.

Přepis nahrávky:

B: tak NJ řekni mi . co budeš dělat . až dneska skončí škola

A: eh . co budu hrát basket s babičkou

B: s babičkou hraješ basket ?

A: jo

B: tak to je super .. a jaký máš třeba rád sporty kromě basketu ?

A: basket . badminton .. kytara a .. karate

B: já jenom zavřu ty dveře . vydrž chvíli .. říkal jsi teda . že dneska budeš hrát basket a co ještě budeš dělat ?

A: eh (dlouhá pauza) jdu si hrát žolíky

B: žolíky hraješ rád ? tak to je super .. a budeš se třeba učit trochu do školy ?

A: jo

B: tak NJ . jaký jazyky umíš ?

A: italsky . česky a málo málo málo anglicky

B: a doma s maminkou mluvíš jak ?

A: italsky

B: jenom ? ani ne trošku česky ?

A: ehm málo

B: málo jenom .. a s tatínkem ?

A: italsky

B: a co třeba s babičkou ?

A: česky

B: a co ti připadá .. to je asi jasný . ale co ti připadá těžší .. je to italština nebo je víc těžká čeština ?

A: čeština (nesroz.)

B: a co ti připadá těžký na češtině ?

A: že je ř, š, d', t', ň a všechno

B: takže jak se to říká . jak se to vyslovuje ? a stává se ti třeba . že si nemůžeš vzpomenout na nějaký slovo . že ho třeba znáš italsky ale neznáš ho česky ? někdy se to stane ?

A: jo

B: myslíš si . že bys uměl česky říct všechno . co bys chtěl ?

A: ne . (nesroz.) všechno

B: ne všechno .. máš nějaký oblíbený film třeba ?

A: (souhlasný zvuk)

B: a řekneš mi o něm ?

A: ehm . musím říct jenom jak se jmenuje . nebo ...

B: vyprávěj mi o tom jako bys vyprávěl kamarádovi . žes viděl nějaký dobrej film

A: ehm (dlouhá pauza) The Raymon je nějaký kocour . ale je to robot .. že přišel z t-
(dlouhá pauza) **ehm** nevím jak se jmenuje a .. **příje-** a přijel **ehm** (dlouhá pauza) protože
musí **ehm** pomoci nějakým (dlouhá pauza) **ehm**

B: někomu prostě musí pomoci

A: jo a se jmenuje Nubito

B: a je to ...

A: ten kocour

B: jo ten kocour . aha

A: jo ten kocour . je to modrý a tento (ukazuje si na nos) červený

B: čumák

A: a taky něco . že ehm tady . že můžeš do toho všechno (**nesroz.**) co chceš

B: že můžeš co

A: do to všechno co . chceš.

B: může on udělat ? jo takhle

A: on může dělat všechno

B: takže má nějakou kouzelnou .. sílu . nějakou moc má

A: jo

B: máš nějaký oblíbený seriál v televizi ?

A: ehm .. nevím

B: nevíš .. a nebo pohádku třeba . nějaká co se ti líbí ...

A: The Raymon

B: (smích) dobře . tak toho máš fakt rád

A: protože je film a pohádka The Raymon

B: takže je to film a myslíš . že je to taky kniha teda .. a četls to ?

A: ehm ne

B: jenom jsi to viděl .. řekni mi NJ . ty jsi říkal . že maminka je Češka a tatínek je Ital .. a co jsi ty ?

A: Italova a Češ- Čech

B: Jsi Ital a Čech ?

A: jo

B: a je to stejný ? nebo seš třeba trochu víc Ital ...

A: víc Ital

B: víc jsi Ital . ale taky jsi Čech .. jo ?

A: (souhlasný zvuk)

B: a maminka . snaží se . chce . abys mluvil česky ?

A: ehm a už to neříká

B: (smích) už to vzdala ? taky mluví italsky na tebe ?

A: ehm .. ne ona na mě mluví česky a já jí mluvím italsky

B: (smích) aha .. a tatínek rozumí česky ?

A: nic moc .. málo.

B: málo .. ale to zase můžeš říct mamince něco tajného v češtině . aby tomu táta nerozuměl

A: jo

B: a to děláš ?

A: ehm . ne

B: ale teď si se hodně zlepšil . mluvíš mnohem líp než v zimě mi připadá .. hodně jsi se zlepšil v češtině . jsi šikovnej .. tak jo NJ já ti děkuju

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	37/145
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	4
Nejdelší promluvení (slova)	23
Počet samostatných jednoduchých vět	12
Počet složených vět	3
Jednoslovné odpovědi	15

2. Správnost

Chybná slova celkově	12
Chybná slova v %	8,2
Bezchybná promluvení	25
Chybějící slova (slova, která si nemohl vybavit)	3
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	6/15
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	2/35
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	1/145

3. Plynulost

Falešné začátky	3
Dlouhé pauzy	5
Neřečové zvuky	15
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	15

Komentář:

I když rozhovor s Vítkem patří k těm kratším, bylo patrné, že se chlapec celou dobu velmi snažil. Ve Vítkově případě bylo potřeba opatrně volit slova, někdy přeformulovat a opakovat větu, když nebylo jisté, že chlapec rozumí, na co je tázán. Vítkova monologická část je sice krátká, ale podařilo se ji získat a Vítek se velmi usilovně zamýšlel a hledal slova, aby mohl vyjádřit to, co měl na mysli.

Většina Vítkových chyb byla syntaktické povahy, spíše než ve větách odpovídal několika slovy. Zdá se, že Vítek mluvil poměrně pomalu, to způsobilo, že dělal relativně dlouhé pauzy a zamýšlel se nad obsahovou i formální stránkou svého projevu. Tímto zapříčiněná tichá místa v nahrávce snižují průměrný počet slabik vyslovených během deseti sekund.

Chlapec sám upozornil na to, že mu v češtině dělají problém některé souhlásky a jejich výslovnost. Vítek někdy nedůkladně artikuloval, některým jeho slovům se nepodařilo porozumět. Jeho mluvený projev nese patrné intonační rysy převzaté z italštiny. Hlásku r a ř ale vyslovuje bezchybně.

Vítek sám uvádí, že si není jistý tím, že by byl schopen se česky domluvit.

7. Jakub

Chlapec, 10 let

Délka nahrávky: 13:28

L1 matky: čeština

L1 otce: angličtina

Další jazyky na úrovni rodilého mluvčího: francouzština

Pozorování ze třídy:

Jakub byl rozhodně nejvíce temperamentní dítě ze všech, které byly pro účely této práce nahrány. Opět se očekávalo, že při rozhovoru nebude hrát žádnou roli stres, protože Jakub se vždy projevoval jako otevřené, extrovertní dítě. Také si velmi rád povídal s ostatními dětmi i dospělými. S dětmi mluvil v naprosté většině případů česky, a to jak o hodině, tak o přestávkách. Jakub měl v češtině problémy především s deklinací a s tím souvisejícím

gramatickým rodem. V jeho mluveném projevu byl patrný vliv angličtiny, kterou někdy doslovně překládal. Občas měl také tendenci nepřesně nebo nedbale artikulovat konce slov.

Pokud Jakub některé slovo nevěděl česky, měl ve zvyku ho říct anglicky nebo francouzsky, což v mnoha případech pomáhalo, protože mu pomohly ostatní děti nebo učitelka.

Ačkoliv Jakub měl zjevně některé nedostatky v mluvené češtině, byl také nesporně inteligentní, zajímal se o mnoho různých témat a působil o několik let starší, než ve skutečnosti byl.

Přepis nahrávky:

B: takže NJ cos dělal o víkendu ?

A: no .. tento víkend jsem **ehm** jel .. můj kamarád měl narozeniny . tak já jsem jel .. k něm slavit svoje narozeniny .. potom neděle jsem zůstal doma ale jsem měl hodně práce protože tento tyto dva měsíce máme hodně testů a .. potřebuju hodně . a tak jsem měl **ehm** .. **ehm** (dlouhá pauza) měl . kamarádka přišla

B: a co jste dělali ? koukali jste na filmy . nebo ...

A: **ehm** my jsme hráli . dělali jsme takovou čimické ehm čimické zábavy .. hráli jsme na (**nesrozum.**) a nakonec moje mamka se naštvála protože **ehm** zabila takovou (dlouhá pauza) **s-s-strom**

B: počkej .. zabila strom ?

A: no tak . to ...

B: zlomila ho ?

A: zlomila . ale jenom protože ve strom . na strom byl takovej (dlouhá pauza) něco kde se sedne všechny . já jsem byl tam . jenom mi řekla . protože jsem . byl dole **ehm** a .. nakonec spadla a jela na ten strom tak se zlomil .. mamka byla hodně naštvaná

B: takže něco shodila z toho stolu na ten strom ?

A: ne . tam byl taková .. kabel a potom . sjela na to a můj brácha nechtěl jí pomoc s .. jít dolů . tak spadla

B: ta holka spadla ?

A: jo a tak jela na strom a se chytila . ale když se chytila tak ten strom měl jenom deset let tak se to rozbil

B: tak byl ještě mladej tak měl jenom hubenou větev . ta větev ...

A: byla tak (ukazuje rukou malý obvod)

B: tak se zlomila a máma byla naštvaná

A: jo protože to byl můj a jí dovezla a jela s letadlem do půlky Belgie tak se na mě naštvála

B: a ten strom už je takovej zničeněj ?

A: no .. může ještě růst myslím . ale to má .. hodně malou šanci

B: a co budeš dělat dneska až skončí škola ?

A: no . když skončí škola tady . tak musím jít domů a .. ehm a dělat piano trochu . protože mám koncert .. potom budu mít takovou chvilku .. ehm jít se koukat na televizi (dlouhá pauza) patnáct minut potom musím jít .. prostě si můžu číst mluvit s mým tátou anglicky a .. a potom už vyjdu spinkat hodně brzo

B: hodně brzo chodíš spinkat?

A: ne . ne hodně brzo asi v deset

B: (smích) tak NJ máš nějaký film nebo knížku o které bys mi chtěl vyprávět ?

A: no .. mám jednu knížku . kterou mám hodně rád . je hodně tlustá ale tam jsou takové .. ehm jsou pro děti jako (nesroz.) je to kniha . která se ehm se jako (francouzské slovo) a to mám hodně rád protože tam jsou dva lidi . které dělali různé nápady mají a potom dělají hodně věcí v stromech to mají takovou .. velkou tu .. velký dům . ale ve . ve na strom a .. tam jsou takové (2 francouzská slova) a tam je hodně hodně lidí . a také je to ...

B: (zopakuje francouzské slovo) myslíš telefonní budku ?

A: ne .. taková eee taková s-slon . která dělá box . to je zvláštní . ale to ...

B: počkej .. slon který dělá box ?

A: (smích) jo a na to on je rád ale . a taky mám to rád . protože je to bílý a černý nejsou takový barvy a to . hodně mám rád

B: takže tam je jenom černobílá ilustrace . ty obrázky .. a přečetls to celý ?

A: **ehm** .. no jsem četl takové . knihy jsou takové tak čtu to .. no hodně mám rád tu knížku tak .. je to smutný protože vždycky . když čtu jedničku tak první kniha jsem četl . za asi .. tři hodiny tak já sem byl **tako-** ne potom mamka mi dala jinou knížku . potom zase jsem to četl za jeden den a půl potom (**nesroz.**) a teď čtu ještě jeden

B: ehm .. takže NJ jaké jazyky umíš ?

A: no .. já umím anglicky . česky a francouzsky a chci se učit ještě .. vlámsky nebo holandsky . to je to jsou stejný

B: takže s maminkou mluvíš doma jak ?

A: no (dlouhá pauza) **ehm** normálně .. bysem mluvil česky ale . jenom proto že ona mluví francouzsky tak mluvím s ní francouzsky protože je to můj první jazyk

B: a mluvíš s ní jenom francouzsky nebo taky trochu česky ?

A: **ehm** no když mluví s mým tatínkem .. a já musím mluvit s mým tatínkem a s mým mámu musím mluvit anglicky . protože můj tatínek jenom mluví anglicky a nerozumí česky ani francouzsky

B: ale trochu umí tvůj tatínek česky

A: česky umí protože . jel do České republiky .. protože můj mamka je Češka a tam si na-
ne, si **ehm** (dlouhá pauza) nevím co .. ale se (marriage)

B: že se tam vzali

A: jo . tak musí mluvit česky . ale a ale jinak mluví jenom anglicky a moje **mam-** mamka chce abysem mluvil česky protože moje babička jenom mluví česky .. a moje dědeček jsem ho .. skoro nikdy neviděl tak . ale já vím že .. mluví anglicky

B: tvůj dědeček . takže tatínek tatínka ?

A: jo .. ty jsou v Anglii všechno .. a taky a jako můj dědeček nechce nás .. **ehm** nechce jít do Belgie .. i když jsme ho říkali aby jel do Belgie všechno .. my jsme . tak táta musí vždycky letět do Anglie mu pomoci . protože je mu devadesát tři

B: už je hodně starý

A: jo

B: no a babička od maminky .. a dědeček ? ty český ?

A: **ehm** dědeček umřel .. protože měl **ehm** .. koncert .. a potom už jel (**nesroz.**) osmnáct dní .. už byl víc v tom Česku on se oslabil (?) a potom asi jenom jeden kilo za hodinu (?) tak umřel

B: tak to je smutný .. no ale s babičkou mluvíš česky

A: jo

B: a s tatínkem teda jenom anglicky ?

A: jenom anglicky . ale když **ehm** je ve škole protože jdu do francouzské školy . tak musí mluvit trochu francouzsky

B: takže tatínek taky umí francouzsky ?

A: jo pár slov

B: a chce maminka . abys mluvil česky ?

A: **ehm** chce abysem mluvil česky . abysem mluvil **ehm** s babičkou .. protože **o-** protože já jedu tam **ehm** léto . někdy léty a taky chce abysem to učil protože tu je to moje první jazyk

B: a ona chce .. aby ses to naučil a abys tak mluvil doma . nebo takhle jenom ve škole ?

A: no .. nevím protože mluvím česky doma . ale taky mě když jsem trochu uměl česky . tak mě dala mi dala do dvě **čes-** českých školách

B: dala tě do české školy abys se zlepšil

A: jo

B: mluvíš rád česky nebo je . to trochu otrava pro tebe protože je to třeba těžký ?

A: no .. to **ehm** jestli v první třídě mi bylo .. jakože tady mám rád mluvit **česk-** mluvit česky . ale v Česku tak tam jdu taky v **nech-** (**nesroz.**) v školách v prázdninách . ale tam se mi to nelíbí protože tam jsou nevhodní kluci všechno . protože tam je děťák **ehm** a všichni z děťáku jdou do školy tam a potom zlobí a někdo skoro **ehm** .. no já nevím jestli mohl umřít nebo ne ale jeden . jeden z nich hodně zakopával jeden . a to mi potom jsem říkal táta a **nech-** že nechci už jít do školy protože nechci jít do školy kde se .. kde kopají a všechno

B: tomu rozumím .. a myslíš si teda . že čeština je těžký jazyk ?

A: no .. ne . francouzština myslím je byla nejtěžší ale .. čeština taky . ale angličtina nevím jak jsem se to naučil jenom .. nevím jenom jsem táta viděl mluvit anglicky tak jsem pochopil a všechno

B: jenom od tatínka ses to naučil všechno

A: jo

B: takže myslíš si . že čeština nebo francouzština je těžší ?

A: no .. francouzština .. protože ehm já jsem se narodil v Belgie . ale když mám testy z francouzštiny . tak vždycky ty francouzštiny testy jdou z (termíny francouzské gramatiky) a to mi hodně .. a taky máme . taky máme hodně hodně ehm (dlouhá pauza) časy

B: časy těžký .. ehm

A: jo .. my děláme taky hodně matematiky . ale hodně ty časy mi někdy hodně jsou těžký a jeden . čas se mi vůbec nedá ehm (francouzský název času) tak mě se to vůbec nedá vždycky se pletu a dám ten a asi neměl a to je hodně těžký

B: a myslíš si .. že kdybys teď přijel do Česka . že bys uměl říct všechno co bys chtěl . česky ?

A: no .. když jdu ve škole tak .. některé slova jako teď já říkám francouzsky a možná to někdo to pochopí a to přeloží . tak ne

B: myslíš .. že všechno bys neuměl říct . že některý slova neumíš ...

A: ne . ne .. v Česko jsem v čtvrtý třídy v Česko . protože tady jsem v čtvrtý třídě . ale kdybysem nebyl tady v čtvrtý třídě tak bysem určitě byl v třetí .. protože vždycky . když neznám slovo tak to řeknu francouzsky

B: tak jo .. tak poslední otázka . ta je trochu zvláštní .. když se někdo narodí v Česku . tak je to Čech . když se někdo narodí v Anglii . tak je Angličan .. ale někdy se třeba ten Čech přestěhuje do Anglie . a už tam žije dlouho tak si potom říká že už vlastně je i Čech i Angličan .. že je oboje

A: jo

B: a mě by zajímalo . co ty si myslíš o sobě .. to není jako správná nebo špatná odpověď jenom . co ty si myslíš .. jestli jsi spíš Čech nebo Belgičan nebo všechno

A: no já . já říkám že jsem Belgičan . ale když někdo mi říká .. když co jsem opravdicky . tak ho říkám že . jakože ty slova jako že kdo . kdo má rodinu francouzská a kdo má . kdo se narodil v Belgii . říkají že je franco-belge tak **ehm** půlku Francie a půlku Belgie a to dá spolu a tak to dá . dělá franco-belge .. a já říkám že jsem . anglo-tchèque-belge

B: to je moc hezký NJ děkuju moc

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	38/1043
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	27
Nejdelší promluvení (slova)	98
Počet samostatných jednoduchých vět	33
Počet složených vět	47
Jednoslovné odpovědi	5

2. Správnost

Chybná slova celkově	69
Chybná slova v %	6,6
Bezchybná promluvení	12
Chybějící slova (slova, která si nemohl vybavit)	5
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	15/80
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	31/228
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	18/1043

3. Plynulost

Falešné začátky	8
Dlouhé pauzy	7
Neřečové zvuky	28
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	24

Komentář:

Nahrávka rozhovoru s Jakubem je vůbec nejdelší ze všech pořízených nahrávek. Chlapec byl velmi hovorný, o čemž svědčí například zanedbatelné množství otázek zodpovězených jedním slovem. Mluvil spíše ve složených, rozvitých větách. Jakub se rozhodně nebojí mluvit, díky čemuž nám poskytl mnoho materiálu k analýze.

Zásadním jazykovým problémem, se kterým se potýká, jsou chyby v deklinaci. Jsou slova, které téměř nikdy neskloňuje, například slovo *táta/tatínek*: *nevím jenom jsem táta viděl mluvit anglicky tak jsem pochopil a všechno, a to mi potom jsem říkal táta a nech- že nechci už jít do školy, no když mluví s mým tatínek .. a já musím mluvit s mým tatínek a s mým mámu musím mluvit anglicky.*

Pouze ve 12 promluveních neudělal Jakub žádnou chybu, přestože v tomto počtu jsou zahrnuty i jednoslovné odpovědi. Kromě deklinace dělal Jakub chyby také ve výběru slova, typicky zaměňoval vidy: *jdu do školy* místo *chodím do školy*.

Dále použil slovo *zakopával* místo *zkopal*, *nehodný kluci* místo *zlí*...

Pro Jakubův projev jsou dále typické anglicismy: *táta jenom mluví anglicky, jela s letadlem, zabila strom*...

Jakubova chybovost, nedbalá artikulace a časté opravování se způsobuje, že obzvláště v delších úsecích je jeho mluvený projev lehce zmatečný. Například historka o zlomené větvi stromu nebyla pro tazatelku v první chvíli příliš pochopitelná.

Na druhou stranu ale Jakub zjevně nemá problém rozumět mluvené češtině. Všechny otázky tazatelky pochopil okamžitě, včetně otázky směřující k názoru na jeho národnost.

Jakub mluví normálně rychle, jeho řeč je rychlejší, když něco vypráví, naopak zpomaluje, když o něčem přemýšlí.

Když mluví česky, vyslovuje Jakub hlásku r způsobem typickým pro francouzštinu, tedy jako ovulární vibrantu.

8. Bruno

Chlapec, 10 let

Délka nahrávky: 11:48

L1 matky: čeština

L1 otce: perština

Další jazyky na úrovni rodilého mluvčího: francouzština

Pozorování ze třídy:

Bruno se po celou dobu ve škole projevoval jako aktivní, inteligentní a nadané dítě. Také se zdá, že má spíš extrovertní povahu, rád mluví a nestydí se. Sám ve třídě vždy používal jenom češtinu, francouzsky odpovídal jen pokud s ním jiné dítě začalo mluvit francouzsky. Při mluveném projevu v češtině byly poznat drobné nejasnosti v rodech substantiv, nicméně vyjadřoval se plynule, na svůj věk měl dobrou slovní zásobu a žádný cizí přízvuk. Nahrávání rozhovoru s Brunem proběhlo bez komplikací, snadno chápal otázky tazatelky, a především neměl problém hovořit sám bez přerušování, což umožnilo sebrat cenný monologický materiál.

Přepis nahrávky:

B: takže NJ . cos dělal o víkendu ?

A: sem . běhal sem udělal tři kilometry s tátou . sem udělal . taky s mámou jsem běžel sedm kilometrů a půl a teď jsem přišel s kolem . a sem udělal osm kilometrů

B: tak to jsi sportovec . tak mi řekni, jaký tě baví sporty . co tady děláš za sporty ?

A: ehmm mám rád tenis . hraju tenis ehmm mám rád taky ping-pong a . ehmm všechno myslím

B: všechno myslíš ?

A: jo

B: a co třeba když je zima co děláš v zimě za sporty ?

A: za sporty ehm .. vez* vezmu sníh a vyhodím to na mojí sestru

B: to je sport myslíš ?

A: a běháme

B: teď budou Velikonoce . prázdniny dva týdny. tak máte nějaké plány. pojedete někam s rodičema ?

A: jo ehm asi nepůjdu . ne . ale ehm jeden týden budu na tenis a druhý týden moje máma a můj táta půjdou u babičky . tam schovají vejce a my je musíme najít

B: aha a děláte taky...barví maminka ty vejce ?

A: ehm ne . to jsou čokoládový

B: a ty je pak hledáš?

A: jo a (nesroz.) je

B: a děláte pomlázku víš co je pomlázka ?

A: jo . sem udělal s mojí tetou jsme udělali jednu . byla hezká ale už je . už je vysychla

B: a sám jsi jí pletl ?

A: ne . to udělala moje babička . ale mě to naučila

B: tak mi řekni říkal jsi že hodně sportuješ tady v Bruselu tak co třeba ještě rád děláš? kam chodíš ?

A: ehm mám rád jít do český školy

B: tak to je dobrý! a co třeba dneska večer.. máš nějaký plány až skončí škola dneska odpoledne ?

A: jo . budu hrát tenis

B: budeš ještě hrát tenis ? to máš takový sportovní den...

A: protože ehm já jsem dostal klíč . a můžu jít kdy chci a kolik kdy* kdykoliv ehm můžu tam nebo na ten tenis

B: teď jestli bys mi řekl něco o .. jestli máš oblíbený film nebo knížku nebo seriál? jestli máš nějakou oblíbenou knížku . o čem je ta knížka ?

A: **ehm** jo . Agarveny . klobouk z Agarveny . to je .. bratr a sestra **ehm** do mě **dos*** dostal šli u babičky a svůj dědeček a měli velkou půdu a tam jednou šli . našli dvě klobouky a ty klobouky maj tři barvy . žlutou . červenou a **mod*** a fialovou **ehm** žlutá je do .. budoucnost . ten červená je do .. **ehm** minulýho času a **ehm** ten fialový jde do Agarveny a tam jsou všechny čaroději jsou . **magic*** jsou hodně lidi a jednou se **se*** jednou jednou se spletli a dali jim . fialovou a jim a ne ten dědeček dávejte pozor na tu fialovou pže tam **ehm** je hodně zlo a voni to neudělali schválně a tak potom si tam šli a .. **ehm** byli . našli hodně kamarádů **pom*** pomohli je . byli **ehm** jeden zlej tam byl a . je chytil . dal je do .. do klece a **ehm** a potom to byl jeden svůj kamarád co to udělal . potom **šl*** potom uměli jít pryč . šli u kamarádů a tam jsem se zastavil

B: takže jsi to ještě nedočetl ?

A: ne ještě

B: a baví tě to ?

A: jo . pže moje **bab*** já mám jedničku a dvojku a moje babička v Čechách už vzala trojku a čtyřku

B: aha a v jakým jazyce to čteš ?

A: jaký ...

B: česky ?

A: jo česky

B: a viděl jsi poslední dobou teď nějaký film . co se ti líbil ?

A: jo . a co už jsem znal . Duch nad zlato

B: a to je pohádka ?

A: jo

B: a o čem to je ?

A: **ehm** to je nákej kluk . on se ztratil a potom spadl do nějaký díry a tam byl .. byl tam duch a tam byl hodně zlata a potom vzal všechno **zla*** vzal hodně zlata a potom **slyš*** a druhý přišel a **ehm** řekl co děláš . říkal jo to je pan vaše tak říkal já všechno vrátím a říkal ne . můžete si ho nechat ale vzal křesadlo . to je nějaký no nějakou jako bambitka . co je zlatá a když to jako když strelí tak von přijede a **při*při*** jako **při*** je před námi .. a

všechno cos budeme chtít udělá .. a tak von se zeptal jestli mohl uvidět tu princeznu pže nikdo jí neviděl . a říkal že je hezká **ehm** potom **s*** jí uviděl . byla . řekl . že byl hezká a potom šel druhý de šel u králů . dal mu šperky a všechno . ať jí viděl a potom jako nemaj královnu ale maj jednu línou paní .. a řekla že musí do klece pže je .. pže se zeptal jestli můžou udělat ještě jiný věci . a tak řek‘ potřebuju dvě minuty za dveřmi a nikdo se mě **ne*** na mě nekouká . tak ho zavolal ten duch . dal všechno co chtěli **ehm** a potom ukázal do všechno dal a ta ta paní řekla . že musí do klece . protože myslí . že je čaroděj a chtěli ho **us*** za **ehm** ať je mrtvý . chtěli ho zabít a potom duch přišel a chtěl říct ahoj a . potom šel pryč jako ale s ním a **pot*** a **ehm** potom šli jako na ten hrad . vzal si za ženu tu .. královnu .. ne ta královna je ta dcera králova

B: princeznu ?

A: princeznu a žili dobře

B: tak to je hezký . máš rád tu pohádku ?

A: jo

B: tak mi ještě řekni . jakými jazyky umíš mluvit ?

A: česky belgicky íránsky **ehm** trošku holandsky . už se učím a trošku polsky pže mám jeden kamarád co je polsky . a už se učím trošku **sloven-slová-slov*** **ehm** jak se to jmenuje

B: slovensky ?

A: jo slovensky

B: a v Íránu se mluví . jak se mluví v Íránu ?

A: íránský⁷⁹

B: jako íránskou arabštinou?

A: skoro . ale to není moc . je to skoro stejný

B: ale je to taky arabština ?

A: jo

⁷⁹ Zde došlo ke zmatení dítěte tazatelkou, která se dítěte ptala, zda íránštinou myslí íránskou arabštinu a dítě souhlasilo. Bruno nicméně hovoří persky, nikoliv arabsky. Tazatelka si svůj omyl uvědomila a nadále v rozhovoru respektovala název íránština, jak perštinu nazývá Bruno, protože ho nechtěla dále mást.

B: tak to máš hodně jazyků . takže jak mluvíš s tatínkem ?

A: a tatínkem **mlu*** mluvím íránsky a belgicky

B: myslíš francouzsky ?

A: francouzsky .. s mámou .. **ehm** říkám česky a **ehm troš*** a někdy jak má kolegu . co je Slovák . NJ . a von jí říká nějaký slova ty co nejsou stejný a tak potom ji to učí taky

B: a s maminkou mluvíš jenom česky nebo taky francouzsky někdy ?

A: francouzsky někdy

B: a víc česky nebo víc francouzsky ?

A: víc česky .. a s kamarádem . polsky

B: a co s NJ . s tvojí ségrou ?

A: jo **ehm** .. tak mluvíme česky . ale vona mi odpovídá belgicky

B: aha

A: nebo francouzsky

B: ale snažíš se na ní mluvit česky

A: jo . ať se učí

B: a když jezdíš do Čech . tak tam máš nějakou rodinu od maminky v Česku?

A: jo . mám babičku . mám tam dědečka . mám tam taky tetu . mám tam **ehm** taky mojí .. můj .. se nevím . jak se to říká

B: sestřenici ?

A: jo . sestřenice . **ehm** . co je . co se jmenuje NJ a je .. **ehm** nejlepší .. **ehm** nejlepší na plavání vod Český celý republiky **ehm** . mám tam .. bratra vod mojí mámy .. je a .. všechno

B: a s těma všema mluvíš ...

A: česky

B: a jezdíš teda s tatínkem do Íránu ?

A: **ehm** sem tam ještě nebyl . a je tam půjdeme

B: pojedete tam .. a znáš od tatínka . máš babičku nebo dědu

A: ne. babička je tady dědeček je taky tady. jenom moje teta . druhá teta je tam

B: a s babičkou a dědou od tatínka mluvíš íránsky ?

A: jo

B: jaký ten jazyk je pro tebe těžší . íránština . čeština . francouzština ?

A: ehm . íránsky

B: íránština je nejtěžší pro tebe

A: ehm jo

B: a připadá ti čeština těžká?

A: trošičku

B: a co ti připadá těžký?

A: ehm . jak musíme psát . ehm na ty č . na ten háček taky

B: takže psát ?

A: psát . a taky někdy číst . nějaký slova

B: a třeba někdy . stává se ti že si nemůžeš vzpomenou na nějaký slovo česky?

A: ehm jo

B: maminka s tebou mluví česky a mluvíš s ní rád česky nebo tě to někdy třeba otravuje

A: ne . mi to neotravuje

B: rád mluvíš?

A: jo

B: Super .. myslíš si kdybys byl v Česku a potřeboval bys jít k panu doktorovi nebo do obchodu . uměl bys říct všechno myslíš ?

A: ehm to vypadá co to je taky

B: záleží na tom . co to je

A: no

B: třeba kdybys byl u doktora a bolela tě noha . uměl bys mu říct . kde to bolí . potřebuju prášky a tak ?

A: no jo

B: jasně .. a poslední otázka . víš . co to je národnost?

A: ne

B: to je jako když se někdo narodí ve Francii . tak je Francouz . když se narodí v Česku . tak je Čech ale některý lidi se třeba narodí v tom Česku . ale pak se třeba přestěhují do té Francie a už si třeba myslej že jsou už ten Francouz . a mě zajímá . co ty si myslíš ne co máš napsaný v papíru. ale co ty si myslíš . jak to cítíš . jakou ty máš národnost ?

A: já jsem ehm narození v Praze a myslím že jsem Pražák

B: takže nejsi Belgičan jsi Pražák ?

A: jo

B: děkuju moc NJ

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	55/794
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	14
Nejdelší promluvení (slova)	253
Počet samostatných jednoduchých vět	43
Počet složených vět	40
Jednoslovné odpovědi	17

2. Správnost

Chybná slova celkově	45
Chybná slova v %	5,6
Bezchybná promluvení	43

Chybějící slova (slova, která si nemohl vybavit)	4
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	16/83
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	14/196
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	11/794

3. Plynulost

Falešné začátky	24
Dlouhé pauzy	0
Neřečové zvuky	42
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	29

Komentář

Rozhovor s Brunem byl nekomplikovaný a nenucený. Bruno ochotně mluvil, rozuměl otázkám tazatelky, snažil se odpovídat zejména ve větách, a především v rámci monologických úseků poskytl mnoho lingvistického materiálu pro náš výzkum.

Brunův mluvený projev se ukázal jako relativně málo chybový (pouze necelých pět procent chybných slov při nepřipraveném projevu). Co se týče druhu chyb, zastoupení syntaktických, lexikálních a deklinačních chyb je poměrně vyvážené, s největším počtem chyb syntaktických. Chyb ve výběru slova pak Bruno udělal o pět méně. 4 slova si nedokázal vybavit, jednalo se konkrétně o slova *princezna*, *slovensky*, *zabít* a *sestřenice*. Konkrétně u slova *princezna* je přitom zřejmé, že ho zná, protože ho použil jen o pár vteřin dříve při vyprávění pohádky.

Bruno preferuje řazení jednoduchých vět za sebe pomocí klesnutí hlasu nebo spojky *a*. Jeho projev ale místy má až rysy nekonečných vět bez jakéhokoliv klesnutí hlasu nebo signálu, že končí větu a začíná novou. Toto platí zejména v monologických pasážích, kdy jako by se snažil v reálném čase popsat děj filmu, který mu běží před očima. Zároveň ale Bruno použil i několik vět složených, a to v počtu více než dvakrát větším, než kolikrát odpověděl jedním

slovem. Musíme také brát v potaz, že v případě některých otázek se jednoslovná odpověď sama nabízela. Přesto se Bruno snažil vyjadřovat detailněji a většinou odpovídat ve větách.

Bruno mluví rychle. Jeho průměrnou rychlost zpomalily pasáže, kdy si musel vzpomenout na nějakou informaci nebo zkušenost, nicméně pasáže, kdy mluvil bez přerušování a vyprávěl obsah knihy nebo filmu, který si dobře pamatoval, mluvil rychlostí až 32 slabik za 10 vteřin. Kromě rychlosti je Brunův mluvený projev také plynulý. Neobsahuje žádné dlouhé pauzy, což je výjimečné, vzhledem k tomu, že byl někdy tázán tak, že si musel vzpomenout na nějakou informaci. Počet falešných začátků a neřečových zvuků je zapříčiněn nepřipraveností projevu a také tím, jak rychle, někdy až překotně, Bruno mluví.

Co se týče výslovnosti, Bruno často významně zkracuje některá slova a například *protože* vyslovuje pouze jako *pže*, sloveso *udělal* občas vyslovuje spíše jako *ud'ál*. V přepisu je zachycena výslovnost *protože*, vzhledem k tomu, že je jednoznačně slyšet, nicméně *udělal* je přepsáno ve své kompletní podobě, protože jeho redukováná artikulace není tak jednoznačná, spíše k ní Bruno inklinuje.

Na konci rozhovoru chlapec uvádí, že se cítí být „Pražákem” a ve shodě s tímto vyjádřením jsou i některé rysy jeho výslovnosti. Používá protetické *v* (*vod, voni, vona*), v adjektivní flexi *ý* místo *é*, *ej* místo *ý* (*minulýho času, zlej*), redukuje výslovnost sloves (*maj, nemaj, řek*), používá unifikované *ý* v koncovkách plurálů (*slova, co nejsou stejný, nějaký slova*).

Slovní zásoba Bruna je adekvátní jeho věku. V některých specifických oblastech je velmi bohatá, když Bruno vyprávěl pohádku, použil slova jako *bambitka, křesadlo, čaroděj* nebo *duch*. Je vidět že Bruno v češtině čte knihy, což má pozitivní vliv na jeho slovní zásobu. Nemá v zásadě problém vyjádřit cokoliv, co chce říct, i když občas chybuje ve flexi nebo ve stavbě věty. Slova, na která si nemohl vzpomenout vůbec, bylo zanedbatelné množství, zejména s ohledem na to, že šlo o nepřipravený projev. Taková slova také dovedl obrátně opsat (*princezna = to je ta dcera králova*).

Bruno podle svých slov mluví česky rád, a také si věří, že by byl česky schopný říct vše, co by potřeboval. Uvádí, že s maminkou mluví česky a někdy francouzsky, nicméně čeština převažuje. S mladší sestrou má snahu mluvit česky, i když ona mu odpovídá francouzsky (jev u bilingvních dětí nižšího věku běžný, jak autorka práce pozorovala především u malých dětí ve věku okolo 4 let navštěvující ČŠBH v sobotu).

9. Marie

Dívka, 9 let

Délka nahrávky: 13:08

L1 matky: čeština

L1 otce: angličtina

Další jazyky na úrovni rodilého mluvčího: francouzština

Pozorování ze třídy:

Marie se ve třídě jevila spíše jako extrovertní, komunikativní dívka. Ráda vyprávěla příběhy, ale měla potíže se čtením v češtině (četla relativně pomalým tempem a často chybovala ve výslovnosti). Dlouhodobě bylo možné pozorovat, že má problémy s určením gramatického rodu některých substantiv a deklinací. Marie je zvědavá dívka s mnoha zájmy a její předností, která se projevila i při pořizování nahrávky, je to, že se nestydí. Ve třídě měla vždy snahu mluvit česky a k anglickým slovům se uchýlovala ve zcela výjimečných případech. O přestávce s ostatními dětmi mluvila francouzsky, ovšem podobně jako Bruno nebyla iniciátorkou přechodu k francouzštině, spíš se přizpůsobila skupině.

Přepis nahrávky:

B: takže NJ . 25. března .to jsem si jenom řekla abych věděla kdo to tam mluví (smích) .. tak co jsi dělala o víkendu ?

A: já jsem ... já jsem šla . včera já jsem šla **ehm na muziku ? jako ne .. (francouzské slovo)**

B: na koncert ?

A: ne . já nevím . jak se to říká .. když musíš se učit noty

B: aha . musíš se učit noty . takže jako hudební nauka tomu říkáme česky

A: jo . a potom já jsem . musela jít na koně ale já jsem to nechtěla . protože paní učitelka byla moc .. **ehm .. špatná . nebyla dobrá**

B: nebyla hodná ...

A: **ehm** . tak já jsem nešla a potom na konec dnu já jsem šla do . **píá*** na piáno a já jsem tě viděla a .. a jsem se naučila celou Elišku . takže předtím to bylo těžký . ty akordy a ted'ka už to vidím že je to lehčí

B: takže už ti to jde dobře ? no super. a dneska co budeš dělat po škole ?

A: **ehm** ... jááá půjdu domů . já budu jíst já . ne já půjdu ne domů . já půjdu do auta a já budu jíst v autě protože já jdu do mé školy a budeme dělat **ehm** lízt . budeme lízt ...

B: aha, jako lezete na stěně ?

A: jo . jako v mé škole . na čtyřicet minut a potom budeme dělat sushi na čtyřicet minut

B: taky v té škole ?

A: jo

B: to je super

A: a potom půjdeme domů a potom já nevím

B: no jasně . máš ráda sushi ? je to .. co je tvoje oblíbené jídlo ?

A: **ehm**

B: co ráda jíš ?

A: všechno

B: a tak máš nějaký . co fakt nejradši jíš ?

A: pizza . **ehm** . sushi nudle a .. **ehm** jak se říká **ehm** . (dlouhá pauza) je to něco jako **ehm** . (dlouhá pauza) co lížeš jako ne lízátko

B: zmrzlina ?

A: jo ! zmrzlina a lízátko a čokolády takový

B. takže sladké věci máš ráda .. teď budou Velikonoce .. máš nějaký plán ...

A: jo . díme do Čechách . do NM a s .. já . moje babička budeme dělat . vajíčka namalovat a potom **ehm** ... my půjdeme . ne já půjdu za NJ . ta moje **ehm** ... moje **ehm** . (dlouhá pauza) jak se říká ... **ehm** (dlouhá pauza) jako (uncle and auntie)

B: no, tak je to .. (uncle) to je strýček

A: strejda

B: a teta

A: teta .. tak já půjdu za tetou a potom moje teta má děti a jedno se jmenuje NJ a potom my . a já půjdu s ní a my budeme **ehm** dávat vajíčka klucům . klukům

B: no tak super . to je hezký .. tak teď bych chtěla . abys trochu mi něco vyprávěla sama . abych já nic neříkala . to bude taková část kdy jenom NJ mluví .. tak bys mi mohla vyprávět .. máš nějakou oblíbenou knížku ? nebo film ? nebo seriál ?

A: jo . knížka . co maminka měla když byla hodně malá a .. se jmenuje .. Allen . a to je kluk . co . co má . co to a on je **ehm** král . on je princ od krále . od francouzskym .. **ehm** . od francouzskym král .. a potom . on je má hrb . on je hrbáček a potom všichni ho takhle jmenujou . a on má dva starší bratry a potom ten král říká že **ehm** . on už je víc starej . tak jeden z klukům bude vládnout a potom on říkal . kdo mě dá nejhezčí kousek plátna . tak bude král .. a potom **ehm** ty dva starší bratry dostali koně a zlato a stříbro a Allen jenom dostal **ehm** . (dlouhá pauza) jako pět centů a **ehm** . on musel chodit a tak ty druhý bratry šli na sousední **ehm** království aby oni to . **dos*** aby oni .. protože tam viděli hezký princezny . tak oni tam šli a oni se ani nekoukali na to plátno . protože oni měli hodně peníze . tak to **mus*** mohli najít potom .. a Allen chodil chodil chodil a potom šel do studánku napít . se napít . a potom uslyšel holku zpívat . a potom on šel za ten . **ehm** zvuk a potom to byla **ehm** princezna . ale ona říkala . aby přišla s ním do svého paláce . a potom on šel . jenomže to nebyl opravdu palác to bylo jako něco .. to byl jako domeček z **ehm** (dlouhá pauza) (mud) (dlouhá pauza) **ehm** . hlína a ...

B: z hlíny byl ten domeček .. a z bláta

A: jo .. a potom ona říkala že jestli jí ho pomůže a on jí pomohl a potom ona říkala . že ty přijdeš od .. francouzský král . a potom ona mu dala krabičku . a ona říkala neotevři tu krabičku . jenom to otevři když přijdeš **ehm** .. do . za tvůj král .. za tvůj táta nebo král .. on to udělal . tak potom on šel a potom on otevřel tu **krabič*** ty kluci . ty bratři už tam byli .. oni měli hezký plátno a potom **ehm** . ten král koukal se do té krabičky .. ne . nejdřív se koukal na tu krabičku . potom to otevřel a tam viděl **ehm** hodně hodně hezký kousek plátnu . a to bylo hodně hodně hodně dlouhý .. a potom **ehm** . ty bratři říkali že to není fér . že to není .. to nebylo (dlouhá pauza) já nevím . to nebylo (dlouhá pauza) správný ? a potom **ehm** . on . on ten král říkal . že bude ještě dva úkoly .. ten první byl kdo mně přinese nejhezčí **ehm** (dlouhá pauza) kůň .. potom on šel zpátky za tu **holčič*** za tu princeznu a

potom ta princez* on jí pomohl zase a potom ta princezna mu dala zase druhou krabičku .. ona říkala neboj se .. a jenom to dal . dej to královi .. a potom on šel zpátky .. on to dal královi a když to . tak . ty bratři zase už tam byli . tak eh* . tak tam byli (dlouhá pauza) eh* s koněma oni hodně hezký a potom ten král otevřel . ty bratři říkali že si myslí . že tam bude kůň v té krabičce malý ? tam jenom může být nějaká .. eh* . nějaký mravenec a potom on otevřel tu krabičku a tam šel kůň . co byl hodně hodně hezký a on zase to .. dostal ten bod a potom kdo dostal ten poslední . tak ten bude král .. tak potom to bylo kdo mi přinese nejhezčí princeznu .. tak ty bratři šli na ten sousední král zase na tu princeznu .. na ty princezny a potom a on šel zpátky za tou dívkou . a říkal já potřebuju nejhezčí princeznu a potom princezna mu dala slepici a kousek plátna . a on šel a ona říkala že nesmí eh* ztratit plátno nebo slepici a potom ona .. on šel ale ztratil slepici . tak on začal brečet a ta princezna se přišla a ona říkala neplač . a potom on . ona našla tu slepič* tu slepici a z té slepice byl eh* . byli koně a z toho kousek plátna byl hezkej eh* (carriage) . kde pojeděš koníč*

B: kočár

A: jo . hezkej kočár .. a potom oni šli a ta princezna byla . a potom on ten král řekl . a potom ona ta ona dala svojí ruku na ona . a potom on byla hezkej princ a potom on šel za králem a ten říkal že Allen bude nový král

B: no tak super .. to je hezká pohádka . tak . řekni mi . jakými ty mluvíš jazyky ?

A: anglicky . česky a francouzsky

B: a ještě učíš se třeba ve škole holandsky ?

A: (nesouhlasný zvuk) ale moje kamarádka mě učí . nevím jak se to říká tam .. (hebrew)

B: hebrejsky

A: jo

B: hm . to je zajímavý .. a s maminkou mluvíš jak ?

A: česky

B: a s tatínkem ?

A: anglicky

B: a potom . od maminky si říkala . že máš babičku a tu tetu a s těma mluvíš česky ...

A: (souhlasný zvuk)

B: a od tatínka taky máš nějaký babičky nebo dědy ?

A: moje babička už umřela . ale můj děda ještě je a taky moje teta

B: a s těma taky mluvíš anglicky

A: jo

B: co s bráchou ?

A: ehm . anglicky a česky ale on to říká anglicky a česky najednou

B: aha .. a kdybys měla říct . jestli s bráchou víc mluvíš anglicky nebo česky ...

A: anglicky

B: co myslíš . připadá ti čeština těžká ?

A: ehm .. jo

B: těžší než angličtina ?

A: jo . hodně víc těžký

B: co ti připadá těžký na češtině ?

A: ty vyjmenovaný slova a . všechny tyhlety věci

B: a připadá ti těžší si někdy vzpomenout jak se to slovo řekne nebo spíš když máš udělat větu ...

A: ehm věta a když čtu

B: když čteš . tak je to těžký pro tebe

A: jo a taky ty tvrdý y a měkký i

B: jak to správně napsat

A: jo

B: mluvíš česky ráda ? nebo třeba je to někdy otrava pro tebe .. říkáš si . že se ti nechce protože je to moc těžký ...

A: ehm .. nooo . někdy takhle je

B: chce třeba maminka . abys mluvila česky ...

A: jo protože kdybysem jednou potřebovala tak já bych mohla aspoň číst . protože ona říkala že jestli jednou můj děda mně postaví dům . a já bych musela napsat věci . abysem dostala ten dům . a tak já budu muset číst . tak ona říkala že já to budu muset dělat

B: tak jo .. myslíš si . že kdybys potřebovala . že bys uměla všechno říct česky . co bys chtěla ? kdybys třeba musela jít za českým doktorem nebo za českou prodavačkou . uměla bys všechno říct . myslíš ?

A: ehm .. já budu bych musela trochu myslet . ale potom já bych to našla si myslím

B: nějak bys to zvládla si myslíš .. a poslední otázka . víš co to je národnost ? nationality ?

A: jo . jo

B: tak třeba já jsem Češka a co jsi ty ? co myslíš. že jsi. jak ty to cítíš ?

A: já jsem čtyři .. mám čtyři . Čes* čeština . a ehm, anglicky ...

B: Angličanka

A: jo a Amerika . čanka a Trinidad ?

B: a Trinidadka .. a tvůj tatínek je Angličan nebo Američan ?

A: Angličan a Trinidad

B: aha .. takže tvůj tatínek má rodiče z Anglie a z Trinidadu .. takže ty ...

A: ne . jenom z Trinidadu ale on se narodil v Anglii .. a já jsem se narodila v Americe a maminka je Češka

B: tak to máš .. takže ty si myslíš že jsi Angličanka . Američanka . Češka a Trinidadka

A: já můžu mít čtyři

B: a všechno je to pro tebe nastejno .. není to . že bys byla trochu víc Angličanka třeba

A: ehm . nevím

B: super .. děkuju moc

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	43/1053
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	24
Nejdelší promluvení (slova)	432
Počet samostatných jednoduchých vět	32
Počet složených vět	48
Jednoslovné odpovědi	11

2. Správnost

Chybná slova celkově	50
Chybná slova v %	4,7
Bezchybná promluvení	25
Chybějící slova (slova, která si nemohla vybavit)	7
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	18/80
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	18/317
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	7/1053

3. Plynulost

Falešné začátky	9
Dlouhé pauzy	11
Neřečové zvuky	45
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	31

Komentář

Rozhovor s Marií proběhl ve velmi uvolněné atmosféře. Dívka je přirozeně hovorná, což se ukázalo i při rozhovoru, který se řadil mezi ty vůbec nejdelší. Stejně jako v případě Bruna se v zásadě neuchylovala k jednoslovným odpovědím, pokud otázka k takové odpovědi přímo nevybízela. Mariin projev se zdaleka neomezuje pouze na jednoduché věty. Často mezi věty kladla spojku *potom*, případně *a potom*, což přisuzujeme vlivu transferu z angličtiny, kterou se dorozumívá s částí rodiny.

Počet deklinačních a syntaktických chyb byl zcela vyrovnaný, nejčastější chybou bylo nekladení zvrátého *se* na druhou logickou pozici ve větě a chyby v plurálové deklinaci.

Marie si nemohla vybavit celkem 7 slov, což se vzhledem k délce nahrávky a celkovému množství slov, které řekla, jeví jako poměrně nízké číslo. Konkrétně šlo o slova *hudební nauka*, *zmrzlina*, *strýc*, *teta*, *bláto*, *kočár* a *hebrejsky*. Marie také nedokázala správně použít tvary pro názvy národností: *Američanka*, *Angličanka*, *Trinid'anka* a *Češka*. Mariin mluvený projev je ale bez obtíží pochopitelný a dokáže obratně vyjádřit to, co chce. V případě Marie dokážeme říct, jaká slova měla mysli, i když si je nedokázala vybavit česky, protože tazatelka ovládá Mariin druhý jazyk. Této skutečnosti si Marie byla vědoma, což pro úplnost uvádíme, i když nepředpokládáme, že to rozhovor jakkoliv ovlivnilo. Marie sama podle našeho názoru velmi realisticky hodnotí svou jazykovou kompetenci v češtině, když uvádí, že by možná potřebovala trochu času, ale nakonec by vyjádřila to, co chce (volně parafrázováno).

Mariina slovní zásoba odpovídá jejímu věku, zná slova jako *hrbáček*, *plátno*, *vládnout*, *zlato*, *stříbro*... Na relativně dlouhém monologickém úseku se také ukazuje Mariina dobrá paměť na příběhy, které zvládne relativně pochopitelně a detailně převyprávět.

Transfer z angličtiny se kromě opakovaného užití spojky *potom* dá pozorovat také v promluvách: *ehm .. já budu bych musela trochu myslet . ale potom já bych to našla si myslím* nebo také *hodně víc těžký*.

Marie měla na rozdíl od Bruna ve svých promluvách více delších pauz, obvykle hledala slovo nebo se zamýšlela na tím, jak dál pokračuje příběh, který vypráví. Přesto ale hovořila rychle: v průměru vyslovila 31 slabik za 10 sekund.

Všimli jsme si, že podobně jako u Bruna komunikace Marie a jejího mladšího bratra neprobíhá v češtině.

Marie hovoří bez přízvuku, hlásku *r* vyslovuje způsobem pro češtinu běžným.

Marie neměla problém s pochopením otázky směřující k národnosti, která je v jejím případě zajímavá, protože Marie se narodila na území USA, je Američanka, stále ale jako další ze svých příslušících národností uvádí domovské země rodičů. Nejsme si jistí, že se se stejným

pochopením setkala druhá část otázky, a to, jak cítí svou příslušnost k národu, jestli se cítí být například víc Češkou než Američankou nebo naopak. Na toto Marie odpověděla nevím, nicméně taková reakce je ve jejím věku očekávatelná. Další možností, která se nabízí, je ta, že Marie zkrátka opravdu nemá preference a její vztah k uvedeným národnostem je vyvážený.

10. Dana

Dívka, 9 let

Délka nahrávky: 11:38

L1 matky: čeština

L1 otce: francouzština

Pozorování ze třídy:

Dana se ve třídě jevila jako spíše introvertní, tichá dívka. Dokázala bez větších problémů komunikovat v češtině, a to jak během hodiny, tak mimo ni. Konverzace o přestávkách mezi dětmi nicméně probíhala ve francouzštině. V češtině neměla větší problémy s deklinací, někdy se ale projevovalo chybějící lexikum. Předpokládáme, že se Dana bude podceňovat v otázce na jazykovou kompetenci v češtině.

Přepis nahrávky:

B: Cos dělala o víkendu mi řekni

A: tenhle víkend ? **ehm** včera jsem šla **ehm** nejdřív na gymnastiku . potom **ehm** jsem šla s kamarádkou u ní papat **ehm** a potom **ehm** jsme šli na narozeniny . moje kamarádky . a to byly . to bylo u NM . a to je bazén .. a potom když jsme přišli domů . tak **ehm** jsme šli hned spát

B: a dneska po škole máš nějaký plány ?

A: **ehm** (dlouhá pauza) no budem jíst hamburger a potom večer pizzu **aaa** třeba začnu dělat úkoly trochu

B: teď budou Velikonoce za chvíli . budeš mít prázdniny .. tady jsou dva týdny v Belgii . žejo . je to tak ?

A: tento týden už mám

B: už máš . aha .. a co budete dělat . pojedete někam s rodiči ?

A: no tenhle týden udělám stáž ehm tady v české škole (nesroz.) .. malování a půjdem na různý místa a . ten druhý týden půjdu do NM za babičkou a za dědečkem a .. budem slavit dědečkovy narozeniny

B: dědeček bydlí v NM ?

A: no bydlí v Lucembursku . ale má .. mají taky dům v NM

B: aha .. a tam je to hezký . tam je to u moře .. takže děda bude mít oslavu narozenin . tak se těšíš .. máš nějakou oblíbenou knížku nebo film ?

A: ehm (dlouhá pauza) můj oblíbený film je ehm já nevím jak se to říká česky

B: a uměla bys říct . o čem to je . co se tam děje v tom filmu ?

A: no totiž tam je taková . ehm . tam je královna a král a voni mají ehm (dlouhá pauza) nějaký jedno dí-děti a tak jako a jednu noc . tak tam šla nějaká paní do toho hradu a ukradla toho dítě a potom ehm ta maminka . byla trochu nemocná tak vypila nějakou magickou věc . a tak než se . ta holka narodila . tak . ehm . tak to vypila . tak potom ta holka měla ty vlasy . takový magický že dělají jako . světlo když něco zazpívá a taky že můžou ehm něco .. ehm třeba když se zraníš tak může to vyléčit hned . ty vlasy . tak ta paní . jak to ukradla . protože vona byla stará a chtěla být znovu jako .. ehm už nechtěla být stará tak si jí vzala do věži a tak nechtěla jí . jí ty vlasy stříhat aby . vždycky měla tu magickou věc . a tak potom nějaký ehm pán vezme tu . holku a voni jdou k tomu království a daj tu holku znovu k tomu královi

B: a to je taková ta pohádka . jak ten princ po těch vlasech šplhá . jak ona je má dlouhý . tak po nich jde nahoru (slovo šplhat přehráno pantomimicky)

A: ehm no já jsem to viděla ve filmu

B: To jsi viděla ve filmu .. a čteš taky knížky ?

A: ehm jo ale ne moc český

B: spíš francouzsky .. a co třeba ráda čteš za knížky ?

A: ehm .. tam kde jsou víly ..

B: poslední dobou četla jsi nějakou hezkou o vílách ?

A: **ehm** .. to je **ehm** Tea a Triton . a to jsou **ehm** totiž voni jdou do takovýho **ehm** magickýho světa a tam **ehm** . tam budou víly

B: kdo jde do toho magickýho světa . nějaký holky ?

A: jo

B: dobře . tak mi řekni . jaký ty umíš jazyky ?

A: **ehm** .. s mámou mluvím česky a . s tátou francouzsky a někdy lucembursky .. a ve škole **ehm** mluvím .. jako ve škole dělám taky angličtinu . tak umím taky anglicky **aaa** . je to.

B: a s maminkou mluvíš jenom česky . nebo někdy francouzsky ?

A: **ehm** . někdy když nevím co . co to je česky . tak jí to řeknu francouzsky

B: a jezdíš do Česka třeba za babičkou nebo za tetou...

A: jo

B: a tam mluvíš taky česky

A: (kýve)

B: máš nějaký český kamarádky ?

A: **ehm** (dlouhá pauza) jo jedna je v Austrálii a . za ní půjdu teď v létě a (dlouhá pauza) **ehm** mám taky jednu kamarádku **ehm** . tam kde bydlí moje babička

B: u tatínka jsi řekla . že máš teda dědečka z Lucemburska . a s tím mluvíš lucembursky ?

A: **ehm** . někdy když to vím tak jo a . jinak francouzsky protože lucembursky moc neumím

B: a kromě dědečka máš ještě tetu, nebo sestřenicí nebo babičku?

A: (kýve)

B: a s těmi mluvíš francouzsky a trochu lucembursky . když víš...

A: (kýve)

B: myslíš si . že je těžká čeština . nebo že je těžká francouzština nebo lucemburština ? co je pro tebe nejvíc těžký ?

A: lucemburština

B: a čeština ti připadá těžká ?

A: **ehm** . někdy jo a někdy moc ne

B: a co ti připadá těžký na tý češtině ?

A: no **ehm** když třeba **ně- něco** musím vyplnit tak třeba na té bé a takhle . tak to moc nevím

B: stává se ti někdy . že si nemůžeš vzpomenout, jak se něco řekne . nebo se ti stává . že to víš . ale nevíš . jak tu větu dát dobře dohromady ?

A: **ehm** (dlouhá pauza) **ne- nevím** to slovo

B: třeba to víš francouzsky a nemůžeš si vzpomenout česky

A: (kýve)

B: říkala jsi . že mluvíš s maminkou česky . otravuje tě to někdy . nebo je to v pohodě ?

A: **ehm** je to dobrý

B: není to někdy . že by sis říkala . to je takový těžký . radši bych mluvila francouzsky . ne

A: (vrtí hlavou)

B: super ..a myslíš si . že kdybys byla v Česku . potřebovala bys k panu doktorovi . nebo jít třeba nakoupit . že bys uměla všechno říct česky . co bys chtěla ?

A: **ehm** .. co třeba

B: třeba si představ . že by sis do obchodu šla koupit jídlo .. to bys uměla s paní prodavačkou jí říct . co chceš ?

A: **ehm** .. no někdy jo a někdy ne

B: a kdyby to bylo složitější právě u toho doktora . kdyby tě bolelo koleno a musela bys panu doktorovi říct . co tě bolí a že chceš třeba prášky . bojíš se . že bys to neuměla říct ?

A: (kýve)

B: poslední otázka .. víš . co to je národnost ?

A: **ehm**

B: to je když třeba se někdo narodí v Belgii . tak je to Belgičan . někdo se narodí ve Francii . tak je to Francouz . ale někdy se lidi narodí třeba ve Francii a potom se odstěhují třeba do Anglie a teď . je to Francouz nebo je to Angličan ? no a mě zajímá . a tady neexistuje špatná nebo správná odpověď .. mě jenom zajímá . co ty si myslíš . jestli jsi spíš Belgičanka . nebo Češka .. nebo třeba Lucemburčanka ?

A: ehm . myslím . že jsem .. no já jsem se narodila tady

B: takže jsi Belgičanka ? mě zajímá . co si děti myslí .. někdo mí říká . že je Belgičan . někdo . že je Čech . někdo že je Belgičan a Čech....

A: no já jsem se narodila tady a jednou jsem se . stěhovala .. ale to bylo vždycky tady...

B: takže jsi Belgičanka ?

A: (kýve)

B: super. děkuju ti moc

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	27/446
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	16
Nejdelší promluvení (slova)	150
Počet samostatných jednoduchých vět	23
Počet složených vět	23
Jednoslovné odpovědi	3

2. Správnost

Chybná slova celkově	10
Chybná slova v %	2,2
Bezchybná promluvení	23
Chybějící slova (slova, která si nemohla vybavit)	1

Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	4/46
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	3/107
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	2/446

3. Plynulost

Falešné začátky	3
Dlouhé pauzy	6
Neřečové zvuky	42
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	20

Komentář:

Rozhovor s Danou probíhal v příjemné atmosféře. Dívka působila uvolněně a její mluvený projev se nelišil od toho, jaký jsme pozorovali ve třídě.

Dana nepatří k nejhovornějším dětem, které jsme nahráli, nicméně vedla si výborně co se týče chybovosti, kterou měla v podstatě zanedbatelnou. Žádný typ chyb výrazně nepřevládal. Dana si nemohla vybavit adjektivum *mladá*, proto při vyprávění příběhu v monologické části toto slovo nahradila větou: *protože vona byla stará a chtěla být znovu jako .. ehm už nechtěla být stará*. Jako jednou ze dvou nevhodně zvolených slov jsme počítali slovo *stáž*, které bilingvní děti v České škole v Bruselu často používaly, když hovořily o něčem, co bychom v češtině pravděpodobně nazvali (školní) projekt nebo projektový týden (protože v Danině případě trval déle).

Dana pouze třikrát odpověděla jednoslovně, ovšem toto číslo je výrazně nízké i z toho důvodu, že se někdy uchýlovala k neverbální odpovědi (kývání hlavou), která nebyla zahrnuta v počtu promluv.

Stejně jako u ostatních dětí se i u Dany objevuje typicky dětská slovní zásoba: *papat, království, víly...*

Typickým rysem Danina monologu bylo přecházení mezi různými časy. Například při vyprávění děje knihy začne v přítomném čase a promluvení dokončí v budoucím: *a to jsou ehm totiž voni jdou do takovýho ehm magickýho světa a tam ehm . tam budou víly.*

Při vyprávění pohádky zase celou zápletku popisuje v minulém čase a na konci přejde do kombinace budoucího a přítomného: *tak tam šla nějaká paní do toho hradu a ukradla toho dítě a potom ehm ta maminka . byla trochu nemocná tak vypila nějakou magickou věc . a tak než se . ta holka narodila . tak . ehm . tak to vypila . tak potom ta holka měla ty vlasy . takový magický že dělají jako . světlo když něco zazpívá a taky že můžou ehm něco .. ehm třeba když se zraníš tak může to vyléčit hned . ty vlasy . tak ta paní . jak to ukradla . protože vona byla stará a chtěla být znovu jako .. ehm už nechtěla být stará tak si jí vzala do věži a tak nechtěla jí . jí ty vlasy stříhat aby . vždycky měla tu magickou věc . a tak potom nějaké ehm pán vezme tu . holku a voni jdou k tomu království a daj tu holku znovu k tomu královi.*

Tento rys jsme se rozhodli nepočítat jako chybu, nijak nenarušoval pochopení příběhu, který Dana vyprávěla.

Dana hovoří plynule, tempo její řeči je velmi přirozené. V češtině nemá žádné problémy s výslovností.

11. Karina

Dívka, 9 let

Délka nahrávky: 12:06

L1 matky: čeština

L1 otce: francouzština

Pozorování ze třídy:

Karina byla jedním z dětí, které ve třídě výrazně jednoznačně inklinovaly k používání francouzštiny. S ostatními spolužáky komunikovala Karina téměř výhradně ve francouzštině, v češtině byl její mluvený projev pomalejší a potřebovala se více rozmýšlet. Jejím zásadním problémem v češtině byla nedostatečná lexikální zásoba, která limitovala možnosti jejího mluveného projevu. Předpokládali jsme, že rozhovor pro ni bude poměrně náročný a tento předpoklad byl správný.

Přepis nahrávky:

B: co jsi dělala o víkendu ?

A: **ehm . jela na bazén (dlouhá pauza) ehm**

B: ještě něco kromě bazénu ?

A: **ne**

B: a dneska až skončí škola máš nějaký plány ?

A: **jo odpole- ehm dneska odpoledne jdu na . narozeniny**

B: na narozeninovou oslavu ? a je to nějaká kamarádka ?

A: **jo**

B: a kolikáté má narozeniny . víš ?

A: **ne**

B: teď budou Velikonoce . za chvíli budou prázdniny . máte nějaké plány jedete někam třeba s rodiči ?

A: **ehm jdeme ehm do Česka (dlouhá pauza) a**

B: a koho máš v Česku . máš tam třeba babičku ?

A: **jo**

B: a kromě babičky někoho ?

A: **ehm (dlouhá pauza) ne jenom babičku**

B: a nějaký kamarádky máš český ?

A: **ne**

B: znáš nějaké české velikonoční tradice ? jak děláme vejce jak je malujeme .. děláte to taky ?

A: **jo**

B: a dostaneš něco na Velikonoce .. třeba nějakou čokoládu ?

A: **jo**

B: a kam jezdíte do Česka ?

A: ehm (dlouhá pauza)

B: je to město nebo vesnice ?

A: ehm

B: je to malý nebo velký ?

A: malý

B: dobře .. tak co tě třeba baví . děláš nějaký sport ?

A: jo ehm .. bazén gymnastika ehm .. koně a (dlouhá pauza) ehm cirkus

B: chodíš do cirkusu ráda ?

A: (kýve hlavou)

B: a v zimě . co tě baví za sporty ?

A: ehm ehm (dlouhá pauza) mám ráda jít venku a hrát ve sněh

B: hrát si ve sněhu ? A co v létě ? Co se tady dá dělat v Bruselu ?

A: ehm (dlouhá pauza) nic nedělám

B: tak asi taky můžeš jít do toho bazénu ne ? to asi můžeš vždycky...

A: (kýve hlavou)

B: máš nějakou oblíbenou knihu nebo film ?

A: ehm (dlouhá pauza) kniha . kniha od koně

B: a povíš mi o čem to je ?

A: ehm (dlouhá pauza) ehm

B: má to nějaký příběh něco se tam děje tak jak to začíná ? Nebo kdo tam je ?

A: oni říkají že ehm ten sedla se dá na koně takhle . takhle (ukazuje)

B: takže to je kniha o tom . jak máš jezdit na koni aha já myslela spíš knihu .. s nějakým příběhem víš . jako třeba pohádku

A: ehm (dlouhá pauza) já vím jak ale nevím . jak to říct česky

B: ani že bys to třeba neřekla úplně přesně ale aspoň něco bys mi řekla ?

A: je to kluk a holka jak že ehm (dlouhá pauza)

B: je to kniha o klukovi a holce . a co dělají ten kluk a holka ?

A: ehm (dlouhá pauza) nevím jak to říkat česky

B: tak to zkus říct francouzsky.

A: (francouzské slovo)

B: tak to nevím (smích) ale zkus to nějak opsat . co se děje v té knize oni něco dělají . nebo ?

A: jo ehm.....(dlouhá pauza)

B: jsou to různé příběhy nebo jeden příběh ?

A: co to je příběh ?

B: je to víc věcí co se jim dějí . nebo je to jedna ?

A: je to víc věcí

B: a je to jako pohádka ?

A: jo

B: není to Mach a Šebestová ? je to francouzské ?

A: jo

B: aha .. a jsou to malé děti ?

A: jo

B: a stalo se jim něco špatnýho ?

A: ne (dlouhá pauza)

B: dobře . nevádí a nepamatuješ si některou z pohádek které jsme tady dělali ve škole ? byla jsi tady .. když jsme se dívali na tu pohádku v televizi ? pamatuješ si . o čem to bylo ?

A: ehm.....moc ne

B: a co třeba Popelku ? znáš Popelku . tu princeznu co ztratila botu ? uměla bys o tom něco říct ?

A: ehm...je Popelka ehm (dlouhá pauza)

B: co se jí stalo tý Popelce ?

A: (dlouhá pauza, ticho)

B: ona nemá .. koho nemá ? .. tatínka má ale nemá....

A: maminka ?

B: maminku nemá .. a jak ona žije ? žije s tou macechou .. a jak ona žije je na ní hodná ta macecha ?

A: ne

B: a kam ta Popelka potom jde ? kde ztratí tu botu ?

A: (dlouhá pauza) ehm

B: na tom plese .. na tom bále tam tancuje . a pak tam ztratí tu botu...

A: ehm, jo

B: a jak to skočí ta pohádka ?

A: a potom ehm .. jde domů .. a ten král ehm (dlouhá pauza) on jde všude a (dlouhá pauza) ehm hledat ta Popelka (dlouhá pauza) a (dlouhá pauza) a potom on ji našla a (dlouhá pauza) potom už nevím

B: potom je asi svatba to už nevíme .. tak jo NJ jakými jazyky mluvíš ?

A: ehm doma mluvím francouzsky a česky

B: a ještě ve škole třeba se učíš nějaký jazyk ?

A: ehm do školy francouzsky a

B: no ve škole mluvíš francouzsky ale máš ještě k tomu třeba angličtinu ?

A: jo ne

B: holandštinu ? Nederlands ?

A: jo

B: a mluvíš víc francouzsky nebo víc česky ?

A: víc francouzsky

B: a jak mluvíš doma s maminkou ?

A: ehm maminkou francouzsky a česky a jen malinko česky a s tatínky jenom francouzsky protože on neumí

B: neumí česky a s maminkou teda jsi řekla že mluvíš víc francouzsky ?

A: ale maminka furt mluví česky

B: a chce maminka abys mluvila s ní česky ? říká ti NJ mluv česky nebo ne ?

A: jo . někdy

B: a pro tebe je to spíš těžký . nechce se ti mluvit česky mluvíš radši francouzsky ?

A: jo

B: když ale jedeš do těch Čech . tak jsi říkala že tam máš tu babičku . tak s tou mluvíš česky ?

A: jo furt

B: máš sourozence ? Bratra nebo sestru ?

A: ehm...jo NJ je moje bratr

B: a s tím bratrem mluvíš jak ?

A: francouzsky

B: jenom ? nikdy nemluvíte česky s NJ ?

A: malinko

B: malinko jenom....

A: úplně malinko

B: připadá ti teda těžká čeština nebo těžká francouzština ?

A: ehm čeština

B: a co myslíš že je těžký na tý češtině třeba někdy najít to slovo ?

A: jo . najít to slovo

B: a co když máš udělat tu větu . aby byla dobře ta věta . to je pro tebe taky těžký ?

A: jo .. a někdy ehm musím dělat větu . ale někdy já říkám ehm tohle francouzská tohle česká tak moc nerozumí

B: jde to všechno dohromady ?

A: jo

B: myslíš si že kdybys byla v Česku a potřebovala jít k doktorovi nebo třeba nakoupit něco v obchodě že by jsi uměla všechno říct ?

A: ne

B: další věc .. když se někdo narodí ve Francii tak je to Francouz někdo se narodí v Belgii je to Belgičan .. ale někdo se třeba narodí v Česku a potom se odstěhuje třeba do té Francie . a tak si říká jsem Čech nebo jsem Francouz ? a mě zajímá . co si ty myslíš jsi spíš Češka nebo spíš Belgičanka ? jak ty to cítíš .. co si myslíš ?

A: Česka

B: jsi Češka ? nemyslíš si . že jsi Belgičanka ?

A: no . nevím

B: to je na tobě .. to není správná nebo špatná odpověď .. některý děti mi říkají že jsou Belgický Češi . že jsou Belgičani a Češi

A: já su . ty dvě

B: jsi obojí dohromady .. a myslíš si že jsi trochu víc Belgičanka nebo víc Češka ?

A: víc Belgi-

B: víc Belgičanka tak super .. děkuju ti . já to zastavím

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	60/200
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	3
Nejdelší promluvení (slova)	24
Počet samostatných jednoduchých vět	15
Počet složených vět	6
Jednoslovné odpovědi	23

2. Správnost

Chybná slova celkově	16
Chybná slova v %	8
Bezchybná promluvení	47
Chybějící slova (slova, která si nemohla vybavit)	0
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	5/21
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	10/50
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	1/200

3. Plynulost

Falešné začátky	2
Dlouhé pauzy	22
Neřečové zvuky	37
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	13

Komentář:

Přesto, že Karina se během rozhovoru zdála být uvolněná a prokazovala upřímnou snahu, materiál, který se během rozhovoru s ní podařilo získat, je svým objemem značně omezený. Karinina strategie byla nepouštět se do složitých vyjádření. Na velmi mnoho otázek odpovídala jednoslovně nebo pouze neřečovým zvukem, případně opakovala po tazatelce. Zajímavostí také je, že jako kompenzační strategii volila neverbální komunikaci, kývala hlavou, ukazovala míru pomocí rukou apod. Vyslovila pouze 202 slov, z nichž v osmi procentech případů chybovala. Karina často opakovala slova, kterými si byla jistá, odpovídala ano či ne, případně ve velmi jednoduchých větách či spojení slov. Pokud se chyby vyskytly, často je způsobovalo nesprávné určení gramatického rodu. Pokud Karina vytvořila větu, byla to většinou věta s jedním slovesem a velmi jednoduchou strukturou. V tomto rozhovoru jsme také zaznamenali velmi vysoký počet dlouhých pauz, z nichž některé byly extrémně dlouhé a možná by se daly nazvat chvílemi ticha. Tazatelka se snažila dávat Karině dost času na rozmyšlenou, než se zeptala na další otázku, proto je Karinín mluvený projev velmi pomalý. To je ale dáno průměrem všem úseků, ve kterých Karina mluví, a výsledné číslo dramaticky snižují právě její odmlky. Zjistili jsme, že Karina průměrně za 10 sekund řekne pouze 13 slabik, v zásadě by se ale dalo říct, že když Karina mluví, mluví normálním tempem, ovšem dělá nestandartně dlouhé odmlky a velmi často používá neřečové zvuky, což výsledné číslo snížilo.

V Kariníně případě stojí za zmínku také fakt, že jako jedna z mála dětí nerozuměla všem otázkám kladeným během výzkumu. Například nerozuměla slovu *příběh*, někdy tazatelka musela svůj původní dotaz přeformulovat, protože se napoprvé nesetkala s pochopením (například otázka na to, jaké další jazyky se Karina učí ve škole).

Během analýzy rozhovoru s Karinou jsme zjistili, že není možné určit počet slov, která si Karina nemohla vybavit, protože se v jejím případě nejednalo o jednotlivá slova, ale spíše celé věty. Karina zmiňovala, že rozumí našim otázkám, ale nedokáže na ně česky odpovědět (například mluvit o své oblíbené knize, nebo jednoduše popsat děj pohádky o Popelce).

Nahrávka rozhovoru s Karinou není krátká, ale její příliš velkou část zabírá snaha tazatelky získat od Kariny nějaký mluvený projev.

Část monologickou se v tomto případě nepodařilo získat vůbec.

Dialektologickou zajímavostí u Kariny jsou tvary sloves *su* (místo jsem) a *říkajou* (místo říkají). Tato moravská podoba sloves byla ve výslovnosti jednoznačně zaznamatelná.

Karina nemá problémy s výslovností.

12. Denisa

Dívka, 10 let

Délka nahrávky: 9:37

L1 matky: čeština

L1 otce: francouzština

Pozorování ze třídy:

Denisa se při pozorování ve třídě jevila jako temperamentní, hovorná dívka. Česky mluvila velmi dobře, přesto ale zjevně dávala přednost francouzštině, ve které iniciovala konverzaci se všemi spolužáky.

Denisa nedělala chyby vyhraněného typu, neměla ani potíže s výslovností. Její největší slabinou v češtině byla slovní zásoba. Ve výslovnosti neměla žádné potíže. Předpokládali jsme, že během rozhovoru Denisa určitě nebude ve stresu, ale také jsme neočekávali, že bude patřit k nejhovornějším dětem. Domnívali jsme se, že Denisa zvolí časově efektivní strategii, tedy, že na vše odpoví, ale nebude se chtít příliš „rozpovídat“.

Přepis nahrávky:

B: cos dělala o víkendu ?

A: eh tenhle jsem byla .. doma . a ráno jsem byla na divadle .. a my jsme tam . my tam máme i tanec . my jsme tam něco dělali tak mě to teď tady bolí (ukazuje)

B: bolí tě svaly

A: jo . a .. potom jsme šly s maminkou do lesa . potom jsme šly .. nevím jestli znáš NM

B: myslím . že ne .. co to je ?

A: to je park .. a potom jsme šly domů hrály jsme se a potom jsme se chvíli koukaly na telku .. potom jsme šly eh spát

B: jseš trošku nastydlá . nemáš rýmu ?

A: jo . malinko

B: a byla jsi doma nemocná . nebo jsi byla ve škole ?

A: ne . byla jsem ve škole

B: byla jsi ve škole .. tak teď budou Velikonoce a co děláte na Velikonoce s rodičema nějak to slavíte ?

A: ehmm . ne . jako .. první týden máme dva týdny je prázdniny . první týden uděláme stáž s kamarádkou .. a potom půjdem s tatínkem do Francie k moři

B: tak to je super .. a kam pojedete do Francie k moři víš to ?

A: ne

B: takže neděláte žádný český zvyky jako třeba vejce ...

A: ne

B: těšíš se k moři ?

A: jo

B: to bych se taky těšila .. tak teď bych chtěla . máš třeba nějakou oblíbenou knihu nebo film nebo seriál ?

A: ehmm . mám knihu (dlouhá pauza) jo

B: a řekneš mi . o čem je ?

A: já jsem to ještě všechno nepřečetla ...

B: to nevadí

A: ehmm .. ale je to nějaký kluk . a on ehmm se musí jít (dlouhá pauza) ehmm bojovat s drakem a vyhrál a jeden kluk ho obdivoval a on chtěl být jako ten kluk .. jenže on dělal blbosti a .. potom šel do lesa a něco . tam našel a potom už jsem to nepřečetla

B: ještě nevíš . jak je to dál . a je to pohádka teda ?

A: jo .. jmenuje se to (francouzský název)

B: a líbí se ti to zatím ?

A: jo

B: a kde tak jsi . na začátku nebo uprostřed té knihy ?

A: jsem třicet pět

B: na straně třicet pět

A: jo

B: co třeba nějaký seriál nebo film . koukáš na něco ?

A: **ehm** .. my máme hodně filmů ... a hodně se koukáme na (dlouhá pauza) **ehm** .. nevím .. ale moje sestra se vždycky kouká na film Barbie . tak musím se s ní koukat .. když tam není tak já se koukám (dlouhá pauza) na . Violetu anebo na nějaký český film

B: uměla bys .. vyber si jeden ten film . klidně tu Violetu nebo tu Barbie a řekni mi . co se tam děje .. o čem ten film je ...

A: **ehm** (dlouhá pauza) můžu říct něco jiného než Violeta ?

B: klidně . co chceš

A: jmenuje se to Eva tropí hlouposti . je to **hol-** jako to je dospělá a vždycky dělá hlouposti a má bratra (dlouhá pauza) a je tam a je tam a vedle něj .. ne jako Eva má **babi-** nebo tetu a vedle té tety je zámek takovej . kde je Eliška .. a .. má maminku a tatínka . a ta Eva chce dát **ehm** dárek té svojí tetě . ta růže . to je nějaká růže . a ona jde loupit do toho zámku . a když .. to našla .. tu růži tak ona to přinesla **ehm** svojí tetě protože byl svůj svátek .. ale jenže když to přinesla . tak ta teta řekla že už má tu růži . že ji nepotřebuje . ať to tam vrátí .. a když to tam vrátila . tak **ehm** viděla, že se tam **něk-** něco stalo a že tam někdo taky loupil . protože ta maminka té Elišky . tak **ehm** vzala nějaký mamince **ehm** nebo asi kamarádka **ehm** vzala náramek a .. ten syn **ehm** od té kamarádky té mamince Elišce . tak ten syn šel loupit .. aby zase sebral ten . náramek . aby to vrátil mamince . jenže **ehm** on je .. ono se mu to povedlo . utekl . jenže oni .. ona ta . ta maminka té Elišky . tak se to dozvěděla a byla jako strašně našťvaná . jenže ona vždycky je zlá s tím .. tatínkem a potom najednou ten tatínek když se dozvěděl . že to ona **vz-** jako sebrala ten náramek . tak na ní začal křičet . protože ať .. že to nemá dělat a rozbil všechno .. a potom **ehm** ta maminka byla poslušná protože se bála toho tatínka . protože na ní hodně křičel

B: a líbil se ti ten film ? to je docela starý film vid' . ještě černobílejší .. tak jo tak mi řekni . jakými jazyky ty umíš mluvit

A: francouzsky a česky a ve škole se učíme vlámsky

B: a jak dlouho se učíš vlámsky . pamatuješ si to ?

A: asi .. tři roky

B: a s maminkou teda mluvíš jak ?

A.: česky

B: a s tatínkem ?

A: francouzsky

B: a mluvíš s maminkou taky někdy francouzsky nebo jenom česky ?

A: no . musím s ní mluvit česky . ale když to neumím říct . tak to řeknu francouzsky

B: a s rodinou maminky ? s těmi taky mluvíš česky ?

A: jo . to oni neuměj francouzsky

B: jasně a třeba nějaký příbuzný od tatínka . nějaký tety, bratrance ...

A: jo

B: a s těma zas mluvíš jenom francouzsky

A: jo

B: takže myslíš si . že mluvíš víc francouzsky nebo víc česky ?

A: no asi víc francouzsky . protože jdu do školy . kde se mluví francouzsky tak ...

B: co je pro tebe těžší . čeština nebo francouzština ?

A: no . když mluvíš . tak pro mě je to víc čeština . ale když píšeš . tak je to víc francouzština těžší . protože když **ehm píšeš česky . když řekneš něco .. tak **ehm** . to jsou všechny ty písmenka . slyšíš je . jako v tady v Belgii když napíšeš něco . tak někdy neslyšíš**

B: takže to je těžký

A: jo

B: na tý češtině . co je pro tebe těžký . někdy najít to slovo nebo spíš udělat tu větu dobře ?

A: tu větu a někdy to slovo nevím jak se to říká

B: mluvíš česky ráda . nebo je to pro tebe někdy otrava . někdy bys třeba radši řekla něco francouzsky

A: jo

B: ale maminka chce . abys mluvila česky

A: jo

B: kdybys byla v Česku . potřebovala si jít třeba k doktorovi nebo do krámu nakoupit .. myslíš že bys dokázala všechno říct česky . co bys chtěla ?

A: no já už jsem to jednou udělala . takže jo

B: a nebyl žádný problém ?

A: ne

B: super .. a poslední otázka . víš . co to je národnost ? když třeba někdo se narodí ve Francii . tak je to Francouz . někdo se narodí ve Španělsku . tak je to Španěl a někdy lidi se třeba někde narodějí a potom se někam přestěhují .. a mě by zajímalo . ne to . co máš napsaný někde na papíru . ale co ty si myslíš . co cítíš .. jestli jsi Češka nebo jestli jsi Belgičanka nebo jak to máš ...

A: no myslím . že jsem Belgičanka . protože jsem se narodila v Bruselu . ale malinko Češka protože maminka **ehm je Češka a já **ehm** .. nevím jedu hodně do Česka a (dlouhá pauza) nevím**

B: super . takhle mi to úplně stačí

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	36/599
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	17
Nejdelší promluvení (slova)	242
Počet samostatných jednoduchých vět	27
Počet složených vět	19
Jednoslovné odpovědi	13

2. Správnost

Chybná slova celkově	17
Chybná slova v %	2,8
Bezchybná promluvení	27

Chybějící slova (slova, která si nemohla vybavit)	0
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	6/46
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	4/176
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	7/599

3. Plynulost

Falešné začátky	4
Dlouhé pauzy	7
Neřečové zvuky	23
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	28

Komentář:

Rozhovor s Denisou probíhal v uvolněné atmosféře, Denisa se vyjadřovala na svůj věk velmi vyspěle, používala značné množství složených vět, různé spojky, její vyprávění bylo vystavěné logicky, bez problémů pochopitelné a nepříliš často se opakovala nebo opravovala. Chybovost byla zanedbatelná a objevovala se především v delších úsecích, jako u všech zkoumaných dětí se tedy potvrdilo pravidlo, že čím delší úsek, tím větší pravděpodobnost, že se v něm objeví alespoň jedna chyba. Monologický úsek byl poměrně dlouhý, Denisa se bez problémů samostatně vyjadřuje, i když v tomto případě neměla prakticky žádný čas si svůj projev připravit.

Denisa se nebála mluvit v delších větách, jednoslovné odpovědi volila velmi zřídka a v podstatě jen v těch případech otázek, které k takovému typu odpovědi směřovaly.

Nejčastěji Denisa chybovala v lexiku, často se jednalo o chyby ve vidu: například namísto *chodím do školy* použila *jdu do školy*. Denisa prokázala poměrně bohatou slovní zásobu, z níž zmíníme obecně české prvky: *telka*, *ségra* a také sloveso *loupit*, která používala při popisu děje filmu *Eva tropí hlouposti*.

I když se Denisa narodila v Belgii, dokázala pěkně popsat rozdíly v psané a mluvené podobě francouzštiny a češtiny. Zdálo se, že se nad otázkami na obtížnost češtiny a svou národnost opravdu zamyslela a dobře je pochopila. Jak tazatelka předpokládala, potvrdilo se, že preferuje mluvit francouzsky, protože občas nezná český ekvivalent daného slova, nicméně Denisa také zdůrazňovala, že je v rodině vedená k tomu používat v komunikaci s maminkou výhradně češtinu.

Denisa se ohledně své jazykové kompetence v češtině vyjadřovala sebevědomě, také proto, že má zkušenosti s používáním češtiny v běžných situacích na veřejnosti, protože podle jejích slov do České republiky často jezdí. Toto sebevědomí se zdá být oprávněné i podle výsledků našeho zkoumání.

Tempo Denisina mluveného projevu je přirozené. V nahrávce Denisina projevu nejsou patrné žádné problémy s výslovností.

13. Adam

Chlapec, 10 let

Délka nahrávky: 12:59

L1 matky: čeština

L1 otce: francouzština

Pozorování ze třídy:

Adam se ve školním roce, ve kterém byly sebrány materiály k této práci, neúčastnil výuky v České škole bez hranic, proto nemůžeme uvést nic k jeho jazykovému projevu ve školním prostředí.

Přepis nahrávky:

B: co jsi dělal o víkendu ?

A: **ehm** (smích)

B: pamatuješ si to ?

A: ehm trošičku

B: tak co si dělal . co tě bavilo ?

A: ehm sem ehm hrál ehm na x-box

B: hrál jsi na x-boxu ?

A: jo .. sem taky ehm (dlouhá pauza) ehm .. sem si podíval taky na film

B: cos viděl za film ?

A: ehm (dlouhá pauza) Transformers

B: a jaký to byl díl . pamatuješ si ?

A: ehm první

B: a o čem to je ten první díl ?

A: ehm (dlouhá pauza) že ty Transformers .. tak jeden chce ehm . aby ehm Ter . tak už neexistuje

B: aha .. a o tom to je ?

A: jo

B: dobře .. tak jsi mi říkali . že jsi hrál na x-boxu a viděl jsi ten film ? .. hraješ na x-boxu sám nebo s kamarády ?

A: ehm sám

B: máš nějakou oblíbenou hru ?

A: ehm .. jo

B: a jaká je to hra ?

A: ehm s autama

B: takže jsou to závody aut ?

A: jo

B: a ještě něco jsi dělal o tom víkendu ?

A: ehm sem taky ehm (dlouhá pauza) ehm sem šel na kole

B: a kam jezdíš . kde tady jezdíš na kole ?

A: **ehm** v NM

B: a to je někde venku .. nějaký park nebo ... ?

A: **ehm** ne venku

B: vevnitř je to ?

A: **pardon** ?

B: co to je jako . to je park nebo je to uvnitř ?

A: **ne . to je .. jako Brusel**

B: jako město ?

A: **jojo . je to město**

B: jo tak .. a tam jsi jel na tom kole ?

A: **jo**

B: dobře .. tak rád jezdíš na kole . baví tě to ?

A: **jo**

B: co ještě tě baví za sporty ?

A: **ehm** escalade

B: escalade . co to je ?

A: **ehm** teďko dělám lezectví

B: lezeš na nějakou stěnu ?

A: **jo**

B: a taky v přírodě lezeš třeba na nějakou skálu ?

A: **ehm** ne ne ne

B: jenom na tu stěnu .. a ještě něco . co třeba v létě . co děláš rád . když je počasí hezký ?

A: **ehm** (dlouhá pauza) já jdu **ehm** v Česku

B: v Česku . jedeš do Česka ?

A: jo

B: a co tam děláš rád ?

A: eh jdu se podívat na babičku

B: super . a kde bydlí tvoje babička .. víš to ?

A: eh ne

B: nevadí .. a je to město nebo vesnice ?

A: eh město

B: město .. a není to Praha ?

A: ne

B: dobře .. tak teď už máme venku docela hezký počasí .. máš radši jaro nebo máš radši zimu ?

A: eh zimu

B: a proč ?

A: protože můžu dělat eh (dlouhá pauza) lyžování

B: a co ještě tě ještě baví na zimě ?

A: eh ...

B: ještě něco speciálního ?

A. eh ne

B: jenom to lyžování máš rád

A: jo

B: tak jo .. máš nějaký plán třeba na víkend nebo na prázdniny ? něco . na co se těšíš ?

A: eh ne

B: tak jo .. teď bych chtěla . jestli máš třeba nějaký oblíbený film nebo knížku . co bys mi chtěl říct ?

A: eh moc nevím

B: tak třeba knížku .. máš nějakou knížku . co máš rád ?

A: ehm ne

B: tak film nebo seriál ?

A: taky ne

B: tak třeba (maminka mu něco šeptá do ucha) klidně to může být francouzská knížka .. když mi řekneš česky . co v ní je trochu . ten příběh

A: oh ehm tak ty (francouzský název) . to je bédéčko a to mluví od ...

B: počkej . co je bédéčko ?

A: to je jako knížka . ale ehm větší . taková (ukazuje) . takhle velká .. ehm tam jsou ehm ty ehm (dlouhá pauza) tam jsou pořád obrázky

B: jako komiks trochu ?

A: jo tohle ty komiks

B: je to komiks ?

A: jo

B: tak o čem to je ?

A: to jsou ehm pět ehm .. takový superhero ehm (dlouhá pauza) s- a praskla taková ...

B: něco prasklo . něco se rozbilo ?

A: jo a potom ehm sou ehm .. děti

B: takže ty superhrdinové se tam snaží něco spravit . něco . co je rozbitý ?

A: jo .. co udělali

B: a ty děti jim pomáhaj . nebo ?

A: ne . vo- voni ehm sou .. bej- (dlouhá pauza) ehm (smích)

B: v pořádku . klidně si dej čas

A: děti

B: tak jsou tam ty superhrdinové a to jsou ty děti ?

A: jo

B: a oni teda řeší různý problémy .. spravujou něco .. a pamatuješ si třeba nějaký jeden problém . co řešili ? co pomáhali spravit ?

A: **ehm** jo

B: tak povídej

A: chtěli . aby **ehm** všichni byli **ehm** .. velký

B: jako dospělý ? a jak to udělali ?

A: **ehm** to sem .. vono se to nepovedlo

B: aha a jak to zkoušeli udělat ?

A: **ehm** taky z kámen . to je z **ká-** **ehm** museli **ehm** (dlouhá pauza) **ehm** ...

B: tak měli ten kámen a snažili se ...

A: ho .. se se ho vzít . protože je ... (maminka zasahuje do rozhovoru a napovídá)

A: von ten kámen byl ochráněný

B: ten kámen je chránil ?

A: ne .. byl ochráněný

B: ten kámen byl chráněný . někdo ho chránil ten kámen .. oni chtěli být dospělí . a co ten kámen tam dělal . proč chtěli ten kámen ?

A: aby **ehm** le ten kámen **s-** byl kouzelný

B: ale někdo ho chránil ?

A: jo

B: tak oni ho nemohli použít

A: ne

B: tak se to nepovedlo .. takže NJ . jakými jazyky mluvíš ?

A: **ehm** francouzsky a česky

B: učíš se třeba ve škole ještě nějaký jazyk jiný ?

A: **ehm** jo (dlouhá pauza)

B: když nevíš . tak to řekni francouzsky

A: néerlandais

B: holandsky

A: jo

B: a pamatuješ si . jak dlouho se učíš holandsky ?

A: ehm jednu hodinu myslím

B: já myslím . kdy si začal

A: aha . tak v šest

B: když ti bylo šest tak jsi začal .. a to je první třída tady v Belgii ?

A: jo

B: mluvíš teda doma . francouzsky nebo česky ?

A: ehm .. ty dva

B: oba ?

A: jo

B: a ve škole mluvíš jenom francouzsky ?

A: jo

B: a doma mluvíš s tatínkem jak ?

A: francouzsky

B: a s maminkou ?

A: česky

B: jenom česky ?

A: ehm ne (smích)

B: tak kdybys měl říct jako s maminkou takhle česky a takhle francouzsky ? (Ukazuje rukama poměry)

A: eh takhle česky . a takhle francouzsky (ukazuje hodně francouzsky a minimum česky)

B: a když jedeš do Česka .. tak jsi říkal že tam máš babičku ...

A: jo

B: a s tou mluvíš jak ?

A: česky

B: a jde ti to dobře ? nebo někdy máš problém ?

A: eh mám problém (smích)

B: co bys řekl . že je těžký na tý češtině . uměl bys to říct ?

A: eh . ne

B: co třeba když máš něco říct . tak je pro tebe těžký . jak tohle slovo se řekne . anebo jak tu větu dáš dohromady ?

A: eh jak . jak si (dlouhá pauza) to slovo řekne

B: když si můžeš vybrat . tak mluvíš radši francouzsky nebo česky ?

A: francouzsky

B: proč ?

A: mám to lehčí

B: umíš to prostě líp . připadá ti to lehčí

A: jo

B: chce maminka . abys mluvil česky ?

A: jo

B: a co ty . mluvíš rád česky . nebo je to spíš trochu otrava ?

A: eh ty dva

-maminka říká, že si není jistá, že chlapec rozumí slovu otrava-

B: jako jestli si někdy říkáš . nechci mluvit česky . je to těžký . radši bych mluvil francouzsky

A: (souhlasně mručí)

B: je to tak ?

A: jo

B: myslíš si . kdybys byl v Česku . tak bys uměl říct všechno . nějak ? me třeba úplně dobře na sto procent . ale dokázal bys říct úplně všechno ? nebo myslíš . že něco bys prostě neuměl říct ?

A: ne . myslím . že to asi bude mít docela lehčí

B: že bys to zvládnul ?

A: jo

B: třeba si představ . byl by si u doktora v Česku . bolela by tě třeba noha .. uměl bys mu říct . co tě bolí . co potřebuješ . česky ?

A: ehm .. docela nevím

B: nebo si představ . že jsi v Česku v supermarketu . pani prodavačka mluví jenom česky . uměl by si s ní mluvit .. všechno jí říct . co bys chtěl ?

A: ehm .. trošičku

B: já myslím . že to by si uměl určitě .. a poslední otázka . víš . co to znamená národnost ?

A: ne

B: třeba já jsem Češka a belgický král je Belgičan .. tak co jsi ty ? já nechci vědět . jak to máš napsaný někde v papírech, ale co si ty myslíš

A: ehm sem moc nerozuměl

B: jde o to . že když se někdo narodí ve Francii . tak je Francouz . někdo se narodí v Česku . tak je Čech .. ale některý lidi se třeba narodí v Česku . ale odstěhují se do Francie a některý si třeba myslej jsem pořád Čech . ale některý si myslej jsem Francouz . protože už bydlím v tý Francii .. a mě zajímá . co si ty myslíš . jsi Belgičan . jsi Čech . jsi český Belgičan . jsi obojí ?

A: jsem obojí

B: jsi Čech i Belgičan ?

A: jo

B: výborně .. děkuju moc

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	92/244
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	3
Nejdelší promluvení (slova)	16
Počet samostatných jednoduchých vět	26
Počet složených vět	5
Jednoslovné odpovědi	46

2. Správnost

Chybná slova celkově	21
Chybná slova v %	8,6
Bezchybná promluvení	75
Chybějící slova (slova, která si nemohl vybavit)	6
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	8/31
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	2/67
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	5/244

3. Plynulost

Falešné začátky	5
Dlouhé pauzy	12
Neřečové zvuky	70
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	11

Komentář:

Adam neznal tazatelku tak dobře jako ostatní děti, protože se v roce, kdy byly nahrávky pořízeny, neúčastnil výuky. U rozhovoru s Adamem byla přítomna jeho maminka. Obojí mohlo mít za vliv lehký stres, který u Adama mohl při rozhovoru nastat. Adam podle svých slov preferuje mluvit francouzsky, čemuž odpovídá i jeho jazykový projev v češtině. Občas dal najevo, že nerozumí a otázka musela být přeformulována, jindy to najevo nedal, přesto není jisté, že otázce skutečně plně porozuměl.

Také jeho odpovědi někdy bylo potřeba přeformulovat a ujasnit, co jimi vlastně chtěl říct.

Největší Adamův problém byla slova, která si nedovedl vybavit (například *komiks*, *superhrdina*, *dospělý*), dále záměna zájmena se za *si*: *jsem si podíval na film*. Naopak málo chyb udělal v deklinaci. Adamova strategie byla nepouštět se do příliš složitých větných konstrukcí.

Pro Adamovu nahrávku je dále typický velmi vysoký počet nedokončených vět. Pokud zašel do bodu, kdy nevěděl, jak pokračovat, prostě větu nechal neúplnou.

V Adamově mluveném projevu jsme slyšeli protetické *v* (zejména u osobních zájmen: *von*, *vono*, *voni*). Všechny české hlásky vyslovuje správně, pokud mluví déle souvisle, můžeme slyšet určité cizorodé rysy, například intonaci při tvorbě otázek, která odpovídá francouzštině.

Adam vyslovil průměrně pouze 11 slabik za deset sekund, což je dáno vysokým počtem neřečových zvuků, pauzami a vůbec nesouvislostí jeho projevu. Když Adam mluvil déle, potřeboval zjevně čas na to přemýšlet, co řekne dál.

14. Eva

Dívka, 7 let

Délka nahrávky: 9:85

L1 matky: čeština

L1 otce: francouzština

Pozorování ze třídy:

Eva se ve školním roce, ve kterém byly sebrány materiály k této práci, neúčastnila výuky v České škole bez hranic, proto nemůžeme uvést nic k jejímu jazykovému projevu ve školním prostředí.

Přepis nahrávky:

B: takže NJ . jak se máš dneska ?

A: dobře

B: a co jsi dělala včera ?

A: včera .. trošku jsem si dívala na televizi a .. já jsem si si hrála s vlakem .. a .. taky trošku jsem si si hrála s maminkou

B: a co jsi si hrála s maminkou . nějakou hru ?

A: mikadou .. to je .. to jsou takový tyčky a .. a voni padají a a když to vezmeme tak my musíme to druhý ty vostatní tyčky **ehm nemusí .. se hýbat když vezmeme tu tyčku**

B: aha .. teď budou Velikonoce .. pojedíš třeba . někam . nebo budeš doma ?

A: **ehm .. no budu budem jít na lyži .. budeme **ehm** .. lyžovat**

B: a s kým pojedíš . s maminkou ?

A: s tatínkem a .. s NJ

B: baví tě lyžování . je to tvůj oblíbený sport ?

A: ne .. ale mám to ráda

B: a co je tvůj oblíbený sport ?

A: **ehm brusle a taky **lýž-** lyži a ...**

B: co třeba v létě děláš za sporty ?

A: no (dlouhá pauza) **ehm brusli na sněh**

B: bruslíš na sněhu ? ale to děláš asi v zimě spíš ...

A: jo

B: a v létě taky bruslíš ?

A: ne

B: tak v létě třeba ...

A: ale já bruslím už na kolečku

B: na kolečkových bruslích bruslíš ?

A: jako . velká holka

B: no to je jasné .. vždyť už taky velká holka seš .. tak budou Velikonoce . co tady v Belgii třeba děláte na Velikonoce ?

A: ehm

B: něco speciálního ? víš . co jsou Velikonoce ?

A: já vím já vím (dlouhá pauza)

B: nevadí .. NJ . máš nějakou . oblíbenou knížku nebo film . pohádku ?

A: no .. knížku mám .. mám ehm (dlouhá pauza) já nevím . jak se to říká česky .. zvířátka .. se zvířátka

B: se zvířátka je to knížka ? a zkusíš mi říct . o čem je ta knížka ?

A: ehm .. o pohádkový kníž- ko- kň- .. ehm .. ne .. o pohádkový (dlouhá pauza) ehm o pohádkový (dlouhá pauza)

B: tak jsou to nějaký pohádkový zvířátka ...

A: jo

B: a co tam dělají ?

A: no ehm (dlouhá pauza) to jsou malý zvířátka prostě .. a .. a jsou tam zvířátka a jsou super

B: aha . a tak to jsou nějaký příběhy o zvířátkách . tak pamatuješ si třeba nějaký ten příběh . co třeba dělaly ty zvířátka ?

A: jo

B: tak povídej

A: no .. to bylo **ehm** prasátko a .. von si **ehm** hrál .. s balonem a .. a ale balon . ale potom balon spadl do vody .. **ehm** ale von neumí plavat . tak ale tak žabička Ema plavala . pro ten balon a **pot-** a žabička Ema si hrála s tím balónem a potom voni si hrajeli spolu a tak von . voni potom byli **ehm** kamarád

B: potom byli kamarádi s tou žabičkou ?

A: jo

B: a máš ještě nějaký jiný oblíbený knížky kromě těch zvířátek ?

A: **ehm** mám .. no . tady tuhle . co jsem říkala a byla česká

B: a nějakou jinou . klidně francouzskou ?

A: jo mám . ale vona je starou

B: a co se v ní píše . co je v ní za příběh ?

A: no . to je . to je medvídek . co je .. má .. co je na (**nesrozum.**) .. jako lyžovat a ještě druhý sporty . když **ně-** sněží

B: ten medvídek dělá sporty .. a co třeba .. díváš se na televizi ? co třeba máš ráda za pořad ?

A: no .. mám ráda Mickey Mouse (dlouhá pauza) mám taky ráda (francouzský název) a .. (dlouhá pauza) a to je (francouzské slovo) .. to je francouzsky .. já to neumím říkat **ehm** česky

B: tak . NJ . jakými jazyky mluvíš ?

A: **ehm** . no .. francouzsky . česky a trošičku anglicky

B: a anglicky se učíš ve škole ?

A: jo . ale neumím mluvit anglicky

B: a víš . jak dlouho se učíš anglicky ? nepamatuješ si ? a mluvíš víc francouzsky nebo česky ?

A: francouzsky

B: a francouzsky mluvíš ve škole ?

A: **ehm** jo

B: a doma mluvíš česky nebo francouzsky ?

A: francouzsky

B: a kdy mluvíš česky ?

A: no trošku . mluví česky na maminku

B: a jak mluvíš na tatínka ?

A: francouz- francouzsky

B: a co třeba s bráchou ?

A: no s brá- s bráchou taky francouzsky

B: jenom ?

A: (kýve)

B: myslíš si .. že je čeština těžká ?

A: ne

B: není to pro tebe žádný problém ...

A: ne

B: a myslíš si . kdybys byla v Česku .. uměla bys říct všechno . co bys chtěla ?

A: ne

B: co bys neuměla říct ?

A: no . něco . co maminka umí říct . ale já ne

B: mluvíš radši francouzsky nebo česky ?

A: francouzsky

B: protože je to pro tebe lehčí ...

A: (kýve)

B: chce maminka . abys mluvila česky ?

A: jo .. chce pořád

B: (smích) a je to pro tebe otrava trošku nebo mluvíš ráda ?

A: otrava

B: protože je to těžký .. francouzština je lehčí pro tebe ...

A: jo

B: takže ty jsi mluvila vždycky s tatínkem francouzsky a s maminkou ...

A: trošku . trošku

B: trošku a trošku

A: (kýve)

B: teď trochu těžká otázka na závěr .. já jsem se narodila v Česku a jsem Češka .. co ty seš ? co myslíš ?

A: no já jsem belgická Češka

B: jsi belgická Češka .. výborně . děkuju ti .. já to takhle zastavím

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	46/300
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	7
Nejdelší promluvení (slova)	55
Počet samostatných jednoduchých vět	20
Počet složených vět	10
Jednoslovné odpovědi	16

2. Správnost

Chybná slova celkově	16
Chybná slova v %	5,3
Bezchybná promluvení	30
Chybějící slova (slova, která si nemohla vybavit)	2
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	4/30

Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	6/81
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	4/300

3. Plynulost

Falešné začátky	8
Dlouhé pauzy	8
Neřečové zvuky	19
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	21

Komentář:

Eva byla jedním z nejmladších účastníků tohoto výzkumu, přesto se velmi snažila zodpovědět všechny otázky. Během rozhovoru byla vidět její velká houževnatost, snaha vzpomenout si na slova, která si nemohla vybavit, což ji viditelně rozčilovalo. Když si někdy po chvíli na slovo vzpomněla (například *zvířatka*), doslova ho vykřikla. Relativně málo také odpovídala jedním slovem. Pokud měla její odpověď formu věty, byla to ve dvakrát větším počtu věta samostatná jednoduchá, mnoho vět také nechala nedokončených.

Skutečný počet slov, která si nedovedla vybavit, by byl pravděpodobně mnohem vyšší, ale počítáme pouze ta slova, která nakonec řekla francouzsky nebo jí byla napovězena.

Je zajímavé, že Eva, mladší ze sourozenců, měla procentuálně menší chybovost než její bratr Adam. Chybovala nejčastěji v deklinaci, které se její bratr strategicky vyhýbal. U obou sourozenců byly pozorovatelné stejné rysy ve výslovnosti, například protetické *v*, některé chyby měli totožné: *dívat si* místo *dívat se*, chyby ve vidu. Dále také Eva bez problému pochopila slovo *otrava*, kterému její bratr nerozuměl.

Eva kreativně nazvala jízdu na kolečkových bruslích jízdou *na kolečku*, zajímavostí je, že slovo *Česka* vyslovila velmi zřetelně jako *Česka*. Kromě toho ale Evina výslovnost odpovídá obvyklé výslovnosti rodilého mluvčího.

Eva hovořila normální rychlostí, výrazně rychleji než její bratr. Také udělala méně dlouhých pauz a neřečových zvuků.

15. Alice

Dívka, 13 let

Délka nahrávky: 10:44

L1 matky: čeština (matka je původem Slovenka, ovšem na dceru mluvila od narození pouze česky)

L1 otce: angličtina

Další jazyky na úrovni rodilého mluvčího: francouzština

Pozorování ze třídy:

Alice se ve školním roce, ve kterém byly sebrány materiály k této práci, neúčastnila výuky v České škole bez hranic, proto nemůžeme uvést nic k jejímu jazykovému projevu ve školním prostředí.

Přepis nahrávky:

B: tak začneme tím . že si budeme trochu povídat .. tak mi řekni třeba jaký je tvůj oblíbený film .. nebo jakou máš ráda show v televizi

A: **ehm** zrovna teď **ehm** mám ráda **ehm** tenhle show **ehm** .. je to New girl a je to americký

B: a o čem to je ?

A: **ehm** tak tam je holka a ona bydlí v **ehm** Los Angeles a se stěhovává k třem klukům protože **ehm** svůj **ehm** . svoji partner **ehm** ona už s ním nebydlí protože.. něco se tam stalo . ale nevíme .. a je to že . o ní

B: takže je to seriál

A: ano . je to seriál.

B: a co třeba ráda děláš . je nějaký předmět . který tě baví ve škole ?

A: **ehm** ne . ne moc

B: dobře .. půjdeme dál .. co třeba kniha . máš nějakou oblíbenou knihu .. čteš ráda ?

A: ehm (dlouhá pauza) **ehm** oblíbenou knihu **ehm** ano . jmenuje se to Midwinter bloods a je to hodně komplikovaný . protože je to **ehm** je **ten-** tenhle reportáž a tenhle kluk **ehm** jde s letadlem do týhle země a tam **s-** je to hodně zvláštní protože tam nejsou . nejsou tam **ehm** děti .. tak jenom . ano . nejsou tam děti

B: takže kdo tam je . když tam nejsou děti ?

A: jenom ehm (dlouhá pauza) dospělí a nejsou tam auta . není tam internet . tak je to divný . a tam .. protože je to hodně zvláštní . tak tam šel . aby se dozvěděl .. o tý země a je to . ano je to o co se tam dozvěděl

B: tak teď zkusíme nějaké rychlé otázky .. tak jaké máš ráda jídlo . máš ráda belgickou kuchyni ?

A: ne

B: jakou máš ráda kuchyni ?

A: ehm (dlouhá pauza) italskou

B: a co je tvoje oblíbený jídlo ?

A: italský . nebo jenom ...

B: jakýkoliv

A: ehm brambory

B: brambory ? a v jaké úpravě ?

A: opečené

B: jako hranolky nebo opečený brambory ?

A: oba

B: a co z té italské . máš radši . co máš nejraději ?

A: těstoviny

B: tak co dál .. říkala si . že nemáš ráda moc horko pokud se pamatuju ...

A: ano . to je pravda

B: jaký je tvoje oblíbený období v roce ?

A: eh když .. je slunce . ale není to hodně horko . tak je to příjemný

B: tak jaký měsíc .. na jaký se vždycky těšíš ?

A: eh (dlouhá pauza) září . ale ne když prší

B: ne když prší

A: ano

B: a tady v Belgii prší v září . nebo ...

A: ano . dost

B: máš nějaké plány na víkend ?

A: tenhle víkend nemám . to už skončil . tak

B: ne . myslím příští

A: aaa příští **eh** ne . nemám .. no půjdu na tenis . a to je každý víkend

B: baví tě sporty ?

A: eh (dlouhá pauza) ano jo bysem řekla .. několik ne ale taky jo

B: kromě tenisu ještě děláš nějaký zimní sporty nebo ...

A: jdu běhat . ale ne často

B: a tady v Bruselu jsou dobrá místa na běhání nebo je těžké najít dobré místo ?

A: jo . je těžké

B: a co je tady problém .. doprava . nebo je tady málo parků ...

A: jo . málo parků kde .. a ty parky vždycky . tam jsou hodně lidí . když eh když je hezky tak je to těžké najít někde . někde kde nejsou

B: jak se ti líbí život v Bruselu ?

A: je to v pořádku .. není to nejlepší ale není to nejhorší . tak

B: co se ti tady líbí ?

A: eh líbí se mi . že (dlouhá pauza) **eh** ta doprava jako tam . tady jsou hodně tramvaje a metro a vlaky . tak . tak jestli nemáš auto tak můžeš někde jít .. **eh** líbí se mi . že tady není moc teplo taky . tak to je dobré a **eh** ano

B: a co se ti naopak nelíbí ?

A: **ehm** (dlouhá pauza) co se mi tady nelíbí **ehm** (dlouhá pauza) že . není to hodně velký a že .. není to . není to velký . není a ten vzduch v centru není moc .. **ehm** dobrý

B: a kdyby sis mohla vybrat . kdybys neměla žádné limity a mohla sis vybrat .. kde bys žila ?

A: **ehm** myslím že New York . protože sem tam .. protože sem tam vždycky chtěla jít

B: super .. a ještě mě napadlo . pamatuješ si . jak si mi v září psala takové to povídání o té vraždící rodině ?

A: ano . jo

B: zkusíš mi to převyprávět ?

A: můžu se na to podívat ?

B: nenene . musíš z hlavy

A: **aaa . ehm** .. (smích)

B: jestli si to nepamatuješ . tak ne .. tak mi zkus říct třeba . jaký byl poslední film . co jsi viděla v kině

A: poslední film v kině . byl to The greatest showman

B: a o čem to bylo ?

A: **ehm** no **ehm** bylo o tom . že je tenhle kluk a on .. on něco s cirkus a že on . tam šel a on tam pracoval

B: a on se stal nějak hvězdou toho cirkusu . vystupoval tam ?

A: ano

B: a líbilo se ti to ?

A: jo

B: a bylo to tady v Belgii ?

A: jojo . tady to bylo

B: dobře .. tak teď přijde část trochu s otázkami na tebe .. takže jakými jazyky umíš mluvit ?

A: **ehm** umím česky . anglicky francouzsky a trošku španělsky a .. jo

B: jak často mluvíš česky ?

A: česky ? každý den

B: a jakých situacích . s kým třeba mluvíš česky ?

A: s maminkou

B: s maminkou mluvíš jenom česky ...

A: ano

B: a anglicky mluvíš s tatínkem

A: a s bratrem

B: myslíš . že mluvíš teda víc česky nebo anglicky ?

A: anglicky

B: aha

A: protože taky . mluvím anglicky ve škole

B: je pro tebe teda lehčí mluvit anglicky než česky ?

A: ano

B: myslíš . že se umíš líp vyjádřit v angličtině ?

A: ano

B: umíš víc toho říct v angličtině ?

A: jo

B: mluvíš česky ráda . nebo tě to spíš otravuje ?

A: eh ne . ráda mluvím česky

B: co si myslíš o češtině jako o jazyku ?

A: je to komplikovaný

B: je to komplikovaný ?

A: je to komplikovaný opravdu . ale myslím . že taky je to .. hezká . je to hezký

B: co je pro tebe problém v češtině ?

A: gramatika

B: a myslíš . že dokážeš nějak říct česky všechno ? třeba ně úplně správně . ale prostě nějak poradit si v češtině ?

A: jo

B: tak teď poslední otázka .. mně připadá zajímavý . jak děti . které sem přijeli jako děti cítí jestli jsou Belgičani . nebo Češi . nebo něco jinýho .. takže co si myslíš . jsi Češka ?

A: ne

B: co jsi ?

A: já nevím .. protože tady žiju . ale nejsem . nejsem od Belgie

B: nejsi Belgičanka

A: nejsem . nejsem Belgičanka . ale nechci taky říct . že jsem Češka nebo Irska .. takže nevím

B: takže nevíš .. nemůžeš se rozhodnout ani pro jedno

A: ne

B: a je to pro tebe důležitý ?

A: ne moc

B: výborně . super .. děkuju moc

Analýza:

1. Složitost

Počet promluvení/slov	56/456
Průměrná délka promluvení (slova, zaokrouhleno)	8
Nejdelší promluvení (slova)	46
Počet samostatných jednoduchých vět	32
Počet složených vět	19
Jednoslovné odpovědi	19

2. Správnost

Chybná slova celkově	21
Chybná slova v %	4,6
Bezchybná promluvení	42
Chybějící slova (slova, která si nemohla vybavit)	0
Syntaktické chyby (z celkového počtu vět)	7/51
Deklinační chyby (z celkového počtu slov, kterých se deklinace týká)	5/137
Lexikální chyby (nevhodně zvolené slovo, z celkového počtu slov)	9/456

3. Plynulost

Falešné začátky	2
Dlouhé pauzy	8
Neřečové zvuky	39
Tempo (průměrný počet slabik za 10 s), zaokrouhleno	20

Komentář:

Alice byla nejstarším ze všech dětí, které se účastnily našeho výzkumu. Proto jí byly kladeny některé dodatečné otázky (například jakou důležitost přisuzuje vlastní národnosti). Také formulace jiných otázek byla v jejím případě snazší, nebylo potřeba je přeformulovat, Alice všechno snadno a rychle chápala.

Alice měla vzhledem k počtu promluvení relativně nízký počet jednoslovných odpovědí, často odpovídala ve větách. Preferovala samostatné jednoduché věty, v nichž odpověděla téměř dvakrát častěji než složenou větou.

Na Alicině mluveném projevu je vidět vliv angličtiny, jazyka, kterým mluví s částí rodiny a ve škole. Tento vliv vidíme především na struktuře věty, která pro rodilého mluvčího

češtiny v moha případech může působit cize. V syntaxi Alice chybovala více než v deklinaci, ale nejvíc chyb mělo ráz nevhodně použitého slova. Například slovesa pohybu jet, letět, chodit zastoupilo všude *jít*. Problém jí dělala také zájmena, použila *svůj* místo její, *tenhle* místo tahle, *to* místo ten (s tím souvisí potíže s gramatickým rodem). Místo slov někde a někam používala *nějaký*. Vybavila si všechna slova, s drobným zaváháním u slova *dospělý*. Důvodem toho mohlo být, že díky svému věku měla rozvinutější schopnost vyhýbat se slovům, která neznala, nebo její bohatější slovní zásoba.

Alice hovořila normálním tempem a její projev působil poměrně vyspěle, byl srozumitelný a logicky strukturovaný. Nemá také žádné problémy s výslovností.

9 Výsledky výzkumu

9.1 Složitost

V této části popíšeme výsledky analýzy složitosti projevů našich respondentů. V tabulce níže můžeme vedle sebe vidět výsledky dětí ve všech kategoriích. V rámci složitosti se pokusíme popsat, jak se děti vyjadřují z hlediska formy, zda mluví ve větách, jak často odpovídají jednoslovně, zda převažuje počet samostatných jednoduchých vět či složených vět.

	Jméno	Počet promluvení/slov	Prům. délka promluvení	Nejdelší promluvení	Počet samost. jednod. vět	Počet složených vět	Jednoslovné odpovědi
1	Aneta	35/167	5	30	9	5	14
2	David	28/232	8	40	13	8	5
3	Pavel	49/111	2	11	7	2	32
4	Karolína	17/137	8	19	6	7	7
5	Honzík	28/260	9	68	13	9	6
6	Vítek	37/145	4	23	12	3	15
7	Jakub	38/1043	27	98	33	47	5
8	Bruno	55/794	14	253	43	40	17
9	Marie	43/1053	24	432	32	48	11
10	Dana	27/446	16	150	23	23	3
11	Karina	60/200	3	24	15	6	23
12	Denisa	36/599	17	242	27	19	13
13	Adam	92/244	3	16	26	5	46
14	Eva	46/300	7	55	20	10	16
15	Alice	56/456	8	46	32	19	19

Tabulka 4: výsledky analýzy složitosti

Jak vidíme v tabulce 4, objevuje se zde hned několikrát velmi výrazný rozptyl. Nejméně slov během rozhovoru řekl Pavel, a to 111. Nejvíce Marie, a to 1053, což je bezmála desetinásobně více. Platí, že mladší děti (spadající do první a druhé třídy) mluvily méně. Vypočtením aritmetického průměru dojdeme k číslu 299, což je průměrný počet slov, které během rozhovoru řeklo dítě spadající do první nebo druhé třídy. Vedle toho dítě spadající do třetí třídy řeklo průměrně 618 slov. Tomuto odpovídají i výsledky, Eva je svým počtem slov a také věkem blízko kategorii první a druhé třídy. Skupina dětí z první a druhé třídy zahrnuje Jakuba, který mluvil výrazně více než jeho spolužáci a průměrný počet slov podstatně navýšil. Takovou roli ve skupině dětí ze třetí třídy sehrála Marie. Adam i Alice by podle očekávání měli mluvit více, ovšem zde se dostáváme k dalšímu faktoru, který sehrál při pořizování rozhovorů klíčovou roli. Tím je povaha dětí. Ta se odrážela v jejich ochotě mluvit, ovlivnila naprosto všechny kategorie, které jsme se v rámci složitosti snažili analyzovat.

Ohledně tvoření vět a jejich typu platí, že starší děti odpovídaly více ve větách než ty mladší. Dítě z první a druhé třídy průměrně řeklo 13 samostatných jednoduchých vět, dítě ze třetí třídy 28. Starší děti také více tvořily složené věty, průměrně 27. Mladší děti průměrně odpověděly jen 12 složenými větami. Adam byl v odpovídání větou pod průměrem své věkové kategorie, stejně tak Alice. Eva řekla podobný počet souvětí jako její vrstevníci a více než oni používala samostatné jednoduché věty.

Nehledě na to, kolik slov řekly, odpovídaly děti jednoslovně ve velmi podobném počtu. Průměrně se tak stalo dvanáctkrát u mladších dětí (Eva lehce přesahuje průměr), třináctkrát u starších dětí (Alice přesahuje průměr a Adam extrémně přesahuje průměr se svými 46 jednoslovnými odpověďmi). Děti, které nechodily do ČŠBH, s čímž souvisí, že s tazatelkou strávili před rozhovorem podstatně méně času, tedy častěji odpovídaly jednoslovně.

9.2 Správnost

V této části popíšeme výsledky analýzy toho, do jaké míry se děti v našem výzkumu vyjadřují správně, jak chybují a jakých typ chyb se dopouští. V sloupci chybná slova v % vidíme, jak chybný byl projev jednotlivých dětí v procentech, protože počet chyb se projevuje jinak v různě dlouhých projevech. V této části také shrnujeme, kolikrát dítě promluvílo bezchybně. Vzhledem k tomu, že se u dětí značně lišil objem získaného jazykového materiálu, uvádíme v tabulce níže vždy také údaje sloužící ke srovnání. Za lomítkem u údaje o syntaktických chybách se dozvídáme celkový počet vět (tím myslíme součet samostatných jednoduchých vět a složených vět), které dítě během rozhovoru řeklo. U údaje o deklinačních chybách následuje za lomítkem počet slov, které dítě během rozhovoru řeklo a kterých se

deklinace týká. U chyb v lexiku je za lomítkem uveden celkový počet všech slov, které dítě během rozhovoru řeklo.

	Jméno	Chybná slova celkem	Chybná slova v %	Bezchybná promluvení	Chybějící slova	Syntaktické chyby (na celk. počet vět)	Deklinační chyby (na počet slov, která deklinujeme)	Lexikální chyby (na celk. počet slov)
1	Aneta	13	7,7	28	0	5/14	7/45	1/167
2	David	10	4,3	21	0	5/21	2/50	3/232
3	Pavel	9	8,1	43	0	2/9	6/37	1/111
4	Karolína	6	4,3	12	0	3/13	2/44	1/137
5	Honzík	3	1,1	25	0	1/22	0/76	2/260
6	Vítek	12	8,2	25	3	6/15	2/35	1/145
7	Jakub	69	6,6	12	5	15/80	31/228	18/1043
8	Bruno	45	5,6	43	4	16/83	14/196	11/794
9	Marie	50	4,7	25	7	18/80	18/317	7/1053
10	Dana	10	2,2	23	1	4/46	3/107	2/446
11	Karina	16	8	47	0	5/21	10/50	1/200
12	Denisa	17	2,8	27	0	6/46	4/176	7/599
13	Adam	21	8,6	75	6	8/31	2/67	5/244
14	Eva	16	5,3	30	2	4/30	6/81	4/300
15	Alice	21	4,6	42	0	7/51	5/137	9/456

Tabulka 5: výsledky analýzy správnosti

Pokud se soustředíme pouze na počet chyb, zdá se, že čím víc slov dítě řeklo, tím více chyb udělalo. Údaj o procentuálním zastoupení chybných slov slouží lépe k tomu si představit, jak skutečně chybový mluvený projev konkrétního dítěte byl. Průměrná procentuální chybovost dětí se příliš neliší (5,7 % u dětí z první a druhé třídy, 4,6 % u dětí ze třetí třídy a 6,1 % u dětí nedocházejících do ČŠBH). Je zde nicméně patrné, že děti do školy nedocházející měly ze všech skupin největší chybovost. Zároveň ale také dokázaly nejčastěji odpovědět bezchybně,

průměrný počet bezchybných promluvení je u této skupiny 49 (23 u dětí z první a druhé třídy, 33 u dětí ze třetí třídy). Co se týče typu chyb, zdá se, že děti ze třetí třídy dosáhly horších výsledků než jejich mladší spolužáci ve všech kategoriích. V syntaxi průměrně chybovaly⁸⁰ v devíti slovech, zatímco mladší děti v pěti. V deklinaci v deseti slovech, zatímco mladší děti v sedmi. V lexiku v šesti slovech, zatímco mladší děti ve čtyřech. Děti, které nedocházely do České školy bez hranic, chybovaly v deklinaci nejméně ze všech (průměrně ve čtyřech slovech). V syntaxi i lexiku chybovaly shodně průměrně v šesti slovech.

9.3 Plynulost

V této části se budeme věnovat tomu, do jaké míry se děti vyjadřovaly koherentně a efektivně. Konkrétně zde zaznamenáváme počet falešných začátků slov, neřečových zvuků, tempo, jakým děti mluvily a zda dělaly dlouhé pauzy (případně v jaké míře).

	Jméno	Faleš. začátky	Dlouhé pauzy	Neřeč. zvuky	Tempo
1	Aneta	2	7	17	16
2	David	5	5	7	19
3	Pavel	3	6	14	18
4	Karolína	0	1	1	32
5	Honzík	7	4	15	24
6	Vítek	3	5	15	15
7	Jakub	8	7	28	24
8	Bruno	24	0	42	29
9	Marie	9	11	25	31
10	Dana	3	6	42	20
11	Karina	2	22	37	13
12	Denisa	4	7	23	28
13	Adam	5	12	70	11
14	Eva	8	8	19	21
15	Alice	2	8	39	20

Tabulka 6: výsledky analýzy plynulosti

⁸⁰ Zaokrouhleno na jednotky

Děti, které častěji dělaly neřečové zvuky, také pomaleji mluvily, což je logické, protože tempo projevu se počítalo na počet slabik vyřčených během deseti sekund (neřečové zvuky se jako slabiky nepočítaly). Počet falešných začátků slov byl v jednotlivých skupinách dětí také poměrně vyvážený, s odchylkou u skupiny dětí ze třetí třídy, kterou zapříčinil Bruno svým neobvykle vysokým počtem. Počet dlouhých pauz se zvyšoval s věkem. Mladší děti jich průměrně udělaly 5, starší 9. Jedním z možných důvodů může být to, že starší děti měly spíš tendenci se o svých slovech zamýšlet a během rozhovorů byly méně spontánní. Počet neřečových zvuků jednoznačně stoupal s věkem.

Tempo mluveného projevu dětí bylo poměrně vyrovnané. Nejrychleji mluvily děti ze třetí třídy (průměrně 24 slabik za 10 sekund), následovaly je děti z první a druhé třídy (21 slabik za 10 sekund). Nejpomaleji mluvily děti, které nebyly žáky školy (17 slabik za deset sekund). Ze skupiny dětí z první a druhé tříd nejrychleji hovořili Karolína a Jakub, kteří byli také nejstaršími dětmi spadající pod tuto skupinu. Nemůžeme ale jednoznačně říct, že rychlost mluveného projevu stoupá s věkem, například vůbec nejstarší účastnice našeho výzkumu, Alice, hovořila relativně pomalu.

10 Odpověď na výzkumné otázky

Výzkumná otázka 1: Očekávali jsme, že schopnost projevat se v českém jazyce správně, složitě a plynule bude klesat s věkem. Pozorování jasně ukázalo, že zatímco děti z první a druhé třídy během hodin a o přestávkách mluvily v drtivé většině pouze česky, u dětí ze třetí a čtvrté třídy tomu bylo zcela naopak. Jejich společným jazykem byla francouzština, a i když za to byly napomínány, stále k jejímu používání inklinovaly, a to i během hodin.

V našem výzkumu nepotvrzeno. Výzkum prokázal, že starší děti častěji odpovídaly ve větách, používaly více složených věta a celkově mluvily více než mladší děti. Mladší děti měly vyšší procentuální výskyt chybných slov než jejich starší vrstevníci, a to proto, že méně mluvily, každá chyba se tedy na konečném součtu projevila výrazněji. Děti ze třetí třídy dosáhly horších výsledků v počtu lexikálních, deklinačních i syntaktických chyb, také ale častěji odpovídaly bezchybně, a protože mluvily více, jejich počet chyb se v konečném procentu ukázal jako nižší než u jejich mladších spolužáků. Může se zdát, že starší děti hovořily méně plynule, především protože používaly častěji dlouhé pauzy a neřečové zvuky. Jak už jsme nastínili výše, to mohlo být zapříčiněno tím, že o svých odpovědích více přemýšlely. Nezjistili jsme velké rozdíly v tempu řeči, to pravděpodobně více než na věku závisí na temperamentu mluvčího (vzhledem k tomu že všechny děti měly stejné podmínky a žádné z nich si odpovědi nemohlo připravit předem). Nicméně je nutné brát v potaz, že náš výzkum měl pouze 15 účastníků, jeho závěry mají své limity a není možné je aplikovat na jinou skupinu než na tu, která se ho přímo účastnila.

Výzkumná otázka 2: Předpokládali jsme, že hlavním problémem bude deklinace. Děti budou disponovat bohatou slovní zásobou, budou umět správně používat i příznaková slova, nicméně nebudou schopné tvořit bezchybné věty kvůli nesnázím s deklinací.

Částečně potvrzeno. Chyby v deklinaci v průměru opravdu vychází jako nejčastější typ chyb, kterých se dopouštěly mladší i starší děti. Rozdíl ale rozhodně není dramatický, spíše se ukazuje, že pokud dítě chybí, chybí ve všech kategoriích. Žádné z nejstarších dětí, jejichž mluvený projev jsme nahráli (Bruno, Alice, Adam a Denisa), nemělo chyby v deklinaci jako převažující typ chyb. Pokud bychom soudili jen podle jejich výsledků, mohli bychom říct, že počet chyb v deklinaci se snižuje s věkem.

Výzkumná otázka 3: Očekávali jsme, že vztah k češtině (afektivní filtr) bude hrát klíčovou roli při získávání a udržení kompetence se v ní správně, přesně a plynule vyjadřovat. Pokud děti budou češtinu odmítat a uchýlovat se k jinému jazyku, negativně to ovlivní jejich schopnost se česky dorozumět.

Částečně potvrzeno. Platí, že děti, které měly jedny z největších chybovostí, zároveň uváděly, že mluvit česky je někdy obtěžuje (Adam, Karina). Další děti, které se vyjádřily v tomto směru (Marie, Denisa a Eva) měly chybovost průměrnou nebo i podprůměrnou. Denisa a Marie uvedly, že s českým rodičem hovoří převážně česky. Mluvily hodně, většinou ve větách a měly nízký počet jednoslovných odpovědí. Karina, Adam a Eva, kteří tvrdili, že s českým rodičem příliš česky nemluví, mluvili obecně méně, méně tvořili věty, více používali jednoslovné odpovědi, pauzy a neřečové zvuky. Zdá se tedy, že důležitější, než vztah dítěte k jazyku je to, aby český rodič vyžadoval jeho používání při komunikaci s dítětem, což detailněji popíšeme níže.

Výzkumná otázka 4: Předpokládali jsme, že rodiče hrají důležitou roli při akvizici jazyka u dětí. Proto děti, jejichž čeští rodiče s nimi nemluví důsledně pouze česky, budou mluvit česky hůře než ty děti, které s českými rodiči mluví v zásadě pouze česky.

Potvrzeno. Děti, které uvedly, že s českým rodičem hovoří převážně jinak než česky (Jakub, Vítek, Karina, Adam, Eva), měly všechny chybovost nad 5 %. Karolína také uvedla, že s maminkou hovoří česky i italsky, ovšem její případ je problematické hodnotit kvůli přerušení nahrávky. Tyto děti také hovořily pomaleji (s výjimkou Jakuba, který mluvil relativně rychle ve všech jazycích, které ovládal).

11 Závěr

V naší práci jsme analyzovali mluvený projev 15 dětí školního věku formou analýzy složitosti, správnosti a plynulosti. V úvodu práce jsme se věnovali teoretickým poznatkům z odborné literatury, které se dotýkají problematiky bilingvních dětí a dalších pro naši práci relevantních témat. Děti jsme pro účely práce rozdělili do tří skupin. První skupinu tvoří děti spadající pod první a druhou třídu ČŠBH, druhou děti spadající pod třetí třídu ČŠBH a třetí děti, které do této školy ve školním roce, kdy byly pořízeny nahrávky, na výuku nedocházely. Popsali jsme, jakým způsobem a na jaké otázky se budeme dětských respondentů ptát, a definovali jsme všechny kategorie, kterými se budeme v rámci analýzy zabývat.

V praktické části jsme analyzovali přepisy nahrávek konkrétních dětí. U každého dítěte je připojena tabulka s výsledky analýzy, komentář ohledně pozorování jazykového chování dítěte ve třídě a komentář shrnující výsledky analýzy.

Závěrečná část práce obsahuje shrnutí výsledků našeho výzkumu. Zjistili jsme, že děti se k používání češtiny staví převážně pozitivně (10 dětí z 15 uvedlo, že česky mluví rádo). Většina českých rodičů dětí vyžaduje v komunikaci s dítětem češtinu (9 dětí uvedlo, že mluví s českým rodičem pouze česky). Toto číslo je ovlivněno faktem, že 4 z 6 dětí, které uvedly, že s českým rodičem hovoří jinak než česky, jsou sourozenecké dvojice. Děti, které česky hovořily rády, také častěji vyjadřovaly přesvědčení, že se cítí být Čechy (nebo alespoň, že jednou z národností, kterou cítí jako sobě vlastní, je národnost česká).

Z analýzy vyplynulo, že starší děti mluví více, vyjadřují se častěji ve větách a když odpoví celou větou, je mnohem větší šance, že půjde o větu složenou než u jejich mladších spolužáků. Starší děti sice dělaly více chyb ve všech měřených kategoriích, přesto jejich procentuální chybovost nebyla většinou příliš vysoká, díky mnoha bezchybným promluvám, které pronesly. Mladší děti méně často odpovídaly bezchybně. Ukázalo se, že strategie, kdy český rodič vyžaduje, aby v komunikaci s ním dítě používalo češtinu, se vyplácí. Takové děti měly menší chybovost a mluvily více.

Z části výzkumu, která se věnovala plynulosti vyjadřování dětí, vyplynulo, že počet neřečových zvuků a dlouhých pauz stoupal s věkem. Některé starší děti také mluvily rychleji než jejich mladší spolužáci, ale neplatí, že by také rychlost projevu stoupala s věkem. Například Adam, Karina nebo Alice se věkově řadily mezi starší děti, a přesto mluvili relativně pomalu.

Ačkoliv tři nejhorší výsledky v analýze správnosti (tím je myšleno nejvyšší procento chybných slov) měli chlapci (Adam, Vítek a Pavel), neprokázalo se, že by pohlaví dětí mělo vliv na to, jak správně děti hovořily. Průměrná procentuální chybovost dívek byla necelých

5 %, chlapců 6 %, což je velmi malý rozdíl. Nejmenší chybovost ze všech dětí pak měl chlapec (Hončík). Vliv pohlaví se neprokázal ani na rychlost řeči. Dívky průměrně mluvily nepatrně rychleji (22 slabik za 10 sekund), ovšem rozdíl jsou pouze dvě slabiky (chlapci 20 slabik za 10 sekund). Dívky v průměru řekly více slov (419) než chlapci (404). Rozdíl je sice malý, ovšem je třeba brát v úvahu, že jedna z nahrávek dívek (Karolínina) byla předčasně ukončena.

Při pořizování rozhovorů se ukázalo, že děti většinou rozuměly všem otázkám (až na Adama a Karinu), nejobtížnější na pochopení pro ně byla otázka směřující ke zjištění, jak vnímají svou národnost. Odpovědi na tuto otázku proto musíme brát s rezervou, nemůžeme s určitostí tvrdit, že ji všechny děti správně pochopily.

Pro výzkum jsme stanovili 4 výzkumné otázky, z nichž se tři alespoň částečně potvrdily. Naším výzkumem jsme zjistili, že děti skutečně nejvíce chybovaly v deklinaci. Tento rozdíl ovšem nebyl velmi výrazný, spíše se ukazuje, že pokud dítě chybovalo, chybovalo ve všech kategoriích. Naše druhá výzkumná otázka směřovala ke zjištění, zda to, jestli má dítě jazyk rádo, má nějaký vliv na to, jak správně ho bude užívat (případně také jak složitě a plynule se v něm bude vyjadřovat). Zde musíme zdůraznit, že opět nemůžeme s určitostí tvrdit, že se děti na toto téma vyjadřovaly upřímně. Pokud ale budeme brát v úvahu to, co řekly, musíme konstatovat, že větší vliv na jazykovou kompetenci v češtině má to, zda je dítě rodiči vedené k tomu česky mluvit. Pokud vedeno k mluvení česky je, může to ovlivňovat to, zda dítě poté bude mít k českému jazyku pozitivní vztah. V našem výzkumu se nepodařilo potvrdit otázku, zda bude schopnost správně, složitě a plynule mluvit v češtině klesat s věkem. Tato výzkumná otázka byla zvolena na základě pozorování jazykového chování dětí ve třídě autorkou práce, ovšem v našem výzkumu se nepotvrdilo, že by starší děti, zjednodušeně řečeno, mluvily česky hůř. Autorka práce předpokládala, že tomu tak je, protože starší děti mezi sebou komunikovaly francouzsky, zatímco mladší česky. Jak se ale zjistilo při sběru metadat, bylo to zapříčiněno spíše tím, že všechny děti ze třetí třídy francouzštinu plynule ovládaly, zatímco v první a druhé třídě tomu tak nebylo. Mladší děti tedy neměly na výběr, musely spolu mluvit česky.

Náš výzkum se potýkal s určitými limity, například se nevěnoval analýze psaného projevu dětí, vzhledem k množství jazyků, kterými děti hovoří se také nebylo možné věnovat jejich vlivu na chybovost v češtině. Dále je nutné znovu zmínit, že náš vzorek zahrnuje pouze 15 dětí. Výsledky našeho výzkumu vypovídají o jazykové kompetenci v češtině pouze těchto 15 dětí, je pravděpodobné, že při větším vzorku nebo vzorku pestřejším (tedy pokud by byly zahrnuty nejen děti navštěvující ČŠBH), by se výsledky lišily. Existuje mnoho faktorů, které naše práce nebrala v potaz, ačkoliv mohly mít na výsledky měření složitosti, správnosti a plynulosti respondentů vliv. Jedná se například o to, v jaké míře dítě čte v češtině knihy

případně sleduje filmy (seriály, dětské pořady), dále o intenzitě styku s česky mluvící částí rodiny žijící mimo bydliště dítěte, četnost návštěv dítěte v České republice apod.

V budoucím výzkumu na téma komunikace bilingvních dětí by stálo za to například srovnat mluvený (nebo i psaný) projev bilingvních dětí trvale žijících v cizojazyčném prostředí a bilingvních dětí trvale žijících v České republice. Případně srovnávat češtinu bilingvních dětí a dětí, které hovoří pouze česky. Také by mohlo být zajímavé více rozvést některé sociolingvistické aspekty, které jsme v této práci pouze lehce nastínili, například otázku o vnímání vlastní národnosti bilingvními dětmi žijícími v zahraničí apod. Vzhledem k tomu, že všechny děti, které se účastnily rozhovorů v našem výzkumu, byly nějakým způsobem aktivní v ČŠBH (ty, které tam nechodily na výuku na ní docházely v minulosti, případně chodily do ČŠBH na zájmové kroužky) by bylo zajímavé porovnat, jaký vliv má docházení do takového typu školy na češtinu dětí žijících v Bruselu (nebo v zahraničí obecně). Bylo by zajímavé pozorovat výsledky práce srovnávající češtinu dětí z našeho výzkumu s češtinou bilingvních dětí, které žijí v zahraničí, ale do ČŠBH ani do žádné jiné podobné instituce nedochází a česky mluví výhradně doma s českým rodičem.

12 Seznam zdrojů a použité literatury

BALKÓ, I.: *K výzkumu tempa řeči a tempa artikulace v různých řečových úlohách*. In „Bohemystika“, roč. 2005, č. 3, s. 185-199, str. 194.

Bilingvní jedinec v současné společnosti (online článek). Praha: ČZU, Hospodářská a kulturní studia, 2019, [cit. 2019-04-02]. Dostupné z:

http://www.hks.re/wiki/doku.php?id=bilingvni_jedinec_v_soucasne_spolecnosti&do=

BLOM, E.: *Effects of input on the early grammatical development of bilingual children*. In International Journal of Bilingualism, 210, s.422-446.

BOHÁČOVÁ, G.: *Komunikace bilingvních dětí mladšího školního věku žijících v Severním Porýní-Vestfálsku*, diplomová práce. Praha: FF UK-ÚČJTK. 2017.

Brožura informačního portálu [belgium.be](http://www.belgium.be). [2019-03-15]. Dostupné z:

https://www.belgium.be/sites/default/files/belgium_at_a_glance_en_lowres.pdf

CORDER, S. P. *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*. In RICHARDS, J. (ed.). Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. Essex: Longman, 1974, s. 158–171.

CUMMINS, J.: *Language, Power and Pedagogy*. Londýn: Cromwell Press, 2000, s. 6-26.

ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2007, s. 52-53.

ČERNÝ, J.: *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998, s. 206.

DOSKOČILOVÁ, K.: *Kolik řeči umíš*. In: Čestina doma a ve světě 10, 2002, č. 2-3, s. 228-234.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. 2005. *Analyzing Learner Language*. New York : Oxford University Press, 2005.

ERIKSON, E. H.: *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002

Facebookový profil České školy bez hranic Brusel, [cit. 23.3.2019]. Dostupné z:
<https://www.facebook.com/csbhbrusel/>

HALLIDAY, M. A. K.: *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londýn: Edward Arnold, 1978, s. 18.

HARDING, E. a RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. ZURER PEARSON, Barbara. *Raising a bilingual child*. New York: Living language, 2008

HOFFMANNOVÁ, J.: *Projevy mluvené a psané*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PROJEVYMLUVENÉAPSANÉ>.

HRBÁČEK, J.: *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia, 1994, s. 37-90.

HRDLIČKA, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002, s. 70.

Internetové stránky organizace Šance dětem, [cit. 2019-04-02]. Dostupné z:
<https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/deti-a-rizika-socialnich-siti-112.html>

KOUKOLÍK, F.: *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2000.

LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006

LEHOVCOVÁ, E.: *Čeština mluvčích s ruštinou jako prvním jazykem*, diplomová práce. Praha, FF UK, 2015

MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 80.

MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994

Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/krajane_ve_svete/adresare/adresare-belgie_adresar_krajanskych_spolku.html

Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/krajanska_komunita.html

Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/kultura.html

Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/caffe_tch_que.html

Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/certifikovane_zkousky_z_cestiny_pro.html

Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [Cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/lecentre_d_etudes_tch_ques_ulb_a_ceske.html

Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/ve_cerni_kurzy_cestiny.html

Ministerstvo zahraničních věcí ČR, oficiální internetové stránky. [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/brussels/cz/krajane_skolstvi_kultura/vyuka_ceskeho_jazyka_v_belgii/univerzitni_studia_cestiny.html

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

MÜLLEROVÁ, O. *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: Academia, 1994.

MÜLLEROVÁ, O. *Ke vztahu mluveného a psaného textu (srovnání mluveného a psaného vypravování)*. *SaS* 50, 1989, s. 205–216.

LEHOVCOVÁ, E.: *Čeština mluvčích s ruštinou jako prvním jazykem*, diplomová práce. Praha: FF UK-ÚČJTK. 2015.

NEUBERGOVÁ, D.: *Efekty výuky češtiny jako cizího jazyka*, diplomová práce. Praha: FF UK-ÚČJTK. 2016.

Oficiální stránky Evropských škol v Bruselu. [cit. 2019-03-25]. Dostupné z:
<https://www.internationalschoolsinbrussels.com/schools/european-school-of-brussels/>

Oficiální stránky českých škol bez hranic, [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: www.csbh.cz

Oficiální stránky českých škol bez hranic [cit. 2019-03-25]. Dostupné z:
<http://www.csbh.cz/co-je-csbh>

Oficiální internetové stránky České školy bez hranic Brusel, [cit. 25.3.2019]. Dostupné z:
<http://www.csbh-brusel.be>.

Oficiální stránky českých škol bez hranic, [cit. 25.3.2019]. Dostupné z: <http://www.csbh-brusel.be/nase-cile>

Oficiální stránky českých škol bez hranic [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <http://www.csbh-brusel.be/nas-tym>

PIAGET, J+ INHELDER, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2004.

Pravidla přepisu sond pro ORAL2013. ČNK, [cit. 25.3.2019-03-25]. Dostupné z:
http://wiki.korpus.cz/lib/exe/fetch.php/cnk:prepisovaci_pravidla_oral2013.pdf

RICHARDS, J.C. + SCHMIDT, R.: *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Edinburgh: Pearson, 2010

SIEGLER, R.S.: *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999.

ŠEBESTA, K. 2011. *Akviziční korpusy*. In *Minulost, přítomnost a budoucnost v jazyce a v literatuře*. Ústí nad Labem 1.–3. 9. 2010. Ústí nad Labem: PF UJEP.

ŠEBESTA, K. + ŠKODOVÁ, S.: *Čeština – Cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2012.

ŠEBESTA, K. (a kol.): *Vyučování cizího jazyka, terminologický slovník*. Praha: FF UK, 2015, s. 49.

ŠTEFÁNIK, J.: *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, s. 19-28.

ŠULOVÁ, L.: *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* In *Elektronický časopis ČMPS* 2007. [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012.

WEINREICH, U.: *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton, 1953.

ZURER PEARSON, Barbara. *Children with two languages*. In: Bavin, E. L., ed. *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press, 2009, s. 379-397.

Další prostudovaná literatura

BAKER, C.: PRYS JONES, Sylvia. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters, 1998.

ČEVELOVÁ, M.: *Vícejazyčná výchova dítěte v rodině* : diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010.

JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (I). *Cizí jazyky*. 2004/2005, roč. 48, č. 5, s. 153-155.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Vyd. 1. Praha : ISV nakladatelství, 2001.

ŠULOVÁ, Lenka; BARTANUSZ, Štefan. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In MERTIN,

V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003.

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas (vzor formuláře)

Příloha 1:

Informovaný souhlas k diplomové práci Komunikace a postoj k jazyku u vícejazyčných dětí

Výzkumné pracoviště: FF UK

Výzkumná pracovnice: Bc. Tereza Šoltéssová

Jmenuji se Tereza Šoltéssová a studuji obor Učitelství češtiny jako cizího jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Ve své diplomové práci se zabývám komunikací bilingvních dětí a k výzkumu potřebuji získat audio nahrávky takovýchto dětí. Nahrávky se budou skládat z rozhovoru dítěte se mnou a nepřerušovaného monologu dítěte (ideálně vyprávění). Na závěr se dítěte zeptám na pár otázek ohledně toho, jak se ono samo staví k používání jazyka. Prosím o Váš souhlas s využitím nahrávek Vašeho dítěte při psaní mé diplomové práce. Nahrávky budou uloženy u mne a nebudou dále šířeny. V práci bude vždy zachována anonymita Vaše i dítěte.

Účast ve výzkumu je dobrovolná. Jakékoliv dotazy ráda zodpovím na e-mailu soltessovat@gmail.com.

Souhlasím, aby nahrávky řeči mého syna/dcery (doplňte prosím křestní jméno), narozeného/narozené (doplňte prosím datum narození; datum poslouží pouze pro výpočet přesného věku dítěte v době pořízení nahrávky, nebude v práci dále zveřejňováno) byly využity při psaní výše uvedené diplomové práce.

Datum a Váš podpis: