

UNIVERZITA KARLOVA
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Magdaléna Tichá

Specifika ústního projevu a vypravování u bilingvních dětí
Specifics of oral production and storytelling of bilingual children

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla v první řadě poděkovat vedoucí své práce Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. za cenné rady a připomínky a přátelský přístup při vedení této práce. Dále bych ráda poděkovala Czech School Manchester za poskytnutí prostředí pro můj výzkum, a především všem dětem, které se staly součástí mé studie, a jejich rodičům.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou 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 18. července 2021

Magdaléna Tichá

Abstrakt

Práce je zaměřena na analýzu ústního projevu a způsobů vypravování u česko-anglických bilingvních dětí ve věku 8–10 let. Jde o děti žijící ve Velké Británii, které mají jednoho nebo oba rodiče rodilé mluvčí češtiny. V rodinné komunikaci těchto dětí je v různé míře uplatňována čeština. Cílem práce je zmapovat vyjadřovací prostředky a postupy uplatňované při vypravování a specifika projevu nedospělých bilingvních mluvčích. Teoretická část práce vychází z analýzy odborné literatury. Jádrem výzkumné části jsou nasbíraná data ve formě audionahrávky žáků 3. ročníku České školy v Manchesteru. Děti na záznam vyprávěly příběhy na základě předložené vizuální opory ve formě obrázků, a to v českém i anglickém jazyce. Pořízené nahrávky byly následně analyzovány z hlediska morfologických, syntaktických, lexikálních a dalších jevů vztahujících se k bilingvistice. K analýze struktury vypravování byl použit a přizpůsoben materiál Multijazykového testu na hodnocení jazykových schopností (MAIN). Výsledkem případové studie je shrnutí tendencí, které bylo možné v rámci nasbíraného materiálu sledovat.

Klíčová slova

bilingvismus, vypravování, jazyková produkce, bilingvní výchova, osvojování jazyka

Abstract

The thesis focuses on an analysis of oral expression and methods of narration of Czech-English bilingual children in the age of 8–10 years. The children who became the subjects of the study are children living in the UK who have one or both parents Czech native speakers. Czech is used to varying degrees in the family communication of these children. The aim of the thesis is to map the means of expression and methods used in the narration and the specifics of the oral production of bilingual speakers. The theoretical part of the thesis is based on the analysis of professional literature, the core of the research part is the collected data in the form of audio recordings of pupils of the 3rd year of Czech School Manchester. The children told stories on the basis of the presented visual support in the form of pictures, in both Czech and English. The acquired recordings were subsequently analysed in terms of morphological, syntactic, lexical and other phenomena related to bilingualism. The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) was used to analyse the narrative structure. The result of the case study is a summary of the tendencies that could be observed within the collected material.

Key words

bilingualism, storytelling, language production, bilingual upbringing, language acquisition

Obsah

1. Úvod	7
2. Bilingvismus	9
2.1 Vymezení a definice pojmu bilingvismus	9
2.2 Typy bilingvismu	10
2.3 Další pojmy vztahující se k bilingvismu	12
3. Vývoj řeči u bilingvních dětí	14
3.1 Osvojování jazyka	14
3.2 Hypotéza kritického období	18
3.3 Bilingvismus v rodině	18
3.3.1 Bilingvní výchova	19
3.3.2 Komunikace mezi sourozenci	20
3.3.3 Komunikace rodičů s dětmi po přestěhování do zahraničí	21
3.3.4 České školy v zahraničí	22
4. Specifika ústního projevu u bilingvních dětí	24
4.1 Interference	24
4.2 Výpůjčky	24
4.3 Mísení jazyků	24
4.4 Přepínání kódů	25
4.5 Komunikativní kompetence bilingvních dětí	26
5. Narativní schopnosti	27
6. Případová studie žáků České školy v Manchesteru	29
6.1 Popis analýzy a způsobů hodnocení	29
6.2 Analýza nahrávek	31
6.2.1 Anička	31
6.2.2 Bořek	37
6.2.3 Cecil	41
6.2.4 Dominika	45
6.3 Shrnutí a výsledky	49
7. Závěr	52
Seznam použité literatury	54

1. Úvod

Bilingvismus je fenoménem, který je v současném světě velmi rozšířený. Vzhledem ke stále vyšší potřebě vzájemné komunikace, celkové dostupnosti cestování a života v cizích zemích, tendence k bilingvistu stoupá. Z porovnání počtu jazyků a zemí světa vyplývá, že většina populace je bilingvní – to znamená, že dvojjazyčnost převažuje nad jednojazyčností.¹ Téma bilingvistu je tedy v současné době velmi aktuální a i v budoucnu bude jistě zapotřebí věnovat mu pozornost – například z hlediska vzdělávání bilingvních dětí.

Jde o jev, který je v odborné literatuře široce probíraný, ale přesto jen málo prozkoumaný. Názory na to, jakým způsobem se jazyky v mysli mluvčího navzájem ovlivňují a jaký mají vliv na jazykové i kognitivní schopnosti jedince, se liší. Zároveň i v rámci široké veřejnosti stále kolují mýty, na základě kterých bývá bilingvismus často vnímán negativně.

Jedním z hlavních důvodů, proč je obtížné, ne-li nemožné, bilingvismus jednoznačně popsat a postihnout všechny jeho aspekty, je jeho individuální charakter. Dvojjazyčnost může mít velké množství podob. V důsledku toho existuje i několik pojetí bilingvistu.

Oba jazyky bilingvního jedince mají na sebe vzájemný vliv. Tento vliv má za důsledek specifické jevy, které jsou charakteristické pro jazykovou produkci bilingvních mluvčích. Právě tato specifika projevu – jako například interference, mísení jazyků nebo přepínání jazykového kódu, se mohou jevit jako negativní důsledky bilingvistu a mohou být vnímána jako doklad toho, že bilingvní jedinec pořádně neovládá ani jeden z jazyků. Ve skutečnosti se však jedná o jevy, které jsou pouhým výsledkem koexistence dvou, respektive více jazyků v mysli jedince.

Cílem této práce je vymezit pojem bilingvistu (z pohledu jednoho z jeho možných pojetí), popsat proces osvojování jazyků, aspekty bilingvní výchovy a specifické rysy mluveného projevu bilingvních mluvčích. Součástí práce je případová studie, která sleduje tyto tendence ve vyjadřování malého vzorku česko-anglických bilingvních dětí – žáků 3. třídy České školy v Manchesteru. Pozornost je věnována také narativním schopnostem a hodnocení struktury vypravování na základě

¹ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

materiálu české verze Multijazykového testu na hodnocení jazykových schopností (MAIN), a to v porovnání projevu v českém a anglickém jazyce.

2. Bilingvismus

Bilingvismus byl dlouho jen málo zkoumaným jevem. Výzkumy se soustředily především na působení bilingvismu na vývoj a myšlení jedince a převažovaly názory, že má v tomto ohledu negativní vliv (především na vývoj kognitivních a vyjadřovacích schopností dítěte). Lingvisté byli většinou zastánci myšlenky, že bilingvní dítě si nebude nikdy schopno dokonale osvojit ani jeden z jazyků.²

Tyto názory však byly přibližně v polovině dvacátého století překonány. Ukázalo se, že při výzkumech docházelo k četným metodickým chybám, nebyly zohledňovány důležité aspekty. V současné době jsou specifika projevu bilingvních mluvčích, dříve vnímaná jako chyby a projevy zaostalosti, zkoumána ze zcela jiného pohledu, a naopak je zdůrazňován pozitivní vliv bilingvismu na inteligenci a kreativitu mluvčího. Středem zájmu současných výzkumů jsou však spíše rozdíly mezi dvojjazyčnými a jednojazyčnými jedinci než vlivy bilingvismu na myšlení.³

2.1 Vymezení a definice pojmu bilingvismus

Slovo bilingvismus, česky též dvojjazyčnost, pochází z latiny. Skládá se z prefixu *bi-*, s významem dvojitý, a slova *lingua*, neboli jazyk. Definice bilingvismu existuje hned několik a názory na to, které aspekty jsou pro bilingvismus určující, se různí.

Ve své práci budu vycházet z definice *Nového encyklopedického slovníku češtiny*, podle nějž bilingvismus znamená „schopnost jedince užívat běžně dva jazyky, schopnost myslet v jednom nebo druhém jazyce“.⁴ Za bilingvismus budu tedy považovat nejen pouhou znalost dvou jazyků, ale především schopnost jejich pravidelného, souběžného užívání.

Jde o jev, na který lze pohlížet z perspektivy několika vědních disciplín: lingvistiky, sociolingvistiky, psycholingvistiky, sociologie nebo psychologie. Může být definován různě, a to podle zvažovaných kritérií:

- a) **původ** – jedinec se učí oba jazyky současně od útlého věku;
- b) **kompetence** – jedinec ovládá oba jazyky stejně dobře, nebo je jeden jazyk dominantní, případně mluví, čte a píše stejně dobře v obou jazycích, nebo mluví oběma jazyky, ale čte a píše pouze v jednom;

² ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

³ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

⁴ NEBESKÁ, Iva (2017)

- c) **užívání** – jedinec komunikuje střídavě v obou jazycích (např. s rodiči mluví jedním jazykem, s ostatními druhým);
- d) **identifikace** – jedinec se identifikuje nebo je identifikován jako mluvčí obou jazyků.⁵

Bilingvismus je tedy velmi těžko vymezitelný a schopnost mluvčího ovládat dva jazyky závisí na mnoha faktorech. Dvojjazyčnost může mít několik forem a bilingvní mluvčí může každý z jazyků ovládat na odlišné úrovni. Protože však oba jazyky spolu fungují v mysli jedince, nutně mezi nimi existuje spojitost a vzájemně se více či méně ovlivňují.

2.2 Typy bilingvismu

Existuje několik typů bilingvismu, které lze rozlišovat na základě různých kritérií.

V první řadě určujeme bilingvismus **individuální** a **společenský**. **Individuální** bilingvismus je bilingvismus jednotlivce, tzn. existence dvou jazyků v mysli konkrétního mluvčího. S bilingvismem **společenským** se setkáváme tam, kde dva jazyky koexistují na úrovni celého společenství, typicky státu (např. ve Švýcarsku). Důsledkem každého společenského bilingvismu je pak bilingvismus individuální.⁶

Podle kompetence mluvčího můžeme rozlišovat **receptivní** a **produktivní** bilingvismus. V případě **receptivního** bilingvismu jedinec mluví pouze dominantním jazykem, druhému jazyku je schopen jen porozumět. Bilingvismus **produktivní** znamená schopnost rozumět a mluvit, respektive číst a psát v obou jazycích.⁷ **Asymetrický** bilingvismus je podtypem receptivního bilingvismu, kdy mluvčí jedním z jazyků výrazně lépe mluví, než rozumí. Může vzniknout, například když se dítě učí jazyk pouze od jednoho ze svých rodičů – zná přízvuk a způsob mluvy jedné konkrétní osoby. Když pak navštíví danou zemi, může zjistit, že ostatním rodilým mluvčím v podstatě nerozumí.⁸

Pokud jeden z jazyků převažuje, tzn. jedinec jej ovládá lépe než jazyk druhý, jedná se o bilingvismus **dominantní**. V opačném případě, ovládá-li jedince oba jazyky na stejné úrovni, mluví se o bilingvismu **vyváženém**.

⁵ NEBESKÁ, Iva (2017)

⁶ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

⁷ HOFFMANN, Charlotte (1991)

⁸ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

Narodí-li se dítě do dvojjazyčné rodiny, nebo žije-li například s rodiči v zahraničí, vzniká bilingvismus **přirozený**. Dítě si jazyk osvojuje přirozeným způsobem, každodenním kontaktem s rodilými mluvčími.⁹ V současné době se ale čím dál častěji setkáváme i s **umělým** bilingvismem, tzn. rodiče se pro bilingvní výchovu rozhodnou záměrně. Typicky pak jeden z rodičů na dítě mluví cizím jazykem, přestože není rodilým mluvčím tohoto jazyka.¹⁰ V případě **školního (kulturního)** bilingvismu si dítě osvojuje jazyk pouze ve škole, přičemž mimo školní prostředí se s jazykem nesetkává a nemluví jím.¹¹

Psychologie zvažuje především dva aspekty bilingvismu:

- a) jak jsou oba jazyky uloženy v mysli – buď odděleně, nebo společně;
- b) jak se jazyky vzájemně ovlivňují.¹²

Na základě toho rozlišujeme dva typy bilingvismu:

- 1) **Simultánní bilingvismus** vzniká, když je dítě během prvních tří (podle některých vědců pěti) let života vystavováno dvěma jazykům zároveň – například matka na dítě mluví francouzsky a otec anglicky nebo oba rodiče mluví francouzsky, ale žijí v Anglii a dítě ve škole mluví anglicky. O stavu dvou jazyků v mysli dítěte v této počáteční fázi vývoje existují dvě teorie. Podle hypotézy o neodděleném vývoji dítě zpočátku jazyky rozlišuje pouze podle toho, s kým zrovna mluví, a z lexikálních jednotek obou jazyků si vytváří jeden jazykový systém. Používá tak například stejná syntaktická pravidla v obou jazycích. Až později je schopno oba jazyky od sebe oddělit a třídit slovní zásobu do dvou odlišných lexikálních systémů. Podle hypotézy o odděleném vývoji dítě rozlišuje oba jazyky hned od počátku a pronikání prvků z jednoho jazyka do druhého je způsobeno pouze tím, že ani jeden z jazyků ještě není úplně osvojen.
- 2) **Sekvenční bilingvismus** vzniká, když dítě, které již ovládá jeden (rodný) jazyk, se nejpozději do puberty naučí jazyk druhý a kontinuálně ho používá – například po odstěhování se do cizí země. Sekvenční

⁹ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

¹⁰ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

¹¹ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

¹² NEBESKÁ, Iva (2017)

bilingvismus má mnoho variant. V tomto případě jsou jazyky v mysli uloženy odděleně.¹³

Názory na to, zda ve vědomí bilingvního mluvčího existují dva jazykové systémy, nebo pouze jeden, a zda to souvisí s tím, o jaký z typů bilingvismu se jedná, se však liší. V poslední době se objevuje také hypotéza, že některé stránky jazyků jsou reprezentovány společně v rámci jednoho systému, jiné odděleně.¹⁴

2.3 Další pojmy vztahující se k bilingvismu

Dalšími pojmy, které jsou užívány v této práci a je proto třeba je vymezit, jsou:

Jazykový kontakt je spoluexistencí dvou či více jazyků, a to buď a) na kolektivní úrovni v rámci určitého společenství (např. spoluexistence češtiny a slovenštiny v Československu nebo angličtiny a francouzštiny v Kanadě), nebo b) na úrovni individuální v mysli mluvčího (např. ve formě bilingvismu).¹⁵

Monolingvismus, neboli jednojazyčnost, je schopnost ovládat pouze jeden jazyk.

Multilingvismus je pojem nadřazený bilingvismu, znamená koexistenci několika jazyků.¹⁶

Mateřský jazyk (rodný jazyk) má dva možné výklady: a) jazyk, který si jedinec osvojil jako první; b) jazyk, ke kterému má jedinec nejbližší vztah. Mateřský jazyk nemusí nutně být jen jeden.¹⁷

První jazyk (L1) je jazyk, který si mluvčí osvojí jako první,¹⁸ viz *mateřský jazyk*.

Druhý jazyk (L2) je takový jazyk, kterým mluví obyvatelé jednoho území souběžně s jiným jazykem (např. pro část Belgičanů mluvících holandsky je druhým jazykem francouzština).¹⁹

Cizí jazyk je jazykem odlišným od rodného jazyka určité skupiny mluvčích. Je nutno tento termín odlišovat od termínu *druhý jazyk*.²⁰

¹³ NEBESKÁ, Iva (2017)

¹⁴ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

¹⁵ NEKULA, Marek (2017)

¹⁶ NEKVAPIL, Jiří Nekvapil; SLOBODA, Marián (2017)

¹⁷ SLOBODA, Marián (2017)

¹⁸ SLOBODA, Marián (2017)

¹⁹ PRŮCHA, Jan (2013)

²⁰ PRŮCHA, Jan (2013)

Osvojování druhého jazyka (second language acquisition) je proces osvojování jiného než mateřského jazyka v přirozeném prostředí od rodilých mluvčích.²¹ Při osvojování druhého jazyka tak obvykle zpočátku převládá učení se mluvením a poslechem nad čtením a psaním.²²

Osvojování cizího jazyka (foreign language acquisition) je proces osvojování jiného než mateřského jazyka ve vlasti mluvčího prostřednictvím školní nebo mimoškolní výuky.²³

S osvojováním nemateřského jazyka souvisí také pojmy **tutored acquisition**, tedy typ osvojování, které je řízené instrukcemi, a **untutored acquisition**, neboli osvojování bez instrukcí, v přirozeném prostředí.²⁴

²¹ MERTINS, Barbara (2017)

²² ŠORMOVÁ, Kateřina – HUDÁKOVÁ, Andrea (2019)

²³ MERTINS, Barbara (2017)

²⁴ MERTINS, Barbara (2017)

3. Vývoj řeči u bilingvních dětí

3.1 Osvojování jazyka

Bilingvismus zahrnuje mnohem komplexnější proces osvojování jazyka než pouhou kombinaci osvojování prvního, mateřského jazyka (L1) a druhého, cizího jazyka (L2).²⁵ Děti vyrůstající v bilingvním prostředí jsou zpravidla vystavovány dvěma (nebo více) jazykům zároveň hned od narození. Na začátku života je kompetence jedince osvojit si jazyk značně vyšší.²⁶ Při učení se mateřskému jazyku dítě nejprve řeč pouze poslouchá a vnímá, teprve postupně ji začne samo produkovat. Osvojuje-li si v pozdějším věku nějaký cizí jazyk, začíná se obvykle rovnou učit aktivně mluvit, číst a psát.

Stěžejním je pro osvojování jazyka input, tedy množství jazyka, kterému je dítě vystaveno. Čím více jazyk poslouchá, tím lépe je schopno si jej osvojit. Dosud nebyla zcela prozkoumáno, jak přesně se input a zkušenosti vztahují k procesu osvojování jazyka. Ten ovlivňuje také osobní vztah a přístup mluvčího k danému jazyku. Pokud například dítě zjistí, že se česky nedomluví nikde jinde než doma, může ho to demotivovat ve snaze naučit se češtinu dobře ovládat.²⁷

Druhý jazyk si však lze osvojit i později – v pokročilém dětství, mládí i dospělosti.²⁸ Bilingvním mluvčím tedy jedinec nemusí nutně být hned od narození. Může se jím stát například poté, co začne žít v cizí zemi, kde je z důvodů sociální interakce nucen naučit se místní jazyk a na denní bázi v něm komunikovat.

Zároveň fakt, že se dítě učí daný jazyk od narození, nemusí nutně znamenat, že si ho osvojí na úrovni rodilého mluvčího.²⁹ Silvina Montrul uvádí pojem **heritage language**, který označuje jazyk, který náleží sociální nebo etnické minoritě v daném prostředí a který si dítě osvojuje již od narození simultánně s majoritním jazykem. Typicky jde o případ potomků imigrantů.³⁰ Takoví mluvčí často označují heritage language za svůj mateřský jazyk, zároveň však za jazyk, ve kterém jsou slabší.³¹

²⁵ KROOL, Judith F. (2005)

²⁶ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

²⁷ MONTRUL, Silvina (2015)

²⁸ MONTRUL, Silvina (2015)

²⁹ MONTRUL, Silvina (2015)

³⁰ MONTRUL, Silvina (2015)

³¹ MONTRUL, Silvina (2015)

Podle Judith F. Krool se osvojování jazyků u bilingvních dětí nijak neliší od osvojování mateřského jazyka dětmi monolingvními, kromě toho, že v případě bilingvismu si dítě osvojuje dva mateřské jazyky zároveň.³² Toto tvrzení však nemusí vždy znamenat, že mluvčí bude oba jazyky ovládat na stejné úrovni, a to především proto, že při bilingvní výchově dítě často nemá srovnatelný přístup k oběma jazykům a input jednoho z nich většinou převažuje. V případě bilingvismu se tedy nejedná o osvojování prvního a druhého jazyka, ale o tzv. bilingvní osvojování prvního jazyka.³³

Při výzkumu odlišnosti osvojování mateřského a nemateřského jazyka bývá často zvažován tzv. **faktor věku (age factor)**. S ním se pojí teorie **kritického období** Erica H. Lenneberga (1967). Podle této hypotézy je schopnost osvojit si mateřský jazyk daná biologicky, stěžejní vliv má věk dítěte a po dosažení puberty již není možné se jakýkoliv jazyk naučit perfektně. Toto tvrzení je však sporné, protože kompetenci jedince naučit se cizí jazyk v pozdějším věku ovlivňuje také mnoho jiných faktorů, jako např. schopnosti a motivace.³⁴

Wolfgang Klein (1987) stanovil šest faktorů, které mají vliv na proces osvojování druhého jazyka:

- 1) **impuls**, motivace k učení se jazyka – například potřeba komunikace;
- 2) **schopnost** jedince naučit se druhý jazyk, která se pojí s různými předpoklady (např. paměť) a znalostmi;
- 3) **přístup** k jazyku, přičemž input zde hraje zásadní roli (například při výuce ve škole je přístup k danému jazyku v jeho přirozeném prostředí a ke komunikaci s rodilými mluvčími zpravidla nedostatečný, což má podstatný vliv na výsledek);
- 4) **struktura** jazyka a jeho podobnost s mateřským jazykem jedince;
- 5) **tempo** osvojování jazyka;
- 6) **stupeň** osvojení jazyka.³⁵

Je-li jedinec vystaven jazyku pouze v omezené míře, případně ve specifické komunitě mluvčích, může dojít k tzv. **fosilizaci**. To znamená, že mluvčí si

³² KROOL, Judith F. (2005)

³³ MONTRUL, Silvina (2015)

³⁴ MERTINS, Barbara (2017)

³⁵ MERTINS, Barbara (2017)

v cílovém (osvojovaném) jazyce vytvoří systém, který obsahuje gramatické nebo syntaktické prvky, které nepatří ani do cílového, ani do mateřského jazyka. Na této úrovni se jazyk mluvčího dále nevyvíjí, může se však rozšiřovat jeho slovní zásoba. Tzv. **základní varianta** jazyka vzniká při fosilizaci na základním stupni osvojování.³⁶

Vzhledem k nutnému kontaktu cílového a výchozího (mateřského) jazyka může docházet k tzv. **transferu**. Jedná se o přechod prvků z prvního jazyka do druhého. Rozlišujeme dva typy transferu: při **pozitivním** transferu pomáhají prvky mateřského jazyka k rychlejšímu osvojení druhého jazyka, při transferu **negativním** dochází k přechodu irelevantních prvků z výchozího do cílového jazyka a mluvčí tak tvoří např. chybné větné konstrukce. K transferu může docházet i v opačném směru, tzn. z nemateřského jazyka do mateřského (tzv. **bidirekcionální transfer**).³⁷

Rozdílné procesy při osvojování jazyka, respektive jazyků u bilingvních jedinců probíhají při simultánním a při sekvenčním (sukcesivním) bilingvistu.

V případě simultánního bilingvistu, kdy dítě přichází do styku s oběma jazyky už od narození nebo téměř od narození (typicky se uvádí do 3 až 5 let věku), rozlišuje George Saunders tato stadia vývoje řeči:

1. **stadium**: období do 2 let. Dítě ještě aktivně nepoužívá oba jazyky, zná je však pasivně. Používá krátké, jednoduché věty. Dva jazyky v jeho mysli zatím neexistují odděleně – dítě si vytvoří jeden jazykový systém, který však obsahuje prvky z obou jazyků. Často tak dochází k míšení jazyků. Dítě zatím není schopno ke slovu v jednom jazyce přiřadit ekvivalent z jazyka druhého.
2. **stadium**: období od 2 let. Dítě už si postupně osvojuje dva odlišné lexikální systémy, převážně ale používá jen jeden gramatický systém. Tzn. aplikuje stejná syntaktická pravidla bez ohledu na to, kterým z jazyků mluví. Jazyk je dítě schopno volit podle situace – tedy podle toho, s kým zrovna komunikuje. V tomto stadiu stále dochází k častým interferencím – používání lexikálních prvků z jednoho jazyka ve druhém, zároveň jsou

³⁶ MERTINS, Barbara (2017)

³⁷ MERTINS, Barbara (2017)

však děti v některých případech schopny označit předmět/skutečnost slovy v obou jazycích.

- 3. stádium:** každé dítě k němu dospívá postupně a věk je tak individuální. V tomto období si již mluvčí vytváří dva odlišné lexikální i gramatické systémy a stává se plně bilingvním. K interferencím již dochází jen minimálně.³⁸

Při sekvenčním (sukcesivním) bilingvistu dochází k osvojování druhého jazyka po tom, co si mluvčí již osvojil určité kompetence v prvním jazyce. O sekvenčním bilingvistu mluvíme od 5. roku dítěte (od 7 let potom již o učení se cizího jazyka). Dítě si nejprve osvojí svůj mateřský jazyk – jazyk rodičů, až následně se začne setkávat s druhým jazykem (typicky ve školce/škole). O úrovni, které dítě ve svém druhém jazyce dosáhne, přitom nerozhoduje věk, ale především strategie, kterou zvolí rodiče. Naopak – k získání schopnosti odlišovat gramatické systémy obou jazyků může dojít dříve než v případě bilingvistu simultánního, neboť kognitivní schopnosti jsou s vyšším věkem dítěte rozvinutější.³⁹ Stadia osvojování druhého jazyka při sekvenčním bilingvistu popsal Charles J. Fillmore takto:

- 1. stádium:** dítě začíná navazovat první sociální interakce s mluvčími druhého jazyka, a to jak prostřednictvím verbální, tak nonverbální komunikace. Učí se především hovorovým výrazům. Zapojuje se do komunikačních situací a chová se tak, jako by rozumělo – snaží se adekvátně reagovat na základě často opakujících se výrazů, se kterými se setkává.
- 2. stádium:** dítě se již více soustředí na komunikaci s rodilými mluvčími – začíná se pokoušet o nové kombinace slov ve svém vyjadřování – zprvu vnímá věty jako celky, až později začne poznávat významy jednotlivých slov a používat je ke tvorbě vět nových.
- 3. stádium:** dítě se zaměřuje na správné používání jazyka, gramatiku a obsah komunikace.⁴⁰

³⁸ SAUNDERS, George (1988)

³⁹ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁴⁰ FILLMORE, Charles J. (1976)

Pro bilingvní dítě je stěžejní oddělený kontext při učení se jazykům – díky tomu pochopí, že oba jazyky lze používat ke komunikaci, zároveň se ale naučí rozlišovat, kdy a kde (s kým) který z jazyků zvolit.⁴¹

3.2 Hypotéza kritického období

Někteří odborníci (např. Penfield, 1963 nebo Lenneberg, 1967) zastávají hypotézu tzv. **kritického období**. Podle této teorie existuje určité věkové rozmezí, které je nejpříznivější pro osvojování druhého jazyka. Po uplynutí tohoto období již jedinec není schopný si úplně osvojit cizí jazyk. Jako horního hranice tohoto rozmezí bývá obvykle uváděn 12.–13. rok života.⁴²

Četné výzkumy však tuto hypotézu nepotvrdily. Někteří lingvisté pak podporují teorii, že kritické období se týká pouze zvukové oblasti jazyka – výslovnosti, přízvuku, intonace, melodie atd. To znamená, že pouze dítě, které si druhý jazyk osvojí do svých 12, respektive 13 let, je schopno jazykem mluvit na úrovni rodilého mluvčího, zcela bez cizího přízvuku.⁴³

3.3 Bilingvismus v rodině

Jako bilingvní rodinu lze označit jednak takovou, ve které se mluví dvěma jazyky zároveň (typicky jedním jazykem matka, druhým otec), ale i tu, v níž se sice mluví jedním jazykem, ale okolní prostředí hovoří jazykem druhým (rodina žije v cizině).⁴⁴

Lenka Šulová dělí bilingvní rodiny podle

- a) jazyků, kterými se v rodině mluví:
 - a. každý z rodičů má jiný mateřský jazyk, ale ovládají je oba a při komunikaci mezi sebou je střídají; každý z rodičů přitom mluví na dítě svým mateřským jazykem;
 - b. každý z rodičů má jiný mateřský jazyk, ale s dětmi mluví oba jen jedním z nich;
 - c. rodiče mají stejný mateřský jazyk, ale v rodině jsou další osoby hovořící odlišným jazykem;

⁴¹ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁴² ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

⁴³ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

⁴⁴ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

- b) vztahu mezi jazykem rodiny a jazykem okolí:
- a. rodina sama o sobě je bilingvní a jazyk společnosti je shodný s jedním z jazyků rodiny;
 - b. rodina i společnost jsou bilingvní (společenský bilingvismus) stejnými dvěma jazyky;
 - c. rodina je monolingvní, ale jazyk komunity je odlišný a do rodiny se různými způsoby infiltuje (např. děti chodí do školy, kde mluví druhým jazykem);
 - d. rodina je monolingvní, ale někteří její členové byli okolnostmi a potřebou komunikace donuceni osvojit si jazyk okolní komunity, který je odlišný.⁴⁵

3.3.1 Bilingvní výchova

Velmi častou metodou při výchově v bilingvní rodině, v níž má každý z rodičů odlišný mateřský jazyk, je tzv. **Grammontovo pravidlo**, pojmenované po francouzském lingvistovi M. Grammontovi. To spočívá v dodržování zásady jedna osoba – jeden jazyk (OPOL = one person – one language). Podstatou této metody je, že dítě se naučí komunikovat v každém z jazyků s konkrétní osobou, tzn. v odlišném kontextu, což mu dovolí rozlišovat jazykové kódy a rozvíjet je odděleně.⁴⁶

Existují ale i další možnosti, jak mohou rodiče postupovat. Někteří se například rozhodnou zpočátku na dítě mluvit mateřským jazykem pouze jednoho z rodičů, přičemž se nejedná o dominantní jazyk společnosti. Do druhého jazyka dítě uvedou až mezi jeho 3. a 5. rokem.⁴⁷

Dalším často voleným postupem je používání výhradně menšinového jazyka v rámci rodiny všemi členy domácnosti a jazyka okolí mimo prostředí rodiny.⁴⁸

Možný je také model, kdy je užívání daného jazyka v rodině stanoveno časově – například jedním jazykem se mluví od rána do oběda, druhým od oběda do večera nebo jedním jazykem během týdne, druhým o víkendu.⁴⁹

⁴⁵ ŠULOVÁ, Lenka (2010)

⁴⁶ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁴⁷ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁴⁸ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁴⁹ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

Kdy bude dítě schopno od sebe rozlišit dva jazyky, ovlivňuje hned několik faktorů – např. postoj rodičů i dítěte, jeho osobnost a nadání nebo míra, ve které je dítě jazyku vystavováno, a postavení daného jazyka ve společnosti.⁵⁰

Základem bilingvní výchovy však zůstává připravenost a důslednost rodičů. Dítě má potřebu jistoty, proto by rodiče měli dodržovat určená pravidla, mluvit jazykem, který dobře ovládají (tj. ve většině případů svým mateřským jazykem) a dávat dítěti dostatek podnětů k rozvoji.⁵¹ Zásadní je předem promyšlená metoda výchovy, ideální je začít na dítě mluvit oběma jazyky hned od narození a dávat mu příležitosti ke komunikaci v obou jazycích i v prostředí mimo rodinu.⁵²

3.3.2 Komunikace mezi sourozenci

Někdy bývá v bilingvních rodinách specifická také komunikace mezi sourozenci. Pokud má minimálně jeden ze sourozenců slabší menšinový jazyk, velmi často dochází k tomu, že sourozenci spolu mluví většinovým jazykem (tedy jazykem okolí) – a to i v případech, kdy jsou oba jejich rodiče např. Češi, ale rodina žije ve Velké Británii.⁵³

Obdobná situace může nastat i v rodinách, kde mají oba sourozenci menšinový jazyk silný. Vliv na to mají mimo jiné i vnější vlivy, jako škola nebo společní kamarádi. Není neobvyklé, že dokud chodí do školy pouze starší ze sourozenců, rodina doma komunikuje výhradně menšinovým jazykem, tedy např. česky. Ve chvíli, kdy však do školy nastoupí i mladší sourozenec, začnou spolu sourozenci komunikovat v angličtině. Výsledkem potom bývá, že úroveň češtiny staršího sourozence je výrazně lepší než u mladšího sourozence.⁵⁴ V rámci svého výzkumu, který je součástí této práce, jsem se například setkala s Dominikou a její mladší sestrou. Starší Dominika žila do 2 let v Česku a po odstěhování do UK matka záměrně odložila její nástup do školy. Má tak velmi dobrou úroveň češtiny. Mladší sestra, narozená v Anglii, však musela do školy nastoupit dříve. Nemluví příliš dobře česky, ačkoliv oba rodiče dívek jsou Češi a sami se anglicky v podstatě nenaučili. Starší Dominika teď v rodině často hraje roli tlumočnicka, např. když se

⁵⁰ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁵¹ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁵² MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ, Lenka; SCHÓLL, Lucie (2011)

⁵³ PAAP, Anna (2019)

⁵⁴ PAAP, Anna (2019)

matka snaží něco česky vysvětlit její mladší sestře a ta nerozumí. Sestry spolu mluví výhradně anglicky.

Například ve slovenských komunitách v USA se často stávalo, že staršího ze sourozenců rodiče naučili mluvit, číst i psát slovensky. Mladší sourozenec však už slovenštině pouze rozuměl a ke komunikaci s rodiči i staršími sourozenci používal pouze angličtinu.⁵⁵

3.3.3 Komunikace rodičů s dětmi po přestěhování do zahraničí

V současné době se mnoho lidí rozhodne pro život v zahraničí. Následně pak musí řešit problém komunikace se svými dětmi.

Ve většině případů minimálně jeden z rodičů velmi dobře ovládá jazyk země, do které se rodina stěhuje. Často mají pak rodiče tendenci mluvit tímto jazykem i doma s dětmi, aby jim pomohli se snáze začlenit do společnosti.⁵⁶ Děje se to i v případech, kdy se dítě v cizině už narodí – rodiče mají obavu, že dítě bude mít problém s jazykovou bariérou při nástupu do školky/školy, a proto se rozhodnou učit ho místní jazyk i doma.⁵⁷

Odborníci však tuto metodu nedoporučují. Při dlouhodobém nebo trvalém pobytu v cizí zemi si děti jazyk země bez problémů a velmi rychle osvojí v prostředí školky, školy, od svých kamarádů. Čím je dítě mladší, tím je proces rychlejší. Později je pak dokonce ve většině případů jazyk společnosti pro dítě jeho dominantním jazykem. Jazyk rodiny mimo jiné zajišťuje i pouto mezi příbuznými a je mateřským jazykem rodičů – tedy jazykem, který umí nejlépe a jímž je pro ně nej přirozenější komunikovat. Je tedy lepší ho v rodině udržovat.⁵⁸

Ve složitější situaci se nachází rodič, jehož partner je cizinec a žijí spolu v partnerově zemi. Daný rodič je pak jediným mluvčím svého jazyka v prostředí, kde rodina žije, a tedy jediným mluvčím, který může své dítě tomuto jazyku učit. V dnešní době tuto situaci usnadňuje možnost digitální komunikace s prarodiči a ostatními příbuznými a přáteli v rodné zemi, i tak může však mít rodič problémy držet se zvolené metody bilingvní výchovy. Například nátlak partnera a jeho rodiny,

⁵⁵ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

⁵⁶ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

⁵⁷ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁵⁸ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

všudypřítomnost jazyka okolí a pocit, že je rodič v této věci sám, ho mohou vést k tendencím začít i se svým dítětem komunikovat v jazyce země.

Pokud však rodič stojí o to, aby si dítě jeho mateřský jazyk osvojilo a udrželo, je potřeba, aby na něj tímto jazykem mluvil už od narození. S přibývajícím věkem a nabytím kontaktů s okolním světem začne u dítěte silně převažovat jazyk země a udržet si i druhý jazyk vyžaduje značné úsilí ze strany rodiče. Ideálně by měl dítěti poskytovat i další příležitosti ke komunikaci v daném jazyce a kontaktu s ním – např. prostřednictvím knih, filmů, seriálů nebo pobytu u prarodičů.⁵⁹

3.3.4 České školy v zahraničí

Ve světě dnes existuje více než stovka českých škol, které jsou určeny právě bilingvními dětem žijícím v zahraničí. Najdeme je především tam, kde žije větší množství Čechů – v různých zemích Evropy nebo například v USA.⁶⁰

Velmi rozšířená je síť Českých škol bez hranic. První z nich byla založena v roce 2003 v Paříži, dnes funguje po Evropě dalších sedm škol (Londýn, Brusel, Rhein-Main, Drážďany, Mnichov, Curych a Ženeva) a k nim se připojují i další partnerské školy. Učí se zde podle osnov uznaných MŠMT, tedy obsah učiva je srovnatelný s tím, co se učí děti v běžné škole v České republice. Výuka probíhá jen o víkendech, neboť během týdne žáci navštěvují svou školu v dané zemi. Na školách se učí každou sobotu a součástí osnov není jen český jazyk a literatura, ale i dějepis a zeměpis se zaměřením na ČR.⁶¹

Existuje ale mnoho dalších českých škol, které se řídí vlastními pravidly. Některé se například zaměřují především na komunikaci – porozumění a vyjadřování, nikoliv však na psaní a pravopis, další školy vyučují češtinu pro cizince. Zatímco v některých školách se učí každý víkend, jiné fungují například jednou za čtrnáct dní, jednou za měsíc nebo jako odpolední kroužek.⁶²

V některých státech jsou i jiné možnosti, jak se děti mohou učit česky – např. v rámci evropských škol pro děti zaměstnanců evropských institucí. Například

⁵⁹ ŠTEFÁNIK, Jozef (2000)

⁶⁰ PAAP, Anna (2020)

⁶¹ PAAP, Anna (2020)

⁶² PAAP, Anna (2020)

Rakousko dokonce nabízí žákům s odlišným mateřským jazykem dodatečnou výuku jazyka přímo na jejich místní škole.⁶³

⁶³ PAAP, Anna (2020)

4. Specifika ústního projevu u bilingvních dětí

Projev bilingvních dětí má určité specifické charakteristiky, které se neobjevují u monolingvních mluvčích a bývají často chybně označovány za důsledky negativního vlivu bilingvní výchovy. Ve skutečnosti je jedná o specifika spojená s koexistencí dvou jazyků v mysli dítěte a jejich vzájemné ovlivňování, nikoliv však o nedostatky.⁶⁴

4.1 Interference

Interference jsou přenosy prvků z jednoho jazyka do druhého, které vyplývají z kontaktu daných jazyků.⁶⁵ Oba jazyky se navzájem ovlivňují, a to ve všech svých rovinách – v syntaxi i morfologii, ve slovosledu, významu slov a frazémů, ve výslovnosti a pravopisu.⁶⁶ Interference se mohou vyskytovat i v řeči dokonale bilingvních mluvčích.⁶⁷ Neobjevují se jen v rámci bilingvismu, ale i u jedinců, kteří se učí druhý jazyk.⁶⁸

4.2 Výpůjčky

K **výpůjčkám** z druhého jazyka může docházet nezáměrně – například vlivem únavy, lenosti atd. (především u dětí), ale také záměrně. Bilingvní mluvčí může v některých situacích dané slovo považovat za vhodnější, výstižnější.⁶⁹ Při komunikaci bilingvních jedinců většinou nemají výpůjčky negativní vliv – naopak mohou oživit konverzaci a přinést potěšení oběma partnerům na základě znalosti dvou jazyků, kterou mají společnou.⁷⁰ Důvodem k vypůjčování slov může být také to, že osvojí-li si mluvčí určitá jazyková schémata v jednom jazyce, snaží se je následně reprodukovat i v druhém jazyce, a to ve chvíli, kdy se vyskytne v nové komunikační situaci právě v druhém z jazyků.⁷¹

4.3 Mísení jazyků

Mezi vypůjčováním z jednoho jazyka do druhého a **mísením jazyků** existuje jen drobná nuance. Rozdíl spočívá především v tom, že k mísení dochází frekventovaněji – má charakter zvyku. Je třeba rozlišovat mísení jazyků u

⁶⁴ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁶⁵ NEBESKÁ, Iva (2017)

⁶⁶ NEBESKÁ, Iva (2017)

⁶⁷ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁶⁸ NEBESKÁ, Iva (2017)

⁶⁹ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁷⁰ HOFFMAN, Charlotte (1991)

⁷¹ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

bilingvních dětí a u bilingvních dospělých. Dospělí, u nichž jsou systémy obou jazyků od sebe odděleny, mísí jazyky vědomě. Naopak u dětí je používání prvků z druhého jazyka znakem, že k úplnému oddělení systémů dosud nedošlo. Bývá proto často vnímáno negativně a někteří rodiče se chybně domnívají, že zvolili špatnou metodu bilingvní výchovy, že dítě možná nebude schopno si dokonale osvojit ani jeden z jazyků, a mění proto své strategie a způsoby komunikace (většinou začnou oba rodiče na dítě mluvit stejným jazykem). Mísení jazyků je přitom jen jednou z fází vývoje řeči u bilingvních dětí a změna způsobu komunikace je pro dítě matoucí.⁷² Pokles frekvence, ve které k mísení jazyků dochází, je dokladem, že se oba jazyky od sebe postupně oddělují. U dětí vyrůstajících v rodinách, které aplikují metodu OPOL, mísení slábne dříve než u dětí, jejichž rodiče volí jazyk komunikace podle prostředí.⁷³

Důvody pro mísení jazyků u dětí mohou být následující:

- 1) Daný prvek (ať už lexikální, či např. gramatický) byl osvojen pouze v jednom jazyce, ve druhém ještě ne.
- 2) Daný prvek je v jednom jazyce dočasně nedostupný a mluvčí volí ekvivalent z druhého jazyka.
- 3) Daný prvek se v jednom jazyce příliš neuzívá nebo je složitější, dítě raději vybírá prvek z jazyka druhého.
- 4) Dítě je vystavováno mísení jazyků, proto i ono samo mísí prvky dvou jazyků.⁷⁴

4.4 Přepínání kódů

Přepínání jazykových kódů (code-switching) bilingvní děti nejčastěji volí jako cestu v případě, kdy usoudí, že dané jazykové prostředky jsou pro ně přístupnější v druhém jazyce. Podle Jürgena Meisela jsou děti schopny přepínání kódů kontrolovat a regulovat podle situace a komunikačního partnera.⁷⁵ Právě přepínání jazykových kódů je jedním z dokladů, že bilingvista není pouhou spoluexistencí dvou monolingvních mluvčích v jedné osobě. Code-switching je pro mluvčího dalším prostředkem, jak se lépe vyjádřit, dává prostor kreativě.⁷⁶ I tento aspekt

⁷² KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁷³ HOFFMANN, Charlotte (1991)

⁷⁴ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁷⁵ MEISEL, Jürgen, M. (2004)

⁷⁶ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

bilingvistu si však s sebou nese negativní konotace, bývá vnímán jako projev lenosti, a proto se mu i samotní bilingvní mluvčí často snaží ve svém projevu vyhýbat.⁷⁷

4.5 Komunikativní kompetence bilingvních dětí

Jazykovou způsobilost (lingvistickou kompetenci) nelze u bilingvních mluvčích jednoduše dělit na kompetenci v jednom a v druhém jazyce. Zakládá se totiž na kombinaci prvků z obou jazyků – bilingvní mluvčí si vytváří unikátní lingvistický systém a má tak možnost při mluveném projevu využívat daleko větší spektrum postupů a strategií než mluvčí monolingvní.⁷⁸

Co se týče komunikačních kompetencí, prochází bilingvní dítě obdobným vývojem jako dítě monolingvní. Navíc se však musí naučit komunikovat ve dvou odlišných jazycích, tj. zvolit správně jazyk podle komunikačního partnera. Už v období, kdy se dítě vyjadřuje pomocí jednoslovných nebo dvouslovných vět, je schopné používat ten jazyk, kterým na něj mluví rodič.⁷⁹ François Grosjean uvádí pojem **the person language bond** – to znamená, že dítě si k rodiči vytváří vztah také na základě jazyka, a ve chvíli, kdy na něj rodič začne mluvit jiným jazykem, může to dítěti připadat matoucí, nepřirozené.⁸⁰ Tato schopnost přizpůsobit se komunikační situaci je důkazem, že komunikativní kompetence je u bilingvních dětí vysoce vyvinutá.⁸¹

⁷⁷ HOFFMAN, Charlotte (1991)

⁷⁸ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁷⁹ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

⁸⁰ GROSJEAN, François (1982)

⁸¹ KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel (2017)

5. Narativní schopnosti

Narativní schopnosti lze definovat jako „vypravěčské schopnosti, vyprávění zážitku nebo převyprávění pohádky“.⁸² Tyto schopnosti jsou podmíněny znalostmi a dovednostmi lingvistickými, kognitivními i sociálními. Schopný vypravěč musí nejen správně strukturovat příběh a brát v potaz svého posluchače, ale musí také například umět vysvětlit motivy jednání a reakce postav příběhu. Narativní schopnosti jsou tak založeny na kombinaci lingvistických a konceptuálních znalostí.⁸³

Studie ukázaly, že bilingvní děti mívají ve svém druhém jazyce určité prvky vypravěčské kompetence srovnatelné s dovednostmi svých monolingvních vrstevníků – např. schopnost strukturace příběhu nebo sdělování informací o postavách.⁸⁴ Chen a Yan (2011) navíc prokázali, že bilingvní děti vynikají nad těmi monolingvními schopností porozumět záměrům a pocitům protagonistů příběhu. Naopak slabší bývají ve slovní zásobě, morfologii a syntaxi.⁸⁵

Schopností vypravovat disponuje každý člověk a s věkem se tato vypravěčská kompetence vyvíjí. K nejvýraznějšímu vývoji přitom dochází v období od tří do šesti let. Svetlana Kapalková (2009) definuje tři základní stupně vývoje u dětí:

- 1) **Protonarativa**: dítě vypráví všechny události neuspořádaně, „v kupě“, jednotlivé výpovědi spojuje nejprve pouze téma; později začíná události řadit do chronologicky uspořádaných řetězců.
- 2) **Narativa se strukturou úvod – jádro – závěr**: dítě ještě detailně nepopisuje postavy, prostor...
- 3) **Narativa se strukturou úvod – zauzlení/konflikt – rozuzlení – závěr**: dítě se již věnuje i charakteristice, může popisovat i vlastní postoj.⁸⁶

Ulla Licandro pak dělí druhy narace u předškolních dětí následovně:

- 1) **Personal narratives** – vyprávění osobních zážitků (na základě pobídky nebo spontánní)

⁸² HORŇÁKOVÁ, Katarína – KAPALKOVÁ, Svetlana – MIKULAJOVÁ, Marína (2009), s. 163

⁸³ TSIMPLI, Ianthi Maria – PERISTERI, Eleni – ANDREOU, Maria (2016)

⁸⁴ TSIMPLI, Ianthi Maria – PERISTERI, Eleni – ANDREOU, Maria (2016)

⁸⁵ TSIMPLI, Ianthi Maria – PERISTERI, Eleni – ANDREOU, Maria (2016)

⁸⁶ KAPALKOVÁ, Svetlana (2009)

- 2) **Event cast** – vyprávění toho, co si dítě představuje, že by se mohlo v určité situaci stát
- 3) **Script narrative** – popisování rutin a denních činností
- 4) **Fictional narrative** – vyprávění fiktivních příběhů⁸⁷

S efektivitou vyprávění, a především se schopností popisovat reakce a jednání postav, souvisí také tzv. **theory of mind (teorie mysli)**, podle níž je dítě schopno vyjádřit porozumění myšlenkám a pocitům postavy pomocí tzv. **internal state terms** (slova/fráze popisující vnitřní stavy). Ty se dělí na dva typy: **emotional terms** popisující emoce (např. *šťastný, smutný, cítit*) a **cognitive terms** souvisící s kognicí (např. *myslet, pamatovat, vědět*).⁸⁸

V rámci analýz vyprávění u dětí rozlišujeme tzv. **mikrostrukturu** a **makrostrukturu** narativu. Mikrostruktura je syntaktickou a lexikální rovinou vyprávění. V jejím rámci se hodnotí například komplexnost větných struktur, způsoby užívání gramatických i lexikálních forem slov nebo slovní zásoba. Makrostruktura odráží hierarchické uspořádání, celkovou koherenci a organizaci příběhu. V této rovině se hodnotí například způsob uspořádání jednotlivých epizod příběhu nebo popis motivace jednání a vnitřních stavů postav.⁸⁹

Při měření a hodnocení makrostruktury narativu u dětí posuzujeme principy tzv. **story grammar/episodic structure model** (gramatického modelu struktury příběhu). Podle tohoto modelu každá struktura příběhu zahrnuje (kromě základních a úvodních informací o postavách a prostředí) a) **initiating event** (úvodní událost), která motivuje postavy k určitému jednání, b) **internal plans** (vnitřní plány), tedy zamýšlené akce, které hodlají postavy provést, aby dosáhly svého cíle, a c) **outcomes** (výsledek), tedy úspěch, nebo naopak neúspěch při dosažení daného cíle.⁹⁰

⁸⁷ LICANDRO, Ulla (2016)

⁸⁸ TSIMPLI, Ianthi Maria – PERISTERI, Eleni – ANDREOU, Maria (2016)

⁸⁹ TSIMPLI, Ianthi Maria – PERISTERI, Eleni – ANDREOU, Maria (2016)

⁹⁰ TSIMPLI, Ianthi Maria – PERISTERI, Eleni – ANDREOU, Maria (2016)

6. Případová studie žáků České školy v Manchesteru

Praktickou částí mé práce je případová studie. Provedla jsem analýzu zvukových nahrávek mluveného projevu čtyř dětí navštěvujících spojenou 3. a 4. třídu České školy v Manchesteru ve Velké Británii. Jedná se o školu doplňovací – výuka zde probíhá v soboty dopoledne, během týdne žáci navštěvují svou britskou školu. Škola organizuje výuku od tzv. playgroups pro děti batolecího věku až po 9. třídu základní školy. Strávila jsem zde jeden semestr na praktické stáži a s dětmi následně pracovala i po návratu formou online výuky.

Děti, které se staly subjekty mé studie, se od sebe lišily věkem (8–10 let) i tím, z jakého jazykového prostředí pocházejí. Vzhledem k ochraně osobních údajů jsou jména použitá v mé práci smyšlená. Vždy jsem pracovala se souhlasem dětí i jejich rodičů.

Mým cílem bylo zmapovat vyprávěcí prostředky, které děti používají, jaká specifika nese jejich projev na rovině morfologie, syntaxe nebo slovní zásoby, nakolik střídají češtinu a angličtinu, jak se oba jazyky ovlivňují a jak se jejich projev liší v češtině a v angličtině.

6.1 Popis analýzy a způsobů hodnocení

Každou nahrávku jsem započala krátkým rozhovorem s daným dítětem a položila mu několik základních „zahřívacích“ otázek (tyto rozhovory nejsou součástí analýzy). Následně měly děti za úkol vyprávět dva příběhy – každý z nich nejprve česky, poté anglicky. Jako vizuální oporu pro jejich vyprávění jsem použila obrázky (viz příloha – obrázky č. 1 a 2).

Vzhledem k tomu, že jsem předem znala úroveň češtiny jednotlivých dětí, měla jsem obavy, zda někteří z nich zvládnou zkonstruovat a převyprávět příběh zcela samostatně. Proto jsem záměrně zvolila jednu notoricky známou pohádku – o Červené karkulce. Jsem si vědoma toho, že znalost pohádky mohla ovlivnit vyprávění (ať už strukturaci příběhu nebo např. slovní zásobu), které tak nemuselo být zcela spontánní, ale mým cílem bylo přizpůsobit materiál jazykové úrovni dětí. Proto druhý zvolený obrázkový příběh byl dětem neznámý. Žáky jsem vždy před samotným vyprávěním příběhů ujistila, že obrázky jim slouží pouze jako zdroj inspirace a nemusí se jimi řídit. Zároveň jsem je vyzvala, že pokud si nebudou moci

vzpomenout na nějaké české slovo, mohou si pomoci angličtinou – jak jsou zvyklí. Během vyprávění jsem se snažila co nejméně zasahovat.

Při hodnocení struktury vyprávění jsem vycházela z české verze Multijazykového testu na hodnocení jazykových schopností neboli The Multilingual Assessment Instrument for Narratives – MAIN (Miroslava Nováková Schöffelová & Marína Mikulajová), který je diagnostickým nástrojem pro měření narativních schopností u bilingvních dětí ve věku 3–10 let. Materiál jsem převzala a přizpůsobila svým potřebám. Analýzu struktury jsem prováděla jen u druhého příběhu o ztracené kočičce, neboť jsem předpokládala, že u pohádky o Červené karkulce mohla být výstavba textu značně ovlivněna znalostí příběhu. Hodnotila jsem vždy strukturu české i anglické verze. Děti, jak už bylo řečeno, vždy vyprávěly příběh nejprve česky a potom anglicky, opětovné vypravování (byť v jiném jazyce) proto mohlo mít na strukturu vliv. Nicméně, jak uvidíme níže, v některých případech zachovaly strukturu v obou verzích v podstatě stejnou, v jiných se příběh v jednotlivých jazycích lišil i obsahově.

Narativní strukturu jsem hodnotila pomocí tabulky, kterou jsem převzala z testové baterie MAIN a částečně přizpůsobila tak, aby odpovídala obrázkovému příběhu, jenž byl použit jako předloha pro vypravování dětí. Orientovala jsem se přitom na ty body, které musí mít každý příběh, aby splňoval prvky narace a byl kompletní. Pokud příběh daný moment obsahoval, přidělila jsem bod. Každé dítě tak mohlo získat maximálně 7 bodů (jak při vypravování v českém, tak anglickém jazyce). Konkrétně byly hodnoceny tyto momenty:

1.	Scéna (uvedení času a/nebo místa)	Uvedení buďto pouze času, nebo i místa odehrávání příběhu (např. jednoho dne, kdysi dávno, na zahradě...)	1/2 body
2.	Počáteční událost	Uvedení počáteční události příběhu (např. kočka utekla, schovala se na strom...)	1 bod
3.	Cíl	Vyjádření cíle (např. chlapec chtěl sundat kočku ze stromu, chtěl najít kočku...)	1 bod
4.	Pokus	Vyjádření pokusu o vyřešení situace (např. chlapec zkusil kočku sundat ze stromu, natáhl se pro kočku...)	1 bod

5.	Výsledek	Vyjádření výsledku pokusu (např. chlapec sundal kočku dolů, zachránil kočku, našel kočku...)	1 bod
6.	Mentální stav jako reakce	Vyjádření emoce/mentálního stavu postavy (chlapec byl šťastný, ulevilo se mu...)	1 bod
Celkem bodů			7

Tabulka č. 1

Při prepisu zvukového záznamu jsem se řídila pravidly pro transkripci korpusu ORAL. Zde uvádím přehled užitých značek:

.	kratší pauza
..	střední pauza
@	hezitační zvuk
-	neukončená promluva
*	nedokončené, neúplné slovo

Tabulka č. 2

V prepisu nahrávek po počátečním písmenu jména a dvojtečky vždy následuje promluva dítěte (A = Anička, B = Bořek, C = Cecil, D = Dominika), písmeno M označuje autorku práce.

6.2 Analýza nahrávek

6.2.1 Anička

Aničce je 8 let a chodí do třetí třídy v české škole. V britské škole navštěvuje Year 4. Narodila se v Anglii, její otec je Čech a matka Belgičanka. Doma mluví střídavě třemi jazyky – anglicky, česky a vlámsky/holandsky. Z prarodičů je Anička nejvíce v kontaktu se svou vlámskou babičkou – v Belgii také obvykle tráví většinu léta. V Česku u babičky pobývá 2–3 týdny ročně. V 1 roce začala chodit do anglické školky, ve 4 letech následně do školy. Českou školu navštěvuje pravidelně od 2 let. Aniččiným dominantním jazykem je angličtina. V češtině má poměrně silný přízvuk.

Část 1.: příběh o Červené karkulce

ČESKY:

A:

tak . byla jednou Červená karkulka . kdo .. chtěla za babičkou

a . protože .. ne - she's not feeling very well .

maminku . @ . got a basket ready .

a . @ she went - ..

M:

kudy šla ta Karkulka k babičce ?

A:

lesem

M:

a koho tam potkala ?

A:

tam potkala @ wolf ..

M:

vlka

A:

a . on chtěla . Červená karkulka sníst .

*Červená karkulka říkala že půjde . na babičku . a .. vlk věděla kde .. babička .
bydlela .*

tak on .. went do babička

M:

do její chaloupky vid' ?

A:

snědla babka . a . a když Karkulka přišela .. @

M:

tak kde byl vlk ? kde ležel ?

A:

v posteli . a měl ... babičku .. @ clothes . na něj

M:

měl na sobě její oblečení

co měl na očích ?

A:

měl @ brýle na očích .. a @ pak snědla Karkulka .. a @

M:

takže kdo byl u vlka v břiše ?

A:

babička a Červená karkulka
myslivec to @ slyšel a . přišel do chaloupku
tam @ he saw vlk
a .. shot him
Červená karkulka a babka @ přišely . od @ vlky . bříško *o .*
a měli . bread . cheese . spolu

Anička měla ze všech dětí, s nimiž jsem vedla rozhovor, největší tendenci přepínat do angličtiny. Proto jsem se ji opakovaně pomocí otázek snažila navést zpět k češtině – do jejího vyprávění jsem zasahovala ve větší míře (otázky jsem pokládala vždy až po delší chvíli jejího váhání).

Zajímavé je, že Anička několikrát použila anglický ekvivalent základního slovesa jako *jít* nebo *vidět* (*went, saw*) nebo slova běžné slovní zásoby – například *chleba* (*bread*), a naopak bez problému do vyprávění zapojila specifitější slova, jako například *myslivec*. Podle mého názoru je to způsobeno tím, že frekventovaná slova Anička používá dennodenně při komunikaci v anglickém jazyce a v těchto případech u ní pak angličtina silně převažuje nad češtinou – dělá jí problém vybavit si české slovo. Naopak slova, která běžně nepoužívá ani v angličtině, zná z konkrétního kontextu – právě z pohádek, a má je tak v češtině více zakotvena.

Co se týče morfologie, Anička opakovaně chybně použila slovo *vlk* se slovesem v ženském rodě – a to i ve spojení se zájmenem *on*, zastupujícím vlka (*on chtěla*). Poté, co jsem sama v otázce použila slovo *vlk* v mužském rodě (*tak kde byl vlk ? kde ležel ?*), pokračovala Anička rovněž v rodě mužském (*v posteli . a měl...*). V další větě však znovu přepíná do rodu ženského (*měl @ brýle na očích .. a @ pak snědla Karkulka*).

Kromě používání chybných rodů slov měly děti, se kterými jsem pracovala, často problémy se skloňováním. V Aniččině projevu vidíme tvary: *chtěla Červená karkulka sníst* (Červenou karkulku), *do babička* (babičky), *snědla babka* (babku), *na něj* (na něm), *snědla Karkulka* (Karkulku), *do chaloupku* (chaloupky), *od vlky bříško* (od vlkova bříška).

Ve všech minulých tvarech slovesa *přijít*, které Anička ve svém příběhu použila, vkládala mezi *š* a *l* písmeno *e* (*přišela, přišely*), a to analogicky ke tvarům, které v češtině existují pouze pro 2. a 3. osobu singuláru maskulina (*přišel, přišel jsi*).

V několika případech Anička kromě chybného pádu zvolila i nevhodnou předložku (*půjde na babičku, přišely od vlky bříško*).

Aniččino vypravování v češtině bylo poměrně nejisté a hodně narušované mými otázkami, proto lze jen stěží hodnotit vypravovací postupy. Mluvila převážně v jednoduchých větách nebo krátkých souvětích. Ačkoliv její projev zahrnoval hodně váhání a přepínání kódu z češtiny do angličtiny, a přestože bylo zřejmé, že měla často problém vybavit si správná slova, držela se Anička dějové linie a logicky odvyprávěla celý příběh – s uvedením do děje i závěrem.

ANGLICKY:

A:

so . Little Red Riding Hood wanted to go to her . grandma who wasn't feeling very well

she took path through the woods .

and @ met a wolf on the way

so . she - the wolf asked her where she was going

and she said she was going to her grandma's house .

he knew where her grandma's house was

so he went and ate her grandma .

he put on her clo . he put on her grandma's clothes and @ spectacles*

and then went to lie down in h her bed .*

when Little Red Riding Hood came . sh the wolf's followed her*

and . the @ the huntsman heard this

and went inside .

and shot the wolf .

Červená - Little Red Riding Hood and her grandma climbed out of the wolf

and they had tea together

Hned při prvním pohledu na přepis si lze všimnout, že Aniččino vyprávění pohádky v angličtině bylo mnohem soudržnější, plynulejší. Vliv na to měl pravděpodobně i fakt, že příběh vyprávěla už podruhé a měla ho tedy do jisté míry předem promyšlený. Mnohem méně váhala, jen výjimečně musela hledat slova. Byla více schopna propojovat věty, užila větší množství podřadných souvětí. Použití českého

slova Červená na konci vypravování bych připisovala pouze tomu, že anglicky pohádku odvyprávěla hned vzápětí po vypravování v češtině.

Obsahově Anička svůj příběh v anglické verzi prakticky nezměnila (u některých dětí tomu bylo jinak, jak uvidíme dále).

Při porovnání Aniččina projevu v obou jazycích je zřejmé, že angličtina je jejím dominantním jazykem. V češtině se musí soustředit nejen na to, co vypráví, ale především na to, jaká zvolit slova a jejich tvary. Má velkou tendenci uchylovat se k angličtině, a to v momentech, kdy si není schopná vybavit český výraz. Většinou se jedná o slova, která je běžně zvyklá používat v angličtině. V angličtině si je jistá, má v ní širší slovní zásobu a lepší schopnost propojovat jednotlivé věty a vystavět příběh.

Část 2.: příběh o ztracené kočičce

ČESKY:

A:

tak byl jednou jeden kluk . s maminkou

a .. @ a měl kotět . kočka pro dárek .*

@ spolu sjedli @ venku .

a kočka .. do stromu . seděla

@ malý kluk ř volal pomoc .*

ale nikdo tam nebyl .

pak @ he reached out pro kočko kočku .*

a .. kočku .. přišela do dolu .*

pak . byl - @ happy again .

a . jedali jeděli domu*

Vypravování druhého z příběhů bylo obecně u všech dětí stručnější. U Aničky bylo zřejmé, že ji vyprávění v češtině stálo více námahy než následně v angličtině. Často dlouze přemýšlela, váhala. Roli hrálo nejspíše i to, že Anička příběh předem neznala a nikdy ho (na rozdíl od pohádky o Červené Karkulce) neslyšela nikoho vyprávět. Na druhou stranu, ačkoli si několikrát vypomohla anglickými slovy, když si nemohla vzpomenout na český výraz (*he reached out, happy again*), vždy se nakonec sama vrátila k češtině bez její asistence (při vyprávění o Karkulce bylo

třeba ji navádět pomocí otázek). Opět se jedná především o jednoduché věty a souřadná souvětí.

I zde se opakuje vložení *e* do tvaru slovesa přijít v minulém čase podle analogie (*přišla*). Jedná se tedy zřejmě o zažitou chybu, kterou Anička dělá systematicky.

Zajímavá je také Aniččina snaha vytvořit minulý tvar slovesa jít. Místo českého *šli* minulý čas vytvořila pomocí kořene slovesa v přítomném čase: *jedali* jeděli domu*. U tvaru *sjedli* není zcela zřejmé, o jaké slovo se má jednat – z kontextu by mohlo jít o zkomolený tvar slova *seděli*.

Opět zde vidíme několik případů chybování v deklinaci substantiv: *měl kočka, kočku přišla*, stejně jako volby nevhodných předložek: *pro dárek, do stromu seděla*.

ANGLICKY:

A:

*there was once a boy with his mum .
and he got a cat for his . present
@ the . cat was ginger .
and they went out to play .
the cat got stuck in a tree .
and the boy shouted for help .
but nobody came
so .. he started to cry .
then he reached out and took the cat down .
it worked
and .. they went back home*

Anglicky Anička opět mluvila plynuleji a soudržněji. Že se musela méně soustředit na jazyk můžeme soudit i z toho, že ačkoli děj příběhu ponechala beze změny, přidala některé detaily – jako například že kočka byla zrzavá (*the cat was ginger*) – ačkoli obrázek, který byl předlohou příběhu, byl černobílý – nebo že chlapec kromě volání o pomoc také plakal (*he started to cry*). Z hlediska syntaxe převažují souřadně spojené věty.

Lze si všimnout, že v angličtině použila obdobnou formulaci jako předtím v češtině: *he got a cat for his present* (měl kočka pro dárek), přestože slovní spojení *pro dárek* ani *for (his) present* nejsou ani v jednom jazyce gramaticky správná. Mohlo by jít o záměnu předložky na základě analogie se spojením *for (his) birthday* (ke svým narozeninám), kterou doslovně přeložila i do češtiny.

Struktura příběhu:

		Čeština	Body	Angličtina	Body
1.	Scéna (uvedení času a/nebo místa)	<i>byl jednou jeden kluk, @ spolu sjedli @ venku .</i>	2	<i>there was once a boy</i>	1
2.	Počáteční událost	<i>kočka .. do stromu . seděla</i>	1	<i>the cat got stuck in a tree</i>	1
3.	Cíl	–	0	–	0
4.	Pokus	<i>he reached out pro kočko* kočku</i>	1	<i>he reached out</i>	1
5.	Výsledek	<i>kočku .. přišela do* dolu</i>	1	<i>(he) took the cat down</i>	1
6.	Mentální stav jako reakce	<i>byl - @ happy again</i>	1	–	0
			6/7		4/7

Tabulka č. 3

Z tabulky vyplývá, že v češtině dokázala Anička obsáhnout téměř všechny body struktury příběhu. Nevyjádřila pouze cíl. Uvedla nejen čas, ale i místo. Získala 6 bodů z celkových 7. V angličtině naopak místo neurčila, opět nevyjádřila cíl a ani mentální stav jako reakci – dosáhla proto 4 bodů. Její vypravování v češtině bylo tedy kompletnější, nelze však soudit, že by měla obecně lepší narativní schopnosti v češtině než v angličtině. Na ochuzení struktury příběhu při vypravování v angličtině mohlo mít vliv mnoho faktorů.

6.2.2 Bořek

Bořkovi je 8 let a v české škole navštěvuje 3. třídu, v britské Year 4. Narodil se v Anglii, ale oba jeho rodiče jsou Češi – s nimi mluví pouze česky, se starším bratrem komunikují převážně anglicky. Od 6 měsíců věku chodil v Anglii do jeslí, následně do školky a školy. Českou školu navštěvuje odmalička, pravidelněji od 3 let. V ČR tráví u babičky každý rok 5–6 týdnů souvisle během léta, několikrát byl

také jen s bratrem na dětském táboře. Kvůli pandemii koronaviru ale v Česku nebyl asi rok a půl. Chystal se na rozdílovou zkoušku za 1. a 2. třídu na základní škole v ČR, kvůli pandemickým opatřením však neproběhla. Bořkovým dominantním jazykem je angličtina a česky mluví s přízvukem.

Část 1.: příběh o Červené karkulce

ČESKY:

B:

*tak tam byla nějaká holka .co měla máma .
a měla babička někde @ měla babička chalou* *pě .
a @ Červená karkulka @ šla @ někde .
a .. @ chtěla jít k babičce .
a .. @ a tam bylo @ wolf . co @ sněd babička .
a @ a .. Červená karkulka tam @ byla v tom . v chalupě
@ šla k babičce . co bylo to wolf .
a @ to wolf @ (nesrozumitelné) Červené karkulc* *e
a pak tenhle pán tam šel .
a zabil ten . vlk .
a pak Červená karkulka a jeho babička @ šly pryč*

V Bořkově mluveném projevu najdeme podobné jevy jako v projevu Aniččině, i když v menší míře, protože tak často nepřepíná mezi jazykovými kódy. Jediné anglické slovo, které ve svém vyprávění v češtině použil, bylo slovo *wolf*. Zopakoval ho celkem třikrát, než si v předposlední větě vybavil správný český ekvivalent *vlk*.

Podobně jako Anička má Bořek problém se skloňováním substantiv. Například: *chaloupě, sežral Červené karkulce, zabil ten vlk*.

Chybné užití rodu vidíme především ve spojení právě se slovem *wolf*, na což může mít vliv především to, že se jedná o anglické slovo. Bořek ho opakovaně požil ve středním rodě, což by odpovídalo tomu, jak názvy zvířat fungují v angličtině (i když v kontextu příběhu o Karkulce by se dalo předpokládat, že *wolf* bude rodu mužského). Dalším příkladem je pak zájmeno *jeho* odkazující ke Karkulce (*Červená karkulka a jeho babička šly pryč*).

Kromě těchto několika nedostatků je Bořkův projev gramaticky správný. Jeho vypravování bylo stručnější než u ostatních dětí – podle určitých znaků (*a pak tenhle pán tam šel*) lze soudit, že se soustředil spíše na popis obrázku než na vyprávění pohádky. Příběh převyprávěl stručně a vynechal některé momenty. Jeho projev byl poměrně nejistý a obsahoval několik chvil váhání a velké množství hezitačních zvuků.

Skoro celé vyprávění je v souřadně spojených větách – téměř každá sekvence začíná spojkou *a*. V několika případech podřadných spojení je vedlejší věta uvozena zájmenem *co* namísto vhodnějších výrazů (který, kde).

ANGLICKY:

B:

*@ there was a girl . that had her grandma @ in a house @ far in the woods .
and when she went . to go there .
she met a wolf . that . that @ that went to the . house . and eats the grandma .
and then looked like her ..
and then when the girl arrived . the wolf ate her .
and then a man came
and then (nesrozumitelné) the wolf
and then they were free*

Bořkovo vyprávění v angličtině je podobně stručné jako jeho česká verze příběhu. I zde většina vět začíná stejným spojovacím výrazem *and then*. Jedná se spíše o jednoduchou osnovu. Jeho projev v angličtině působil konzistentněji a sebevědoměji.

Vzhledem k tomu, že vypravování je prosté a zjednodušené v obou jazycích, dá se předpokládat, že nejde tolik o vliv bilingvismu, jako spíše například o lenost, snahu odvyprávět příběh co nejrychleji, možná nedostatečnou znalost pohádky nebo nižší vypravěčské schopnosti.

Část 2.: příběh o ztracené kočičce

ČESKY:

B:

tak tam byl pani . a pán .

měli kočku .

a kočku - @ a její kočka . bylo na stromě

a @ ten pán zkusil ho . vezmout dolu

Bořek druhý příběh pojal opravdu velmi stručně a v podstatě v něm chybí dějovost. Neboť mým cílem bylo zaznamenat vyjadřování a způsoby projevu dětí co nejvíce autenticky, nezasahovala jsem a nepobízela ho, aby příběh více rozvinul.

Bořek použil chybný rod zájmena ve spojení *její kočka*, kde zájmeno odkazuje na *pána*. Slovo *vezmout* je pak nesprávně utvořený infinitiv slovesa *vzít* – podobné chyby dělají i mladší děti, které jsou monolingvní.

Za povšimnutí stojí i to, že Bořek jako jediný postavy na obrázcích označil jako paní a pána (všechny ostatní děti je identifikovali jako chlapce a jeho matku).

ANGLICKY:

B:

so there was a woman and a man .

and they had a cat .

and then . the cat was on the tree .

and the man tried to get him down

Anglická verze příběhu v Bořkově podání je v podstatě doslovným překladem té české.

Struktura příběhu:

		Čeština	Body	Angličtina	Body
1.	Scéna (uvedení času a/nebo místa)	–	0	–	0
2.	Počáteční událost	<i>její kočka . bylo na stromě</i>	1	<i>the cat was on the tree</i>	1
3.	Cíl	–	0	–	0
4.	Pokus	<i>ten pán zkusil ho . vezmout dolu</i>	1	<i>the man tried to get him down</i>	1
5.	Výsledek	–	0	–	0
6.	Mentální stav jako reakce	–	0	–	0
			2/7		2/7

Tabulka č. 4

Stručnost, s jakou Bořek podal příběh o kočičce, se odráží i ve struktuře vypravování. Většinu bodů struktury – tedy čas a místo, cíl, výsledek a mentální stav jako reakci Bořek vůbec nevyjádřil. V české i v anglické verzi obsáhl pouze počáteční událost a pokus, prakticky tu zcela chybí děj. V obou případech proto dosáhl 2 bodů s celkových 7. Velmi pravděpodobným důvodem byla v tomto případě snaha příběh co nejrychleji odvyprávět než absence vypravěčských kompetencí.

6.2.3 Cecil

Cecilovi je 9 let a chodí do 3. třídy jak v české, tak v britské škole. Má oba rodiče Čechy, doma mluví pouze česky. Narodil se v Irsku, ale v jeho 2 letech se rodina přestěhovala do ČR, kde strávili 5 let. Cecil zde absolvoval i jedno pololetí 1. třídy. Nyní už dva roky žije v Anglii, do české školy začal chodit nedávno. Dominantním jazykem je pro Cecila čeština a mluví bez přízvuku.

Část 1.: příběh o Červené karkulce

ČESKY:

C:

byla jednou jedna Červená karkulka

@ holka která se jmenuje - jmenovala Červená karkulka

šla jednou do lesa nasbírat jahody .

a v lese . potkala . vlka .

@ ona .. @

M:

na co se jí zeptal ten vlk ?

C:

(přemýšlí)

M:

nebo kam ta Karkulka šla ? kam měla namířeno ?

C:

k babičce

a .. ten vlk přišel k babičce .

a @ něco se jí zeptal .

a potom jí . snědl .

*potom si ten vlk lehl do postele a převlíkl se za babičku
a potom tam přišla Červená karkulka .
a .. potkala tam . vlka .
a nevěděla že to byl ten vlk ..
se ptala proč má tak velký nos
proč má . ostré zuby .
a potom ten vlk řekl . abych tě sežral
a potom tam přišel myslivec .
a @ a zabil toho vlka a rozřízl ho a vytáhl z toho - z jeho břicha babičku*

Protože Cecil žil v Čechách několik let a doma s rodiči i nyní komunikuje pouze česky, je čeština jeho prvním jazykem. Při mluveném projevu v češtině nemá přízvuk. Nechybuje v morfologii a většinou nemá problém ani se slovní zásobou. V běžné komunikaci se dorozumí bez problémů. Během vypravování ani při konverzaci v češtině nemá sklony k přepínání do angličtiny.

Při vypravování komplexního příběhu ale Cecil často váhal, jako by nemohl nalézt správná slova. To však mohlo být způsobeno spíše jeho nižší vypravěčskou schopností nebo horší znalostí příběhu, případně počáteční nervozitou, než jazykovou bariérou.

Jediným místem, na kterém by bylo možné pozorovat vliv angličtiny, je nesprávná větná konstrukce *něco se jí zeptal* (možná souvislost s anglickým „he asked her something“).

Z hlediska syntaxe, opomeneme-li váhavý úvod, jde o jedno rozsáhlé souřadné souvětí.

ANGLICKY:

C:

*there was one little girl called . the Red Riding Hood .
and .. she went to the forest to - to get some strawberries
and then . she wanted to go to see her grandma .
she . met a .. wolf in the forest .
and then the wolf went to . her grandma's house .
and . ate @ her grandma .
then . then the Red - Little Red Riding Hood went in the house*

and . met the wolf . in the . bed .
but she didn't know it was the wolf because the wolf was dressed as her grandma
.
and then she asked him why does he have sharp teeth
and then he said . to eat you ..
@ but . even before that @ myslivec . tam přišel .
and then killed the wolf
and got grandma off his stomach

Cecilovo vyprávění v angličtině se může zdát více konzistentní než v češtině – mimo jiné proto, že mu nebylo třeba pokládat žádné otázky, aby bez delších prodlev pokračoval ve vypravování. Podle mého názoru je to však opět způsobeno především tím, že při předchozím projevu v češtině si pohádku oživil a následně si pak už nemusel obtížně vybavovat „jak to bylo dál“. Zde už také Cecil své vyprávění rozdělil do několika kratších souvětí.

Jediným slovem, které v angličtině neznal, nebo si ho nedokázal vybavit, bylo slovo *myslivec*. Proto Cecil na chvíli přepnul do češtiny (po *myslivci* ještě pokračoval slovy *tam přišel*), následně se však bez problémů vrátil zpět k angličtině.

Část 2.: příběh o ztracené kočičce

ČESKY:

C:
byl jednou jeden chlapec .
žil s jeho maminkou .
a . a měli kočku ..
@ jednou ta kočka . někam zmizela .
a on ji hledal .
potom si . že jo . sedl pod strom
a na - viděl tu kočku . že byla na stromě
tak ji z tama dostal .
a . potom . s ní žil šťastně .
jo

Ani u druhého příběhu u Cecila nenacházíme žádné gramatické nedostatky. Použil několik vycpávkových výrazů (*že jo, jo*) i hovorových tvarů (*z tama*), čímž se jeho

projev liší od projevu ostatních dětí. Své vyprávění uvedl i zakončil typickými pohádkovými frázemi (*byl jednou jeden chlapec, a potom s ní žil šťastně*) a mluvil v poměrně rozvinutých souvětích.

ANGLICKY:

C:

there was a little boy that lived with his mum and had a cat .

one day the cat disappeared

and he (nesrozumitelné) .

then he went on the tree

and he saw the cat sitting on the tree .

but . then . he tried to get out - the cat out of the tree .

and then . he finally managed to get the cat out of the tree .

and he lived happily ever after

V angličtině Cecil prakticky zachoval podobu příběhu z české verze.

Struktura příběhu:

		Čeština	Body	Angličtina	Body
1.	Scéna (uvedení času a/nebo místa)	<i>byl jednou jeden chlapec</i>	1	<i>there was a little boy, one day</i>	1
2.	Počáteční událost	<i>jednou ta kočka . někam zmizela</i>	1	<i>the cat disappeared</i>	1
3.	Cíl	<i>on ji hledal</i>	1		0
4.	Pokus	–	0	<i>he tried to get out - the cat out of the tree</i>	1
5.	Výsledek	<i>tak ji z tama dostal</i>	1	<i>he finally managed to get the cat out of the tree</i>	1
6.	Mentální stav jako reakce	<i>s ní žil šťastně</i>	1	<i>he lived happily ever after</i>	1
			5/7		5/7

Tabulka č. 5

Cecil dosáhl v obou jazycích stejného počtu bodů (5 ze 7), ačkoli struktura se mírně lišila. Zatímco v češtině nevyjádřil pokus, v angličtině nevyjádřil cíl. Ani v jednom z jazyků neurčil místo. Jinak byl jeho příběh kompletní, obě verze uvedl typickou pohádkovou frázi (*byl jednou jeden...*) a vzhledem k vyjádření mentálního stavu jako reakce by se jeho vyprávění dalo označit za poměrně vyspělé.

6.2.4 Dominika

Dominice je 9 let. Chodí do 4. třídy v české škole, v anglické do Year 5. Narodila se v České republice, kde s rodiči žila do 2 let. Po odstěhování do Velké Británie začala ihned navštěvovat českou školu. Do anglické školky nastoupila ve 4 letech a do školy záměrně až v 6 (což je v Anglii neobvykle pozdě). Doma mluví s rodiči česky, s mladší sestrou však téměř výhradně anglicky – často je tlumočnicí mezi rodiči a sestrou (sestrina úroveň češtiny je značně nižší). Do Čech jezdí pravidelně dvakrát ročně – na celé letní prázdniny (6–7 týdnů) a na 2 týdny během Vánoc.

Část 1.: příběh o Červené karkulce

ČESKY:

D:

Karkulka žila s mamkou

a šla přinést koš košík babičce . s jídlem . kvůli žádnému důvodu*

šla do lesa

a neposlouchala mamku co řekla .

viděla tam vlka

a začla s sednout si a jedla babiččino jídlo .*

a vlk zatím . šl k její babičce a s s* s* . si dát babičku .*

Karkulka přišla dovnitř . s prázdným košíkem .

babičko . máš obrovský oči a pusy .

babička pak . snědla Karkulku

a myslivec je zachránil .

zabil vlka

a dal do něho kameny .

a potom ho použil jako (nesrozumitelné) v jeho zahradě .

si dali kafe . a Karkulka taky .

hotovo

Dominika má v češtině pouze slabší přízvuk. V mluveném projevu neměla výrazné problémy se skloňováním nebo jmennými a slovesnými rody jako její o dva roky mladší spolužáci. V jejím projevu lze však spatřit vliv angličtiny – podle mého názoru např. v konstrukci *kvůli žádnému důvodu*, kterou později použila i při vypravování příběhu v angličtině (*for no reason*).

Své vyprávění Dominika dělila do jednotlivých souvětí, vyjádřila dokonce přímou řeč (*babičko . máš obrovský oči a pusu*).

Zajímavé je, že v Dominičině projevu se nevyskytují žádné hezitační zvuky, které se ve větší či menší míře objevovaly u všech ostatních dětí, s nimiž jsem rozhovory vedla. Také vůbec nepřepínala jazykový kód do angličtiny. Její vypravování je logicky vystavěné, pouze s občasným zaváháním a menšími nedostatky, co se týče gramatiky (*začala s* sednout; a vlk zatím . šl k její babičce*).

Nicméně Dominika v několika částech příběhu zapomněla zmínit určité momenty známého příběhu, v důsledku čehož dochází k obsahovým nesrovnalostem. Například podíváme-li se na pasáž, kde vlk sežere Karkulku:

a vlk zatím . šl k její babičce a s s* s* . si dát babičku .*

Karkulka přišla dovnitř . s prázdným košíkem .

babičko . máš obrovský oči a pusu .

babička pak . snědla Karkulku

Dominika se mohla pouze splést v pojmenování, nicméně na základě obrázku, jenž byl pro její vyprávění předlohou, lze předpokládat, že vynechala část, ve které se vlk převléká za babičku. Z její podání vyplývá, že Karkulka byla skutečně snědena babičkou.

Srovnáme-li její vyjadřování v češtině a v angličtině, uvidíme poměrně výrazný rozdíl.

ANGLICKY:

D:

Little Red Riding Hood lived with her mum .

they put food into a basket to give to her grandma . for no reason ..

and when she went into the forest she completely did not listen to what her mum said .

not to talk to strangers .

she started talking with a wolf

and then she told the wolf where she was going .

suddenly she sat down and started eating the food from the basket (nesrozumitelné)

but when the wolf got there . he ate the grandma . so he won't starve to death ..

then he dressed (nesrozumitelné) as the grandma

*and Little Red Riding Hood came . said .. with the empty basket . and said .
grandma . you've got big eyes and a big mouth
you're not my grandma ..
and then the . hunts-some-thing .
whoever he is .
he came with a dog .
the dog bit the wolf's head off
and the huntssomething . man . put stones in him .
and then . he used it as a decoration in his garden ..
and they all had coffee together
and Little Red Riding Hood ate flowers .
the end*

Přepis Dominičina vyprávění v angličtině je mnohem rozsáhlejší. V anglické verzi příběhu nejsou žádné nesrovnalosti v obsahu, děj pohádky je kompletní. Přestože základní linku příběhu Dominika zachovala, použila rozvinutější věty a souvětí, bohatší lexikum – například do některých vět přidala adverbia. To lze demonstrovat například při srovnání následujících pasáží:

*šla do lesa
a neposlouchala mamku co řekla .*

*and when she went into the forest she completely did not listen to what her mum
said .
not to talk to strangers .*

Souvětí použité v české verzi příběhu se skládá ze dvou holých vět hlavních a jedné vedlejší. Vedle chybné konstrukce *neposlouchala mamku, co řekla* (neposlouchala, co mamka řekla) Dominika ve svém příběhu vůbec nezmínila, co vlastně mamka řekla. Hlavní věty jsou spojeny slučováním spojkou *a*.

Obdobné souvětí v anglické verzi Dominika obohatila o několik prvků. V první řadě neopomněla, že maminka Karkulce radila „*not to talk to strangers*“. Kromě tohoto rozdílu v obsahu sdělení lze zaznamenat odlišnosti ve výstavbě věty, respektive souvětí. Pouhému *a* v češtině alternuje v angličtině *and when*. Druhá věta byla rozvinuta adverbiem *completely*.

Dominika si nejprve nemohla vybavit slovo huntsman (*and then the / hunts-something / whoever he is*), přesto se však neuchýlila k češtině, nepoužila slovo *myslivec*. Na správné slovo si vzpomněla hned vzápětí.

Ačkoli v češtině Dominika nedělá výrazné chyby v morfologii ani nemá problém hledat slova, angličtina je pro ni dominantním jazykem a při vyjadřování v angličtině je i její vypravěčská kompetence vyšší.

Část 2.: příběh o ztracené kočičce

ČESKY:

D:

*jeden kluk dostal @ na pátý narozeniny kočičku .
až měl jedenáct . tak ta kočka utekla a schovala se do stromu .
ten chlapeček přišel a hledal kočku.
pak ji našel ve stromu
pomohl ji dolů . dolů ze stromu .
a šli zpátky dovnitř*

Dominičin projev je jistý a text gramaticky správný. Dominika dává prostor fantazii a přidává i informace nad rámec obrázku (chlapec kočku dostal k pátým narozeninám a utekla mu, když mu bylo jedenáct). Jedná se převážně o kratší souvětí.

ANGLICKY:

D:

*there was a boy that got a cat .
the cat got lost .
he got scared
and started looking for the cat .
he found the cat in a tree .
he was curious how she got there
but then he went back inside*

Anglická verze příběhu se od té české obsahově liší jen v drobnostech. Dominika tu však více než v češtině spíše jen řadí jednotlivé události za sebou – jde o po sobě následující jednoduché věty bez spojovacích výrazů.

Struktura příběhu:

		Čeština	Body	Angličtina	Body
1.	Scéna (uvedení času a/nebo místa)	jeden kluk dostal @ na pátý narozeniny kočičku, až měl jedenáct	1	there was a boy	1
2.	Počáteční událost	ta kočka utekla a schovala se do stromu	1	the cat got lost	1
3.	Cíl	ten chlapec přišel a hledal kočku	1	(he) started looking for the cat	1
4.	Pokus	–	0		0
5.	Výsledek	pak ji našel ve stromu, pomohl ji dolů . dolů ze stromu	1	he found the cat in a tree	1
6.	Mentální stav jako reakce	–	0		0
			4/7		4/7

Tabulka č. 6

Struktura příběhu je u Dominiky v obou jazycích shodná. V obou případech nevyjádřila pokus a mentální stav jako reakci, neuvedla místo – získala proto 4 body z celkových 7. Základní body příběhu byly obsaženy a po dějové stránce příběh nepostrádá žádné zásadní momenty.

6.3 Shrnutí a výsledky

Vzhledem k malému vzorku a rozličným jazykovým podmínkám, ve kterých děti vyrůstají, byl provedený výzkum velmi ovlivněn individualitou jednotlivých případů. Pokusila jsem se shrnout tendence, které bylo možné v rámci těchto zkoumaných případů sledovat.

Anička a Bořek se vyjadřovali výrazně sebejistěji v anglickém jazyce. Cecilův projev byl mírně váhavější v češtině než v angličtině, u Dominiky byla míra sebejistoty v obou jazycích víceméně vyrovnaná, i když by se dalo říct, že v angličtině měla tendenci k větší kreativě.

Všechny děti s výjimkou Aničky přitom mají oba rodiče Čechy. Cecilia a Dominiku spojuje to, že poměrně dlouho vyrůstali v čistě českém prostředí (Cecil žil po dobu

5 let v ČR a Dominika nastoupila do britské školy později, než je obvyklé – její rodiče se navíc v Anglii pohybují výhradně v české komunitě). Jedním z významných faktorů, které mají vliv na jazykový vývoj dětí, je tedy jazyk okolí – jazyk, kterým mluví ve škole a se svými kamarády. I u Cecila, který žije v Anglii teprve druhým rokem, bylo vyjadřování v angličtině plynulé a nedá se říct, že by měl výrazné nedostatky například ve slovní zásobě. Pokud má dítě navíc sourozence, se kterým většinou mluví také jazykem společnosti (Bořek, Dominika), nemusí být český input pouze ze strany rodičů dostačující. Všechny děti bez problémů ovládají češtinu pasivně, při aktivním užívání mají však někdy problém vyjádřit se, hledají slova.

Děti, které mají dostatečný český input, a pro něž byla čeština do pozdějšího věku dominantní (Cecil a Dominika), nemají problémy s morfologií ani syntaxí, jsou schopny tvořit gramaticky správné věty a spojovat je ve složitější, ukončená souvětí, což se odráží v mikrostruktuře vyprávění. Aniččin a Bořkův projev nesl určité gramatické nedostatky, které se týkaly především morfologie. Nejčastěji měli problém s tvary substantiv (užívání nevhodných pádů), jmennými rody a volbou předložek. Anička s Bořkem měli také sklony se vyjadřovat spíše v jednoduchých kratších větách nebo souřadných souvětích.

Tendence přepínání jazykového kódu do angličtiny při vyprávění v češtině byla nejsilnější u Aničky, která vyrůstá v trojjazyčném prostředí a na rozdíl od ostatních dětí je i doma s rodiči zvyklá komunikovat anglicky. Pouze Cecil si v jednom momentě dopomohl českým slovem v rámci svého vyprávění v anglickém jazyce. Jen u Dominiky nedošlo k žádnému mísení jazyků (v češtině ani v angličtině) a to ani ve chvíli, kdy si nemohla vybavit slovo *hunter* (neuchýlila se k českému výrazu *myšlivec*, ačkoliv ho předtím v češtině použila, a místo toho dala najevo, že si není daným slovem jistá).

Při hodnocení narativních schopností – struktury vyprávění – dosáhly děti ve většině případů srovnatelných výsledků v obou jazycích. Výrazněji větší počet bodů v češtině získala Anička (6/7 bodů v českém, 4/7 bodů v anglickém jazyce) – z tohoto jednoho případu však nelze usuzovat, že by její vypravěčské kompetence byly obecně lepší v češtině než v angličtině. Jediným bodem příběhu, který ve svém vyprávění obsáhly všechny děti, byla počáteční událost. Všichni kromě Bořka pak určili také čas (případně i místo) a vyjádřili výsledek pokusu. Mentální stav jako

rekci, který byl posledním hodnoceným bodem a který je znakem určité vyspělosti vypravování, vyjádřili pouze Anička (v češtině) a Cecil (v češtině i angličtině).

7. Závěr

Předmětem bakalářské práce byl bilingvismus u dětí a jeho projevy. Cílem práce bylo popsat a následně demonstrovat specifika mluveného projevu a narativní schopnosti bilingvních mluvčích na malém vzorku česko-anglických bilingvních dětí žijících ve Velké Británii.

Teoretická část práce, vycházející z odborné literatury, vymezila termín bilingvismus, typy bilingvismu, a zároveň nastínila jeho možná pojetí. Popsala stadia osvojování jazyka, respektive jazyků, a dopady, které znalost a užívání dvou jazyků má na vyjadřování bilingvních mluvčích. Pozornost byla věnována také metodám aplikovaným při bilingvní výchově, aspektům bilingvní rodiny a výuky menšinového jazyka v zahraničí

Výzkumnou částí práce byla analýza nahrávek. Výzkumu se zúčastnily česko-anglické bilingvních dětí ve věku 8–10 let, žijící ve Velké Británii a navštěvující 3. třídu české školy. Cílem výzkumu bylo sledovat specifika ústního projevu bilingvních mluvčích a vypravěčské kompetence na základě Multijazykového testu na hodnocení jazykových schopností (MAIN) u daného vzorku dětí.

Výsledkem bylo shrnutí tendencí, které bylo možné popsat v rámci těchto individuálních případů. Vzhledem k velikosti vzorku nelze na základě výzkumu vyvozovat žádné obecně platné závěry. Nicméně analýza ukázala, že v některých oblastech jazyka byly mezi jednotlivými dětmi značné rozdíly a jejich úroveň českého jazyka byla v některých případech velmi odlišná. Nejčastěji měly děti problémy v oblasti morfologie (užívání vhodných pádů nebo rodů substantiv), někteří měli časté sklony k přepínání jazykového kódu do angličtiny. To se odráželo i na jejich sebevědomí ve vyjadřování.

Hodnocení struktury vypravování ukázalo, že téměř všechny děti dosáhly v českém i anglickém jazyce podobných výsledků, a to i v případech, kdy byl jejich projev v angličtině plynulejší, sebevědomější a (na rozdíl od češtiny) bez gramatických nedostatků.

Jednu z hlavních rolí v tomto směru hrálo jazykové prostředí, ve kterém děti vyrůstají, a především věk, do kterého byly vystavovány pouze češtině. Dalo by se tedy říct, že u zkoumaných dětí měl na jejich úroveň jazyka vliv pravděpodobně především input daného jazyka a míra, v jaké je tento jazyk zastupován v jejich

rodinné komunikaci. Například starší sourozenec, se kterým se dítě dorozumívá převážně jazykem společnosti (v našem případě angličtinou), může mít negativní dopad na jeho úroveň češtiny. Za základ dobrého osvojení menšinového jazyka bychom proto v těchto případech mohli označit rodinné prostředí a dodržování zásad bilingvní výchovy – zajištění dostatečného jazykové inputu. Musíme však zároveň brát v potaz individualitu studie a fakt, že na jazykový vývoj má vždy vliv mnoho různých aspektů, jež nebylo možné v rámci tohoto výzkumu v úplnosti postihnout. Cílem provedené analýzy bylo především vysledovat předem popsané jevy, zhodnotit strukturu vypravování a porovnat výsledky jednotlivých dětí.

Seznam použité literatury

- FILLMORE, Charles J.: Frame Semantics and The Nature of Language. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280: str. 20–32, 1976
- HOFFMANN, Charlotte: An introduction to bilingualism. New York: Longman, 1991
- HORŇÁKOVÁ, Katarína; KAPALCOVÁ, Svetlana; MIKULAJOVÁ, Marína: Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let. Praha: Portál, 2009
- CHEN, Liang; YAN, Ruixia: Development and use of English evaluative expressions in narratives of Chinese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, 2011, str. 570–578
- GROSJEAN, François: Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982
- KADANÍKOVÁ, Jana; NEUBAUER, Karel: Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. In: *Listy klinické logopedie*, č. 1, 2017
- KAPALCOVÁ, Svetlana. Vývin řeči. In: KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie a kol.: *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 96–112
- KROOL, Judith F.: *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2009
- LICANDRO, Ulla: Narrative skills of dual language learners: Acquisition and Peer-Assisted Support in Early Childhood Education and Care. Wiesbaden: Springer VS, 2016
- MEISEL, Jürgen: Raná diferenciácia jazykov u bilinválnych detí. In: ŠTEFÁNIK, Jozef: *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004
- MERTINS, Barbara: Osvojování druhého jazyka. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017
- MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ, Lenka; SCHÓLL, Lucie: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer, 2011
- NEBESKÁ, Iva: Bilingvismus. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017

- NEKULA, Marek: Jazykový kontakt. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny, 2017
- NEKVAPIL, Jiří Nekvapil; SLOBODA, Marián: Multilingvismus. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny, 2017
- PAAP, Anna: Jak mezi sebou mluví vícejazyční sourozenci. In: annapaap.cz [online]. 25. 7. 2019. Dostupné z: <https://annapaap.cz/jak-mezi-sebou-mluvi-vicejazycni-sourozenci/>
- PAAP, Anna: Kde se mohou české děti učit v zahraničí česky. In: annapaap.cz [online]. 25. 9. 2020. Dostupné z: <https://annapaap.cz/kde-se-mohou-ceske-deti-ucit-v-zahranici-cesky/>
- PRŮCHA, Jan: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013
- SAUNDERS, George: Bilingual children: from birth to teens. Philadelphia: Multilingual Matters, 1988
- SLOBODA, Marián: Mateřský jazyk. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny, 2017
- ŠORMOVÁ, Kateřina; HUDÁKOVÁ, Andrea a kol.: Čeština jako druhý jazyk: metodická perspektiva. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2019
- ŠTEFÁNIK, Jozef: Jeden člověk, dva jazyky. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000
- ŠULOVÁ, Lenka: Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum, 2010
- TSIMPLI, Ianthi Maria; PERISTERI, Eleni; ANDREOU, Maria: Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. Applied Psycholinguistics. 2016, 37(01), str. 195–216
- ZIMA, Petr, NEKULA, Marek: Pidžin. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny, 2017