

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Tereza Krymláková

**Čeština jako zděděný jazyk na České škole Dublin
(případová studie)**
**Czech as a Heritage Language at Czech School Dublin
(Case Study)**

2024

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Obsah

ÚVOD.....	7
1. ZDĚDĚNÝ JAZYK, JEHO SPECIFIČNOST, VLIVOVÉ FAKTORY, JEHO VÝUKA	10
1.1. POJEM ZDĚDĚNÝ JAZYK	10
1.2. SPECIFIKA ZDĚDĚNÉHO JAZYKA.....	12
1.2.1. Minoritní pozice, menšinová politika na státní úrovni	12
1.2.2. Instituce zaměřené na péči o krajanskou komunitu	14
1.2.3. Jazykové ideologie na úrovni rodiny	18
2. CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÁ METODOLOGIE	23
2.1. STANOVENÍ CÍLŮ.....	23
2.2. METODOLOGIE.....	24
3. ANALÝZA	31
3.1. JAZYKOVÁ SITUACE V IRSKU, STÁTNÍ POLITIKA.....	31
3.2. ČESKÉ ORGANIZACE V IRSKU	33
3.3. ČESKÁ ŠKOLA DUBLIN.....	35
3.3.1. Historie České školy Dublin a jejích aktivit.....	37
3.3.2. Jazykový management a jazykové ideologie na České škole Dublin	45
3.4. ŽÁCI A JEJICH RODINY.....	48
3.4.1. Představení rodin	48
3.4.2. Jazykové ideologie v rodinách.....	56
3.4.3. Jazykový management v rodinách	61
3.4.4. Jazykové ideologie dětí.....	63
3.5. SHRNUTÍ	78
ZÁVĚR A DISKUZE.....	85
LITERATURA	89
SEZNAM PŘÍLOH.....	99

Ráda bych poděkovala celé komunitě kolem České školy Dublin a samozřejmě hlavně těm, kteří přispěli k vytvoření práce. Díky patří zejména panu profesoru Šebestovi za vedení práce, ale též doktorce Šormové a doktorce Převrátilové, které mě provázely na mé studijní cestě. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině, kamarádům a všem, kteří mě podporovali a motivovali.

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 Kolíně dne 29. 12. 2024

Bc. Tereza Krymláková

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá češtinou jako zděděným jazykem v irském Dublinu. Soustřeďuje se zejména na jazykové ideologie a jazykový management rodičů, vedení a učitelů České školy Dublin a také samotných dětí, které tuto školu navštěvují. Cílem práce je zanalyzovat jazykové ideologie a management v rodinách a popsat situaci jazykového vzdělávání na České škole Dublin. Cílem je též ověřit, zda a jakým způsobem se tyto vlivy promítají do ideologií dětí a jejich znalosti českého jazyka. Práce vychází zejména z polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, dětmi, učiteli a vedením školy a ze zúčastněného pozorování komunity. Nejprve je rozebrán zděděný jazyk, jeho pozice na státní, komunitní a rodinné úrovni. Následuje analýza jazykové situace v Irsku a popis fungování České školy Dublin. Stěžejní analytickou část tvoří rodiny, jejich představení, jazykové ideologie a management rodičů i dětí. Na základě získaných dat lze konstatovat, že ideologie rodičů a jazykový management v rodinách i v české škole se podílejí na ideologiích dětí a jejich jazykové úrovni. Nicméně konkrétní formulované předpoklady, které práce zkoumá, nelze potvrdit, neboť jde o komplexní problematiku a vliv může mít více faktorů.

Klíčová slova: česká škola v zahraničí, bilingvismus, žák, čeština, zděděný jazyk, jazyková ideologie, jazykový management

Abstract

This thesis focuses on Czech as a heritage language in Dublin, Ireland. In particular, it focuses on the language ideologies and language management of parents, directors and teachers of the Czech School Dublin and of the children who attend the school. The aim of the thesis is to analyse the language ideologies and management in families and to describe the situation of language education in the Czech School Dublin. It also aims to examine whether and how these influences are reflected in the children's ideologies and their knowledge of the Czech language. The thesis is mainly based on semi-structured interviews with parents, children, teachers and school directors and participant observation of the community. First, the heritage language and its position at the state, community and family levels is discussed. This is followed by an analysis of the language situation in Ireland and a description of the activity of the Czech School Dublin. The main analytical part consists of the families, their introduction, language ideologies and language management of parents and children. Based on the data collected, it can be concluded that parents' ideologies and language management in families and in the Czech school contribute to children's ideologies and their level of language. However, the specific formulated assumptions that the thesis examines cannot be confirmed, as it is a complex issue and multiple factors may have an influence.

Key Words: Czech School Abroad, Bilingualism, Pupil, Czech Language, Heritage Language, Language Ideology, Language Management

Úvod

Neexistují žádné přesné statistické údaje týkající se toho, kolik Čechů žije v zahraničí. Dle Českého statistického úřadu od roku 2000 emigrovalo přes 500 tisíc obyvatel České republiky, v roce 2023 to bylo přes 46 tisíc osob (Český statistický úřad, 2024). V roce 2015 se odhadovalo, že mimo Českou republiku v té době žilo 2–2,5 milionu osob českého původu (Ministerstvo zahraničních věcí, 2015b). Český pas tehdy vlastnilo cca 200–250 tisíc osob žijících v zahraničí (Ministerstvo zahraničních věcí, 2015b). V současnosti žije v zahraničí asi 2,5–3 miliony Čechů, počítáme-li druhou či třetí generaci, 600 tisíc z nich má české občanství. Jde však pouze o odhad, neboť neexistují žádné oficiální statistiky (Krátký, 2023). Český jazyk patří mezi šedesát jazyků s největším počtem mluvčích (Černý, 1996, citováno podle Hrdlička, 2017: 11).

Mezi českými komunitami jsou velké rozdíly, každý přistupuje ke svému dědictví, k jazyku, ke kultuře různým způsobem. Pokud má rodina děti, využívá různé rodinné jazykové politiky, různý jazykový management, což je ovlivněno i tím, jaké mají sami rodiče jazykové ideologie. Tato práce se zaměřuje právě na jazykové ideologie a jazykový management, a to v souvislosti s českou komunitou žijící v Irsku. Autorka práce v komunitě rok působila a vyučovala na České škole Dublin, a také proto je práce orientována na rodiny s dětmi, které právě tuto školu v době sběru dat navštěvovaly.

Diplomová práce se dotýká zejména jazykových ideologií a managementu rodičů, ale též jazykových ideologií dětí. Částečně pak i jazykových ideologií a managementu školy, tedy vedení a učitelů. Ideologie se liší u každého z nás, tím spíše mezi rodinami. Názory rodičů hrají velkou roli v jazykovém osvojování jejich potomků, a tím tedy i jejich užití jazyka (Lanza, 2007: 51). „Jazykové ideologie ovlivňují jazykové praktiky, postoje a chování k jazyku samému. Ovlivňují vývoj jazyka, způsoby popisu jazyka, jazykový management, jazykovou politiku.“ (Nekvapil, 2017)

Jazykový management¹, anglicky language management, je „vymezen velmi široce jako jakákoli aktivita zaměřená na sám jazyk nebo komunikaci, jinak řečeno, na systém jazyka i na jeho užívání“ (Nekvapil, Sherman, 2014: 248). Zjednodušeně lze tedy říci, že jde o „chování k jazyku“ (Filozofická fakulta UK, 2013).

Jazyk může manažovat jak jednotlivec, tak instituce. V našem konkrétním příkladě jak rodiče dětí, tak Česká škola Dublin. Jakoukoli konkrétní jazykovou interakci, kterou člověk

¹ Jazykovému managementu se komplexně věnuje web: <http://languagemanagement.ff.cuni.cz/cs>.

sám či jeho komunikační partner vykonává, tak ovlivňuje jazykový management tzv. jednoduchý, promluvový či online (Nekvapil, Sherman, 2014: 249). Na druhé straně je tzv. organizovaný, offline neboli institucionální management, který je charakterizován svou komplexností a systematičností (Nekvapil, Sherman, 2014: 249). Zásadním rysem je fakt, že se nevztahuje pouze na jednu interakci či komunikaci, ale na několik interakcí, na jejich řadu, v tomto smyslu jsou managementové akty transinterakční (Nekvapil, Sherman, 2014: 249). Instituce tak o plánu úprav komunikuje, a uplatňují se „ve vyšší míře a explicitněji rozličné teorie a ideologie“ (Nekvapil, Sherman, 2014: 249). Objektem managementu je často krom komunikace i jazykový systém (Nekvapil, Sherman, 2014: 249).

Managementový proces lze rozdělit do několika fází. Jednotlivé fáze lze rozlišit nejen v rámci jednoduchého managementu, ale i v rámci toho organizovaného: 1) Povšimnutí jazykového jevu v promluvě vlastní či partnerově – promluva se v tomto případě zpravidla odchýlí od normy či očekávání. 2) Hodnocení dané nesrovnalosti – mluvčí ji může hodnotit pozitivně, negativně či neutrálně. 3) Plán úpravy – mluvčí zvolí či naplánuje úpravu dané odchylky. 4) Realizace daného plánu – konečná implementace. 5) Postrealizační krok, tedy povšimnutí realizovaného plánu jiným mluvčím či zpětná vazba. Jazykový management má cyklickou povahu, může tak následovat znovu první fáze atd. (Nekvapil, Sherman, 2014: 249).

Tato práce se nevěnuje podrobně jazykovému managementu nebo jazykovým ideologiím, na problematiku se dívá v souvislosti se zděděným jazykem. Zaměřuje se hlavně na konkrétní příklad komunity, kterou zkoumá zejména skrze polostrukturované rozhovory s rodiči, dětmi, ale také učiteli a vedením České školy Dublin. Dalším zdrojem dat jsou interní dokumenty české školy a relevantní zdroje týkající se širšího kontextu jazykové politiky. Podstatným faktorem je i zúčastněné pozorování, neboť jak již bylo zmíněno, autorka působila v České škole Dublin a v místní komunitě.

Tato práce tedy vyplňuje prázdné místo, k výzkumu češtiny jako zděděného jazyka v Irsku nebyl nalezen žádný zdroj. Nicméně v poslední době se také díky zahraničním výjezdům tomuto tématu částečně věnovaly studentky ve svých absolventských pracích. Vyloženě České školy Dublin se týkají dvě bakalářské práce: Marie Pszczółková se zaměřila na Komunikační schopnost multilingvních dětí předškolního věku žijících v Irsku a Barbora Lysoňková pracovala na tématu Výuka českého jazyka v Irské republice. V diplomové práci Formální vzdělávání netradičních českých studentů v Irsku se Eva Vyoralová zaměřila na dospělé české studenty v Irsku. Kateřina Mudrová psala svou diplomovou práci na téma Interkulturní komunikace – Češi a Irové. Vzdělávacím systémem se zabývala Ivana Pavlíková ve své diplomové práci Komparace vzdělávání v Česku a v Irsku se zaměřením na předškolní

vzdělávání nebo Veronika Polášková ve své diplomové práci Sociální aspekty projektovaného kurikula pro předškolní vzdělávání v Irsku.

Tematicky nejbližší jsou jazykově biografické rozhovory Marka Nekuly týkající se jazykových ideologií a managementu německých migrantů s českým pozadím (Nekula 2021b) nebo jazykové ideologie a management československých migrantů od Anety Bučkové (Bučková, 2021). Mnoho odborníků se pak věnuje multilingvistice nebo zděděným jazykům, o které v posledních letech stoupá zájem. Bylo by tedy vhodné rozšířit výzkumy i právě o tuto komunitu, což si klade za cíl právě tato práce.

Tato diplomová práce se tak zabývá rodinami dětí, které dochází do sobotní České školy Dublin. Všechny tyto děti navštěvují během všedních dní místní základní a střední školy. V těchto školách hovoří se svými učiteli a učitelkami, spolužáky a spolužačkami zejména anglicky. Navíc se již od začátku základní školy, tedy zhruba od 4 let, učí irštinu. Můžeme o nich tedy říci, že jsou bilingvní či multilingvní. Tato práce si však neklade za cíl uvést veškeré informace týkající se bilingvismu či multilingvismu, neboť to její rozsah neumožňuje. Uvedeno je pouze to, co je relevantní pro populaci, ze které byl vybrán výzkumný vzorek. Termíny bilingvismus a multilingvismus jsou v práci používány jako ekvivalenty.

1. Zděděný jazyk, jeho specifčnost, vlivové faktory, jeho výuka

Je třeba rozlišovat mezi pojmy mateřský jazyk, druhý jazyk, cizí jazyk, a pro tuto práci nejdůležitější: zděděný jazyk. Mateřským jazykem se obvykle rozumí jazyk, jenž si osoba osvojila jako první, někdy se užívá též termínu první jazyk. Dalším významem však může být „jazyk, se kterým se člověk sám identifikuje, tj. ke kterému má nejbližší vztah“ (Sloboda, 2017b). V této práci je chápán ve svém prvním významu, tedy jako první jazyk. Druhý jazyk je jazykem, který se lidé učí, aby mohli fungovat ve svém životě, je to jazyk, který potřebují k přežití: v práci, ve škole, ve společnosti. Cizí jazyk je jazykem, který se učí, neboť chtějí, cílem může být například dorozumění se na cestách. Zděděný jazyk stojí na pomezí mateřského a druhého jazyka.

1.1. Pojem zděděný jazyk

Co se týče samotného termínu zděděný jazyk, zejména v české literatuře jde o poměrně nový pojem. Například ještě v roce 2018 charakterizovala Ivana Bozděchová motivace studentů češtiny v USA jako „rodinné – čeština jako jazyk předků“ (Bozděchová, 2018: 65). V roce 2021 vyšlo monotematické číslo časopisu Naše řeč s titulem „Čeština ve světě“. V úvodním slově se můžeme dočíst, že se příspěvky zaměřují na češtinu, která je „v tomto čísle analyzována jako jazyk menšinový, migrační, zděděný“ (Nekula, 2021a: 281).²

Zděděný jazyk může být tedy chápán velmi široce. Je však vždy vázán na určité dědictví po rodičích. Tito mluvčí se liší jak od mluvčích mateřského jazyka, tak od mluvčích cizího či druhého jazyka (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 2). Termín zděděný jazyk používá tato práce jako ekvivalent anglického heritage language, německého Herkunftssprache, ruského eritažnyj jazyk, španělského lingua de herencia nebo francouzského la langue d'héritage (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 6).

Každý jednotlivý mluvčí se i v rámci jednoho jazyka liší, osoby se zděděným jazykem není jednoduché klasifikovat. S tímto jazykem vyrůstají v multilingvním prostředí, jeho ovládnutí se však velice liší (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 2). Někteří mohou mít minimální znalosti – ty se mohou týkat například pouze mluvení, nicméně mohou být též pouze receptivního charakteru, někteří mohou působit jako mluvčí mateřského jazyka. Pokud dítě

² V rámci semináře Čeština u dětí žijících v zahraničí (24. 2. 2023) byly navrženy tyto české ekvivalenty anglického heritage language: zděděný jazyk, kulturní jazyk, rodinný jazyk, jazyk původu, předaný jazyk, jazykové dědictví, jazyk kulturního dědictví.

vyrůstá v prostředí, ve kterém je obklopeno více jazyky, mluvíme o tzv. simultánním multilingvistu (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 2). Opakem je multilingvistus sekvenční, kdy je nejprve zcela osvojen jeden jazyk a až poté jazyk druhý.

Na poli zděděného jazyka můžeme rozlišovat mezi tzv. heritage language learner, tj. tím, který se jazyk učí, aby znovuzískal určité receptivní či produktivní dovednosti, často se jedná například o vysokoškolské studenty, kteří sice mluví, ale neumí číst či psát (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 3), a tzv. heritage language speaker, tedy mluvčím daného jazyka, který obvykle nemá žádné formální vzdělání v tomto jazyce (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 3).

Rozdíl mezi češtinou jako jazykem zděděným a mateřským může – a nemusí – být viděn na všech jazykových rovinách. Na fonetické rovině zmiňuje Brehmer například hlásku [ř] (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 25) nebo celkové zjednodušování souhláskových shluků – *nedlík* místo *knedlík* (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 26). Na morfologické a morfosyntaktické rovině uvádí zejména restrukturalizaci pádového systému slovanských jazyků, který bývá velmi redukován (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 27), případně je částečně nahrazen předložkovou vazbou (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 28). Oslabeno může být i rodové zařazení či životnost (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 28).

Uživatelé češtiny jako zděděného jazyka mohou též užívat špatné zakončení sloves: *plaká* namísto *pláče* apod. (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 30). Mezi další rysy slovanských jazyků Brehmer zařazuje ještě ztrátu schopnosti rozlišovat mezi perfektivními a imperfektivními slovesy, problém shody přísudku s podmětem v případě numeralií v subjektu nebo užívání minulého času namísto kondicionálu (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 29–31). V rámci syntaxe může být jedním z rysů nadužívání osobního zájmena v podmětu, strukturace věty dle jasné daného slovosledu typu subjekt – verbum – objekt pod vlivem angličtiny nebo zjednodušování syntaktických struktur (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 31–33).

Nejprostupnější a nejnáchylnější ke změnám bývá rovina lexikální a sémantická (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 33). Tzv. code-switching, tedy přepínání mezi jazykem menšinovým a jazykem společnosti, bývá velmi častý u bilingvních osob (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 33). Podobně je na tom přímý lexikální transfer, kalkování nebo sémantická extenze (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 33–34). Kalkování, sémantická extenze a konvergence jsou též znaky tzv. jazykové atrice, tedy ztráty jazyka (Bullock, Toribio, 2009: 8–9), které se však tato práce nevěnuje.

V rámci pragmatické roviny může být problém užívání například formálních či spisovných výrazů, neboť jazyk bývá často pouze mluvený v okruhu nejbližší rodiny (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 35). Z pozorování vyplývají jako problematické i vulgární

výrazy, neboť těmto mluvčím chybí jazykový cit či nemají dostatečnou znalost vhodných kontextů pro taková slova.

Jak již bylo zmíněno, mnoho mluvčích zděděného jazyka má omezenou dovednost psaní, často užívají fonetický přepis či aplikují pravopisná pravidla pod vlivem většinového jazyka – interference (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 36).

1.2. Specifika zděděného jazyka

Zděděný jazyk disponuje určitými specifiky. Zejména jde o jeho minoritní pozici vzhledem k majoritnímu jazyku prostředí. Bývá ovlivněn jazykovou politikou státu a jeho jazykovou vzdělávací politikou. Další roli hrají instituce zaměřené na péči o krajanskou komunitu: školy, spolky, aktivity domovské země. Důležitým faktorem je rodina, rodinná jazyková politika a management zděděného jazyka.

1.2.1. Minoritní pozice, menšinová politika na státní úrovni

Zděděné jazyky jsou „menšinové jazyky naučené v bilingvním či multilingvním prostředí“³ (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 1). Za menšinový jazyk je považován „[j]azyk používaný společenstvím lidí, které je početně menší a má slabší postavení než zbytek společnosti“ (Sloboda, 2017c). Termín zděděné jazyky „obsahuje jazyky, kterými mluví imigranti a jejich děti v diaspoře, aboriginské nebo domorodé jazyky, jejichž role byla snížena jazyky kolonizátorů, a historicky minoritní jazyky, které koexistovaly vedle jiných standardních jazyků v rozmanitých územích“⁴ (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 1).

Na úroveň (ne)osvojení zděděného jazyka mají vliv též různé jazykové politiky. Ať už se jedná o ty v rodině z hlediska mikro-měřítko, nebo o ty týkající se celé školy, regionu či státu z makro-hlediska.

Jazykové ideologie reflektují nejen jazyk samotný, ale i osobní a společenskou identitu (Lanza, 2007: 51). Lingvistické ideologie označil Alan Rumsey jako „sdílený soubor pojmů zdravého rozumu týkající se povahy jazyka ve světě“⁵ (1990: 346). Projevují se pak v jazykové praxi, v tom, jak lidé mluví, v jejich jazykových rozhodnutích, ale i v metalingvistickém jazyce, v tom, jak lidé mluví o jazyce samotném, ať už explicitně, či implicitně (Lanza, 2007: 51).

³ Vlastní překlad: Minority languages learned in a bilingual or multilingual environment.

⁴ Vlastní překlad: They include languages learned in diaspora spoken by immigrants and their children, aboriginal or indigenous languages whose role has been diminished by colonizing languages, and historical minority languages that coexist with other standard languages in diverse territories.

⁵ Vlastní překlad: shared bodies of commonsense notions about the nature of language in the world, Wording, Meaning, and Linguistic Ideology.

Hlavním zájmem tedy není jen to, co bylo řečeno, ale též to, jakým způsobem to bylo řečeno (Lanza, 2007: 51).

Toto téma se týká i státní úrovně: „V jakém jazyku či jazycích bude vláda pracovat, vést své záležitosti a své záznamy? V jakém jazyku či jazycích chce jednat s veřejností, prosazovat předpisy, poskytovat služby a vzdělávat mládež?“⁶ (Esman, 1992: 381). „Uznání jednoho jazyka jako ‚národního‘ nebo ‚oficiálního‘ či ‚úředního‘ není jen otázkou pohodlí nebo usnadnění komunikace; symbolizuje úctu ke společenství, které reprezentuje“⁷ (Esman, 1992: 381). Jazyky pak mohou mít různé statusy a lze je využívat ku vlastnímu prospěchu (Esman, 1992: 382). Obvyklý je názor, že stát potřebuje společný jazyk, který ale zároveň dominuje nad ostatními (Esman, 1992: 382).

Státy mohou zvolit strategii jednoho jazyka či více. Pokud žije na území několik etnických skupin, mohou volit neutrální jazyk, ale snažit se zachovávat multilingvismus například ve vzdělávání (Esman, 1992: 385–386). Nebo mohou naopak zvolit cestu oficiálního multilingvismu, a to v rámci zachování multietnické či multinárodnostní politiky (Esman, 1992: 386).

Také při formování států hraje jazyková politika výraznou roli, a to dokonce trojí: zaprvé zprostředkovává komunikaci mezi státem a jeho obyvateli, zadruhé má sjednocovací funkci, spojuje obyvatele v jeden národ s jednou kulturou, a zatřetí odlišuje národ od ostatních států (Wright, 2016: 47). Poté, co si stát zvolí jazyk, následují další rozhodnutí týkající se jazykového managementu – jazykové politiky: kodifikace, standardizace a popis daného jazyka tak, aby jazyk sloužil efektivní komunikaci (Wright, 2016: 59).

Ve 20. století mnoho států získalo nezávislost a vytvořilo tak nové politiky. Zároveň však v poslední době dochází ke globalizaci, transnacionalizaci, která usměrňuje moc nad národní úroveň (ed. Spolsky, 2012: 75). V rámci Evropy můžeme mluvit zejména o Evropské unii, která má též svou vlastní jazykovou politiku. Již v Maastrichtské smlouvě se objevuje, že Unie „respektuje svou bohatou kulturní a jazykovou rozmanitost a dbá na zachování a rozvoj evropského kulturního dědictví“ (Smlouva o Evropské unii, 2016: 17). V Nařízení Rady č. 1 o užívání jazyků, které je sice z roku 1958, ale je stále platné, je explicitně napsané, že „[ú]ředními a pracovními jazyky orgánů Unie jsou angličtina, bulharština, čeština, dánština, estonština, finština, francouzština, chorvatština, irština, italština, litevština, lotyšтина,

⁶ Vlastní překlad: In what language or languages will government operate, conduct its affairs, keep its records? In what language or languages is it willing to deal with the public enforce regulations, to provide services, to educate the young?

⁷ Vlastní překlad: The recognition of one language "national" or "official" is not a mere matter of convenience or of facilitating communication; it symbolizes respect for the community it represents.

maďarština, maltština, němčina, nizozemština, polština, portugalština, rumunština, řečtina, slovenština, slovinština, španělština a švédština“ (Nařízení č. 1 o užívání jazyků v Evropském hospodářském společenství, 1958: 2).

Listina základních práv Evropské unie uvádí, že se „[z]akazuje [...] jakákoli diskriminace založená zejména na pohlaví, rase, barvě pleti, etnickém nebo sociálním původu, genetických rysech, jazyku, [...] příslušnosti k národnostní menšině“ (Listina základních práv Evropské unie, 2016: 398), a také to, že „Unie respektuje kulturní, náboženskou a jazykovou rozmanitost.“ (Listina základních práv Evropské unie, 2016: 398).

Evropská rada navíc vydala tzv. Doporučení Rady o komplexním přístupu k výuce a studiu jazyků (2019). Evropský parlament vydal usnesení Ochrana a nepřipustnost diskriminace menšin v členských státech EU (2018), které se mj. týká též Ochrany a obrany menšinových jazyků. „Vybízí členské státy, aby zajistily respektování práva na používání menšinového jazyka a aby [...] chránily jazykovou rozmanitost v Unii“ a také „musí být v komunitách, kde existuje více úředních jazyků, dodržována jazyková práva“ (Ochrana a nepřipustnost diskriminace menšin v členských státech EU, 2018: 24).

1.2.2. Instituce zaměřené na péči o krajanskou komunitu

Rodiče českého původu žijící v zahraničí často chtějí svůj jazyk a kulturu předat i svým dětem. Někteří se o to snaží ve volném čase, často se o to pokouší sami doma. Způsob domácí výuky má samozřejmě hned několik výhod, zaprvé je finančně nenáročný, zadruhé bude vyhovovat konkrétním časovým možnostem a výuku jde navíc velmi lehce přizpůsobit. Jestliže má dítě české občanství, mohou ho rodiče zaregistrovat do kmenové školy v České republice, která „může právě domácí výuku podporovat poskytováním učebních materiálů či jiné online podpory. A pokud [jsou rodiče] trpěliví, ideálně pedagogicky vzdělaní, může tento způsob v [...] rodině fungovat dobře“ (Nahodilová, 2021).

Někdy ale domácí vzdělávání nestačí, rodiče sami nemusí zvládat předat češtinu, někdy jde o jejich vlastní kapacitu, v některých případech jsou problémem časové možnosti, či chybí setkávání se s komunitou a vrstevníky, a tak rodiče vyhledávají institucionalizovanou výuku. Výuka zděděného jazyka tradičně probíhá mimo běžné školství (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 777). V dnešní době existuje několik možností, kde vzdělávat své děti, záleží však na místě bydliště. Pokud se jedná o oblast, kde funguje prezenční výuka, je to ideální. Dítě se může začlenit do komunity, a najít tak kamarády, se kterými se může vídat i mimo výuku. Často se však stává, že vzdálenost od školy je velká a není v silách rodičů dojíždět. Větší flexibilitu

nabízí online výuku, rodiče mohou zvolit konkrétní kurz, který vyhovuje jejich požadavkům zejména z hlediska velikosti skupiny a úrovně. Některé české školy nabízí jak prezenční, tak i online výuku. Pravidelnou online výuku kromě jednotlivců nabízí i Krajánek ve světě, Česká škola ve světě, Škola Březová nebo Česká komunita ve Skotsku. Některé děti však nejsou na online výuku stavěné, zvláště pak ty nejmenší.

V případě přidané výuky se může jednat „o sobotní školy, jazykové tábory a mimoškolní hodiny“⁸ (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 777). Sook Lee a Chen-Wu zmiňují, že primárním cílem sice vždy byl mezigenerační přenos jazyka a kultury, nicméně tzv. community-organized heritage language programs též sloužily k podpoře kulturní identity skrze společenské akce a setkávání komunity (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 777). A právě tato komunitou organizovaná vyučování⁹ jsou někdy důležitější než instituce.

Také proto je nutné zjistit, jaké nároky mají rodiče na své děti.¹⁰ Někteří rodiče se spokojí s tím, že jim dítě rozumí. Jiní chtějí, aby se jejich dítě bylo schopné různými způsoby domluvit. Další mají zájem na tom, aby se dítě bylo schopné dorozumět nad rámec běžné konverzace. Jiní mají za cíl, aby jejich potomek hovořil jako rodilý mluvčí, zejména bez přízvuku. Další skupina má za cíl gramotnost dítěte – aby bylo schopné číst a psát v českém jazyce. A jiní chtějí, aby se jejich dítě cítilo jako příslušník národa a vyznalo se nejen v českém jazyce, ale i v české kultuře. Rodiče mají často zpočátku ambiciózní cíle a myslí si, že nejvyšší stupeň příslušníka národa je automatický. Tyto cíle však postupně klesají. Podle toho rodiče volí vhodnou výuku pro své děti. Některým vyhovuje konverzační kroužek několikrát do měsíce. Jiní budou potřebovat minimálně jednotýdenní přípravu k přezkoušení v kmenových školách.

Komunitně organizované vzdělávání má výhodu ve své autonomii, zájemci si mohou na rozdíl od oficiálního vzdělávání v dané zemi zvolit vlastní cíle, cesty, metody, kurikulum i učitele dle svých požadavků (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 779). Krom rodiny je pak komunita dalším výrazným vlivem na dítě (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 780). Jejich přítomnost je cenná zejména v místech, kde děti nemají možnost používat zděděný jazyk jinde než ve své rodině (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 780). Důležité je též udržování komunity i na úrovni rodičů, takto

⁸ Vlastní překlad: Saturday schools, language camps, and after-school classes.

⁹ V literatuře najdeme několik názvů pro komunitní školy, název se může lišit též regionálně. Mohou být nazývány: „sobotní školy, víkendové školy, etnické školy, školy mateřského jazyka, komunitní školy (např. v Kanadě), doplňkové – suplementární školy (např. v Austrálii) a doplňkové – komplementární školy (např. ve Velké Británii) (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 779). Z originálu, vlastní překlad: Saturday Schools, Weekend Schools, Ethnic Schools, Mother Tongue Schools, Community Schools (i.e., in Canada), Supplemental Schools (i.e., in Australia), and Complementary Schools (i.e., in the United Kingdom).

¹⁰ Na University of Sheffield vznikl v týmu doktorky Sabine Little tzv. Heritage Language Identity Questionnaire, který vyplňují rodiče, aby zjistili svůj vlastní vztah k jazyku. Cílem je jejich uvědomění, proč chtějí klást takové či jiné nároky na své dítě. Dotazník zároveň umožňuje hlubší konverzaci mezi rodiči o rodinné jazykové politice a přístupu ke komunikaci v rodině. Dotazník je dostupný online zde: <https://hliq.group.shef.ac.uk/quiz>.

se mohou pravidelně setkávat s jinými rodiči, kteří čelí stejným či alespoň podobným problémům a kteří mají stejné cíle (ed. Montrul, Polinsky, 2021: 780). Důležitým prvkem je také motivace.¹¹

Obecně v zahraničí se začátkem roku 2024 funguje 173 možností výuky českého jazyka pro děti (Ministerstvo zahraničních věcí, 2024), v roce 2022 jich bylo 162. Konkrétně českých škol je přes 155 (Smolek, 2024) a vzdělávají přes 4 tisíce studentů. Některé školy mají uzavřenou Smlouvu o zajištění vzdělávání občanům České republiky v období plnění povinné školní docházky, a mohou tak poskytovat státem uznané vzdělání a ekvivalent českého vzdělání na základní škole. Těchto škol je patnáct (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013–2024) a patří mezi ně také osm propojených škol s názvem Česká škola bez hranic.

Spolek Česká škola bez hranic, dále též ČŠBH, „působí v Bruselu, Curychu, Drážďanech, Londýně, Mnichově, Paříži, Rhein-Main a Ženevě“ (ČŠBH, 2023), sídlo spolku je v Praze. První Česká škola bez hranic byla založena v Paříži v roce 2003. Jejich hlavním cílem je vzdělávání českých dětí, zároveň se ale věnují vzdělávání vyučujících v zahraničních českých školách, mapují situaci Čechů žijících v zahraničí nebo pomáhají ostatním českým školám, zejména v jejich začátcích. Zároveň pořádají Mezinárodní konferenci českých škol v zahraničí, v létě 2024 se pořádal již šestnáctý ročník. Konference se koná pod záštitou ministra zahraničních věcí a pod záštitou ministra školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Účastní se jí odborníci z celého světa a také zástupci státních institucí, spolek se snaží i o legislativní změny, které by pomohly Čechům žijícím v zahraničí (Česká škola bez hranic, 2023). Organizují tzv. Olympiádu v českém jazyce pro žáky českých škol v zahraničí¹² nebo překladatelskou soutěž,¹³ dříve navíc připravovali letní tábor, a to mezi lety 2009 a 2019 (ČŠBH, 2009–2019).

Česká škola bez hranic spolupracuje s dalšími českými školami v zahraničí – zejména v Evropě, některé však sídlí v USA či Austrálii, mají 18 tzv. partnerských škol. Tyto školy jsou

¹¹ Motivace je jedním z nejdůležitějších faktorů. V listopadu 2024 se tímto tématem zabývala konference FOHLC Europe: Rethinking incentives: how to bolster the motivation of students, parents, teachers, and other stakeholders in heritage language education. Dostupné online z: <https://www.hlenet.org/events/fohlc2024>.

¹² Olympiáda v českém jazyce pro žáky českých škol v zahraničí je určena žákům s českými kořeny, kteří dlouhodobě žijí v zahraničí, nemohou se jí účastnit ti, kteří absolvovali většinu povinné školní docházky na škole v ČR (ČŠBH, 2018–2024). Každý rok je olympiáda vyhlášena v březnu, ve školním roce 2023/2024 proběhl již 6. ročník (ČŠBH, 2018–2024). Žáky nominují české školy, školní kolo probíhá „dle vlastního klíče“ (ČŠBH, 2018–2024), mezinárodní kolo probíhá skrze zaslání zadání a jeho následného vypracování, součástí je čtení s porozuměním, český jazyk a slohová část (ČŠBH, 2018–2024).

¹³ Překladatelská soutěž „ČESKY rozumím, mluvím, píšu, čtu a překládám! Cena Tomáše Grulichy pro mladé překladatele a historiky“ je „určena žákům a studentům českých škol a českých sekcí v zahraničí a členům čs. spolků ve věku od 6 do 17 let“ (ČŠBH, 2021–2024). Cílem je poskytnout žákům českých škol v zahraničí a dětem ve světě možnosti, jak zvýšit úroveň českého jazyka, a předat jim literární dovednosti (ČŠBH, 2021–2024).

tak v užším kontaktu, vyučující mohou navštěvovat kurzy za zvýhodněnou cenu a větší počet žáků se může účastnit Olympiády v českém jazyce pro žáky českých škol v zahraničí. Partnerské školy se také mohou zapojit do společných projektů. Jednou z těchto partnerských škol je i Česká škola Dublin.

V některých zemích funguje i jiný systém, např. ve Švédsku mají děti možnost navštěvovat výuku zděděných jazyků ve škole v rámci doplňujících hodin. Pokud je v oblasti či přímo ve škole dostatek zájemců, je povinností zajistit jim učitele. Podobně je na tom také Rakousko či některé spolkové země Německa (Paap, 2020).

Jiným typem škol jsou Evropské školy fungující v několika městech Evropy tam, kde sídlí instituce Evropské unie. Momentálně jich funguje 23 a jsou zdarma „pro děti zaměstnanců evropských institucí, případně dalších smluvních partnerů“ (Paap, 2020). České sekce lze najít v Bruselu III – Ixelles a Lucemburku II, kde je čeština pouze do 1. stupně (Office of the Secretary-General of the European School, 2023). V ostatních školách jsou české děti zařazené do mezinárodní sekce a „je jim zajištěna dodatečná výuka češtiny v rámci školy“ (Paap, 2020), ať už skupinová, či individuální.

Další možností jsou také krajanští učitelé v tradičních českých komunitách. K tomu, aby byly možnosti výuky češtiny dostupné, pomáhá rovněž Dům zahraniční spolupráce, dále též DZS.¹⁴ Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí, který funguje už přes 25 let (DZS, 2022), zahrnuje dvě části (DZS, nedatováno): Krajanický vzdělávací program a Lektoráty českého jazyka a literatury. Krajanický vzdělávací program se zaměřuje na komunity českých krajanů, vysílá učitele, organizuje kurzy českého jazyka, kurz metodiky výuky pro zahraniční učitele nebo semestrální pobyty na českých univerzitách. Čeští učitelé u krajanů vyučují český jazyk, ale navíc propagují českou kulturu a pořádají různé aktivity s ní spojené, například filmové večery, výstavy nebo divadelní představení. Učitelé jsou vysíláni do několika zemí, „do Chorvatska, Německa, Rumunska a do Srbska [...] [, dále do] Argentin[y], Brazílie a Paraguay[e,] [...] do USA (Chicago) a Austrálie (Adelaide) s výjezdy na Nový Zéland (Dunedin a Tauranga)“ (DZS, nedatováno).

Někteří potomci českých vystěhovalců zase cítí potřebu sami se dozvědět více o své kultuře a jazyce a jdou studovat české dědictví na univerzitu. Lektori českého jazyka a literatury na dvaceti čtyřech zahraničních univerzitách (DZS, 2022) vyučují jazyk, literaturu a realie.

¹⁴ Dům zahraniční spolupráce vydává i svůj vlastní bohemistický časopis věnovaný Čechům žijícím v zahraničí: Krajiny češtiny. Ten „[s]louží jako komunikační platforma ke sdílení informací, metod a přístupů k výuce napříč spektrem učitelů a lektorů a dalších zájemců o problematiku výuky češtiny v cizině“ a v roce 2024 vychází už 16. číslo. Knižně také vychází projekt Češi ve světě, který obsahuje autentická vyprávění českých krajanů (DZS, 2014–2024).

Jejich úkolem je samozřejmě také propagace České republiky, stejně jako v případě krajaňského programu (DZS, nedatováno). V akademickém roce 2023/2024 lektori působili na univerzitách v Belgii, Bosně a Hercegovině, Bulharsku, Egyptě, Francii, Gruzii, Chorvatsku, Indii, Itálii, Maďarsku, Mongolsku, Německu, Polsku, Portugalsku, Rakousku, Rumunsku, Severní Makedonii, na Slovinsku, v Srbsku, Španělsku, na Tchaj-wanu, Ukrajině a ve Velké Británii (DZS, 2023).

Výuka českého jazyka ale funguje i na univerzitách, které nespolupracují s Domem zahraniční spolupráce. Některé jsou vedené v seznamu Možnosti výuky českého jazyka v zahraničí nejen pro děti (Ministerstvo zahraničních věcí, 2024), ne však všechny. Jako příklad univerzit lze uvést Stockholmskou univerzitu, Heidelberskou univerzitu, Univerzitu Řezno/Regensburg, pět univerzit ve Velké Británii, na kterých byla možnost studovat v roce 2011 (Ministerstvo zahraničních věcí, 2011), nebo šestnáct škol v Severní Americe (České školy v Americe, nedatováno).

1.2.3. Jazykové ideologie na úrovni rodiny

Vliv rodičů je jedním z nejdůležitějších faktorů na život dítěte, jejich názory, přístup a jazykové chování ovlivňuje samotný život dítěte (De Houwer, 1991: 2). Jde zejména o názory na to, jakým způsobem by si mělo dítě osvojovat jazyk, jakou roli v tomto procesu by měli hrát rodiče samotní, ale také názory obecně na jazyky, bilingvismus či multilingvismus (De Houwer, 1991: 8) nebo tzv. code-mixing a code-switching (De Houwer, 1991: 9). Rodiče dětí žijících v zahraničí se vědomě či nevědomě rozhodují, které jazyky budou v komunikaci s dětmi a okolím používat. V první řadě záleží na tom, jaké národnosti jsou rodiče, jaké jazyky používají oni sami, zda používají svůj rodný jazyk, jaký je jejich společný jazyk a jaký je jazyk okolí. Čeští rodiče v některých případech chtějí, aby jejich děti také mluvily česky – a to v různé míře.

Rodina je na pomezí individuality, jedince a komunity (Schwartz, Verschik, 2013: 8). Může být označována jako tzv. community of practice (Lanza, 2007: 45; Wenger, 2006), jakožto „sociální jednotk[a], která má své vlastní normy a pravidla pro užívání jazyka“ (Lanza, 2007: 47),¹⁵ slouží jako důležité sociolingvistické prostředí (Lanza, 2007: 47) a je základním stavebním kamenem pro osvojení jazyka (Lanza, 2007: 46). V rámci komunity pak může fungovat tzv. societal bilingualism (Lanza, 2007: 46), který v případech, kdy kolem sebe rodiny

¹⁵ Vlastní překlad: societal unit that has its own norms for language use.

nemají tuto multilingvní komunitu, chybí, a rodiče tak nemusí mít dostatek podpory, nebo dokonce čelí problémům způsobeným neporozuměním, kvůli kterým mohou nakonec bilingvní výchovy úplně zanechat (Lanza, 2007: 46).

Důležitým pro osvojování – nejen zděděného – jazyka je input. Jazykový input můžeme charakterizovat jako „komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jímž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt“ (Průcha, 2011: 93). Podle něj dítě nejen poznává svět, ale zároveň si konstruuje znalosti jazyka (Průcha, 2011: 93). Input hraje velkou roli při procesu osvojování jazyka, sám závisí na prostředí – může se jednat o „jazykové, sociální, vzdělanostní a další charakteristiky osob vytvářejících řečové produkty zaměřené na dítě“ (Průcha, 2011: 93). Důležitá je nejen kvantita inputu, ale též kvalita (Smith-Christmas, 2016: 4).

Aby si dítě mohlo danou strukturu osvojit, je nutné minimální „kritické množství“, neboť „děti si nemohou osvojit to, co neslyší v inputu“ (Průcha, 2011: 95). Ovšem input není jediným zdrojem osvojování, důležitá je například také kognitivní vyspělost daného jedince (Průcha, 2011: 96). Základním jazykovým inputem je mateřský jazyk (Průcha, 2011: 96), v našem případě dětí žijících v zahraničí to může být zděděný jazyk, bylo totiž dokázáno, že děti systematicky napodobují výpovědi dospělých v okolí (Průcha, 2011: 96).

Také proto je důležitá tzv. řeč orientovaná na dítě, která má za cíl zjednodušovat dítěti osvojování jazyka (Průcha, 2011: 96). Tvoří ji zjednodušený registr a další specifické znaky, např. je pomalejší, jasněji artikulovaná a vyznačuje se vysokou frekvencí zdvořilých a mazlivých slov (Průcha, 2011: 96–97). Nicméně dítě jako nezúčastněný pozorovatel vnímá i rozhovory mezi rodiči atp., je tedy důležitý i situační kontext (Průcha, 2011: 100). Děti například spontánně opakují slova, která slyšely, tudíž i nepřímý jazykový input – ten, který není zaměřený přímo na dítě – může být důležitý při jazykovém vývoji (Průcha, 2011: 108–110).

Jazykový input hraje velkou roli při osvojování zděděného jazyka. Z většinové společnosti má obvykle většinový jazyk, o to více je důležitá řeč orientovaná na dítě jemu blízkých osob. Ti mohou ovlivnit osvojování díky užívání svého mateřského jazyka právě skrze velikost inputu: „děti, které přijímají více inputu v minoritním jazyce, mají tendenci být více produktivně bilingvní než děti, které přijímají méně inputu v minoritním jazyce“¹⁶ (Döpke 1988; de Houwer 2007; Quiroz, Snow a Zhao 2010; citováno podle Smith-Christmas, 2016: 3).

¹⁶ Vlastní překlad: Children who receive more minority language input tend to be more productive bilinguals than children who receive less minority language input.

K celkové velikosti inputu mohou přispívat nejen rodiče, ale též okolí: rodina mluvící menšinovým jazykem nebo ti, kteří se o děti starají.

V rodinách se typicky většímu inputu v menšinovém jazyce dostává nejstaršímu z dětí, to pak obvykle dosáhne vyšší úrovně osvojení daného jazyka (Smith-Christmas, 2016: 3). Nicméně to samozřejmě není případ všech rodin (Schwartz, 2010, citováno podle Smith-Christmas, 2016: 3), starší sourozenec může mít naopak pozitivní vliv na osvojování menšinového jazyka toho mladšího právě díky tomu, že zvyšuje jazykový input (Terraschke, 2013, citováno podle Smith-Christmas, 2016: 3).

Velikost inputu ovlivňuje i to, zda bude dítě pouze pasivně bilingvní či bude moct být považováno za vyváženě bilingvní (ed. Spolsky, 2012: 355). Kromě inputu hraje roli též to, zda je a v jaké míře vystaveno situacím, „kde musí mluvit menšinovým jazykem“¹⁷ (ed. Spolsky, 2012: 355).

Jazyková politika je obvykle „chápána jako konkrétní plán cílů a činnosti (n. nečinnosti), který byl dohodnut či zvolen nějakou skupinou osob n. organizací. [...] Jazyková politika má blízko k pojmu jazykové plánování a je typem jazykového managementu takovým, který se vyznačuje vyšší mírou uvědomovanosti a organizovanosti při zacházení s jazykem.“ (Sloboda, 2017a)

Rodinná jazyková politika je ovlivněna zejména: jazykovými přesvědčeními nebo ideologiemi, jazykovým chováním – zejména výběrem jazyků v každodenních interakcích – a jazykovým managementem (citováno podle Hollebeke, 2024: 280). Právě jazykové ideologie jsou hlavním faktorem, který následně ovlivňuje jazykový management, jak jednoduchý, tak případně organizovaný (citováno podle Hollebeke, 2024: 280).

Rodinná jazyková politika vychází z vědomých, ale mnohdy i nevědomých rozhodnutí, často je „neviditelná“ (ed. Spolsky, 2012: 351), pouze malé procento rodičů učiní explicitní rozhodnutí, jak bude na své děti mluvit a jak na ně bude reagovat, pokud užijí jiný než žádaný jazyk (ed. Spolsky, 2012: 352).

Rodiče mohou v rámci jazykové politiky používat několik metod. Nejslavnější je pravděpodobně strategie tzv. OPOL: one person – one language, kdy každý z rodičů mluví na dítě svým jazykem. Tato strategie byla poprvé popsána v roce 1902 Francouzem Mauricem Grammontem (ed. Spolsky, 2012: 354). Suzanne Romaine (1995, citováno podle ed. Spolsky, 2012: 355) „upozornila na to, že výsledkem v rodinách, kde je využívána tato strategie, je často

¹⁷ Vlastní překlad: Where they must speak the minority language.

to, že děti rozumí oběma jazykům, ale mluví pouze většinovým jazykem komunity, ve které žijí“,¹⁸ jsou tedy pasivně bilingvní (ed. Spolsky, 2012: 355).

V rámci každé strategie je důležité brát v úvahu nejen menšinový či menšinové jazyky rodičů, ale také většinový jazyk okolí. V některých případech se mohou rodiče rozhodnout, že budou hovořit zděděným jazykem jednoho z rodičů, přestože druhý z rodičů mluví většinovým jazykem. Výhodou je, když menšinovým jazykem hovoří komunita, ve které si mohou děti vytvořit sociální vazby.

Faktorem jsou též ideologie týkající se míchání více jazyků – code-switching a code-mixing. Rodiče bývají sami bilingvní a mohou chtít sami zapojovat více jazyků. Podle studie od Barron-Hauwaert (2004, citováno podle ed. Spolsky, 2012: 355–356) mnoho rodičů často přechází mezi jazyky, aniž by si to sami uvědomovali – tvrdí, že praktikují strategii OPOL.

Dalším důležitým aspektem jazykového managementu je reakce rodiče na dítě, které promluví jiným než menšinovým jazykem, což rodič považuje za nežádoucí. Lanza (1997, citováno podle Smith-Christmas, 2016: 5) identifikuje pět strategií¹⁹, které rodiče mohou využít. Prvním je požadavek na vysvětlení: strategie minimálního uchopení, kdy rodič potomka požádá o zopakování, což implikuje chybu, která by měla být opravena (Smith-Christmas, 2016: 5). Druhým způsobem je požadavek na vysvětlení: strategie vyjádřeného odhadu, rodič využije zděděný jazyk k otázce, která se týká výpovědi dítěte, a dítě tím přeformuluje své vyjádření v menšinovém kódu (Smith-Christmas, 2016: 5–6). Třetí strategií je opakování, v tomto případě rodič zopakuje promluvu ve zděděném jazyce, což nevyžaduje již odpověď od dítěte (Smith-Christmas, 2016: 6). Čtvrtým způsobem je strategie dalšího postupu, kdy jeden z rodičů na užití jiného jazyka nereaguje a pokračuje v konverzaci v menšinovém jazyce (Smith-Christmas, 2016: 6). Poslední strategií je tzv. code-switching, během následující promluvy tak rodič využije většinového jazyka, buď jej jen zakomponuje, nebo plně změní kód (Smith-Christmas, 2016: 6).

Faktor, který hraje velkou roli v rámci rodinné jazykové politiky, je též vliv okolí (ed. Spolsky, 2012: 356). Je tedy důležité, jaké prostředí rodiče vyberou pro život: od místa bydliště přes vzdělávací instituce, volnočasové aktivity až po místo dovolené (ed. Spolsky,

¹⁸ Vlastní překlad: noted that a common outcome in families who employ the one-parent-one-language approach is children who can understand both languages, but only speak the majority language of the community in which they live.

¹⁹ Vlastní překlad strategií: Request for clarification: minimal grasp strategy; Request for clarification: expressed guess strategy; Repetition; Move on strategy.

2012: 356). Největší vliv ale často mají vrstevníci dětí – kamarádi a spolužáci, a to zejména v období dospívání (ed. Spolsky, 2012: 356).

2. Cíle výzkumu, výzkumná metodologie

V této kapitole jsou popsány cíle diplomové práce a též metodologie, která volně vychází z monografie Jana Hendla *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace* a také z *Úvodu do pedagogického výzkumu* Petera Gavory, *Kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách* Romana Švaříčka a Kláry Šed'ové a *Případové studie: Metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu* od Jana Chrastiny.

2.1. Stanovení cílů

Cílem této práce je ověřit předpoklad, zda a případně jakým způsobem souvisí jazykové ideologie, jazykový management a jazyková politika v rodinách a v České škole Dublin, skrze obě ředitelky a učitele, s docházkou dětí do školy, s jejich přístupem a s jejich samotnými jazykovými ideologiemi. Současně tak cíl zahrnuje i popis situace jazykového vzdělávání na České škole Dublin, které pak má vliv na ideologie v rodinách. Každý z rodičů má své vlastní jazykové ideologie. Ty pak vědomě či nevědomě tvoří rodinnou jazykovou politiku, která následně ovlivňuje jazykový vývoj dítěte či dětí, jež si sami rovněž vytváří názory, ideologie a postoje k jazykům, češtině i k České škole Dublin.

Pokud se rodiče žijící v zahraničí rozhodnou posílat svého potomka do sobotní doplňkové školy, přispívají tím dalším způsobem do rodinné jazykové politiky. Jejich očekávání mohou být různá, ale tímto vědomým rozhodnutím spolupomáhají nejen jazykovému vývoji svých dětí, ale také vývoji vlastních ideologií a postojů dětí nejen k českému jazyku, ale i k české škole.

Původním záměrem bylo soustředit se zejména na jazyk dětí samotných – na jejich produkci, na psaný nebo mluvený jazyk, na jazykovou praxi. Vzhledem k zúčastněnému pozorování a životu přímo v komunitě se ale cíl práce posunul spíše k jazykovým ideologiím, jazykovému managementu a jazykové politice. Protože právě a zejména ty mají obrovský vliv na jazykovou úroveň dětí.

Předpokladem pro tuto práci je, že v každé rodině jsou ideologie sice různé, nicméně mají společné prvky. Jedním z těchto předpokladů je to, že ve smíšených rodinách, kde je pouze jeden z rodičů Čech, a právě on hovoří s dítětem česky, bude čeština dítěte slabší než v rodinách, kde jsou oba rodiče Češi. Toto totiž velmi ovlivňuje zejména komunikační jazyk rodiny. Pokud je jím – v našem případě – angličtina, která je zároveň většinovým jazykem okolí, bere prostor zděděnému jazyku – češtině.

Dalším z předpokladů je, že pokud je rodič, který na dítě mluví česky, důsledný v tom, že dítě z většiny případů musí odpovídat v češtině, pak je produktivní dovednost dítěte na lepší úrovni než u dětí, které odpovídají rodiči anglicky. Předpokladem je i to, že potomek českojazyčného rodiče, který používá češtinu výhradně, případně s občasnými výjimkami týkající se hovoru před jinými lidmi, kteří neovládají češtinu, bude mít lepší znalost českého jazyka než potomek, jehož rodiče ve velké míře přechází do angličtiny, nebo u nich angličtina dokonce dominuje.

Poslední předpoklad lze charakterizovat rozdílem jazyka mezi sourozenci: mladší sourozenci mají horší úroveň českého jazyka než jejich starší sourozenci. Ti totiž měli v dětství větší příležitost být obkloповáni pouze českým jazykem. Poté se však oni sami dostali více do okruhu anglického, který kvůli kamarádům a škole nakonec pronikl i do domova, kde byla do té doby preferována pouze čeština. Mladší tak vyrůstali i s přítomnou angličtinou.

Těmito různými faktory, které jsou charakterizovány jako předpoklady, jsou ovlivněny děti a jejich samotné jazykové ideologie a přístup nejen k českému jazyku, ale také k jazykům obecně, k českým knihám, filmům a k české kultuře celkově. Tato diplomová práce si tak klade za cíl ověřit, zda a jakým způsobem se jazykové ideologie a jazykový management rodičů promítá do postojů dětí k češtině a ke studiu v České škole Dublin.

2.2. Metodologie

Tato případová studie vychází z vícero dat. Opírá se zejména o polostrukturované rozhovory s rodiči, dětmi, učiteli i vedením České školy Dublin. Dále byly provedeny rozhovory s dětmi soustředěné kolem šesti tematických celků: *rodina, koníčky a záliby, jídlo, zvířata, povolání a škola*. Součástí bylo porozumění čtenému/psanému textu. Původní záměr byl obsáhnout i produktivní dovednost psaní. Důležitým zdrojem je též zúčastněné pozorování, které probíhalo v průběhu celého školního roku. A v neposlední řadě je důležité zmínit práci s dokumenty týkající se České školy Dublin. Práce vychází také z dokumentů vydaných irskou vládou a irským Centrálním statistickým úřadem, ale i z webových stránek Ministerstva zahraničních věcí České republiky.

Všichni z účastníků podepsali informovaný souhlas. Šlo o vedení školy, učitele i rodiče žáků, se kterými proběhly rozhovory. Informovaný souhlas je součástí příloh.

Při tvoření otázek do **polostrukturovaných rozhovorů** s rodiči, dětmi, učiteli a oběma ředitelkami byl brán zřetel na jazykové biografie. Všechny otázky jsou součástí přílohy. Rozhovory se odvíjely od odpovědí respondentů. Ti byli v některých případech velice sdílní,

v jiných však byly jejich odpovědi strožejší. Rozhovory s rodiči trvaly v průměru třicet až šedesát minut, interview s učiteli trvala třicet až devadesát minut. Rozhovor s ředitelkami trval sto dvacet minut. K polostrukturovanému rozhovoru s dětmi došlo naráz s pohovorem nad obrázky.

Otázky směřované na rodiče se obsahem orientovaly na zázemí rodin, jazykové pozadí rodičů i dětí. Respondenti byli dotazováni na národnost, místa narození všech zúčastněných, pobyt v Irsku, jazykové znalosti rodičů i dětí, kdy a za jakých okolností používají ten či jiný jazyk a k jakému účelu, od kdy a jakým způsobem se učí a učilo dítě česky atp.

Důležitými pak byly otázky týkající se jazykových ideologií – názory obecně na jazyky, konkrétně na český jazyk, účel výuky češtiny a její důležitost pro českojazyčného rodiče. A také dotazy na jazykový management – užívání jazyků v konkrétních situacích, přístup k podpoře češtiny, její rozvíjení a skrz co, kde a kdy, jazykový management též souvisí s navštěvováním České školy Dublin a důvody či příčinami pro docházku.

Skrze polostrukturované rozhovory byly získány jazykové biografie dětí. A to například podle publikací od Hájka a Havlíka (2014), Nekvapila (2001) nebo Vasiljeva (2011).

Učitelé byli dotazováni také na své zázemí a jazykové pozadí nebo na jazykové ideologie týkající se jak jazyků obecně, tak češtiny. Další dotazy směřovaly na reflexi jejich vlastní výuky a jazykový management během vyučovacího dne. Důležité bylo i to, jak reagují na dítě, které momentálně nepoužívá češtinu, byť by mělo, jakým způsobem motivují žáky k užívání českého jazyka a jakým způsobem je chtějí vést. Vedení krom těchto otázek dostalo dotazy na fungování školy, její zázemí, historii a celkový organizovaný management v České škole Dublin, který se dotýká každotýdenního fungování školy a aktivit nad rámec výuky.

Sběr těchto dat proběhl v červnu roku 2023. Rozhovory s učiteli se krom dvou, jež se odehrály u vyučujících doma, uskutečnily na půdě Ballyroan Library Youth Centre, kde probíhá i výuka. Tato interview byla zaznamenána na aplikaci diktafonu v mobilním telefonu. Jedna z učitelek odmítla nahrávání, její odpovědi byly tedy pouze ve zkratce zaznamenávány písemně.

Výjimkou byly rozhovory s vedením České školy Dublin, obě ředitelky absolvovaly rozhovory online přes aplikaci Zoom. V tomto případě bylo interview zaznamenáno přímo v rámci nahrávání přes tuto platformu. Výsledkem byl videozáznam, ale především audiozáznam, se kterým bylo následně pracováno.

Rozhovory s rodiči proběhly ve všech případech u rodin doma, znovu bylo vše zaznamenáno na diktafon. Podobně na tom byly i rozhovory s dětmi. Všechny se odehrály

v rámci návštěvy u rodiny doma, pouze u dcery rodiny G proběhl online přes Zoom, kde byl též nahrán.

Jak již bylo zmíněno, polostrukturované rozhovory s dětmi proběhly najednou s **rozhovory nad tematickými celky**. Těmito tématy byly rodina, koníčky a záliby, jídlo, zvířata, povolání a škola. Aby byla konverzace s dětmi plynulejší, bylo každé téma dokresleno 8–12 obrázky, které měly děti k dispozici zejména v případě, pokud by si samy nevěděly rady a potřebovaly inspiraci. Pokud proběhl rozhovor fyzicky, prezenčně byly obrázky k dispozici vytištěné, pokud proběhl online, byly obrázky sdíleny přes obrazovku. Tyto obrázky pozitivně přispěly k plynulosti rozhovoru a příjemné atmosféře. Všechny obrázky pochází z webové stránky <https://www.pexels.com/cs-cz/> kromě obrázku se svatomartinskou husou a knedlíky, který je ze stránky <https://pixabay.com>.

Obrázky byly vybírány s ohledem na rozmanitost, aby všechny děti byly schopné promluvit alespoň o něčem. Například v rámci tématu rodina byly do rozhovoru zahrnuty fotografie s rodiči i prarodiči, aby mohly děti mluvit též o vzdálenějších příbuzných. Téma záliby a koníčky pokrývalo jak sportovní aktivity: fotbal, plavání, cyklistika, tak ty umělecké: malování, hraní na hudební nástroj, ale obsahovalo i aktivity týkající se každodenního života: čtení knih nebo hraní karet a her – v tomto konkrétním případě šlo o hru Člověče, nezlob se, která je též spojena s českou kulturou.

Obrázky k tématu jídlo obsahovaly fotografie ovoce a zeleniny, ale i hotových jídel: těstovin, hamburgeru, pizzy a čokoládového dortu, zejména tyto obrázky přitahovaly pozornost. Důležitým obrázkem byla již zmíněná fotografie svatomartinské husy s knedlíky, která reprezentovala českou kuchyni, neboť i na tu byly děti dotazovány. V neposlední řadě téma obsahovalo obrázky týkající se vaření a stolování, případně jezení v restauracích.

Téma zvířata bylo pokryto fotografiemi zvířat, která žijí v České republice, ale obsahovalo i exotické druhy. Na jednotlivých obrázcích byly všechny druhy obratlovců: ryby, obojživelníci, plazi, ptáci, savci. Ryby, obojživelníci, plazi byli zastoupeni vždy jedním obrázkem, dva obrázky byly věnovány ptákům a sedm savcům. Savci měli nejvíce prostoru vzhledem k rozmanitějšímu pokrytí, které bylo cílem těchto obrázků.

V rámci tématu povolání bylo zvoleno 11 obrázků různých profesí. Některé obrázky byly abstraktnějšího charakteru, aby si pod nimi děti mohly představit více profesí. Podobně byly vybírány i obrázky k tématu škola. Dva z nich představovaly školní prostředí, jeden knihovnu, zbývající čtení obecně. Další obrázky byly soustředěné na předměty – matematiku, případně geometrii. Téma těchto školních předmětů se pak odrazilo v celkovém vnímání školy a jiných předmětů.

Rozhovory nad obrázky trvaly v průměru třicet až šedesát minut podle hovornosti dětí. Mladší se více soustředily na obrázky, starší se od nich naopak jen odrazily a věnovaly se abstraktnějším tématům. Podle jazykové úrovně doplňovaly děti, které nemají češtinu tak silnou, své výpovědi angličtinou. Cílem bylo, aby děti o daném tématu mluvily alespoň necelých pět minut. Tato podmínka byla splněna téměř u všech respondentů.

Dalším prvkem bylo **porozumění čtenému/psanému textu**. Dětem byl prezentován text s otázkami, na které měly za úkol ústně odpovědět. Děti, které navštěvovaly 3., 4. a 5. ročník dostaly úryvek z pohádky Zlatovláska od Karla Jaromíra Erbena²⁰. Text byl upraven, aby více vyhovoval současnému českému jazyku a napomohl porozumění, které už tak může být pro děti, které nevyrůstají v České republice, problematické. Respondenti ze 7. a 8. třídy dostali úryvek z první kapitoly knihy Prašina od Vojtěcha Matochy²¹.

Cílem výběru textů bylo nabídnout žákům český kulturní kontext a zároveň případně otestovat, zda dané dílo znají či ne. Dva texty byly zvoleny vzhledem k odlišnému věku respondentů a jejich zájmům a jazykové úrovni.

Text byl vždy přečten nahlas autorkou práce, zároveň však měli všichni účastníci text k dispozici, aby se do něj mohli dívat a sledovat právě čtené. Tento přístup měl za cíl pomoci porozumění. Děti se mohly do textu kdykoli vracet, číst ho znovu, hledat v něm. Text nečetly samy děti kvůli tomu, že nešlo o dovednost čtení, ale porozumění. Dovolilo jim to tak soustředit se na daný text.

Po textu následovalo vždy devět otázek. K textu Zlatovláska bylo přiřazeno šest otevřených otázek s jednoduchou, často i jednoslovnou odpovědí. Otázky obsahovaly též jednu dichotomickou úlohu, která se skládala ze čtyř podúloh. Děti měly za úkol určit, zda dané tvrzení platí, či ne, případně měly věty opravit, aby byly platné. Jednou z otázek bylo vysvětlit význam tučně zvýrazněné části věty. Ta se vztahovala ke slovnímu spojení: kde se vzali, tu se vzali. Poslední otázka byla zaměřená na obsahové shrnutí textu.

K textu Prašina bylo zadáných pět otevřených otázek s odpovědí, která nejčastěji obsahovala slovní spojení. V šesté otevřené otázce bylo nutné vyjmenovat více objektů. Jedna otázka byla znovu dichotomická, skládala se z šesti podúloh, ve kterých měly za úkol určit, zda je dané tvrzení pravda, nebo lež – ano, či ne. Osmou otázkou bylo znovu vysvětlit význam tučně zvýrazněné věty, tentokrát: aby té záhadě přišli na kloub. Poslední otázka byla znovu věnována shrnutí úryvku textu.

²⁰ Erben, Karel Jaromír, 1920. Zlatovláska. In. K. J. E. Pohádky. Praha: Jan Hladký, s. 7. Dostupné online z: <https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/40/47/46/pohadky.pdf>, upraveno. [cit. 2023-05-02].

²¹ Matocha, Vojtěch, 2018. Prašina. Praha: Paseka, s. 8.

Tato část proběhla po skončení rozhovoru nad tematickými celky. Trvala v průměru deset až dvacet minut. Děti často texty znaly, tudíž se o nich rozpovídaly, nebo naopak neznaly a zajímal je kontext, například to, jak pohádka skončí.

Všechny nahrávané rozhovory byly přepsány, u transkripce byla dodržena pravidla pravopisu. Nicméně byl zachován nespisovný charakter promluv a specifické rysy promluv dětí, rodičů i učitelů. V prepisech jsou vynechávány jakékoli informace, které by mohly odkrýt identitu zúčastněných. Po transkripci byly odpovědi kódovány dle tématu, kterého se týkají.

Další součástí sběru dat k případové studii měl původně být i **psaný text**. Všichni žáci dostali za úkol napsat text týkající se obrázku. U mladších – tedy u žáků 3., 4. a 5. ročníku České školy Dublin – se mohlo jednat pouze o popis obrázku na 50 slov, starší měli instrukce volnější, vzhledem k jejich slohovým znalostem se mohli pokusit nejen o popis, ale i vyprávění, charakteristiku nebo úvahu, rozsah byl směřován ke 100 slovům. Mohli využít své fantazie a obrázkem se pouze inspirovat.

Obrázek byl znovu vybrán s ohledem na české kulturní dědictví. Na obrázku – snímku obrazovky z jednoho z nejznámějších večerníčků – byl totiž Pat a Mat²². Cílem bylo tedy nejen zjistit úroveň psaného textu u dětí s češtinou jako zděděným jazykem, ale také to, zda znají danou pohádku.

Vzhledem k časovému rozsahu rozhovoru měli žáci text poslat. Bohužel tak ale učinil pouze jeden. Psaný text tudíž není součástí diplomové práce.

Důležitým zdrojem dat pro tuto práci je **zúčastněné pozorování**. To bylo prováděno v rámci výuky. Autorka vyučovala český jazyk ve školním roce 2022/2023 dva ročníky – 6. a 7. třídu. Často byla také přítomna na dalších částech výuky – dějepisu, zeměpisu, případně jako suplování v jiných ročnících – český jazyk v 5. třídě. Také pozorovala v rámci hospitací výuku ve 3. třídě. Součástí byl i pohybový kroužek po vlastní výuce.

Účast v samotné komunitě vzniklé kolem České školy Dublin je též velmi důležitým faktorem pro tuto práci. Společné akce typu vánoční besídka, karneval, divadelní loutkové představení nebo slavnostní zakončení školního roku hrály důležitou roli při získávání dat.

V rámci vyučovacího dne byla klíčovou i neformální komunikace s žáky, kolegy či vedením. Ať už šlo o výuku samotnou a přestávky mezi ní, tak právě o akce pořádané Českou školou Dublin.

²² Pat a Mat [@patamat2482], 2019. Pat a Mat – Kaktus | Cactus, ze seriálu Pat a Mat na venkově. Snímek obrazovky, 7:24. YouTube. 25. 3. 2019. Dostupné online z <https://www.youtube.com/watch?v=d7Kkk0wuoJI>. [cit. 2023-05-02].

Na práci měla vliv také samotná komunikace s rodinami a zejména komunikace v nich. V rámci rozhovorů navštívila autorka téměř všechny rodiny u nich doma, často se jednalo spíše o návštěvu při příležitosti rozhovoru k diplomové práci. Bylo tak možné pozorovat všechny členy domácnosti v jejich přirozeném prostředí.

Autorka měla také to štěstí, že ve dvou rodinách mohla bydlet, a fungovat tak v rámci obvyklého každodenního programu. Toto pozorování bylo až několikaměsíčního charakteru. Popis fungování těchto rodin vychází z rozhovorů s nimi, nicméně právě tato pozorování byla též klíčová pro poznání celé komunity kolem české školy.

V neposlední řadě je nutné zmínit práci s interními **dokumenty** České školy Dublin. V tomto případě šlo zejména o výroční zprávy, zprávy o činnosti či jednotlivé administrativní informace od dotazníku pro rodiče, který je jim zasílán vždy před začátkem dalšího školního roku, až po tabulky se seznamy žáků a jejich absencí.

Co se týče dokumentace vydané irskou vládou a irským Centrálním statistickým úřadem, šlo zejména o informace týkající se jazykové politiky a menšin v Irsku. K získání informací o české komunitě v Irsku sloužily zejména webové stránky Ministerstva zahraničních věcí České republiky.

Analytická část práce je rozdělena do čtyř podkapitol. První slouží k získání přehledu o situaci menšin a jazyků v Irsku týkající se národní úrovně, tedy jazykové a menšinové politiky. Druhá se zaměřuje na tamní české organizace, případně jiné krajanské spolky, instituce apod. Třetí analytická část se věnuje České škole Dublin, jejímu fungování. A v neposlední řadě je čtvrtá podkapitola zaměřena na samotné rodiny, které participovaly ve výzkumu.

Část rodin je analyzována tematicky, ne po rodinách. Tento způsob byl zvolen se zřetelem k zachování větší anonymity účastníků výzkumu, vzhledem k tomu, že v rámci české komunity v Irsku budou hned odhaleni. Dovoluje nám to však soustředit se na jazykové ideologie, jazykový management a rodinnou jazykovou politiku komunity jako celku, což je cílem práce. Rodiny jsou anonymizovány pomocí písmen: rodina A, B, C, D, E, F a G. Každé dítě má přidělené nové jméno dle písmena rodiny: Adélka, Bartoloměj, Benjamin, Cecilka, Cyril, Daniela, Denisa, Emil, Erik, František, Filip, Fiona, Gabriela.

Rozhovory s rodiči se zaměřily na jazykový management a jazykové ideologie. V rámci ideologií je tematizována důležitost češtiny a důležitost české školy. Každý z rodičů uváděl své vlastní relevantní faktory, které tyto ideologie ovlivňují. Zmiňovali také důvody, proč posílají své děti do České školy Dublin. V rámci managementu byly matky dotazovány, jakým způsobem reagují na dítě, když mluví anglicky.

Otázky týkající se jazykových ideologií byly položeny i dětem, týkaly se jazyků obecně, českého jazyka a následně též České školy Dublin. Znovu každé odpovídalo dle vlastních názorů a zkušeností.

3. Analýza

Analytická část se věnuje informacím z nasbíraného materiálu. Prvním tématem je samotná česká komunita v Irsku a případné jazykové politiky týkající se jazyků a menšin na státní úrovni. Dále se zaměřuje na organizace a existující instituce české komunity v Irsku. Obsahem následující kapitoly je Česká škola Dublin, její historie a fungování nebo jazykový management učitelů a případně i vedení. Další část se pak již zabývá čistě rodinami a jejich dětmi – nejprve jsou rodiny stručně popsány, následně se práce přesouvá k jazykovým ideologiím a managementu rodičů, poté i dětí.

3.1. Jazyková situace v Irsku, státní politika

O jazykové situaci v Irsku nemůžeme mluvit, aniž bychom zmínili irštinu. Dle článku 8 ústavy je irský jazyk prvním oficiálním jazykem Irské republiky, anglický jazyk je na druhém místě (Irsko, 2019). V prosinci 2023 vydal Central Statistics Office, tedy Centrální statistický úřad, dále též CSO, prohlášení, že „téměř 1,9 milionu populace nad 3 roky uvedlo, že umí mluvit irsky“²³ (CSO, 2023c) z toho každý desátý uvedl, že umí hovořit „velmi dobře“ a dalších 32 % „dobře“. Na 55 % obyvatel neumí mluvit ani „dobře“²⁴ (CSO, 2023c).

Irská republika dbá na udržování irštiny, momentálně je v platnosti tzv. 20-Year Strategy For The Irish Language 2010–2030 (Government of Ireland, 2010), tedy strategie pro irský jazyk, kterou vydala irská vláda. Zaměřuje se na oblasti vzdělávání, na tradiční irsky mluvící oblast Gaeltacht, „brzkou intervenci“ v rámci rodin, administrativu a komunitu, média a technologie, slovníky, legislativu a status, ekonomický status nebo iniciativy. Cílem této politiky je nejen zvýšit počet rodin, které by používaly irštinu v každodenní komunikaci, ale i lingvistická podpora oblasti Gaeltacht nebo to, aby si více obyvatel vybíralo ke komunikaci s úřady irštinu a aby byla irština více „vidět“ v rámci společnosti (Government of Ireland, 2010: 3).

Irština je povinným jazykem od základní školy²⁵ až po tzv. Leaving Certificate (Government of Ireland, 2010: 11), irština je jedinou jeho povinnou součástí (Citizen

²³ Vlastní překlad: Almost 1.9 million people (aged three years and over) stated they could speak Irish.

²⁴ Vlastní překlad: One in ten people who spoke Irish could speak it very well while a further 32% spoke it well. The majority of Irish speakers (55%) could not speak the language well.

²⁵ Systém irského vzdělávacího systému funguje jiným způsobem než ten v České republice. Největší rozdíl je, že děti začínají chodit do školy již ve čtyřech letech – do tzv. junior infants. Následuje třída tzv. senior infants a až poté 6 let – 6 ročníků – základní školy. Na základní škole tak děti stráví 8 let. Následuje dalších 6 let na střední škole. Na závěr střední školy žáci skládají zkoušku, za kterou získají tzv. Leaving Certificate, který je obdobou

Information, 2024). Na zkoušku se žáci připravují dva roky a skládají ji z minimálně pěti předmětů. Do těchto předmětů jsou počítány i jazyky Evropské unie, které nejsou vyučovány ve škole. Například pro rok 2023 to byly tyto jazyky: lotyšština, rumunština, slovinština, moderní řečtina, finština, estonština, slovenština, švédština, čeština, bulharština, maďarština, dánština, nizozemština, chorvatština a maltština²⁶ (State Examinations Commission, 2024). Tím, že žáci mohou „maturovat“ z jazyků, které se nevyučují ve škole, dává Irsko jasně najevo, že podporuje multilingvismus svých občanů a zděděné jazyky.

Irská vláda vydala též dokument Languages Connect – Ireland’s Strategy for Foreign Languages in Education 2017–2026, který navazuje na jazykovou politiku Evropské unie.²⁷ Klade si čtyři cíle: zlepšit jazykovou dovednost skrze atraktivní prostředí k učení, diverzifikovat a zvyšovat využívání naučených jazyků a kultivovat tzv. jazyky nové irštiny, zvyšovat povědomí o důležitosti učení jazyků, které by podporovalo širší užívání cizích jazyků a v neposlední řadě angažovanost zaměstnavatele a jazykové užívání (Government of Ireland, 2017).

Za doby ekonomického růstu na začátku tisíciletí otevřelo Irsko brány cizincům, zejména z těch zemí, které vstoupily v roce 2004 do Evropské unie. To umožnilo velkým mezinárodním firmám založit v Irsku svá ústředí, například Google tam sídlí od roku 2003, podobně jako Adobe od r. 2005 nebo Facebook od r. 2008 (SeoSolutions, 2023). Své pobočky tam má Apple již od roku 1980 nebo Microsoft s pobočkou otevřenou roku 2018 (SeoSolutions, 2023). Právě tyto mezinárodní firmy přitahují pozornost emigrantů, neboť pro fungování potřebují pracovníky s různými jazyky, češtinu nevyjímaje. K 7. 12. 2024 jsou v irském Dublinu k dispozici čtyři volné pozice ve společnosti Google, které vyžadují znalost češtiny.²⁸

V roce 2022 čítala populace v Irsku 5 149 139 obyvatel, z nichž nemělo irské občanství 631 785 lidí a duální občanství mělo 170 597 obyvatel (CSO, 2023a). Co se týče ne-irské populace, tvořilo ji 15 % Poláků, 13 % občanů Spojeného království, 7 % Rumunů a Indů, 5 % Litevců, 4 % Brazilců, 3 % Španělů, Lotyšů a Italů. Zbylých 40 % tvořily ostatní národnosti (CSO, 2023b).

české maturity. Jako nadstavbovou část zkoušky si žáci mohou zvolit český jazyk, což může vést k větší motivaci učit se češtinu. V Irsku funguje více typů škol, ty však nejsou pro práci relevantní.

²⁶ Vlastní překlad: Latvian, Romanian, Slovenian, Modern Greek, Finnish, Estonian, Slovakian, Swedish, Czech, Bulgarian, Hungarian, Danish, Dutch, Croatian, Maltese.

²⁷ Viz například <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>.

²⁸ Tyto pozice lze najít na:

<https://www.google.com/about/careers/applications/jobs/results/?location=Dublin%20Ireland&q=czech>.

3.2. České organizace v Irsku

V roce 2013 žilo v Irské republice odhadem 7–10 tisíc osob české národnosti. „Mnohdy se jedná o potomky generací, jež zde v období mezi světovými válkami přišly budovat například cukrovary (usazení hlavně v oblasti Corku) či zakládat tradiční sklárny v oblasti Waterfordu.“ (Ministerstvo zahraničních věcí, 2013) Od začátku tisíciletí se na irských úřadech registrovalo téměř 26 tisíc Čechů, počet se navyšoval za doby hospodářské prosperity a po vstupu České republiky do Evropské unie v roce 2004. Poté však následovala hospodářská krize v letech 2007 a 2008 a mnoho Čechů se odstěhovalo zpět (Ministerstvo zahraničních věcí, 2013). Nyní (v letech 2021–2024) se odhaduje, že v Irské republice žije 11 tisíc Čechů a 30 tisíc Slováků (Světaznalec.cz, 2024).

Diplomatické vztahy mezi českými zeměmi a Irskem neexistovaly až do roku 1929, kdy byl v Dublinu zřízen československý konzulát, který své aktivity započal oficiálně 14. listopadu (MZV, 2019). Jeho fungování nahradila československá ambasáda, a to od 29. ledna 1947 na základě dopisu Vladimíra Klementise, tehdejšího státního tajemníka (MZV, 2019). Její činnost byla však přerušena 1. dubna 1950 kvůli rozhodnutí československé vlády, diplomaté tak ukončili své působení (MZV, 2019). Až po pětadvaceti letech, v prosinci roku 1975 byla podepsána smlouva obnovující její činnost, avšak s dodatkem, že ani jedna strana neustanoví svou diplomatickou reprezentaci, a to do roku 1979 (MZV, 2019). Během sedmdesátých let vznikla Československá obchodní mise, která se přetransformovala do formy ambasády roku 1995 (MZV, 2019). Do tohoto roku byly všechny záležitosti týkající se těchto mezinárodních vztahů řešeny na území jiných států, Spojeného království nebo Rakouska (MZV, 2019). Se vznikem samostatné České republiky vznikly oficiální diplomatické vztahy, a to k 1. lednu 1993 (MZV, 2019). Samotná česká ambasáda byla zřízena v Dublinu v dubnu 1995 (MZV, 2019).

V dnešní době Velvyslanectví České republiky v Dublinu pomáhá Čechům žijícím v Irsku. Věnuje se též podpoře České školy Dublin, například jako záštita různých aktivit či skrze dárky pro žáky školy při příležitostech kulturních akcí, jako jsou mikulášské besídky nebo závěrečné slavnosti na konci školního roku.

Česká ambasáda také spoluorganizuje některé aktivity ve spolupráci s Centrem pro literární a kulturní překlady Trinity College Dublin (Trinity Centre for Literary and Cultural Translation). Toto centrum má za své motto: „Přinášíme to nejlepší z irské literatury světu

a to nejlepší ze světové literatury irským čtenářům.“²⁹ V rámci těchto literárně-překladačských seminářů tak Dublin navštívila například spisovatelka Petra Hůlová: už v roce 2016, nyní znovu v roce 2023 (Ministerstvo zahraničních věcí, 2023), malířka Míla Fürstová, ilustrátorka nového vydání Kytice (Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2022), novinář Tomáš Vrba a překladatelka Alice Hyrmanová McElveen (Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2019), která se účastnila více seminářů (Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2018), nebo spisovatel Radvan Markus (Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2017).

Tyto semináře jsou pořádány rovněž pod Ústavem ruských a slovanských studií na Trinity College Dublin – Trinity’s Department of Russian and Slavonic Studies. Jedním z pracovníků je i učitelka České školy Dublin Jana Van Der Ziel Fischerová, která na této univerzitě vyučuje také kurzy českého jazyka, pokud jsou zrovna otevřeny (Russian and Slavonic Studies, 2018).

V létě roku 2023 se konaly každoroční online Letní překladačové workshopy (Summer Translation Workshops). Český workshop vedly Alena Dvořáková a Alice Hyrmanová McElveen. (Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2023).

V Dublinu, krom již zmíněné České školy Dublin, funguje ještě jedna organizace, snažící se spojit tamější české obyvatelstvo: Česká komunita – Czech and Slovak Playgroup in Blanchardstown, Dublin. Tato skupina se schází každou sobotu v místní knihovně, a spojuje tak rodiče a jejich děti zejména předškolního věku (Czech and Slovak Playgroup in Dublin, nedatováno). Komunita byla založena roku 2009 a funguje zdarma. Součástí jsou aktivity kreativního typu, např. kreslení, malování či dílny, ale i události spojené s českou kulturou, tedy Vánoce, Velikonoce či Mikuláš (Ministerstvo zahraničních věcí, 2015a).

Jako příklad z minulosti může sloužit i krajanská organizace Irsko-česká a slovenská společnost, The Irish Czech and Slovak Society, jež byla založena v roce 1991, avšak její činnost skončila v roce 2008, kdy se konala poslední událost, inzerovaná na jejích webových stránkách (Irish Czech and Slovak Society, 2007). Společnost organizovala zejména kulturní aktivity – výstavy českých umělců, koncerty českých hudebníků, promítání českých filmů, ale také vánoční, mikulášské nebo velikonoční setkání – a ve svém newsletteru upozorňovala na další činnost krajanů. Neopomenutelnou součástí byla pravidelná měsíční setkání v Dublinu a v Galway (Irish Czech and Slovak Society, 2007).

²⁹ Vlastní překlad: We bring the best of Irish literature to the world and the best of world literature to readers in Ireland.

V 90. letech bylo založeno i Česko-irské obchodní sdružení, The Czech and Slovak Business Association. To ale, stejně jako Irsko-česká a slovenská společnost, již nevykazuje žádnou činnost (MZV, 2013).

3.3. Česká škola Dublin

Česká škola Dublin je neziskovou organizací, která se snaží udržovat českou gramotnost v Irsku tím, že „zajišťuje výuku češtiny a českých reálií pro děti ze smíšených manželství a českých rodin žijících v Irsku“ (Česká škola Dublin, 2014). Vznikla na popud dvou matek, které chtěly předávat češtinu nejen svým dětem, a založily proto společně jako ředitelky organizaci soustřeďující se na systematické vzdělávání, které si dává za cíl udržovat a vylepšovat jazykovou úroveň českého jazyka dětí českých rodičů, ale zároveň také rozvíjet znalosti dětí týkající se obsahu výuky klasických škol v České republice.

Cílem je dle slov jedné z ředitelek: *udržet češtinu u dětí, které tady žijí, udržet jejich spojení s českou kulturou, s jejich kořeny, pomoci jim nalézat tu část identity, která patří k češtině, české kultuře, a jak říkám vždycky rodičům, kteří přivádí děti do školy, je to o tom, aby ty děti věděly, že česky mluví taky někdo jiný než maminka doma, a na tom vlastně stavět, co nejdéle ty děti v tom vést a vybudovat tady na tom tu malou českou komunitu, což se nám doufám daří. Samozřejmě je cílem též rozšířit tu působnost i na širší krajaňskou komunitu, to znamená snažit se nějakým způsobem působit i na ty, kteří k nám vysloveně nechodí, ať už nechtějí, nebo nemají děti, nemají zájem, tak je to taková přidaná hodnota školy, že se snažíme být nějakým způsobem i u dalších kulturních akcí, který se tady v rámci český komunity, je jich málo, ale občas se nějaké jako konají. V neposlední řadě si ředitelky kladou za cíl osvět[u] mezi rodiči, bavit se s nimi o tom, co to znamená mít doma vícejazyčné dítě, že to není jenom o jazyce, ale jako celkový přístup a ten největší základ jim můžou dát jen ty rodiče [...]: jejich vztah k jazyce, jejich původní identitě a kultuře a historii je to, co musí těm dětem předat, a my jim jenom s tím můžeme pomoci, ale rozhodně je nemůžeme v tom zastoupit.*

Česká škola Dublin provozuje svou činnost každou sobotu v komunitním centru Ballyroan Community and Youth Centre, které se nachází v Rathfarnham, Dublin 14 hned vedle knihovny Ballyroan Library, která od roku 2018 (Česká škola Dublin, 2018) obsahuje také českou sekci – soustřeďuje se zejména na knihy pro děti, ale mezi tituly se objevují také knihy pro dospělé. Na výběru a rozrůstání se podílí ředitelky české školy.

Česká škola Dublin je velice heterogenní. Vedení neustále shání nové učitele a učitelky, v ideálním případě ty, kteří by ve škole učili nastálo. Během školního roku 2022/2023 škola

zaměstnávala tři, ve druhém pololetí pak čtyři stálé pracovnice, výuku organizovaly samozřejmě obě ředitelky. V prvním pololetí ve škole pracovalo pět stážistek, ve druhém pololetí stážistky čtyři. Již tento fakt ukazuje heterogenitu školy. Nicméně vedení školy vidí ve stážistech a stážistkách mnoho výhod, a nejen proto spolupracuje v rámci projektu Erasmus+ s českými univerzitami – momentálně nejen s pražskou Karlovou univerzitou, ale také Masarykovou univerzitou v Brně, kde probíhá již několikaletá spolupráce, nebo s Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích.

Ředitelky by žáky charakterizovaly jako *děti českých rodičů, kteří jsou tady v Irsku na nějakou omezenou dobu s tím, že vědí, že se budou vracet, ale mnohem větší skupina, kteří tady prostě žijí, pokud ne natrvalo, tak dlouhodobě, kde jeden z rodičů je cizinec, ne nutně Ir, a ten český rodič v tom páru se nějakým způsobem snaží uchovat nebo dohnat češtinu, to je nejčastější motivace.*

Žáci, kteří Českou školu Dublin navštěvují, mají možnost v rámci systému kmenových tříd na konci školního roku v České republice podstoupit takzvané přezkoušení. Díky tomuto přezkoušení oficiálně plní českou školní docházku. Možnost plnění povinné školní docházky je tímto způsobem umožněna skrze § 38 školského zákona (Portál veřejné správy, 2021). Školní docházku lze mimo ČR plnit více způsoby, Česká škola Dublin z různých důvodů nesplňuje požadavky, aby sama konala tato přezkoušení. Prvním důvodem je nedostatek kvalifikovaných vyučujících s pedagogickým vzděláním, kteří by zajišťovali výuku. Druhou příčinou je rozšířená časová dotace, kdy by buď musela být výuka vícero dní v týdnu, nebo by ve škole musely děti trávit celou sobotu, o což by nebyl zájem ani v české komunitě, někteří žáci do školy dojíždí, navíc v průběhu týdne mají mnoho aktivit.

Co se týče koncepce výuky, škola svou výuku zakládá na upraveném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Každý učitel si před začátkem roku tvoří svůj plán výuky pro daný školní rok. Všichni vyučující vychází z učebnicové řady Nová škola, ale mohou si připravovat materiály sami nebo využívat jiných pomůcek. Podle vyučující na 1. stupni *chybí učebnice*, nicméně konstatovala, že učebnice *nevyhovují ani v Čechách*.

Ředitelky by rády využívaly jiné materiály, ideálně takové, které by byly určeny přímo pro rozvíjení češtiny dětí žijících v zahraničí. Idea ředitelek by byla taková, že by se podle nich nejen vyučovalo, ale zároveň by podle znalostí mohly být děti zkoušeny ve svých kmenových třídách v České republice. Bohužel ale nemají kapacitu vytvářet si své vlastní materiály. Nicméně situace se v poslední době obrací také proto, že tento problém řeší všechny školy v zahraničí. Nejméně dva pracovní týmy připravují řadu učebnic: Česká škola Okénko vytváří učebnice pro 1. třídu ve spolupráci s nakladatelstvím Nová škola – „Okénko do češtiny 1“.

Zároveň je v procesu učebnice pro 3. ročník nazvaná „Český jazyk kolem světa“, na které pracuje tým ve složení Marie Boccou Kestránková, Anna Paap a Kristýna Horáčková.

Školu finančně podporuje Ministerstvo zahraničních věcí, zároveň však rodiče platí žákům školné, díky němuž může škola fungovat. Škola je spolupracující školou Českých škol bez hranic a členem Asociace českých a slovenských škol v UK.

Co se týče zpětné vazby, děti ji získávají skrze slovní hodnocení vždy na konci pololetí. Ředitelky rodiče povzbuzují, aby i oni dávali zpětnou vazbu na výuku: *aby psali pocity, představy, požadavky*. Minimálně se však reflektuje i v rámci přihlášky na další rok, kde v rámci ní rodiče popisují úroveň dítěte, ředitelky tedy vidí, jakým způsobem se dítě posunulo.

S učiteli se vedení snaží mít pravidelné schůzky, nicméně vyučující mají kdykoliv možnost se na ředitelky obrátit, což také dělají. V ideálním případě by pro učitele na začátku školního roku proběhlo zaškolení, nicméně to obvykle není v časových možnostech, proto adaptace probíhá *za pochodu*. V průběhu roku je kontrolována kvalita výuky, co je obsahem výuky a jakým způsobem jsou žáci učeni. Co se týče již zmíněných materiálů, snaží se vše sdílet přes úložiště.

3.3.1. Historie České školy Dublin a jejích aktivit

Česká škola Dublin byla zřízena v březnu 2014, neboť dvěma českým matkám chybělo vzdělání v českém jazyce pro jejich děti. A tak se rozhodly, že samy českou školu založí, vzorem jim byla také výuka českého jazyka v italském Miláně, kde jedna ze zakladatelek dříve žila. Od září 2014 probíhal první školní rok výuky České školy Dublin. Škola byla nabízena pro bilingvní a multilingvní děti „(jedním z jejichž jazyků je čeština) v kategoriích Předškolní skupina, První třída, Čtvrtá třída, Šestá třída“ (Česká škola Dublin, 2014). Žáci byli přijímáni zejména na základě zájmu rodičů, česká škola však měla nastavenou maximální kapacitu – dvanáct dětí v předškolní skupině a deset dětí v každé třídě. Výuku tehdy zajišťovaly dvě učitelky (Česká škola Dublin, 2014).

Nejdříve byla v září školního roku 2014/2015 otevřena 1. třída, v listopadu se otevřela i předškolní skupina (Česká škola Dublin, 2014). Prvními účastníky bylo pouze deset dětí, zejména děti zakladatelek. Postupně však škola začala přijímat více žáků, a vytvořil se tak systém vzdělávání, který pokrývá předškolní výuku a učivo základní školy s přesahem do kurzu k přípravě na českou zkoušku, která je dobrovolnou součástí irské závěrečné zkoušky na střední škole.

Ve školním roce 2015/2016 už školu navštěvovalo 34 žáků, učili je čtyři učitelé, s průběhem školního roku pomáhalo několik dobrovolníků. Byly otevřeny dvě předškolní skupiny pro děti ve věku 3–4 roky a pro děti 5–6 let, obě na 90 minut týdně. Stejnou časovou dotaci měly první a druhá třída. Dalšími fungujícími kurzy byly pátá a sedmá třída, obě s prostorem 120 minut týdně (Česká škola Dublin, 2016: 1). „Byly nakoupeny učebnice nakladatelství PRODOS pro všechny ročníky 1. stupně a nakladatelství Nová škola pro 2. stupeň.“ (Česká škola Dublin, 2016: 3)

V čase konání ostatních kurzů navíc začala fungovat také Česká družinka pro žáky české školy. „Její náplní jsou volnočasové aktivity – výtvarná a rukodělná činnost, pohybové hry, deskové hry apod. připravované vedoucím družinky pro smíšenou věkovou skupinu dětí, které zde kvalitně tráví čas při čekání na svou výuku nebo sourozence. Cílem je vytvořit další ryze český prostor v rámci České školy Dublin, kde děti mohou přirozenou a hravou formou dále rozvíjet své komunikační dovednosti v českém jazyce a upevňovat přátelství navázaná v prostředí školy.“ (Česká škola Dublin, 2022: 2)

„Kurzy probíhaly v hale a konferenční místnosti místní knihovny [...] a v prostorách komunitního centra“, tedy v jedné další místnosti (Česká škola Dublin, 2016: 1). Škola navíc organizovala jednou měsíčně literární besedy nad knížkami pro děti pro žáky první a druhé třídy a také kulturní akce pro širší českou komunitu: Maškarní bál – s účastí 115 osob – a Slavnostní zakončení školního roku za účasti tehdejší velvyslankyně ČR v Irsku paní Hany Mottlové (Česká škola Dublin, 2016: 2).

Škola se dále rozrůstala a ve školním roce 2016/2017 probíhalo už šest kurzů, navíc byla navýšena časová dotace některých z nich. Školu navštěvovalo 32 žáků, nastálo učili čtyři učitelé (Česká škola Dublin, 2016: 1). Prostory školní výuky se rozšířily o další místnost v komunitním centru. 90 minut bylo věnováno předškolní skupince pro děti ve věku 3–4 roky. Časovou dotaci 105 minut měly kurzy pro předškolní děti 5–6 let a také 1., 2., 3., 6. a 7. třída. Osmá třída měla vyhrazených 120 minut. Časová dotace České družinky byla také navýšena. Přibyl Divadelně-dramatický kroužek „DIVIDLO“ na 60 minut týdně, který navštěvovalo třináct dětí od 5 let, cílem bylo zejména rozvíjet slovní zásobu a komunikační dovednosti. Na konci školního roku žáci vystoupili s nacvičenou divadelní hrou (Česká škola Dublin, 2016: 2). Pravidelnými akcemi se stalo Mikulášské a Velikonoční setkání, obě měly účast přes 100 osob, a závěrečné Slavnostní zakončení školního roku „za účasti velvyslankyně ČR v Irsku paní Hany Mottlové a premiéra vystoupení divadelního souboru DIVIDLO“ (Česká škola Dublin, 2017: 2).

Ve školním roce 2017/2018 se škola dále rozrůstala o další ročníky, navštěvovalo ji již 40 žáků a působilo v ní pět stálých učitelů. Dvě předškolní skupinky trvaly pro děti od 3 do 4 let

90 minut a pro děti od 4 do 5 let 105 minut. Pro věkovou skupinu 5–6 let se otevřel nultý ročník, též na 105 minut. Ročníkům prvního stupně, 1.–4. třídě, bylo věnováno rovněž 105 minut. V ročnících druhého stupně, v 7. a 8. třídě, byla časová dotace 120 minut (Česká škola Dublin, 2017: 1). Stále fungovala nejen Česká družinka a divadelně-dramatický kroužek s účastí třinácti dětí, ale také literární besedy „Literární pohádkohry s Ájou“ pro děti od 5 do 15 let, „besedy plné her a zábavy s písmenky, pohádkami a příběhy a obrázky, které rozvíjejí českou slovní zásobu a zdokonalují komunikační schopnosti“ (Česká škola Dublin, 2017: 3).

Novinkou tohoto roku byl Pěvecký sbor rozdělený na dvě skupiny. „[P]od vedením zpěvačky Kateřiny Garcíe a hudebníků Běty a Aleše Bajgartových se zájemci z řad žáků České školy scházeli ke společnému zpívání. S nacvičenými písničkami vystupovali na školních akcích (závěr školního roku, Mikulášská, vernisáž výstavy [českých ilustrátorů dětských knih ‚12 Worlds‘] v Dun Laoghaire).“ (Česká škola Dublin, 2018: 2) Mikulášského setkání se tentokrát účastnilo 35 rodin, 120 lidí, Velikonočního pak 90 osob.

V dubnu navštívili školu zástupci Senátu „pan PhDr. Tomáš Grulich, předseda Stálé komise Senátu PČR pro Čechy žijící v zahraničí spolu s místopředsedou komise Hassanem Mežianem a tajemnicí komise Bronislavou Vackovou“ a „v doprovodu velvyslance ČR v Irsku pana Petra Kynštetra a rady vyslance pana Jiřího Hušnera“ (Česká škola Dublin, 2018: 2). Slavnostního zakončení školního roku se znovu zúčastnil i velvyslanec ČR v Irsku pan Petr Kynšetr, navíc proběhla „[d]ivadelní premiéra autorské hry ‚Jak Čechy ke svému jménu přišly‘“ (Česká škola Dublin, 2018: 3).

Ve školním roce 2018/2019 navštěvovalo školu 51 dětí, v prvním pololetí pracovali nastálo čtyři pedagogičtí pracovníci, ve druhém pak šest. Časová dotace všech kurzů byla zkrácena na 90 minut. Otevřena byla jedna předškolní skupina pro děti 4–5 let, nultý ročník pro děti 5–6 let a také ročníky základní školy: 1., 2., 3., 4., 5. a 8. třída (Česká škola Dublin, 2018: 3). Stále se provozovaly Česká družinka a divadelně-dramatický kroužek, novinkou však byly Filozofické semináře pro děti, „šestitýdenní série hodinových workshopů pro děti od šesti let vedených studentem Filozofie a etické výchovy z univerzity v Českých Budějovicích. Cílem bylo rozvíjet v dětech kritické myšlení a dát jim prostor vyjádřit se k často nelehkým otázkám. Témata k diskuzi byla vybírána s ohledem na aktuální události a výročí (Dušičky, 17. listopad – svoboda) a také s odkazem na významné osobnosti českých dějin (Praotec Čech – domov; Anežka Česká – spolupráce a pomoc druhým apod.).“ (Česká škola Dublin, 2018: 4)

V říjnu proběhlo slavnostní otevření knihovny, „ve spolupráci se South Dublin County Council, velvyslanectvím ČR v Dublinu a Ballyroan Library pořídila a zpřístupnila českým krajanům v Irsku sbírku cca 250 českých knih pro děti [...]. [Z]účastnila [se] i spisovatelka

a ilustrátorka Renáta Fučíková, která představila své knihy a připravila literární workshop pro děti“ (Česká škola Dublin, 2018: 4).

Mikulášského setkání a Velikonočního zastavení se zúčastnilo 120 lidí, Slavnostního zakončení školního roku se zúčastnil velvyslanec ČR v Irsku pan Petr Kynštetr, součástí slavnosti byla zase divadelní premiéra autorské hry (Česká škola Dublin, 2019: 2). V tomto roce se také konala odborná přednáška „Nechci kazy“ o péči o dětské zuby a ústní hygieně spojená s interaktivním seminářem pro rodiče i děti [, který] připravila pro všechny zájemce MUDr. Zuzana Jemelíková Pětrošová.“ (Česká škola Dublin, 2019: 2) Při příležitosti Mezinárodního dne dětí se konala dvě loutková představení loutkáře Jiřího Polehni „pro žáky České školy i děti z širší české komunity [...] s vlastnoručně vyrobenými loutkami“ (Česká škola Dublin, 2019: 2).

Kurzy v 1. pololetí školního roku 2019/2020 probíhaly takřka v nezměněné podobě s časovou dotací 90 minut: předškolní skupina pro děti 3–5 let, nultý ročník pro děti 5–6 let a 1., 2., 3., 4., 5., 6. a 9. třída. Školu navštěvovalo 42 dětí. Ve škole pracovalo pět stálých pedagogických pracovníků. Ve fungování pokračovala Česká družinka, divadelně-dramatický kroužek a pěvecký kroužek (Česká škola Dublin, 2019: 3). V lednu byly spuštěny webové stránky, v listopadu proběhla oslava 30. výročí sametové revoluce „premiérou nového animovaného filmu pro děti Fany a pes“ (Česká škola Dublin, 2019: 4). Mikulášského zastavení se zúčastnilo 150 osob.

Druhé pololetí bylo ovlivněno pandemií koronaviru a měnícími se opatřeními v Irsku od částečného omezení činnosti až po plný lockdown. „Prezenční kurzy probíhaly ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 pouze měsíc. Od 13. března 2020 byl v Irsku vyhlášen lockdown a všechny školy byly uzavřeny. Zpočátku se mělo jednat pouze o dočasné opatření, nakonec však zůstaly školy uzavřeny až do letních prázdnin. Česká škola Dublin nabídla svým žákům částečnou výuku online. Nejednalo se však o plnohodnotné vyučování, pouze krátká online setkání ke konzultacím a pro udržení komunikace mezi školou, žáky a rodiči.“ (Česká škola Dublin, 2020: 2) Všechny kulturní akce se zrušily, proběhlo pouze online pohádkové loutkové představení loutkoherce Jiřího Polehni (Česká škola Dublin, 2020: 2). Na škole působili čtyři pedagogičtí pracovníci.

V roce 2020/2021 navštěvovalo školu v prvním pololetí 50 žáků v 9 třídách – předškolní skupina online 30 minut, nultý a školní 1.–7. ročník prezenčně 90 minut –, ve škole pracovali tři učitelé a čtyři stážisté. Výuka začala kvůli covidovým opatřením později, až v říjnu, mohla však probíhat prezenčně: „Podařilo se nám vyjednat s irskými autoritami zařazení do kategorie nezbytné služby ve vzdělávání a bylo nám povoleno pokračovat s prezenční výukou

i v nejvyšším stupni 5 proticovidových opatření, pokud budou otevřené irské základní školy.“ (Česká škola Dublin, 2020: 2) Pouze na předškolní skupiny nezbyla kapacita v komunitním centru, jejich výuka obvykle probíhala v tehdy zavřené knihovně, proto byly nakonec online.

V tomto školním roce byl změněn nakladatel výukových materiálů a škola přešla na učebnice od nakladatelství Nová škola pro všechny ročníky, ke kterým navíc získala online elektronickou verzi (Česká škola Dublin, 2020: 5). Tato verze se hodila zejména v druhém pololetí, kdy v Irsku znovu nastal úplný lockdown a výuka musela se 48 žáky znovu přejít do online režimu. „K prezenční výuce jsme se mohli vrátit pouze na několik posledních týdnů od 8. května 2021.“ (Česká škola Dublin, 2021: 1) Online výuka byla však na rozdíl od prvního lockdownu plnohodnotnou náhradou výuky prezenční v plné hodinové dotaci. Na druhém stupni byla časová dotace dokonce navýšena na 120 minut o 30 minut slohu navíc (Česká škola Dublin, 2021: 2).

Ve druhém pololetí se otevřel nový kurz pro středoškoláky Kurz českého jazyka a literatury – jednou za 14 dní 90 minut online, jednou za 14 dní 120 minut prezenčně. Slouží primárně k přípravě na irskou závěrečnou zkoušku na středních školách, tzv. Leaving Certificate. Náplní tohoto kurzu je středoškolské učivo českého jazyka a literatury (Česká škola Dublin, 2020: 5). Na škole působilo pět učitelů.

Vánoční slavnost musela být v tomto roce zrušena, Mikuláš pouze procházel třídami. Česká škola se však zúčastnila projektu „Krajané zpívají koledy 2020“.³⁰ „V online prostředí proběhly zkoušky školního sboru pod vedením zpěvačky Kateřiny Garcíe a hudebníků Běty a Aleše Bajgartových. Nacvičené koledy pak děti zazpívaly [...] a záznam z vystoupení byl odeslán ke zpracování do R[a]dia Prague.“ (Česká škola Dublin, 2020: 3) Slavnostní předávání osvědčení proběhlo tentokrát pod širým nebem (Česká škola Dublin, 2021: 2).

Se školním rokem 2021/2022 se plnohodnotně vrátila prezenční výuka, školu navštěvovalo 64 dětí a vyučovány byly všechny ročníky kromě 9. třídy, zaměstnáno bylo šest učitelů. Navýšená časová dotace pro 2. stupeň zůstala, pokračovalo se též v kurzu pro středoškoláky (Česká škola Dublin, 2021: 3).

Ve druhém pololetí školu opustilo 5 dětí, zejména z důvodu stěhování zpět do ČR, na škole působilo sedm učitelů a jedna asistentka. Všechna proticovidová opatření byla zrušena, a škola se tak mohla vrátit do původního provozu. Začala znovu částečně fungovat Česká družinka, znovuobnovil se i provoz pěveckého kroužku. Novinkami byl Novinářský kroužek, cyklus tří na sebe navazujících workshopů pod vedením bývalé novinářky a profesionální

³⁰ Viz <https://cesky.radio.cz/krajan-zpivaji-koledy-2020-8703517>.

fotografky a režisérky Běty Bajgartové. Žáci společně natočili krátký medailon o České škole Dublin, který „byl posléze použit k propagaci školy a také byl zařazen mezi příspěvky krajského rádia Radio Prague International“³¹ (Česká škola Dublin, 2022: 2). V březnu 2022 byl pro velký zájem otevřen taneční a pohybový kroužek zaměřený na lidové písně a lidový tanec (Česká škola Dublin, 2022: 2).

Pro žáky a jejich rodiče byla uspořádána Předvánoční slavnost s mikulášskou nadílkou, zúčastnilo se 120 osob – slavnost byla rozdělena na dvě skupiny kvůli stávajícím proticovidovým opatřením (Česká škola Dublin, 2021: 3–4). Velikonoční jarní slavnost „Od masopustu k Velikonocům“ proběhla již bez omezení, stejně jako Závěrečná školní slavnost (Česká škola Dublin, 2022: 2–3).

Ve spolupráci s loutkářem Jiřím Polehňou byl v dubnu zorganizován příměstský loutkový tábor a v jeho závěru proběhlo i několik loutkových představení. Žáci „si vyrobili vlastní loutky a nacvičili krátkou divadelní hru, kterou předvedli nejen rodičům, ale v překladu i dětem místní mateřské školy“ (Česká škola Dublin, 2022: 2–3). Při příležitosti výstavy ilustrací v české škole proběhly také výtvarné dílny „Malovaná čeština“ pod vedením spisovatelky a ilustrátorky Renáty Fučíkové (Česká škola Dublin, 2022: 3).

Zakladatelky a ředitelky, děti, ale také někteří rodiče se podíleli na jednom z dílů podcastu organizace Mother Tongues pro irské rádio RTE Junior. Tato organizace se věnuje zděděným jazykům v Irsku, tento díl se zaměřil na školy vyučující minoritní mateřský jazyk v Irsku³² (Česká škola Dublin, 2022: 8–9).

Ve školním roce 2022/2023, kdy v České škole Dublin působila i autorka práce, školu navštěvovalo 53 žáků, stálých pedagogických pracovníků bylo v prvním pololetí šest. V prvním pololetí přijelo pět stážistek, ve druhém pak čtyři. Byly otevřeny kurzy pro všechny ročníky základní školy, 1.–9. třída, prvnímu stupni byla navýšena časová dotace na 120 minut, všechny tak byly vyučovány po stejnou dobu. Předškolní skupina pro děti od 3 do 5 let a nultý ročník pro děti 5–6 let zůstaly na 90 minutách. Zachoval se i Kurz českého jazyka a literatury, tradičně střídavě online a prezenčně (Česká škola Dublin, 2022: 1–2).

Škola organizovala nejen Českou družinku, ale tentokrát též pohybový kroužek probíhající po škole, který vedly stážistky. Žáci „se v něm mohou protáhnout, zacvičit si, vyzkoušet přizpůsobený kruhový trénink a pobavit se u pohybových her ve věkově smíšené skupině a v českém prostředí“ (Česká škola Dublin, 2022: 4). Škola také v obou pololetích nabízela logopedické konzultace s aktivitami k procvičení výslovnosti, s dechovými

³¹ Viz <https://cesky.radio.cz/na-navsteve-v-ceske-skole-v-dublinu-8749544>.

³² Viz <https://www.rte.ie/kids/2022/0407/1290926-mothertongues-heritage-language-schools/>.

a mluvními cvičeními. Věnovala se jim vždy jedna ze stážistek, která studovala speciální pedagogiku se zaměřením na logopedii (Česká škola Dublin, 2022: 4; Česká škola Dublin, 2023: 2). Jako další z aktivit se znovu přidal Sborový zpěv s Bětkou, který se zaměřoval na méně známé koledy k příležitosti Vánoční besídky.

Jednou z novinek tohoto školního roku byla Online posilovna češtiny, fungující pro všechny žáky od druhé třídy a starší. Zájemci se tak mohli setkávat se svými třídami ještě jeden den v týdnu, a to online. „Stážistky pro děti připravují doplňující aktivity, hry, povídání a soutěže, které navazují na a rozšiřují probranou látku.“ (Česká škola Dublin, 2022: 4)

Již tradiční se stala návštěva loutkáře Jiřího Polehni, který zajistil program na Loutkohereckém příměstském táboře o podzimních prázdninách. V rámci divadelních dílen s dětmi vyrobil loutky a nastudoval divadelní představení, které děti předvedli v prostorách knihovny v české verzi pro žáky a rodiče z řad české školy a ve verzi anglické pro návštěvníky knihovny. Jiří Polehňa také sehrál vlastní loutkové představení (Česká škola Dublin, 2022: 4–5).

Namísto tradiční mikulášské nadílky se v tomto roce konala Vánoční besídka, posunuta až těsně před vánoční prázdniny. „I tak na ni však jako překvapení zavítal Mikuláš s čertem a andělem a přinesl dětem nadílku [...]. V bohatém programu nechyběly tradiční vánoční dílničky, zpěv koled, domácí občerstvení nebo zábavný kvíz o českých vánočních tradicích. Výherci získali knižní odměny.“ (Česká škola Dublin, 2022: 5) Zúčastnilo se 90 návštěvníků.

V lednu byl pro širší krajanskou komunitu uspořádán pub kvíz. „V Irsku jsou kulturní a znalostní kvízy pořádané v místních pubech velmi populární“ (Česká škola Dublin, 2023: 2). Soutěžilo v něm 15 návštěvníků, část z nich byli studenti, kteří se účastnili výměnného pobytu v Irsku. „Hlavní událostí nadcházejícího jara se stala rodinná akce pro širší krajanskou komunitu na připomenutí tradičního masopustu.“ (Česká škola Dublin, 2023: 2) Tuto akci navštívilo 60 účastníků, kteří se zapojili také do hlavního programu tohoto odpoledne: tomboly (Česká škola Dublin, 2023: 2). Součástí byl též karneval se soutěží o nejlepší kostým a taneční zábava.

Další společenskou akcí se stalo filmové promítání v květnu. „Projekce dokumentárního filmu *Not in My Bag* s enviromentální t[e]matikou české autorky a režisérky Alžběty Bajgartové“ (Česká škola Dublin, 2023: 2) proběhla v místní knihovně. Pozvána na ni byla nejen celá komunita, ale i ostatní návštěvníci knihovny, neboť film byl promítán v původním anglickém jazyce. „Po skončení promítání následovala diskuze s tvůrci – režisérkami Bětou Bajgart a Olgou Tiernan“ (Česká škola Dublin, 2023: 2–3).

Ve druhém pololetí Česká škola Dublin u příležitosti Dne dětí pořádala komiksovou dílnu pro děti s Markem Rubcem (umělecké jméno Arthur Brakowicz). Ten „[p]řipravil pro děti tříhodinový workshop, v němž se děti seznámily se základy komiksové tvorby a pak si pod jeho vedením navrhly vlastní komiksovou postavu a vymyslely a nakreslily komiksový příběh“ (Česká škola Dublin, 2023: 3).

Na závěr školního roku se jako každý rok konala Závěrečná školní slavnost s předáním hodnocení a osvědčení. Součástí byl zábavný letní kvíz. „Děti všech věkových kategorií dostaly již tradiční knižní dárky. Slavnosti se zúčastnil také zástupce velvyslance ČR v Dublinu pan Filip Vurm.“ (Česká škola Dublin, 2023: 3)

Ve školním roce 2023/2024 školu navštěvovalo 50 dětí (Česká škola Dublin, 2023: 3). Otevřeny byly znovu všechny ročníky: předškolní třída pro děti 3–5 let, nultý ročník pro děti 5–6 let, v rámci základní školy 1. až 9. třída a také online Kurz českého jazyka a literatury vedoucí k irské maturitě (Česká škola Dublin, 2023: 3–4). Nad rámec výuky fungovala v tomto pololetí také Česká družinka a znovu též Sborový zpěv s Bětkou a Kát'ou (Česká škola Dublin, 2023: 4).

Co se týče kulturních akcí, školní rok byl zahájen v srpnu víkendovým pobytem pro rodiny s dětmi. Konal se „ve skautské základně Aurora ve Wicklow mountains. [Jeho součástí byl] [a]ktivní a outdoorový program pro děti s táborákem a bojovou hrou“ (Česká škola Dublin, 2023: 4). V říjnu proběhla výtvarná dílna „S dětmi za křišťálem“. Workshop se odehrál „v knihovně v Dun Laoghaire na motivy života významného českého skláře Miroslava Havla, jenž v letech po 2. světové válce v Irsku pomáhal vzkřísit slavnou sklárnu Waterford Crystal“ (Česká škola Dublin, 2023: 4). Dílna proběhla ve spolupráci s vnoučaty Miroslava Havla Johnem Havlem Jr. a Katie Havel. Ti „dětem představili práci sklářů, vyprávěli jim o životě [svého] dědečka i o svých českých kořenech“ (Česká škola Dublin, 2023: 4). „Akce pro děti navázala na veřejnou diskuzi pro dospělé o životě a díle Miroslava Havla, kterou pod záštitou českého velvyslanectví v Dublinu s Johnem Havlem Sr. a Johnem Havlem Jr. vedla Dr. Jana Fischerová.“ (Česká škola Dublin, 2023: 4) Dílny se účastnilo 22 dětí.

Vedení školy navíc bylo již v lednu přijato do Asociace českých a slovenských škol v UK. V listopadu vedení přímo navštívilo svou partnerskou školu Okénko Londýn. Obě ředitelky si mohly prohlédnout „prostory školy, knihovnu se sbírkou českých a slovenských knih a měly [...] možnost se zúčastnit výuky napříč ročníky a třídami“ (Česká škola Dublin, 2023: 6).

V prosinci proběhla nyní již tradiční Mikulášská slavnost spojená s vánoční besídkou. Program započal vystoupením dětského sboru. „Překvapením programu a speciálními hosty byl slovenský folklorní soubor FS Ostroha působící v Dublinu a jejich dětský soubor Ostrožka.

Slavnostní setkání tak bylo obohaceno o nový česko-slovenský rozměr“ (Česká škola Dublin, 2023: 4–5). Součástí byly též „tradiční vánoční dílničky a domácí občerstvení se soutěží O největší vánoční pochoutku (Česká škola Dublin, 2023: 5). Akci podpořilo Velvyslanectví ČR v Dublinu a zúčastnilo se jí 53 dětí se svými rodinami (Česká škola Dublin, 2023: 5). Zpráva o činnosti České školy Dublin v roce 2024 ještě není vypracována.

3.3.2. Jazykový management a jazykové ideologie na České škole Dublin

V rámci České školy Dublin jde zejména o organizovaný jazykový management. Škola má několik pravidel, která ovlivňují jazykové chování učitelů, žáků, v některých případech i rodičů.

Jedním z příkladů je fakt, že v rámci výuky, před ní, po ní a také na akcích organizovaných českou školou je jediným přijatelným jazykem **čeština**. Toto platí zejména pro učitele,³³ kteří mají za úkol bezpodmínečně komunikovat zejména s dětmi česky. Stejně tak žáci by měli používat jen češtinu, pokud jim to jejich jazyková úroveň dovolí. Nicméně často se stává, že právě děti do výuky přináší anglický jazyk, buď proto, že je jejich angličtina dominantní, nebo proto, že je jim příjemnější hovořit i s českými kamarády anglicky.

Pro učitelku na 2. stupni to znamená: *není to jako striktně v žádném případě no-go angličtina, ale snažím se je povzbuzovat k tomu, aby i mezi sebou mluvili česky.*

V rámci jednotlivých hodin pak probíhá tzv. jednoduchý jazykový management, neboť učitelé si všimnou, že žák či žáci používají namísto češtiny angličtinu, zhodnotí tuto volbu jazyka jako negativní jev, naplánují úpravy a adekvátním způsobem na to reagují, rozhodnou se zasáhnout, cyklus je tedy obvykle kompletní. Učitel může studenty napomenout: *mluvte česky* a přímo je upozornit na jejich angličtinu. Případně může využít strategii, kdy se zeptá na otázky související s právě probíraným tématem, aby usměrnil jejich pozornost.

Učitelka v předškolní skupině je v tomto mírnější, angličtinu neřeší, měla by s takto malými dětmi špatný vztah, prostě pouze reaguje česky.

Někdy mohou být děti velmi kreativní při svém vymlouvání. Žákyně z rodiny D například, pokud je napomenuta, že by měla mluvit česky, když je právě v české škole, vždy svůj hovor v angličtině zdůvodňuje tím, že není v Česku. Její matka při polostrukturovaném

³³ Jsem si vědoma jednoho porušení tohoto pravidla. Vyučující si všimla, že před začátkem vyučování začal jeden z žáků, kteří navštěvují její hodiny v 1. třídě, plakat. Zřejmě byl nějakým způsobem znepokojen a čeština nebyla jeho dominantní jazyk. Aby s ní komunikoval, byla nucena přejít do angličtiny, díky níž nakonec celou situaci zdárně vyřešila.

rozhovoru sdělila, že jí vždy odpovídá, že škola je v Irsku, tudíž by měla mluvit irsky, a ne anglicky.

Pravidlo výhradní komunikace v češtině bývá nejčastěji a často pravidelně porušováno na společných kulturních akcích. A to proto, že se jich účastní i rodiče, kteří češtinu neovládají aktivně a v některých případech ani pasivně. Hlavní program tedy stále probíhá v českém jazyce, při individuálních konverzacích je však někdy nutné přecházet do angličtiny, což je znovu příklad jednoduchého jazykového managementu, učitel si všimne, že mu rodič nerozumí a uzpůsobí svou promluvu k němu.

Dalším projevem jazykového managementu je užívání neformální komunikace mezi učiteli a žáky: **tykání**. Platí nejen to, že vyučující tykají žákům, ale naopak i žáci tykají všem učitelům. Tento projev může vycházet z celkové komunikace v rámci komunity žijící v zahraničí. Tito Češi mají obvykle tendence začít rovnou tykat, bez postupného přechodu od vykání, či do tykání velice rychle přejdou, například po jediné interakci. Nicméně mluvené projevy ve formě vykání lze slyšet v rámci rozhovorů s rodiči dětí, případně ze začátku školního roku mezi stážisty a vedením.

Vedení prosazuje **spisovný jazyk** v rámci vyučovacího dne. Učitelé by tak měli mluvit výhradně spisovně na své žáky. Ti často standardní varietu češtiny téměř neznají, nemají způsob, jak s ní přijít do kontaktu. Proto jsou vyučující vyzýváni, aby situaci tzv. napravili. Žáci nicméně i nadále obvykle mluví nespisovně – obecnou češtinou, případně nářečním dialektem dle toho, odkud pochází jejich český rodič. Nicméně někdy se stává, že učitelé sklouznou k nespisovné češtině.

Co se týče **domácích úkolů**, dle vedení by měly trvat *hodinu pro průměrného žáka a ideálně rozdělit na 4 dny, aby mu to zabralo, aby se zohlednil ten náročný program.*

Jedna z učitelek (2. stupeň) situaci reflektuje takto: *já jim dávám většinou prostě práci ze cvičebnice a nemažu se s nima, jakože jim dám klidně 10 cvičení, [...] ale zároveň, když jim dávám těch úkolů hodně, tak jim dost často říkám, ať to stopnou, aby mi pak řekli, jak dlouho jim to trvalo [...] myslím si, že to tak moc nepřepaluju.*

Vyučující 1. stupně se snaží úkoly koncipovat tak, aby byly *srozumitelné a pochopitelné*, měly by procvičit danou látku. *Kdo má zájem, udělá toho víc.*

Cíle školy vidí učitelka na 2. stupni takto: *já bych chtěla, aby měli vztah k tomu jazyku, nebo jako pozitivní vztah, aby češtinu používali přirozeně v reálu, aby měli zájem a ptali se.* Vyučující předškolní skupiny zase takto: *aby si to užili a byli šťastný.*

Všichni učitelé reflektovali **fungování školy** pozitivně. Vyučující 2. stupně: *Myslím si, že to běží pěkně.* Učitelce předškolní skupiny se líbí, že si žáci ve škole vytváří přátelství, která trvají opravdu *od 1. do 8. třídy.* Podle vyučující 1. stupně do školy chodí ti, jejichž rodiče *mají zájem o češtinu, 99 % dětí má zájem.* Oceňuje též dobrý kolektiv vedení a kolegů, vedení je *přátelský, vstřícný, mají milý přístup, vyhoví.*

Co se týče **dělení na ročníky**, jde o jedno z témat, rezonujících nejen u ředitelky, ale i u rodičů, kteří často nemají za cíl běžnou školní výuku, ale jen komunikaci. Podle učitelky na 2. stupni *třídění na ročníky dává organizačně smysl, ale ne všechny, je jich málo, je tam prostor spojit třídy 5. a 6. a podobně.* Věkově to podle ní problém není, jde zejména o znalosti a zájem, neboť ona sama právě podle zájmu dává příkladové věty při vysvětlování látky. Vyučující na 1. stupni si dělení chválí: *je to právě potřeba, vyhovuje to, nelíbilo by se mi, kdyby byla 6. a 9. třída spolu, je potřeba znalosti postupně rozvíjet.*

Podle vedení dělení momentálně vyhovuje poptávce, nicméně *děti, které chodí na přezkoušení, je čím dál tím méně.* Zamýšlí se tedy nad výukou, přemýšlí zejména o reformě 2. stupně: *škola je živý produkt, ne nic statického.*

Jedna z ředitelky se k tématu vyjádřila takto: *v tomhleto já už mám jasno, že se nemůžu obšťastnit vlastně všechny požadavky, tam můžou využít pořád naše kroužky, ale [...] asi nemám zájem otevřít jako nějakou konverzační kroužek, to můžu zkusit, kdybychom měli dramaťák, to ano, ale tam se většinou jedná, rodiče, co už vědí sami nebo skončili s tím jazykovým vývojem někde dřív než my, když od nich dostanete zprávu, tak vidíte, [...] zaznělo to, ale jako pokud máme být škola a spíš to směřovat k tomu oficiálně Česká škola bez hranic, tak dokud tam budu já, jako nemám o to zájem, celkově jako taková filozofie, [...] takže prostě ne, zatím to tam není a asi prostě nebude, jako těch lidí není tolik, aby to stálo za to.*

Druhá ředitelka je trošku tolerantnější, ale na druhou stranu mě zase nebaví *suplovat to, co by vlastně ty rodiče měli těm dětem předávat sami a vadí mi trošičku ta motivace těch rodičů, kterých je bohužel čím dál tím víc, který cítí, že jim trošičku v tom jazyce ujel vlak a teďka: hurá, je tady česká škola, tak to máme vyřešené, jednou za týden hodinu a půl dvě hodiny tam to dítě dáme a stane se zázrak, že si může povídat s babičkou, takhle to úplně nefunguje. Nechceme být nějaký zájmový kroužek nebo klubík, ale zároveň na druhou stranu nechceme zase primárně být nějaký úzký proužek těch, který mají opravdu ten 100% zájem, chtěli bychom*

být co nejvíc otevřený všem, ale s tím, že jsou tam nastavená nějaká pravidla, podle kterých hrajem.

Zároveň jsou otevřeny možnosti, pokud by na škole působil učitel češtiny jako cizího jazyka, *tak tam s radostí přidáme skupinu těchhle cizinců, ale zatím ta možnost není*, neboť v průběhu 10letého fungování na škole nepůsobil stálý učitel, který by měl toto zaměření. V řešení je též *bloková projektová výuka*, která by se zaměřila zejména na doplňující předměty na 2. stupni: dějepis a zeměpis.

Vzhledem k rozdílům mezi žáky se učitelka 2. stupně snaží *nestigmatizovat chyby, je vidět, že mají najeto, že chyby jsou špatně, tak se je snažím, aby si uvědomili, že chyba je proces učení. Snaží se povzbuzovat používat jazyk i za cenu chyb.*

3.4. Žáci a jejich rodiny

V rámci této kapitoly se podíváme na jednotlivé rodiny a zaměříme se na to, jakým způsobem využívají jazyk ke komunikaci, na jejich jazykové ideologie a jazykový management. Důležité je též to, jakým způsobem se jejich rodinná jazyková politika propisuje do jazyka jejich dětí, ale hlavně do jejich vlastních jazykových ideologií.

Všechny informace se, i když mohou být prezentovány v přítomném čase, týkají situace v okamžiku sběru dat, tedy v červnu 2023.

3.4.1. Představení rodin

Výzkumu se účastnilo sedm rodin a celkem třináct dětí ve věku 8 až 15 let. Tyto děti navštěvovaly 3.–8. třídu v České škole Dublin a zároveň 2. ročník základní školy až 3. ročník střední školy v irském vzdělávacím systému. Jedenáct dětí bylo narozeno v Irsku, dvě děti byly narozeny v Itálii. Rodiče ve všech případech uvedli, že dominantním jazykem jejich dětí je angličtina. Nebylo výjimkou, že děti s tímto nesouhlasili.

Dvě rodiny obsahovaly kombinaci rodičů Česka a Ir. V jedné rodině je matka původem ze Slovenska, ale s dcerou mluví výhradně česky, otec dítěte je Ir. Ve třech případech byli oba rodiče Češi. V jedné rodině je matka Česka a otec Ital. Rodiče jsou v Irsku 15–20 let. Ve čtyřech rodinách jsou oba rodiče vysokoškolsky vzdělaní, ve třech mají středoškolské vzdělání s maturitou. Povoláním jsou pracovníci univerzity, ale i lékař, školitel sester, pedagog, právník, sportovní trenér, stavař, potravinář, prodávačka či bankéř.

3.4.1.1. Rodina A

V rodině A matka s otcem nežije ve společné domácnosti, mají jednu dceru, ta je vždy týden u otce a následující týden u matky. Otec je Ir a jeho hlavním jazykem je angličtina. Matka je Češka, narodila se sice na Slovensku, ale od svých šesti let žila v České republice. V roce 2003 se přestěhovala do Irska, kde se narodila dcera, se kterou mluví vždy česky. Matka má vystudovanou irskou střední školu, kvůli covidu nedokončila studium na vysoké škole, pracuje se psy. Otec pracuje jako IT manažer.

Dceři Adélce je deset let, v irské škole navštěvuje třetí třídu, v české škole třídu čtvrtou, avšak v následujícím roce již nepokračuje. Otec na ni mluví pouze anglicky, ona mu též anglicky odpovídá, matka na dceru mluví víceméně česky, dříve do angličtiny přecházela pouze v případě, že byl hovor účasten ještě někdo další a musel mu rozumět, nicméně v poslední době musí i Adélce něco vysvětlovat anglicky. Navíc ji ovlivňuje jazyk dcery: *ona mi přepíná do angličtiny a já potom taky*.

Dcera matce reagovala většinou česky, v poslední době však více přechází do angličtiny, neboť ta je pro ni dominantním jazykem spojeným s emocemi a pocity. Matka původně v rámci jazykového managementu vyžadovala pouze češtinu, momentálně však dává přednost zachování vřelého vztahu s dcerou, protože ta se jí kvůli jazykové bariéře začala vzdalovat.

Jak již bylo řečeno, angličtina je Adélčiným dominantním jazykem. Používá ji tak tedy nejen s otcem a jeho příbuznými, ale i s kamarády. České kamarády sice má, ale komunikačním jazykem je pro ně angličtina. Česky mluví pouze s matkou, případně s širší rodinou, se kterou však není v úzkém kontaktu. Číst a psát česky umí, zvolí však raději anglicky psanou knihu a česky píše maximálně úkoly do české školy nebo přání pro maminku. Česky se učila zejména komunikací s matkou a také v české škole.

3.4.1.2. Rodina B

Rodina B se skládá ze dvou synů – staršího Bartoloměje a mladšího Benjamina, matky Češky, která má jako mateřský jazyk češtinu, a otce Ira, jehož mateřštinou je angličtina. Oba jsou vysokoškolsky vzdělaní, matka poprvé odjela do Irska v roce 1998 v rámci výměnného programu, kde se seznámila s otcem dětí. Nějaký čas žili v České republice, ale kvůli matčině pracovní příležitosti se vrátili zpět do Irska, kde se narodily obě děti. Matka je sportovní trenérka, dřívější ekonomka. Otec je právník.

Otec hovoří anglicky, německy, francouzsky a irsky, matka česky, anglicky a francouzsky. Otec mluví na děti anglicky, občas se snaží – zejména kvůli zájmu staršího

o jazyky – hovořit i irsky či jinými jazyky. Matka v minulosti mluvila pouze česky, nicméně za covidu kvůli splynutí školního a domácího prostoru polevila a nyní mluví oběma jazyky, čeština převažuje, nicméně hlavně v emocionálních konverzacích přechází do angličtiny. Komunikačním jazykem je angličtina, otec sice česky rozumí, nicméně jeho aktivní dovednost není rozvinutá v takové míře.

Oba chlapci obvykle reagují anglicky. Každopádně v některých případech se snaží česky, a to zejména pokud něco chtějí – přejdou do češtiny, aby udělali matce radost. Toto platí zejména pro staršího z nich, neboť čeština jeho mladšího sourozence je na nižší úrovni. Anglicky tudíž oba hovoří i s kamarády, včetně těch českých. S otcovou rodinou hovoří anglicky, s matčinou jsou nuceni mluvit česky, neboť zvláště jejich babička anglicky nerozumí. Také proto s ní příliš nekomunikují. Mezi sebou hovoří výhradně anglicky.

Chlapcům bylo v době rozhovorů 9 a 11 let, navštěvovali třetí, respektive pátou třídu v české škole a druhou, respektive pátou třídu ve škole irské. Ve škole se oba učí irsky. Nicméně starší jeví o jazyky velký zájem, sám si tak někdy hledá překlady různých vět, ptá se rodičů na určitá, zejména francouzská slova, slovní spojení nebo věty.

Matka důsledně nemluví pouze česky ani ve svém projevu. Nicméně i tak oba synové umí česky číst i psát, byť pomaleji, mladší Benjamin má zejména se čtením větší problémy. Co se týče psaní, oba píšou zásadně jen domácí úkoly, které někdy vzhledem k jejich pomalejšímu tempu trvají dlouho, tudíž motivace k dalšímu psaní česky jimi bývá vyčerpána.

3.4.1.3. Rodina C

V rodině C jsou oba rodiče Češi, kteří se narodili v České republice a jejichž rodným jazykem je čeština. Oba jsou vysokoškolsky vzdělaní, matka pracuje jako potravinář/technolog, otec je stavař. Do Irska se stěhovali spolu v roce 2004, zhruba 10 let po příjezdu se jim narodily dvě děti – Cecilka a Cyril, kterým je 9 a 11 let. Děti navštěvují 3., respektive 4. ročník v České škole Dublin a 3., respektive 5. ročník na irské škole.

Komunikační jazyk rodiny je čeština, rodiče mezi sebou mluví pouze česky. Na děti nyní mluví oba také jen a pouze česky, nicméně nejdříve na ně mluvili anglicky, protože *ze začátku [si] mysleli, aby to nebylo jakoby neslušný vůči ostatním dětem*. Matka situaci popisuje takto: *Když byla [Cecilka] maličká, tak říkanky, písničky v češtině, když jí byl 1,5 roku, tak začala hlídat sousedka, protože jsem se musela vrátit do práce, možná i dřív, a tam teda začala mluvit anglicky a my jsme jako doma na ni mluvili česky, ale když potom začala jakoby už mít kamarádky, který chodily k nám nebo jsme byli mezi lidma, tak jsme na ně mluvili anglicky kvůli*

tomu, aby ty lidi si mysleli, že jako nemluvíme vo nich nebo aby věděli, že nemluvíme vo nich a tak jako, jenomže voni nám pak začali mluvit, no a [Cyril] ten to měl ten s tou angličtinou přišel trošku dřív jako ještě dost jako já jsem na něj teda mluvila česky jako maminka a táta taky, ale von jak měl [dceru] a ty kamarádky, kteří taky tady byly už tehdy vlastně, jak chodily k nám, tak on s angličtinou přišel vlastně o moc dřív, ale potom nám začaly anglicky, děti jenom odpovídaly anglicky, mluvily na nás anglicky, jako česky už vůbec nemluvily, když už minimálně [dcera] nastoupila do školy, takže v těch čtyřech pěti letech, junior, senior infants, tak nějak to mohlo bejt, a to my jsme se tehdy rozhodli, že kašlem na lidi okolo, že prostě budeme mluvit, možná to bylo i později, že [synovi] byly čtyry a [dceři] že bylo těch šest, a tak jsme se teda rozhodli, že kašleme jako na vostatní, že budeme my česky mluvit jako zásadně výhradně pořád, jediné když budu říkat něco jí a jejím kamarádkám jo, tak to prostě řeknu anglicky, ale já dost často dělám to, že to řeknu [Cecilce] česky a ať si to vyřídí, teprve když ona to neřekne nebo nevyřídí, tak jako to řeknu jim anglicky, někdy se stane, oni na nás mluví anglicky, takže naše konverzace vypadá, že my mluvíme česky a oni nám odpovídají anglicky a my zase odpovídáme česky a oni nám zase odpovídají anglicky a takže někdy se stane, že třeba použiju anglický slovíčko, když mám pocit, že nerozumí tomu českýmu, tak to zopakuju to slovíčko v angličtině, ale vždycky jakoby je to jenom ve srovnání toho slovíčka nebo toho významu té věty, že když řeknu česky, voni neví, tak to řeknu anglicky a pak to třeba zase řeknu česky.

Dominantní jazyk obou dětí je tak angličtina, anglicky mluví i se svými kamarády a spolužáky z české školy, kteří česky umí. Výlučně česky mluví pouze s širší rodinou, neboť příbuzní jsou všichni Češi. Mezi sebou dávají přednost též angličtině, pouze *když jsou v Čechách, tak spolu mluví česky. Možná pokud jsou jen spolu sami [, tak mluví anglicky], ale víceméně se snaží mluvit česky.*

Co se týče dovednosti číst a psát: *ano, ale je to slabší, [dcera] píše, zlepšuje se to, čte, ale myslím si, že na úrovni třeba druháka, že ale [dceru] čtení obecně nebaví, i si myslím, že má obecně nějakou jako slabší dyslexii jako jo, ale nemyslím si, že to bude nějaký jako, ale prostě celkově v tom byla pomalejší i v angličtině, prostě jí to jde pomalejc, tvrdí, že jí občas přeskakovaly, přeskakujou nějaký písmenka a [Cyril] ten čte, ten mele, ten čte moc rychle zase, takže to tak jako přeskakuje, ten umí číst, ale mele to moc, čte moc rychle. A co se týče psaní, tak [dcera] píše jako docela dobře, myslím si, že už jako začíná zvládat i ty íčka a takový prostě, ale [syn] to zase s tím psaním má takový jako.*

Na zbytek otázek bohužel během rozhovoru nedošlo. Nicméně obě děti následující školní rok již do České školy Dublin nenastoupily. Rodiče se rozhodli trávit čas jinými koníčky.

3.4.1.4. Rodina D

V této rodině jsou oba rodiče Češi a jejich rodný jazyk je čeština, oba se narodili v České republice a mají středoškolské vzdělání s maturitou. Matka je nyní v domácnosti, dříve pracovala jako prodavačka v kavárně, otec je topenář. Matka se do Irsku odstěhovala v roce 2005, otec již v roce 2003. V Irsku se potkali, nicméně se znali již z Čech, obě děti se narodily v Irsku.

Starší dceři Daniele je 13 let, chodí do 7. třídy v České škole Dublin a do 1. ročníku střední irské školy. Mladší dceři Denise je 8 let, navštěvuje 3. třídu v české škole a 2. třídu v té irské.

Oba rodiče mluví na děti zejména česky, pouze *když jsou tady jakoby děti jich víc, tak anglicky*. Rodiče i mezi sebou hovoří pouze česky. Dcery odpovídají *taky česky, ale převládá někdy ta angličtina, takže to já potom ale napomínám a trvám na té češtině*.

S kamarády z *anglických školy [mluví] anglicky a z té český, co vidím, tak anglicky taky, mají české kamarády, ale když jsou spolu sami, tak převládá prostě anglicky, takže já jsem ta, co když to slyším, tak napomenu, jako aby mluvili česky, ale no i s těma českejma, protože oni umí taky anglicky, takže to jste možná taky zaslechla v té český škole*. Co se týče komunikace s širší rodinou, tak mluví česky, neboť všichni rodinní příslušníci jsou Češi. Sourozenci mezi sebou mluví dle matčiných slov *jak kdy, ale spíš nebo když se hádají tak určitě anglicky*.

Za dominantní jazyk považuje matka *angličtin[u] pro obě, angličtina jako mateřský jazyk, čeština pro ně není mateřský jazyk, určitě víc přemýšlí v angličtině, i když mají psát, teď psala ten popis [líčení], ona psala ten západ slunce, tak ona si to nejdřív napsala v angličtině a přeložila*. Matka též hodnotila úroveň češtiny obou dcer, zvláště se zřetelem k jejich dosavadnímu životu: *starší má ji jako bych i řekla lepší než [mladší], ale [starší] vyrůstala v český komunitě, vlastně my jsme- nás bydlelo třeba šest v jednom domě a měla kolem sebe jenom ty Čechy vlastně, to byli jenom Češi a [Denisa] potom už vlastně taky nebo bydlelo nás míň, ale [starší] už měla ty anglický kamarádky ze školy a už tam jako doma u nás si s nima povídala anglicky, že jo, když přišli si hrát a tak jako [mladší] to má s tou angličtinou asi horší bych řekla, víc sklouzává a víc hledá ty slovíčka, jak je to vlastně česky*.

Obě děti umějí česky číst a psát. Krom mluvení sledují české pořady v televizi, telefonují babičkám a tetám, *čtou i tu českou knížku, trošku už jako s donucením, ale přečtou něco, tak to by potom zapoměly úplně, to je jako pro mě číst knížku v angličtině asi jako tak možná těžký jako pro ně číst tu v češtině, ale nemají na výběr, [starší] si třeba pak tu knížku chválí, ono se*

jí nechce, než se začte. Učily se zejména mluvením a navštěvováním české školy, dále matka zmiňovala sledování televize, soutěžních pořadů, Cimrmanů nebo Hurvínka.

Původně rodina plánovala, že se vrátí do České republiky, že [Daniele] až jí bude těch pět šest, tak se odstěhuje, aby šla do té školy tam, ale pak [otec] tady otevřel tu firmu a už je to jak další dítě a už tady jsme, takže tady asi zůstaneme, spíš proto protože oni se narodily v Irsku, ale jsou to český děti pro mě jako, takže to prostě já nevím, nad tím takhle nepřemýšlím, jako mně to přijde úplně jako normální, že prostě budou umět mluvit česky psát i číst.

3.4.1.5. Rodina E

Matka rodiny E je Češka narozená v Česku a jejím rodným jazykem je čeština. Otec je Ir narozený v Irsku a jeho rodným jazykem je angličtina. Oba mají vysokoškolské vzdělání, otec má doktorát, oba pracují na univerzitě. Matka se do Irska přestěhovala na podzim roku 2004, původně zde chtěla zůstat pouze tři měsíce, potkala však manžela a již zde zůstala.

Synům Emilovi a Erikovi je 15 a 12 let, oba se narodili v Dublinu a momentálně navštěvují 7., respektive 4. třídu v české škole, a v irské škole 3. ročník střední školy a poslední – 6. ročník základní školy. Matka zmínila, že ekvivalentně jde o 9., respektive 7. třídu na základní škole v České republice. Letošní školní rok je pro oba prvním, kdy začali Českou školu Dublin navštěvovat. Před covidem chodil starší syn *každoročně na přezkoušení v češtině, ale to bylo minimální práce, ale obsáhli jsme teda vyjmenovaný slova, to jsme si dělali sami doma, no, co co to šlo, ale pak vlastně když přešly děti tady do [název školy], tak se změnil hodně řád a program, protože ta škola je časově strašně náročná, takže už ta čeština bohužel jako na ní, nezbejvá na ní čas, no, protože děti choděj domů ve čtvrt na sedm večer taky a pracujou i nebo zpívají i přes neděle, takže není den volnej, jo, takže kvůli tomu zpívání to je, kvůli tomu sboru, no, protože to je součástí té školy, jak té základní, tak té střední školy, no, takže kluci tam zpívají a pak ještě hrajou na hudební nástroje, takže ten to ten volnej čas [není].* Proto matka děti zapsala do České školy Dublin, aby dále rozvíjela český jazyk.

Na děti se snaží mluvit česky, ale *přiznám se, že nejsem ta důsledná maminka, která by mluvila výhradně česky.* Též tematizovala dětství staršího ze synů: *když byl malej a byla jsem s ním doma, tak jsem na něho mluvila hodně česky a trávili jsme daleko víc času v Čechách, ale pak když začal tady už vlastně do té [školy] chodit [...], když jsme chodili do parku s maminkama, tak mi to bylo nepříjemný mluvit prostě jenom česky a ty lidi, který nemluvili česky, bylo mi to nepříjemný a myslím si, že i dětem to bylo nepříjemný v nějaký době, takže jsme, takže ta čeština, angličtina začala vytěsňovat tu češtinu.*

Roli hraje také to, že otec dětí je Ir: *a i doma, protože samozřejmě děti začaly nosit domácí úkoly, který byly všechny v angličtině, myslím, že taky táta a táta vlastně, kterej nemluví česky, a táta je taky upovídanej, takže i kvůli tátovi, protože když probíráme něco důležitého v rodině prostě nebo i se bavíme jenom o škole nebo o tom, co děti prožily, tak přecházíme do angličtiny, pokud jsme doma všichni čtyři, když jsem s dětma sama já, tak hodně česky*. Komunikačním jazykem je a vždy byla angličtina, otec češtinu neovládá.

Co se týče kompetencí v češtině, tak *[se starším] musím říct, že je ten přechod do tý češtiny jednodušší, protože [syn] má tu češtinu asi vytríbenější i to, že jsme ji používali víc spolu než [mladší syn], kterej je o tři roky mladší, takže [mladší syn] je na tom hůř s češtinou, ne že by nerozuměl, ale co se týče slovní zásoby i vyjadřování, tak je to, je to slabší, no, což si ještě užije, ale případ hodně takhle, když se bavím s maminkama, že ty mladší děti prostě, že už jí pak třeba vliv toho staršího sourozence, kterej přináší prostě věci v angličtině domů do toho rodinného zázemí, takže strhává vlastně ty mladší sourozence, jak mluví*.

Synové matce odpovídají v takovém jazyce, který se momentálně dotýká tématu, o kterém si povídají: *to záleží na tématu, když je to prostě něco spojeného se školou, ať už zážitek prostě s kamarádama, nebo zážitek nebo prostě něco, co se týče školy, výuky, nějakýho domácího úkolu, tak přepínáme do angličtiny rychle docela, vid', když budeme mluvit o Česku, o prázdninách, o prarodičích, je to v češtině, takže je, je fakt, že záleží hodně záleží na tématu*.

Mladší se snaží *on jako, na to, [...] že prostě s tou češtinou nemá tolik zkušeností, daleko míň a není tak výřečnější třeba a má zase jiný nadání a tak, skloňování, no, tomu se jako, no, netrápíme, no, je fakt, že my, my se snažíme prostě mluvit, my nejsme důslední, co se týče gramatiky, já doufám, že pokud budou k tomu jazyku mít vztah, a doufám, že budou, takže se budou snažit potom sami, protože já to ne, já to neobsáhnu*.

S irskými kamarády mluví oba sourozenci anglicky, s českými v Česku česky. S širší rodinou používají jazyk dle strany. Nicméně strýc z matčiny strany *se učí anglicky, takže přechází do angličtiny, [mladší] to vítá, protože je to pro něj jednodušší, strejda si tím procvičuje angličtinu*. Mezi sebou dle matky používají angličtinu ze zhruba 70 %: *Pokud nechtějí něco utajit, tak vždycky [mluví anglicky]*.

Číst a psát oba umí, matka dále reflektovala jazykové kompetence: *co se týče mluvy, tak by lidi nepoznali, [starší] třeba nemá přízvuk, já to poznám občas, když si pletou mužskej ženskéj rod, třeba [mladší] řekne dvě pánve, dvě chlapi, dvě tejdny, dvě měsíce, psanej, oba přečtou, ale porozumění textu je horší, museli by víc přemejšlet, slovní zásoba taky by byl problém, věřím tomu, nemyslím si, že určitě to není na úrovni angličtiny*. Také řešila spisovnost, *že kluci jsou vychovaní na hovorový češtině, ještě ke všemu já Jihočechem, takže mladej, starej,*

blbej, jako nemáme ani spisovnou češtinu. Matka dál tematizovala i psaní: a co se týče psaný češtiny, tak to si myslím, že je úplná tragédie, u [staršího] je hezký to, že když ho něco zajímá, tak to je fakt, že si, a proto si i myslím, že ten jeden den v tý český škole je strašně znát, že von si k tomu sedne a von ví, co prostě chce a jak by to mělo bejt.

Čtení v češtině reflektovala jako „boj“. Nicméně staršího zájem o literaturu je někdy motivující: *hrozně ho nadchla ta, to povídání u Jany Fišerový na, na Trinity o tý Kytici, tos mě, já jsem z toho měla hroznou radost, že patnáctiletý kluk prostě to takhle strašně ocenil a na to, na vlastně, na ten popud pak jsme koupili Kytici a povídali jsme si o tom dlouho [...], česká literatura [...] se nám boří do života hodně, je to hezký, jako pro mě to je taky příjemný, protože je to moje rodilá řeč a je mi to příjemnější, že jo, pořád ještě víc než čeština než angličtina.*

3.4.1.6. Rodina F

Matka je Češka, která se narodila v České republice a jejím rodným jazykem je čeština. Manžel je Ital, narodil se v Itálii a jeho rodným jazykem je italština. Oba mají vysokoškolské vzdělání, matka je učitelka, otec pracuje v investiční bance. Otec se do Irska přestěhoval v roce 2003, seznámili se zde v roce 2005. Po svatbě žili tři roky v Itálii, chtěli se přestěhovat do České republiky, ale naskytla se jim příležitost odejít do Irska. Tehdy byly nejstaršímu Františkovi necelé čtyři roky a prostřednímu Filipovi byl rok a půl. Oba se narodili v severní Itálii, nejmladší dcera Fiona se narodila už v Irsku. Nyní je dětem 13, 11 a 9 let. Navštěvují 7., 5. a 3. třídu v České škole Dublin a 6., 4. a 2. třídu v irské škole.

Matka na ně mluví *furt jen česky, otec jen italsky, na ně to ani nijak neumí*, otec jezdí s nejstarším na fotbal, *tak na něj pořvává od té lajny italsky, on by to ani jinak nedokázal*. Nicméně dodala, že *ted', když jsou starší a jsou u toho jiní lidi, tak se přistihnu, nebo dělám to schválně, ale naopak se je snažím učit, že se může v některých situacích stát, že to není slušný mluvit česky, když tam jsou jiní, kteří nerozumí*, dřív toto však matka nikdy neřešila. Matce děti odpovídají vždy jen česky a otci vždy jen italsky.

Jak matka říká, jde o *one person – one language [tedy OPOL]*, děti reagují dobře. Do anglického prostředí šli všichni až ve třech letech, *češtinu měli všichni dobře zažitou, proto si i myslím, že jim dlouho vydržela navzájem, italštinu pak večer nebo o víkendech, obojí měli dobrý, angličtinu pasivně, aktivně se ji učili až ve školním prostředí*.

Matka ovládá češtinu, angličtinu, italsky rozumí všemu a mluví do určité úrovně, kterou už nedokáže překonat, zmiňovala zejména gramatický limit. Otec mluví italsky, anglicky, španělsky do určité míry, česky doma rozumí a tvrdí, že *když potřebuje, tak umí i mluvit, že*

když je v česku sám, tak se domluví, spolu anglicky s příměsí italštiny. Rodiče mezi sebou komunikují anglicky, mají ale různá „období italštiny“, která je třetím jazykem rodiny. Matka by chtěla, aby byla italština „domácím jazykem“, ale manžel to nevydrží dlouho, seznámili se v angličtině a jejich jazyk je angličtina.

Sourozenci spolu teď už mluví anglicky, to převážilo, ale poměrně dlouho jim vydržela čeština jako společný jazyk, paradoxně do covidu, kdy jsme zůstali zavřený doma a nějakým způsobem se jim víc a víc dostávala angličtina, skrz playstation a víc online her v angličtině. Také s kamarády mluví anglicky, byť se jedná o kamarády z České školy Dublin.

3.4.1.7. Rodina G

Rodina G se skládá z rodičů, oba jsou Češi narození v Česku a jejich prvním jazykem je čeština, a čtyř dětí, které v době sběru dat chodily do 4. a 8. ročníku, do přípravného kurzu, který vede k Leaving Certificate, nejstarší dcera měla již českou školu za sebou, nicméně se pohybovala v komunitě a pomáhala například s přípravou kulturních akcí. Sběr dat se soustředil pouze na Gabrielu, která navštěvovala 8. třídu a v době sběru dat jí bylo 14 let.

Rodiče se přestěhovali do Dublinu před 15 lety. Oba jsou vysokoškolsky vzdělaní v rámci medicíny. Matka má vystudovanou též vysokou školu v Irsku, zaměřenou na management, klinickou edukaci a školení.

Komunikačním jazykem rodiny je čeština. Výhradně česky mluví oba rodiče na všechny své děti. Ještě před vznikem České školy Dublin vyučovala matka dvě nejstarší děti sama doma, česká škola byla otevřena, když Gabriela nastupovala do 1. třídy. Všechny děti chodí nebo chodily na přezkoušení ve svých kmenových školách v České republice, všechny plní povinnou školní docházku úspěšně.

Sourozenci spolu mezi sebou mluví pouze anglicky, zvláště ti mladší preferují angličtinu. Dominantním jazykem Gabriely je podle matky též anglický jazyk, který často preferuje i se svými kamarádkami z české školy.

3.4.2. Jazykové ideologie v rodinách

Rodičům bylo v průběhu rozhovoru pokládáno několik otázek týkajících se jejich jazykové ideologie. Tato kapitola přináší výsledky a systematizuje různé typy odpovědí rodičů dle témat, jichž se dotkli. Zaměřuje se na dvě témata, která se mohou promítat do motivace žáků, kteří Českou školu Dublin navštěvují. První je důležitost češtiny: co je pro rodiče důležité,

proč chtějí češtinu předat; druhou pak názor týkající se České školy Dublin: proč matky posílají své děti do této školy a jaká jsou jejich očekávání a cíle.

3.4.2.1. Důležitost češtiny

Matky se vyjadřovaly k tomu, v čem je pro ně čeština důležitá. V rámci tohoto tématu uváděly několik faktorů. Byly jimi čeština jako mateřský jazyk, dědictví, identita, výjimečnost češtiny, osvojování dalších jazyků, multilingvismus, Česká republika a případné stěhování do ní, rodina, hodnocení jazyka, zachování jej, česká kultura a její zpřístupnění skrz jazyk a také vztah dětmi.

Opakovaným tématem bylo například to, že čeština je pro ně první, **mateřský jazyk**. Z toho pak plyne, že jazyk je pro rodiče důležitý právě skrze sám sebe. Explicitně to uvedly matky z rodin A a D: *můj mateřský jazyk*.

Dále rodiče explicitně zmiňovali **dědictví** v rodinách B a D: *je to část prostě jejich dědictví toho jazyka (D)*.

Dalším z důležitých témat byla **identita** (D, E, F) jako faktor, který ovlivňuje jejich pohled na češtinu. Matka Gabriely řekla: *čeština je pro mě srdcová záležitost*. Matka z rodiny D sdělila, *že asi kdyby neuměly, tak já bych se asi za to styděla, je to takový, mně by to bylo kór, když jsme jako oba Češi, [...] mně to přijde úplně normální teda, [...] i kdyby tam nechodily do té český školy, tak bysme na ně mluvili [...] česky [...], protože je to náš jazyk*.

Češtinu matka z rodiny E tematizovala takto: *je to mojí součástí, jsem v tom vychovaná, je to, jak jsem vyrostla, mám hezký vzpomínky na dětství, mám tam rodinu pořád ještě [...], jsem Češka, vždycky budu Češka, že jo, můžu žít v zahraničí celý život, ale vždycky budu Čech, takže je to pro mě důležitý*.

Podobně to vidí matka z rodiny F: *to jsem já, je to moje identita a děti jsou napůl Češi a Italové, proto já bojuju s tou angličtinou, protože mám pořád pocit, že to není náš jazyk, [...] žijeme tady, ale není to jazyk ani jednoho z nás. Snaží se dokonce udržovat i svoji češtinu, nejen češtinu dětí. Poté dodala: nikdy jsem nechtěla češtinu jenom, aby se domluvili s babičkou a dědou, [...] ale aby uměli jako stoprocentně téměř česky, jako kdyby chodili do školy v Čechách*.

Matka rodiny A explicitně zmiňovala **výjimečnost češtiny**: *je to krásný, velmi speciální [jazyk], umí ho hrozně málo lidí*. Matka rodiny E oceňovala výrazové možnosti češtiny: *to jsou takový nuance, že jo, slad'oučké, šťavnat'oučké jablíčko je hezkej příklad*.

Výhody znalosti českého jazyka viděly tři matky také v **osvojování dalších jazyků**: *chci ho předat, aby měla další jazyk, je to dobré i v tom, že to rozvíjí mozkové buňky, každý jazyk pomáhá k dalšímu jazyku, bude to pro ni jednodušší, i přes to, že ho má rozbítej, tak prostě má*, sdělila k tématu matka Adélky.

Maminka z rodiny E si též uvědomuje výhody osvojování: *myslim si, že dneska v době, kdy celej svět je tak globální, myslim si, že je dobrý, že maj angličtinu, a češtinu už je jen krok k jinejm slávskejm jazykům, ať je to ruština, polština, cokoli, myslim si, že je to dobře mluvit více jazykama, takže proč ne česky, když zrovna maj mámu Češku*.

Někteří rodiče znalost češtiny dávali do souvislosti se znalostí dalších jazyků. V rodině B je od obou rodičů zřetelné jasné vedení k jazykům, oba mluví více jazyky a chtějí, aby i jejich synové mluvili více jazyky. Zejména otec jasně vede děti k aktivnímu **multilingvismu**, doma v některých situacích přepne do němčiny, či dokonce irštiny. Jazyky fascinují zejména staršího z obou sourozenců, právě díky těmto konverzacím se učí jednotlivá slova, která pak rád užívá.

Důležitá byla pro rodiče souvislost s **Českou republikou** a jejím zpřístupněním díky jazyku: *je toho spoustu, co je v Čechách krásný* (E). Podobně to vidí matka z rodiny A: *když pojede do Čech, [...] aby rozuměla těm lidem, aby nebyla v té pozici jako já, když jsem přijela do Irska nebo do Anglie a neuměla jsem vůbec anglicky a bylo to hrozně náročné, [...] aby prostě byla v klidu a nepřicházela o zážitky, protože nemá tu češtinu*.

Matka rodiny D explicitně zmiňovala možnost **stěhování** do České republiky: *a kdo ví, třeba pak budou chtít se přestěhovat do Prahy nebo já nevím*.

Jedním z nejdůležitějších faktorů však byla **rodina** a uchování rodinných vazeb: *a taky je tam babička, příbuzný* (E); *bude v kontaktě s českou rodinou*. Matce z rodiny B jde zejména o alespoň minimální komunikaci s rodinou a porozumění každodenním interakcím.

Matka z rodiny D také zmiňovala rodinu v České republice: *pořád vlastně všechny ty příbuzný máme v Čechách, tam jsou všechny ty příbuzný, babičky a my jezdíme tam a oni jezdí sem*.

Adélčina matka **hodnotila** jazyk: *v češtině se hůř vyjadřují emoce než v angličtině*. Toto pronesla o své dceři, která k jazyku nemá tak blízko.

V rodině A rezonoval též zájem o **zachování jazyka** do budoucnosti: matka doufá, že se jí [tedy Adélce] podaří najít k tomu lásku v pozdějším věku, protože teď ji nemá, lásku k tomu českému jazyku. Matka z rodiny D se v určitém věku dětí až zalekla, jak je jejich čeština špatná a chtěla okamžitě situaci zlepšit. V tu chvíli zapsala oba chlapce do české školy.

Pro matku Emila a Erika je důležitá také **česká kultura**: *myslím si, že je spousta zajímavý literatury, spousta zajímavých českých spisovatelů, hudebníků*. Podobně to vnímá také matka z rodiny F, chce, aby její děti mohly číst českou literaturu, aby to bylo přirozené a cítili se v tom doma.

Matka rodiny E také oceňuje **zpřístupnění české kultury skrze jazyk**: *a myslím si, že [...] je všechno mnohem pochopitelnější a snazší, když ty děti rozumí tomu jazyku než jim to vysvětlovat v angličtině [...], když čtu nějakou knížku v češtině, tak je zjistím, jak je to moc hezký, o kolik je to hezčí, to číst v tom mém mateřském jazyce než to v té angličtině*.

Tato maminka oceňovala **vztah s dětmi** právě skrze kulturu a jazyk: *ten vztah je o to bohatší, když to můžu sdílet se svojí dcerou, [...] [dětmi] tu češtinu natolik chápou, že se mnou můžou koukat na pořady v češtině a [Emil] teda asi protože je starší a [...] zvědavěj prostě v mnoha ohledech, tak [...] je to mít parťáka prostě, koukat se s někým nebo i číst vlastně, že se s tím můžou přečíst tu Kytici, je to, si myslím, že je taky úžasný, no, bez toho, že bych je teda nějak vědomě a cíleně tu češtinu učila*.

3.4.2.2. Důležitost české školy

Různé mají rodiče názory také na Českou školu Dublin a různí se i jejich důvody, proč do školy své děti posílají. Může jimi být fakt, že rodiče sami nezvládají předat to, co by si představovali, ať už z kapacitního hlediska, nebo kvůli časovým možnostem. Také jde o komunikaci v rámci komunity a jiné prostředí, kde mohou děti mluvit česky. Pro některé rodiče je též důležitý vztah k češtině, české kultuře. Posledním důvodem jsou výhody pro rodiče samé, jejich vlastní komunita, setkávání se s dalšími rodiči apod.

Matka z rodiny A vidí výhody v gramatice a psaní, tedy zejména v tom, že **nedokáže** své dceři předat to, co by chtěla. Navíc na to také nemá **časové možnosti**. *Českou školu*

navštěvovala kvůli tomu, aby se učila česky, jedna svobodná maminka toho moc nedokáže, byla potřeba gramatika a to psaní. Matka rodiny B posílala děti do školy, aby se něco málo naučily.

V rodině D je navštěvování české školy spojeno s dějepisem, který matka neobsáhne: *já už ten dějepis si to nepamatuju [...] a nevím, jestli bych tohle všechno je naučila a věděla, a nevím, jestli by se o to samy někdy zajímaly.*

Dalším důvodem, proč posílat dítě do české školy bylo **osvojení schopnosti komunikovat, také v rámci komunity**. Matku z rodiny B k výuce v České škole Dublin vedlo právě to, *aby se [dítě] dorozumělo, umělo komunikovat, konverzovat s českými lidmi, s českou komunitou.*

Cílem pro matku rodiny E je nejen mluvení, ale i komunita: *zase se to trošku rozšíří ten obzor, prostě to množství těch lidí, se kterými mluví česky, byť jsou to jen dvě hodiny, ale přidám k tomu půl hodinu, kterou tráví s Čechama v kavárně nebo na zastávce, takže možná to nejsou dvě, ale tři, čtyři hodiny každou sobotu, což je fajn.*

Matka z rodiny B oceňovala také **prostředí**, kde jsou synové vystavení češtině. Je pro ně důležité vidět i další kontexty, kde se dá česky mluvit, nejde jen o domácnost. Matka z rodiny E řekla, *že mluva v češtině na domácí úrovni je omezená.*

Důležitým faktorem byl **vztah** k češtině: *hlavně aby je to bavilo, aby si nějakým způsobem udělali vztah k tomu.* V rodině D je také vidět naděje do budoucna: *možná až budou starší, jo, tak je to bude zajímat, že jsou z jiný země a budou si něco hledat, ale tak v tomhle ta česká škola mi pomáhá.*

Navíc však matka z rodiny D tematizovala i výhody české školy pro samu sebe, pro **rodiče**: *já tam vždycky sedím na kafi s těma ostatníma rodičema.* Udržování komunity je tak důležité nejen jako jazykové udržování jejich dětí, ale též slouží jako důležitý faktor pro ni samotnou: *spoustu kafe tam.*

V rodinách F a G je situace odlišná vzhledem k tomu, že obě matky jsou již zmiňovanými dvěma ředitelkami České školy Dublin. Matka z rodiny F důvod shrnula do rčení: *abych nebyla jako kovářovic kobylna.*

3.4.3. Jazykový management v rodinách

Tato část je věnována jazykovému managementu. Rodič dělá jednotlivá rozhodnutí v komunikaci. Matkám byla položena otázka, jakým způsobem reagují na dítě, když mluví anglicky. Zároveň ale v rodinách mohou platit určitá pravidla, zejména dle rodinné jazykové politiky, která také spoluurčují směr jazykového vývoje. Rodiče byli tázáni, jakým způsobem podporují český jazyk svých dětí.

3.4.3.1. Jednoduchý jazykový management

Rodiče byli dotazováni, jak reagují, když chtějí, aby jejich dítě mluvilo česky, ale dcera či syn mluví namísto toho anglicky. Z rozhovorů vyvstala témata napomenutí anebo žádné reakce.

Nejčastější strategií tohoto jednoduchého managementu bylo **napomenutí** – toto praktikují v rodinách A, C, D a E, jejichž matky to v rozhovorech zmínily.

Matka rodiny A tematizuje nechut' dcery: *ona vlastně nechce mluvit česky, takže ona víceméně se snaží mluvit anglicky a já ji pořád napomínám k tomu, aby mluvila česky*. Matka rodiny C říká: *řeším to, když jim nerozumím, protože oni melou a já prostě někdy jako nejsem schopná jako třeba úplně vyklíčovat, jako co přesně mi chce říct, tak jim řeknu: prosím tě, nemůžeš mi to vysvětlit česky, já tomu nerozumím, co mi chceš říct, tak pak jako to je asi jediný, kdy jim řeknu, ať mluví česky*. Matka rodiny D napomíná: *mluvte česky, řekněte mi to česky*, dcery ale často mají ten argument, že jsou v Irsku, tak říkám: *tak mluvte irsky*.³⁴ Nicméně co se týče starší Daniely: *tu když napomenu, tak okamžitě přejde do tý češtiny*.

Opravování nikdy řešit nemusela matka rodiny F, ale zmiňovala některé anglické struktury, které jsou navíc posíleny italštinou: v tomto případě vyjádření opravy, nebo sama řekne česky. Jako příklad uvedla: *libí se mi jídlo*. Matka rodiny E zase zhodnotila, že *vidím vliv i tý české školy, že je to snazší prostě, je přímět, říkat kluci, tak to zkusíme, zkusíme to, ale v češtině [...] je to plynulejší, je to jednodušší, jo, i když to je prostě dvě hodiny v tu sobotu, a i když se tomu jazyku doma zase tolik nevěnujeme, tak ale je to něco konkrétního, co se ten každý tejden děje, takže už jenom to, že mluvíme o přípravě prostě na tu sobotu, takže hádání je v češtině: udělej si český úkol, nemám teď čas, [...] jako je i to je znát jo*.

³⁴ Tento argument často mívala starší dcera Daniela i v České škole Dublin při výuce – mluv česky, jsi v české škole – ale ve škole v Irsku.

Matky z rodin B a C často **nereagují**, angličtinu **ignorují**, nebo spíše **nevnímají**: *my to nevnímáme už, já osobně prostě už jako to nevnímám, takže já ani nevím, jakým jazykem na mě mluví, [...] protože to bych asi furt jenom říkala: mluv na mě česky, a to pak ani není příjemná konverzace, takže my a popravdě řečeno já ani nevnímám, jak na mě mluví*. Příjemnost konverzace tematizovala také matka Adélky: *často se jí snažím napomínat, řeknu mluv česky, ona řekne dvě slova a zase anglicky, ono to nejde, se snažíš jak blázen nebo polevíš a přijmeš to*.

V rodině B je navíc někdy matka sama vtažena do konverzace natolik, že sama přejde do angličtiny. To se týká zejména emocionálních situací. Podobně angličtina nevádí matce z rodiny A: *někdy ji nechám, zvláště když chce vyjádřit emoce, tak vim, že to v té češtině neumí*.

3.4.3.2. Organizovaný jazykový management

Matky byly tázány, jakým způsobem podporují češtinu svých dětí. Vyšlo najevo, že hlavním zdrojem je **komunikace s rodiči**, zejména s matkou. Téměř všichni rodiče se na děti snaží mluvit co nejvíce česky, v únosné míře se pak snaží, aby jejich děti odpovídaly česky, v každé rodině se situace mírně odlišuje. Konverzaci explicitně zmiňovaly matky rodin A, B, C, D a E.

Dalším hlavním zdrojem podpory češtiny je právě **Česká škola Dublin**. Explicitně ji tematizovaly matky z rodin B a E. Matka Emila a Erika nejdříve učila děti sama: *1. stupeň šel, ale dál už nebyla schopná vysvětlovat*.

S tím souvisí také **komunikace s rodinnými příslušníky**. Může se jednat o každodenní online interakce skrze zprávy, telefonáty a videohovory, nebo o návštěvy příbuzných, kteří do Dublinu přiletí osobně. Toto se týká v různé míře celé české komunity.

Jako podporu využívají rodiny **televizi**. Matka rodiny A zmiňovala české filmy, pohádky, seriály a pořady, například o vaření. Podobně je na tom rodina D, kde sledují *soutěžní pořady, Cimrman[y], Hurvínek*. Toto téma zaznělo i v rozhovoru s matkou rodiny F: *dívají se na Českou televizi, cíleně koukají na české filmy a pořady, možná i na pořady, na které bysme v Česku nekoukali, ale mám pocit, že z toho se dozvědí tu běžnou mluvu*.

Zdrojem jsou také **české knihy**, které figurují v rodině B, kde oba synové mají rozečtenou knihu s matkou, která se snaží číst ji s nimi a zároveň se snaží, aby i oni vždy alespoň jednu stranu přečetli. Bartoloměj i Benjamin jsou totiž vášnivými čtenáři, nicméně čtou pouze knihy v angličtině, do četby v češtině je nutné je trochu přinutit.

Podobně též v rodině E *čtou společně*. Matka Emila a Erika zmiňovala *knížky od učitelky*, které synové dostávají na konci školního roku společně s osvědčením.

Důležitou podporou je také udržování **vztahů s dalšími Čechy**, například v rodině A má matka mnoho českých přátel, s jejich dětmi však dcera komunikuje více anglicky. Rodina B se zase snaží brát české au-pair, které pak s dětmi mluví pouze česky a tráví s nimi většinu času. Navíc u sebe rodina ubytovává další Čechy, kteří v Dublinu shánějí obvykle krátkodobější přístřeší. Snaží se, aby děti vyrůstaly v českém prostředí, obklopeny češtinou, aby si uvědomily, že čeština je plnohodnotný a funkční jazyk.

Téměř všechny rodiny tráví velké množství volného času v **České republice**. Některé rodiny jezdí každé letní prázdniny, některé dokonce dvakrát ročně, například na Vánoce. Rodina B jezdí do Čech v létě na 2 týdny, v zimě se snaží jezdit do Česka lyžovat.

3.4.4. Jazykové ideologie dětí

Na jazykové ideologie byly dotazovány i děti. Z rozhovorů vyplynula dvě největší témata: téma týkající se jazyků obecně a český jazyk. Následně byly dětem položeny otázky ohledně České školy Dublin.

3.4.4.1. Jazyky

Žáci mají různé názory na jazyky, někteří jsou rádi, že jich je hodně a tíhnou k multilingvistu, jiní by si vystačili s angličtinou. Některé vidí výhody v osvojování nebo učení se dalších jazyků, jiní se soustřeďují na kvalifikaci, například český Leaving Certificate. Zaměřili se také na obtížnost jazyků, někdy v přímé souvislosti s gramatikou. Některé zmiňovali, že se jim některé jazyky líbí, nebo vyjadřovali skrz jazyk svou identitu. Reflektovali svůj dominantní jazyk, který v některých případech spojovali s jeho užíváním. Okrajově se dotkli též irštiny, code-mixingu nebo jazykového managementu.

Děti nejprve jmenovaly všechny **jazyky, které ovládají**, nejčastěji šlo o angličtinu a češtinu, vždy zazněla také irština, kterou se děti učí povinně ve škole. Jazyky uváděly v různém pořadí: *česky, anglicky, irsky* (Bartoloměj); *česky, anglicky a to je všechno, irsky se učím, ale já si to nikdy nepamatuju* (Adélka); *česky a anglicky a irsky hodně malinko* (Benjamin); *česky, anglicky, učím se irsky, nebaví mě, ale jakoby zatím to máme hodně lehký* (Denisa) nebo *anglicky, česky, irsky* (Emil), případně *irsky moc dobře ne, ale anglicky umím*

jako docela dobře [...], češtinu umím se domluvit (Erik) a umím česky, anglicky a pak se učím irsky, irštinu dělám snad skoro celý svůj život, ale pořád jako je to dost těžký jazyk (Gabriela).

Někteří žáci do pořadí přidávali i jiné jazyky: *česky, italsky, anglicky, irsky [...]* a *jako příští rok, když půjdu do té [střední] školy, tak tam budu dělat španělštinu (František); teďkon se učím španělštinu i irštinu, irštinu i ve škole a teďkon mluvím česky a anglicky (Cecilka); česky, anglicky, španělsky, irsky (Daniela); případně umím anglicky, česky, italsky a ve škole děláme irštinu (Filip) nebo italsky, česky, anglicky, učím se irsky a to je všechno (Fiona).* Jako další jazyk zmiňovali dva z nich též francouzštinu: *a trochu francouzsky (Bartoloměj), francouzsky (Emil).* Gabriela se ještě domluví německy.

O tom, že na světě existuje **více jazyků**, se bavili vesměs pozitivně: *já myslím, že to je dobrý (Adélka); jsem ráda, že jich je hodně (Cecilka); asi jsem rád (Cyril).* Gabriela, která byla zároveň jednou z nejstarších respondentů, zmiňovala i kulturu spojenou s jazykem: *já myslím, že to je dobrý, že všichni mají jako nějaký jazyk, protože pak je to mnohem víc zajímavější, že každý má svou kulturu a svůj jazyk prostě (Gabriela).*

Pouze dva z nich uvažovali, že: *jako to je podle toho, jakým jazykem by všichni mluvili, nevím jako, jako mně se líbí, že každé, jako určitě všude se domluvíš jako angličtinou, protože každé mluví aspoň jako pár slov, jako je to dobrý, že aspoň se něco naučíš jako nový jazyk (Daniela) nebo byl bych radši, kdyby byl jeden jazyk a všichni jím uměli, ale je to taky jiný, když se koukneš, nevím, třeba do Francie a do Španělska, jak tam třeba Španělové mluvěj strašně rychle a promiň, ale [...] vůbec jim nerozumíš, protože prostě mluvěj [zvuková ukázka] a Francouzi, ty maj zase, ty mluvěj nějak [zvuková ukázka] (Erik).*

Adélka a František přisuzovali znalostem jednoho jazyka **vliv na osvojení/naučení jazyka** dalšího: *protože když víš víc, když umíš dva jazyky, tak když zkusíš se učit třetí, už to potom je lehčí (Adélka) nebo jako vždycky je to lepší znát jako ten jeden jazyk víc, než už mám (František).*

Zajímavé je zde srovnání se spolužáky z irské školy, kde evidentně nesdílí systém výuky se školou českou. Ti, co chodí do České školy Dublin, tak mohou mít výhodu nad svými spolužáky, dokonce i v hodinách angličtiny. František řekl: *v mém ročníku [v irské škole] jako někteří ani nevědí jako hodně z těch slovních druhů jako nazpaměť a já prostě, jako já to můžu použít z té češtiny, že to použiju ty slovní druhy, který už znám, takže to je lehčí, abych si na to vzpomněl i v angličtině.*

Někteří brali znalost jazyků více **pragmaticky**: *můžu udělat český Leaving Certificate* (Bartoloměj), jde tedy o vzdělání a kvalifikaci. Nebo řešili využitelnost daných jazyků: *a taky vim, že ji [irštinu] tady skoro už nikdo nepoužívá, takže jako je to spíš tradice, a ale jako třeba, když mam něco jinýho, třeba španělština se používá v hodně místech, takže to se mi třeba hodí* (František).

Další problematikou bylo to, zda je daný jazyk „lehký“ nebo „těžký“, tedy **obtížnost jazyků**: *někdy jsou těžký* (Cecilka) *nebo jako když to není jako těžký, třeba irština mě jako nebaví vůbec a nechci ji dělat, nemusela bych ji dělat, ale jako španělština je taky jako lehká a angličtina, čeština je celkem, není to nejlehčí jazyk, ale není to nejtěžší* (Daniela). Daniela navíc dodává: *já dycky mluvím anglicky v český škole, dycky když jsme tam byli, tak jsme dycky mluvili anglicky, já to dělám pořád, protože proč ne, protože je to prostě lehčí, jako mně to stačí, když jako a já musím i doma s rodičema mluvit česky*.

Daniela však nebyla jediná, kdo přemýšlel nad tím, jak jsou jazyky těžké. Dalšími respondenty, kteří sdíleli toto téma byli Emil: *angličtina si myslím, že je nejlepší, protože je jednoduchá a všichni jí skoro mluvěj, čeština je těžší a je tam hodně gramatiky, ale jako dobrý* a František: *irština třeba je jako trochu jako těžší* s Fionou: *angličtina je nejlehčí pro mě*.

To, zda a jak jsou jazyky těžké, porovnával i František: *že jako hodí se mi [čeština], když jsem se ji třeba učil, tak jako nebylo to až tak těžký, protože jsem se zase učil i italštinu, i angličtinu, jako ve stejnej čas, když jsem jako, když jsem byl hodně menší, takže bych to asi nepoznal, jako jestli to bylo těžší nebo ne, protože nakonec s každýmá těma jazykama používám skoro každý den*.

Tato obtížnost byla v některých případech spojována s **gramatikou**: *anglicky umím jako docela dobře, jako mluvit anglicky, ale gramatika [...], češtinu umím se domluvit, ale gramatika zase to mi nějak nejde jako úplně nejlip* (Erik). „Těžkou“ gramatiku hodnotil také František: *gramatika [češtiny] je trochu těžší, i když teda italskou gramatiku jsem nikdy moc nedělal, ale ona, to je v anglické škole pořád říkají, jako je komplikovaná angličtina*.

Roli hrálo i to, zda se jim jazyk **líbí**, zda ho mají subjektivně rádi: *jsou dobrý, mám rád francouzštinu, mám rád jako zvuk francouzštiny, češtinu mám taky rád* (Emil); *jako líbí se mi a nejvíc asi italština, protože je tam jako strašně moc jiných lidí, který mluví, a jako italštiny* (Filip); *nejvíc se mi asi líbí italština* (Fiona). Zde nehrál roli ani jeden ze „základních“ jazyků, které děti ovládají.

Dvě z dětí přímo vyjádřily pozitivní emoce, že **umí více jazyků**, že jsou multilingvní: *jsem ráda, že jich umím hodně* (Fiona). To může být spojeno též s cestováním: *jako dost mě baví vždycky třeba jít do jinýho státu a vidět jako, jak je tam všude všechno v jiných jazycích, to mě třeba baví a taky se jako hodí vědět hodně, takže to se mi líbí, že já jich umím taky moc, [...] třeba španělština se používá v hodně místech, takže to se mi třeba hodí* (František).

Děti vyjadřovaly názory na **irštinu** a reflektovaly její výuku v základních a středních školách: *irština to mě vůbec nebaví, protože v irský škole to vůbec neuměj jako naučit ten jazyk* (Erik); *irsky, tady to se dělá úplně všude [...] a taky vim, že ji tady skoro už nikdo nepoužívá, takže jako je to spíš tradice* (František).

Co se týče **dominantního jazyka**, pro Adélku, Bartoloměje, Benjamina a Cyrila je to jednoznačně angličtina. Další děti však svůj dominantní jazyk komentovaly, často ho spojovaly s tím, který nejčastěji užívají, a také s tím, jak často se vyskytují v prostředí spojeném s různými jazyky. *Asi angličtina, protože jako každý den v týdnu do irské školy, tam musím mluvit anglicky, ale potom doma, tam asi italština taky trochu*, odpověděl Filip. Jeho sestra Fiona řekla: *venku angličtina, ale uvnitř záleží, jestli mluvím s mámou, nebo s tátou*. Cecilka v rozhovoru sdělila, že dominantní je pro ni *angličtina anebo čeština, asi jako víc mluvím anglicky, protože škola a taky ta je dýl, navíc, takže asi angličtina*.

Gabriela prý dominantní jazyk také nemá, protože: *já bydlím v Irsku, tak pro mě jako já používám angličtinu hodně, ve škole, po škole se taky bavím s anglicky, s kamarádkama taky, ale pak když přijdu domů a mluvím s rodičema, tak pak mluvím česky, tak já nevím, já bysem řekla, že to je tak napůl, že nemám jako dominantní, že to je tak nastejno*.

Daniela se nemohla rozhodnout, který je její dominantní jazyk: *jako nevím, protože od malička mluvím obouma jazyky jako angličtinou i češtinou, protože když jsem byla malá a byla jsem ve školce, tak jsem mluvila anglicky, ale hned jako s rodičema česky, já si myslím, že to vyvážený, protože když jsem s kamarádkama a obzvlášť když jsem v Čechách, tak mluvím jenom česky* (Daniela). Nicméně i s kamarády, kteří umí česky, mluví v Irsku anglicky.

František dominanci jazyka dával do souvislosti s časem osvojení: *dominantní ne, protože jsem se jako všechny naučil zhruba jako ve stejnej čas, [...] jako prostě je používám všechny hodně, jako skoro stejně a vždycky jako na stejných místech a tak, takže jako jeden vybrat asi nemůžu*.

Bratři z rodiny E řešili přímo hierarchii jazyků: pro Erika je *první jazyk* angličtina, češtinu vnímá jako *domácí jazyk*. Emil vidí tyto jazyky podobně, následně ještě dodal: *čeština je jako*

ochocenej jazyk jako doma. Oba přitom doma mluví česky „pouze“ s matkou, protože jejich otec je Ir a češtinu neovládá. I přes to mají češtinu spojenou s domácím prostředím.

Užívání jazyků je u dcer z rodiny D spojeno v podstatě také s **jazykovým managementem**. Jedná se o vědomé a uvážené rozhodnutí mezi sourozenci, že spolu nebudou mluvit česky: *nikdy nemluvim nikdy, protože nechcem, prostě mluvíme anglicky* (Daniela).

Cecilka naopak verbalizovala problematiku **code-mixingu**: *někdy na ně mluví anglicky, ale oni mluví česky³⁵ anebo někdy řeknu jako napolo anglicky, napolo česky, s bráškou mluvim anglicky normálně a jednou my jsme šli do auta, já jsem měla hašlerku v puse a já jsem ji spolkla nechtěně, protože [Cyril] do mě drknul a já jsem řekla: ,You made me swallow my hašlerka!‘ a potom v Česku to byl [Cyril], ale to bylo hodně dávno, táta má kamaráda [...] a tam byly švestky na stromě a tam řekl: ;This is a really good švestka, ‘ že takhle mluvíme napůl anglicky, napůl česky* (Cecilka).

Některé děti vyjadřovaly skrze jazyky svou **identitu**: Daniela a Adélka prohlásily, že jsou prostě Irky. Dvě děti z rodiny F vidí svou identitu v obou svých zděděných jazycích: Fiona je *napůl Česka a napůl Italka*, Filip se vyjádřil procentuálně: *80 [Ital] na 20 [Čech]*. Bartolomějovi *na tom nezáleží*, zda se cítí být více Irem, nebo Čechem.

Češtinou se lze navíc až chlubit a získat **pozici ve skupině**: *je to jako dobrý, že můžeš říct kamarádkám: jo, já umím česky a tak, je to takový jako, taková věc, kterou můžeš ukázat všem* (Gabriela). Naopak někteří před irskými kamarády odmítali i přiznat, že rozumí česky: například Bartoloměj.

3.4.4.2. Český jazyk

Názor dětí na češtinu byl různý, některé o ní říkaly, že je krásná, všichni se však shodly, že jsou rádi, že umí česky. Znovu se pak vracely k obtížnosti češtiny. Podobně jako jejich rodiče byli žáci dotazováni na důležitost českého jazyka: ta souvisela s rodinou, cestováním nebo s českou kulturou a kognitivními výhodami. Co se týče výhledu do budoucna, znovu se žáci vraceli k cestování, případně přímo stěhování do České republiky, které však někteří přímo odmítají. Jiní si v budoucnu alespoň přečtou knihu nebo pustí film.

³⁵ Z pozorování vyplynulo, že tato praxe, kdy rodič či rodiče mluví na dítě česky a ono odpovídá v angličtině, je běžnou praxí v některých rodinách. Zejména v rodině B jde o pravidelný jev.

Často děti zmiňovaly to, že je to **krásný nebo „dobrý“ jazyk**: *to je krásná jazyk* (Adélka); *je to dobrý language, je to dobrý jazyk* (Benjamin); *je dobrá* (Cyril); *dobrý* (Denisa), *jako je dobrá* (Fiona); *je dobrá* (Cecilka).

Všichni explicitně vyjádřili, že **jsou rádi, že umí česky**: *já můžu říct něco na babička a je to dobrý* (Benjamin). Daniela zmiňovala písničky: *zpívám si česky a někdy, když jsem smutná, tak si zpívám svoje písničky a někdy jsou český* (Denisa).

Nicméně jsou rádi, že umí česky, z toho důvodu, že ostatní česky nemluví a hlavně nerozumí. Jde tedy o **výlučnost**: *jo, jsem rád, protože skoro nikdo ji neumí tady v Irsku, nejsou moc lidu, co to umí, takže jo* (Cyril); *ano, protože potom jsem jako jediný ve škole anglický, kdo tomu rozumí* (Filip); *jo, jsem moc rád, protože [...] když jsem naštvanej na učitelce jako v Irsku, tak si můžu zašeptat nějaký sprostý slovíčka česky* (Erik). Ta ho prý učí kamarádi z České republiky.

Velkým tématem byla právě **neznalost češtiny okolím**. V předchozím odstavci šlo explicitně o důvod, proč jsou rádi, že mluví česky. Avšak tato neznalost irskými spoluobyteli se jako samostatné téma vyskytla i jinde: *třeba když si něco chceme říct, ale nechceme, aby to ty jiný holky, který jenom mluví anglicky, třeba slyšely, tak to můžeme říct česky* (Cecilka); *někdy když chceš říct něco tajemného a voni neumí tu ten jazyk, tak jim to můžeš říct a oni nebudou vědět, o čom, o čem mluvíš* (Cyril). Gabriela za tímto účelem mluví se spolužákama *v český škole, když třeba jsme někdy někde venku a nechceme, aby nám někdo rozuměl, tak mluvíme česky, tak je to fakt jako dobrý*.

Emil explicitně vyjádřil tento názor: *jsem rád, že mluvím česky, protože tím, že čeština není jako tak známej jazyk, takže když třeba vidíme někoho v obchodě, tak o nich můžeme mluvit a není to třeba jako španělština, kde každej druhej to cizinec umí španělsky, víš, můžeme pomlouvat*.

Některé děti znovu zmiňovaly **obtížnost**: *pro mě [je] hrozně těžká někdy, prostě je těžká, pro mě jako nějaký, možná psát je v pohodě, ale pro mě mluvit, jako umím dobře mluvit, ale pro mě nějaký slova jsou těžký jako říct* (Adélka); *ale je to hodně, jako tam je sloveso, všechno, to je tam, jako je to je to hard, těžký, jo složitý* (Benjamin); *ale je těžká se naučit [...], asi ta sykvavky a ř, to mně nejde, i sykvavky v angličtině mi moc nejdou, asi to umím hůř* (Cyril).

Daniela tuto těžkost přisuzovala vyrůstání v Irsku: *je to těžký občas jako nevím, jako asi kdybych v Čechách bydlela, tak mi to nepříjde tak těžký, ale asi jak bydlím tady a učím se to*

jenom dvě nebo hodinu a půl tejdne, tak mi to asi přijde (Daniela). Podobně to viděla také Gabriela: mám štěstí, že jsem se [...] naučila češtinu první, kdybysem se naučila anglicky první, tak pak by to bylo mnohem těžší, myslím, že pro lidi, který mluvěj jenom anglicky, bude asi strašně těžký se naučit česky kvůli tomu, že tam jsou tolik pravidel a skloňování a tak, což v angličtině není, ale já jsem se naučila tu češtinu první, [...] rozumím tomu, umím mluvit česky, i když někdy tam mám nějaký chyby, ale prostě je to mnohem těžší než angličtina (Gabriela).

Náročnost češtiny žáci srovnávali i s ostatními jazyky: *jakoby když něco píšu, tak pro mě je to trochu lehčí v irský škole, protože v irský jsou hodně jakoby jiný písmena třeba Č, prostě v Česku je to lehčí pro mě, máš jenom Č a K a taky, když jsem v irský škole, tak tam je prostě, jakoby Č a K může jakoby být stejný, tak je to lehčí, ale ještě neumím Ř (Denisa); je těžší než angličtina, stejná jako italština (Fiona).*

Někteří toto znovu spojovali též s gramatikou: *já myslím, že je hodně to těžká, že ta gramatika je to, že tam máš vyjmenovaná slova třeba, že to by se to mě jako to mně přijde strašně divný, [...] jsem si říkal, že to asi bude moje smrt, protože jsem to vůbec nepochopil, proč mají vyjmenovaná slova a nemůžou mít angličtinu, jak tam prostě nemusíš mít žádný tvrdé, měkké, dlouhé a to háčky a všechno takové no (Erik); čeština je vlastně druhá nejlepší a taky vlastně nejlepší, jako v angličtině nejsou jako vzory a pády, pády asi jsou, ale my jsme se je ještě neučili (Filip). Gabriela dodala: čeština je jako určitě trochu jako těžší, protože tam jsou mnohem víc pravidel a v angličtině se třeba jako neskloňuje.*

Žáci byli také tázáni, v čem je pro ně osobně čeština **důležitá**. Nejčastěji pro ně bylo toto téma spojováno s **rodinou**: *je dobrá, protože já ji znám, takže já si můžu takhle říkat s kamarádkou nebo s tátou, mámou, [bratrem Cyrilem] (Cecilka); jo, protože musím mluvit česky s mámou (Fiona); důležitá jo, protože celá moje rodina je z Česka, všichni mluvěj česky, tak kdybysem neuměla česky, tak bych se prostě s nima nemohla domluvit (Gabriela); protože všechny naše babičky a sourozenci jsou z Česka, protože máma a táta jsou z Česka, takže je důležitá (Cyril).*

Podobný názor má i Denisa: *jakoby jsem ráda, že to mám a taky si můžu povídat jakoby většinou si povídám s mámou česky, jakoby tak nějak asi nejvíc s ní mluvím, když jakoby něco nevím vysvětlit česky, tak to anglicky a ona mi to řekne, jak se to česky, s tátou mluvím taky česky (Denisa). Daniela přemýšlela o významu obecně: *jenom jako abych prostě mohla se domluvit jako s někým v Čechách, [...] když jako chodím nakupovat s kam s někým nebo, nebo když píšu, volám, anebo když s nima jsem, tak abych se jako domluvila, když je to jako čeština ve škole, tak to jako moc nechci, to mi nepříjde důležitý (Daniela).**

Někteří viděli v důležitosti znovu praktická hlediska, v případě Adélky opět spojená s **cestováním**: *potom, když půjdu do Česka, můžu mluvit, mluvit a číst tam*; podobně jako Filip: *ano, protože když jdeme do Česka, tak já jdu třeba na procházku s tátou, ale ten neumí česky, tak musím třeba já třeba napsat něco, on rozumí česky, ale neumí mluvit* (Filip) nebo jeho bratr František: *jako asi jo, jako vždycky, když někam půjdu, tak je lepší znát ten jazyk, ale jako určitě určitě, když znám nějaký ten jazyk, tak se mi to hodí nějak, takže jasně, jako používá se víc angličtina, italština a francouzština a tak a ale jako nakonec se mi to pořád hodí, protože jako to je i do Česka pojedu zase víckrát* (František).

Jedenáctiletý Bartoloměj zase vnímá **kognitivní výhody**: *je dobrý na mozek, už jsem dobrý na dvě jazyky a irština jsem trochu dobrý, ale budu lepší*. Naopak jeho bratr Benjamin odpověděl prostě: *já nevím* (Benjamin). Patnáctiletý Emil přemýšlel o češtině ve spojitosti s **českou kulturou**: *mně se líbí česká historie, líbí se mi Čechy a taky tam mám rodinu, líbí se mi doprava, jak tam funguje* (Emil). Filip zmínil, že česky mluví také *někdy se psem*.³⁶

Děti dostaly též otázku, zda si myslí, že budou češtinu potřebovat i v **budoucnu**. Nejčastěji znovu šlo o **cestování** do České republiky: *protože máma je česky a mám dědeček a babička v Česky, tak když letíme musím, budu mluvit česky* (Bartoloměj); *asi jo, protože budu moct cestovat do Česka a budu muset hodně mluvit česky* (Fiona). Podobně to viděl i Benjamin, u kterého je z pozorování zřejmé, že myslel krátkodobou návštěvu, ne dlouhodobý pobyt: *já budu v Česku, já mám rád jako travelling* (Benjamin).

Jiní však o **stěhování** přemýšleli, zejména v souvislosti se studiem. Cecilka vyloženě zmiňovala *možnost studia v České republice*. Její bratr Cyril též explicitně řekl: *já si myslím, že bysem chtěl studovat v Česku a bydlet v Česku*.

Bratři Emil a Erik o vyhlídkách na budoucnost přemýšleli také prakticky: *jo, já bych rád pracoval možná v Česku chvílku nebo možná i si koupit jako letní dům tam, já nevím, jak se tomu říká, chatu, summer house, no, nějaký hrozně velký, v [název obce], u babičky nebo v Praze taky, proto potřebuju vydělávat, no* (Emil); *já myslím, že bysem ji jako mohl používat, že bysem chtěl třeba bydlet v Praze, jestli by to stojí myslím dost, jako ty byty v Praze, ale třeba v budoucnosti by Česko nebylo jako tak, že teďka domy stojí hrozně peněz [...], ale chtěl bysem třeba bydlet v Praze, třeba když jdu do Česka, tak bysem mohl mluvit jazykem* (Erik).

³⁶ Problematika jazyků u psů může být též součástí jazykového managementu rodiny. Právě v rodině F je pes trojjazyčný, rodiče na něj mluví stejně jako na děti – každý svým vlastním jazykem. Děti většinou mluví česky. A samozřejmě kvůli anglickému prostředí rozumí také angličtině zejména díky intonaci.

Jiní naopak budoucnost v České republice nevidí, nebo dokonce **odmítají**: *asi jo, ale ještě nevím jak, ale asi jo ale, já bych asi nejraději ale chtěl být v Itálii v jihu (Filip); zase jenom abych se jako domluvila s rodinou jako v Čechách, studovat nechci v Česku, ne nechtěla bych (Daniela).*

Adélka nikdy nad tím nepřemýšlela, ale zmiňovala například **film** nebo *[bych si] přečetla knížku* nebo *bych možná jako na čokoládu přečíst, co tam maj dovnitř, to je taky dobrý (Adélka).* Naopak Gabriela hleděla až do daleké budoucnosti: *budoucnost určitě, protože já myslím, že já naučím moje děti mluvit česky a celá moje rodina bude mluvit česky, tak pořád na ně budu mluvit česky, tak budu to muset pořád jako umět (Gabriela).*

Emil také uvažoval nad užitečností češtiny, obracel se však do minulosti: *jo, ale nevěděl, já jsem o tom teďka přemýšlel, že kdyby nás převzali to Němci, že by to bylo takový praktičtější, kdyby třeba sme mluvili německy, že bysme pak mohli se domluvit s Němcema, ne jako že by to bylo víc jako v Česku dominantní jazyk, jak by se třeba obojí mluvilo, čeština i němština, protože němština, němčina se dá jako použít, se dá používat v Německu i v Rakousku a nevím a kulturně je to dobrý (Emil).*

3.4.4.3. Česká škola Dublin

Děti reflektovaly výuku v České škole Dublin: *já jsem rád, já, jako když jsem ve škole, tak se vždycky koukám na hodiny během výuky, ale jako tady vůbec ne, tam jsem rád (Emil).* Jejich **názor** byl často spojený s aktivitami, které v rámci výuky vykonávaly. Děti byly tázány, zda je výuka **baví, či ne**.

Adélka říkala: *nějaký věci mě nebaví a nějaký věci mě baví, baví mě, když [...] něco psáme, ne takhle se to neříká pís, piš, ne já nevím, mě baví, když děláme možná jako nějakou hru, [...] nebaví mě, když prostě tam sedím a poslouchám (Adélka);* Cyril se také vyjádřil o hodinách: *jsou dobrý, ale taky někdy nudný, nebaví mě to (Cyril); někdy jo a někdy jako moc ne, protože někdy děláme nějaký věci, který se mi nelíbí, nebo nejsem na ně dobrá (Fiona).*

Dojem, zda jsou hodiny dobré, **ovlivňují učitelé**. Denisu hodiny baví, *když je to zábavný, ale to je většinou, protože máme dobrou paní učitelku.* Daniela zase říká, *že s tebou byly [hodiny] asi jako nejzábavnější zatím, [...] jako občas jako nechci tam jet, ale občas jako je to jako zábava, to je podle toho, jako kdo tam je a jako, jako učitelka a spolužáci, teď, jak si je tam [Emil], takže je tam dost ten pořád něco něco víc dělá, říká, zkouší, čeká venku, než pro něj přijdeš, [...] takže jako většina času je to zábava (Daniela).*

Krom učitelů názor žáků **ovlivňují i spolužáci**: *baví mě to, protože můžu vidět i svoje kamarádky a všichni jsou na sebe hodný a je tam dobrá atmosféra* (Gabriela). Ze začátku to Erika nebavilo, *ale teďka už jako se to mám tam jako kamarádi, tak to je lepší, když jdi jako v třídě, to je jako normální třída ve škole, jako irský, tak to už teďka že mě to jako docela baví* (Erik).

To, zda je hodiny baví, dávali žáci do **spojitosti také s předměty**: *je to dobrý, ale já nemám rád čeština, tak jako český jazyk a nemám rád úkol, já mám dobrý kamarády* (Benjamin); *moc nemám ráda vlastivědu, čeština je lepší* (Cecilka); *jako třeba vlastivěda mi ani tak moc nevadí, pak jako když dělám češtinu, tak je toho až hodně* (František); *baví vlastivěda, čeština tak moc ne, sloh je nejhorší, jako dopis nikdy nepíšu* (Filip); *jako moc se mi nelíbí český jazyk, vyjmenovaná slova, mě baví prvouka* (Fiona).

Daniela problematiku posunula ještě o krok dále: *mně nevadí jako ta škola, mně vadí jako prostě, že tam musím jet, musím jet do Dublinu, musíme vstávat dřív, že mi to jako, myslím jako třeba v 8 jsem vstávala a to je jako moc brzo na sobotu, já většinou vylezu z postele v 10 nejdřív, jinak v jedenáct, dvanáct* (Daniela).

Děti také zmiňovaly **různé aktivity**: *někdy posloucháme nebo mluvíme si nebo hrajeme hry, ale to je občas jenom, ale musíme psát do sešitu někdy, normálně jenom posloucháme* (Cecilka); *někdy hrajem hry, někdy tam sedíme, aby nám něco vysvětlila a pak nam dá ne jako propisku, ale abychom mohli udělat jako na tabuli a pak někdy hrajem pexeso, někdy omalováváme jako obrázkám* (Cyril); *Kahoot to jsme s jinýma učitelkama a učitelem neměli* (Daniela); *někdy jestli máme čas, tak si třeba zahrajeme nějaký hry, jako o tom, co jsme se zrovna učili, [...] učitelka normálně mluví několik minut, pak my se můžeme ptát otázky, taky si zapisujeme jako ty, zápisky, [...] ty jako nej, nej, nejzajímavější, nejdůležitější body a napíše je na tabuli a my si je pak napíšeme do sešitu, abysme pak, když budeme dělat nějaký cvičení, tak si můžeme otevřít ten sešit a tam máme všechny ty zápisky a ptáme se hodně otázek a pak děláme třeba nějaký cvičení společně jako nahlas, abysme to mohli všechno procvičit* (Gabriela).

Adélka ze 4. třídy a Filip z 5. třídy zmiňovali jednu konkrétní hru: *že musíš napsat slovo, potom to schováš a potom můžeš dát druhý člověk ten papír a on napsá jedno slovo na to a potom to skovaj a takhle se to dělá a potom na konci se podíváš, jaký máš, a můžeš se přečíst pohádku, co tam bylo* (Adélka); *hrajeme, jako je to dobrý na příslovce, dáš tam jako kdo, jak se to říká, prostě to dáš, aby to jiný neviděli, pak tam dáš s kým, potom kdy, kde, proč a potom tam hledáš slova, jako Rudý pavouk snědl bramboru v roce 1924* (Filip). Erik zmínil též

vyrobění přání – ke Dni matek, k Velikonocům, Vánocům: *dělali karty*³⁷ *pro maminkovou svátek*.

Zajímavé bylo sledovat, co děti vidí jako účel toho, **proč** do školy chodí. Některé skutečně zmiňovaly, že to je kvůli **výuce češtiny**: *abysem se učila česky [...] zlepšila jsem se trošičku, ano* (Adélka); *protože abysem se mohla naučit psát, abysem mohla jít studovat do Česka* (Cecilka); *abysem se naučil mluvit česky a psát* (Cyril); *chodím do školy, protože když mluvím česky, že jsem teďka v Irsku, tak jako abych jako stejně pořád věděl to další věci, který bych se tady nenaučil, hlavně jako taky, no, v češtině a v dějepise, ale myslím, že i v dějepise bych se jako naučil jako jasně všechny ty český krále a tak* (František); *chodím do školy, abysem se mohla naučit česky jako dobře mluvit česky a dějepis jako historii o naší zemi, abysem jako znalosti o České republice, a kdybysem se náhodou přestěhovala, abysem měla jako nějaký znalosti a vzdělání z český školy* (Gabriela).

Jiní žáci viděli pozitiva a motivaci spíše v **kamarádech**: *protože mám kamarád* (Bartoloměj); *být s kamarádkama* (Adélka); *já mám rád moje kamarády* (Benjamin); *někdy ale já moc nemůžu mluvit s [Adélkou], si nemůžeme povídat, paní učitelka furt říká, že vyrušujeme, povídáme si anglicky i česky* (Cecilka); *[chodila bych], záleží, jestli bych tam někoho měla* (Denisa). Erik zmiňuje vyloženě komunitu: *mam tam kamarádi a to je hodně, ale taky je to takový [...] ne jako husitský ale [...] taková komunita a dodává to je taky hodně dobrý, když tam potkáš kamaráda, když se tam nudiš a mluvíš česky a že hodněkrát jako i v Irsku nejsou český lidi jako a prostě tam přijdeš a vidíš jako český, jak lidi mluvěj česky v Irsku, tak to je prostě dobrej pocit, že jako, že jsi skoro jako v Česku dvě hodiny a pak jdeš zase do Irska* (Erik).

Nejčastěji to však bylo **kvůli rodičům**: *protože musím* (Filip); *protože musím, [sama bych chodila] jenom do družinky a tak* (Fiona); *máma chce* (Bartoloměj); *mamka nechce, abysme to zapomněli* (Denisa). Daniela svou odpověď rozvedla: *proč asi, protože to rodiče chtějí, abych tam chodila, abych jako prostě věděla, jako když mi třeba někdo napíše z Čech, jako kdybych si to přečetla, načež byla dotázána, zda by tedy sama od sebe chodila: ne, ani náhodou* (Daniela). Emilova motivace byla ze začátku podobná: *proč asi, proto, že mě mamka přinutila, tak jsem se tomu přizpůsobil a teď jsem rád, že mě přinutila* (Emil).

Pro dva z nich je česká škola spojená s trávením času: *je to jako way to zabrat čas* (Benjamin). Pro Erika je to už navíc součást týdenní rutiny: *je to jako divný, když tam nejedeš,*

³⁷ Karty ve smyslu přání, z anglického „cards“ pouze převzaté do češtiny. Z pozorování vyplývá, že toto je častý jev minimálně u Adélky, Bartoloměje, Benjamina a Erika. Dokonce jde o tak frekventovaný fenomén, že toto slovo pravidelně užívá i matka z rodiny A a též z rodiny B.

je to jako, máš nějaký pocit, že prostě něco chybí, protože chybí ti, že mamka ti řve, že musíš jít na autobus, musíš jít na autobus, [Emile], jdi na autobus, [Emile], žádný šachy na tejden, musíš na autobus, tak víš, to mi chybí, to mi hodně chybí (Erik).

Děti hodnotily své **domácí úkoly**, zde se shodly téměř úplně: největší problém je, že existují, že jich je hodně, trvají **dlouho** a že je vůbec musí dělat. *Mě nebaví, to mě nikdy nebaví, mě vadí, že tam máš někdy hrozně moc věci (Adélka); máme hodně úkolů, baví mě to, když nemáme úkoly, [...] je jich hodně (Bartoloměj); jakoby šlo by možná mít jich o něco míň, ale někdy to nestíháme, ale jakoby je to v pohodě (Denisa); ty mě nebavěj, já nerad dělám domácí úkoly, je to extra práce (Emil); dostáváme jich moc, předchozí týden to bylo 11 cvičení (Filip).* Politika školy je taková, že domácí úkoly by dohromady, tedy z českého jazyka i prvouky/vlastivědy/zeměpisu/dějepis, měly zabírat hodinu týdně. Nicméně dle pozorování, zejména slabší žáci s úkoly stráví někdy i 3krát tolik času.

S **obsahem** mělo problém pouze několik žáků: *někdy jsou jako dost lehký, ale záleží, o čem jsou (Filip); úkoly moc ne [nedělám je ráda], ale jsou lehký (Fiona); možná když něco musíš namalovat, to mě baví, ale potom, když musíš tam psát hrozně moc věci, tak to mě nebaví, musíš něco opravit, ale v sešitě to musíš napsat všechno (Adélka); necvičíš jazyk, jenom tam dáš slovy, ten vlastivěda byl dobrý, protože jsme dělali jenom každý dvě nebo tři týdny, ale byl to dobrý jako recipe na jídlo nebo pohádka od našeho, ale čeština úkoly jsou vyplňte tvrdý nebo měkký i (Bartoloměj); že to není jako špatnej úkol, spíš že se mi do toho, do toho, do toho nechce, ale když si jako udělám jednou víš tu cvičení, tak pak se mi jako, pak si řeknu jako, tak jestli to nepůjdu zase dělat, tak udělám to teďka, pak to mám za sebou (Erik).*

Daniela měla největší problém s tím, že: *jako většinu času nevím jako co tam mám dělat a rodiče taky neví a jako takže buď si to musím vygooglit nebo prostě tak to je pořád jo jako jako nebo mamka i se ptala, jestli můžu jako jezdit do český, český školy, jak jako ředitelky se ptala, jestli můžu jezdit do český školy a nedělat úkoly, a ona řekla, že to ne, že by to nešlo, protože já to stejně jako dělám ve čtvrtek v pátek večer, protože jindy na to nemám čas ani nervy a mám jako stres, jako s normální školou takže (Daniela).* Podobně též Erik líčí čas dělání úkolů: *no, někdy se mi, hodněkrát se mi nechce, ale a hodněkrát to děláme v sobotu ráno, protože je to, nevím, ale vždycky to je lepší, když to dělám v sobotu ráno než v pátek, když přijdu zpátky ze sboru v šest nebo jako i v středu, když končíme v jedný, v jednu, tak furt jako se mi to, do toho vůbec nechce, přirozeně mam pak jako normální úkol v irský škole, tak se mi nechce ještě dělat druhý úkol, protože to je ten jeden krátký den, vlastně taky ve sboru, protože jinak*

máme do půl třetí nebo do půl sedmý nebo tak, no, do čtyř taky v neděli, zejtra, tak jak se říká, v neděli se nedělá, tak u nás se v neděli dělá, no (Erik).

Podobně líčí čas dělání úkolů František: *to mi jako tak moc nevadí, jako není jich nakonec tak moc, takže je pak stihnu udělat pak rychle jako i v pátek nakonec, jestli jako, jestli mam moc úkolů přes týden, tak v pátek normálně bych měl jako trochu víc času (František).*

Gabriela na problematiku nahlíží celistvě: *jako nikdy jsem je neměla ráda, ale já myslím, že je dobrý, že nám nedávaj moc jako na to, že chodíme jednou za týden, je to dobrý, protože nám dají jako cvičení, abychom se to jako naučili, takže je to dobrý, protože kdybysme ho jako neměli, tak bych jako neotevřela učebnici přes týden, že tě to jako donutí, aby sis to zopákla a já myslím, že jako nedávaj moc úkolů, že to fakt jako může dodělat (Gabriela).*

Žáci také reagovali na své **učitele**, povídali, jak je vnímají, a také je hodnotili na škále školních známek 1 – nejlepší až 5 – nejhorší.

Do 3. ročníku chodili společně Benjamin, Cyril, Denisa a Fiona. Benjamin učitele hodnotil zejména dle toho, jak moc dávali úkoly či zda byli zábavní, průměrně známkami 3–4, neboť učitelky na prvouku byly *nic moc* a učitelky na češtinu byly sice zábavné, ale *dávaly hodně úkolů*. Cyril o obou učitelkách češtiny v tomto školním roce prohlásil, že každá z nich byla *hodná, spravedlivá*, oběma by dal známku 2, podobně jako vyučující prvouky v 2. pololetí, učitelce prvouky v 1. pololetí by dal 4.

Denisa hodnotila učitele pozitivněji, možná také proto, že s poslední učitelkou: *hráli jsme hodně her*. Podobně jako Cyril by dala oběma učitelkám češtiny *asi 2*. Naopak učitelkám prvouky by dala 1, stejně jako učitelce z loňského roku. Fiona sdělila, že učitelé *ty jsou hodný*, všem by dala známku 2 – oběma učitelkám českého jazyka, oběma učitelkám prvouky.

Společně do 4. třídy chodili Adélka, Cecilka a Erik. Adélka hodnotila všechny učitele, které kdy měla, poměrně pozitivně. Současné učitelce by dala 2, učitelce vlastivědy 1, loňské vyučující známku 3, neboť *byla v pohodě, byla dobrá paní učitelka, ale ona dycky koncentrovala na něco jinýho, jako jestli máš špinavý nehty nebo něco (Adélka).*

Cecilka si svým hodnocením učitelů byla spíše nejistá: *jako dobrý, ale jenom že nás nenechá moc mluvit, to je jenom a že dává hodně úkolů, známka 3 nebo 4 protože nebo 2 nebo 3 nebo 4, není úplně nejlepší ani nejhorší (Cecilka).*

Erik o letošní učitelce češtiny řekl: *já myslím, že je dobrá, že umí jako učit a umí jako zklidnit tu třídu, že vím, že byly pár jiný, že tam byly pár učitelky, nevím přesně kolik, ale tam, že hodněkrát by si lidi mysleli: tak jo, nemusíme nic dělat, protože to je, jak se to říká substitute, náhradní, no, náhradní učitelka, že by si říkali: tak jo, tak nic nemusíme dělat, tak jedna učitelka*

nám dávaly, nám dávala bonbóny, abychom, víš, abysme jestli budeme pracovat dobře a [jméno učitelky] to je prostě to: nemluvte a takhle a prostě to uděláme jako tu práci, ale pak je to jako dobrý, že uděláme dost a není to jako strašná nuda, protože já vím, že v mý irští irský škole to není takhle, víš, že to je docela nuda a moc se nedostaneme jako k odpovědi, protože já hodně, já hodněkrát jen učitel, učitelka řve: proč mi ne, proč mi nerespektujete, proč proč, ale to je naše škola, no, jiná a takhle no (Erik).

5. ročník navštěvoval Bartoloměj a Filip. Bartoloměj hodnotil učitele vesměs pozitivně: současné vyučující by dal 2, *protože je dobrý učitelka, ale nedělá hodně jako není to hodně zábava*, učitelce zeměpisu dal 1, *je to zábava, dělá dobrý úkol a mám rád ty kraje a máme dobrý a můžeme dělat brambory na český mapě*. Bývalé učitelce vlastivědy by dal 3, *neboť to byla trošku nuda*, navíc je prý zeměpis lepší než vlastivěda.

Podle Filipa *jsou hodný a dávají úkoly, ale z vlastivědy žádný úkoly nedostáváme, tak to jo*. Co se týče známek, dal by učitelce češtiny 2 *nebo 3, protože je hodná, ale neptá se vždycky mě, protože mě se to vždycky líbí, když se ptají mě, dává moc úkolů* a učitelce zeměpisné části vlastivědy: *to je dobrý, protože jako dělá vlastivědu a dělá sloh, ale asi jednou za tři týdny tak děláme kraje, 1 nebo 2*. Učitelce dějepisné části vlastivědy, kterou měl v 1. pololetí by dal *asi 2, protože jsme dělali dějepis, já mam radši zeměpis*.

V 7. třídě byli společně Daniela, Emil a František. František jednoduše zhodnotil, že *jako jsou dobří*. Emil řekl: *já jsi myslím, že jseš moc dobrá paní učitelka a [záskok] byl taky*. Autorka by jako vyučující dostala známku 1, zastupující učitel 2: *jako učitel nebyl nejlepší, já jsem moc rád s učitelkama*. Učitelka dějepisů je *dobrá, vysvětluje to dobře a nechá mě povídat*. Učitelce zeměpisu by dal známku 2: *ke konci se už snažila udělat to zábavnější* (Emil). Daniela prohlásila, že *nějaký [učitelé] jsou dobrý a nějaký ne*. Autorce práce by jako vyučující dala *jedničk[u]*, učitelce dějepisů *dvojku, protože jsme neměli tak často Kahoot, jinak taky v pohodě úplně, učitelce zeměpisu jednička, protože to jsme hráli jako hry, jako ne Kahoot ale jako s nějakýma papírkama a s téma*. O loňské učitelce prohlásila: *já si je moc jako nepamatuju, ale jako neměla jsem žádný jako hrozný, jo; zastupujícímu učiteli by dala jako 3,5, když jsem se jako nic nenaučila jako nikdy* (Daniela).

Všem svým vyučujícím by dal František dvojku, *protože jako vždycky by se něco našlo, [...] nakonec je to jako jenom jinej jako dějepis a čeština jako jsou to jiný věci, ale jako normálně by, by to asi probíhalo tak nějak stejně, [...] každý to dělá trochu jinak, ale jako nakonec jako to jsou všechno ty stejný věci*. Zaměřil se také na bývalé učitele: *třeba když jsem byl mladší, tak jsem byl, to vnímám jako jinak ty, co mě učí, a tak, ale nakonec mi to připadá,*

že je to vždycky trochu jako stejný jako, jak to učí, že to normálně tak nějak skoro stejný (František).

Daniela i František řešili téma měnících se stážístek, oba s odlišným úhlem pohledu: *občas mě to mrzí, že ty učitelé se jako nevrátí, jako když je někde jako dobře, jako ty, tak jako mě to mrzí, protože každé rok máme někoho jinýho, to je pak jako pořád mít někoho jinýho, to jako půl roku se s nima seznamuješ a pak druhý půl roku jako [...] a pak zase odjedou (Daniela).* František měl opačný úhel pohledu: *taky se mi líbí jako, jak se furt mění, jakože skoro každé rok je někdo jinej a to je asi, jako to si myslím, že to i pomáhá tak trochu.*

Do 8. třídy chodila z respondentů pouze Gabriela. Učitelka na češtinu *je fakt dobrá, protože nám jako rozumí, že bydlíme tady v Irsku a že to není jako úplně nejlehčí a umí jako shrnout všechny ty materiály a dát je do jednodušší řeči, abysme tomu všichni rozuměli a vždycky, jako když máme nějaký otázky, tak nám je odpovědí a nechce jako, abysme něčemu nerozuměli, vždycky nám to chce vysvětlit, abysme nebyli úplně ztracený a já myslím, že je fakt dobrá.* Učitelka dějepisu *je taky fakt dobrá, já myslím, že [jméno] je jedna z nejlepších, kterou jsem zatím měla, i když není učitelka, ale je studentka, ale fakt, pro mě je učitelka, protože jako jednak je jako mladá, že nám rozumí, jako co my chceme říct, a taky to dává do lepší řeče, hraje hry a dává nám všechny ty materiály, co máme, jako vždycky dává, aby to bylo víc zábavný a abysme se nenudili, nikdy se o hodinu nenudíme, vždycky jsme měli nějaký hry a zároveň se učíme, že dělá školu jako mnohem víc zajímavější a mam pocit, že si to fakt užívám, protože i když se učím, tak si to fakt i užívám, protože ona ví, jak to dát jako do lepší řeče, vždycky hrajeme nějaký hry a tak dále.* Obě by ohodnotila známkou 2, protože vždycky je něco se zlepšit, i když jsou ty nejlepší.

Mluvila také o svém bývalém učiteli: *byl taky fakt dobře, on spíš učil, že jako mluvil, a jako taky jsme si někdy zapisovali něco, [...] my jsme ho měli na dějepis, tak on vzal takový ty zkomplikovaný děje, co jsme jako nerozuměli třeba a dal je jako do pohádky a pak to jako vyprávěl a že jsme tomu mnohem víc rozuměli, že to jako dal do svojí řeče, což je jako mnohem lepší, než aby to četl z nějaký knihy [...] a pak se tomu dá jako mnohem víc rozumět (Gabriela).*

Jak již bylo zmíněno, spousta z dětí má mezi **spolužáky** kamarády: *spolužáci dobrý (Denisa); spolužačky jsou kamarádky (Gabriela).* Fiona je dokonce oznámkovala, podobně jako učitele: *jim bych dala jedničku (Fiona), a to zvláště díky tomu, že v některých hodinách pracovali ve skupinách.*

Většina se však vyjadřovala obsírněji: *dřív jsme byli jako největší třída [...] dřív nás bylo jako sedm a to byla nejvíc zábava, když jsme tam když nás tam bylo hodně (Daniela);*

[František] je ukecanej [ironicky], o [Daniele] nic moc nevím (Emil); mám [Bartoloměj] a jsou tam jako, měli jsme tam, ona se jmenuje [XY], ale ona už tam dlouho nechodí, nevím proč a potom [YZ] jde asi jednou za dva týdny, protože bydlí v [město] a [WX] chodí každý týden [...] jednou jsem šel k [Bartolomějovi] na tenis (Filip); my a [Filip] myslíme, [že] jeden je mrtvý, protože nebyl v třídě už šest měsíců (Bartoloměj); jsou dobrý, ale nemáme nic společného, nějaký jsou chytrý, skoro všechny jsou chytrý (Cyril).

Dále byly děti tázány, zda by šlo něco **zlepšit**. Adélka a Benjamin odpověděli, že jejich chování. Čtyři děti byly se vším spokojeni: *nic by nešlo zlepšit (Adélka); ne, takhle je to dobrý (Cecilka); ne, je to v pohodě (Cyril); nemyslím (Denisa); já myslím, že ne, jako zatím je to dobrý (Gabriela).*

Společnými nápady však byly **školní výlety**: *school tours, výlety a takový věci jako my trošku učít a ještě máme dobrý čas jako zoo a možná, [...] aquární centre nebo něco takhle a [...] musí být ještě český jako kempy v léto nebo něco tak ještě můžeme, ale jako zábavný kempy (Bartoloměj); v českých školách jdou hodně do přírody, tak tábor, klidně i v Čechách, ale to by bylo hodně plánování (Emil); podobně i Benjamin zmiňoval výlety.*

Dále žáci tematizovali **výuku venku**: *venku (Bartoloměj); já myslím taky, že by šlo jít venku, jestli by tam byla přestávka, že třeba ty třídy by byly dlouhý, aby čeština nebyla hodinu, ale hodina a půl a pak můžeš jít venku na 15 minut a máš čerstvej vzduch, vevnitř to někdy je jako je tam strašný horko nebo zima, myslím, že by to bylo dobrý, pak máš mozek, když přijdeš ven, tak jdeš zase do třídy zase pracovat (Erik); asi abysme mohli, když je hezky, jít ven aspoň nebo na to hřiště. Toto je bohužel problematické, neboť dle jedné z ředitelky záleží na tom, zda to komunitní centrum dovolí.*

Někteří navrhovali i **proměnu výuky**: *kvízy na zvířata nebo [...] víc hru (Bartoloměj); já bych možná jako, já jsem používal takový ty jako vizuální věci (Emil). Samozřejmě padlo *míň úkolů* (Bartoloměj) a také kratší čas výuky: *dvě hodiny jsou moc dlouhý, aspoň hodina a půl (Filip)*, který by též uvítal zkrátit blok českého jazyka a věnovat více času vlastivědě. Starší děti (František a Gabriela) naopak ocenily, že škola netrvá tak dlouho a rychle to uteče.*

3.5. Shrnutí

Do výzkumu se zapojilo 7 rodin a 13 dětí. Dětem bylo v době sběru dat 8–15 let, navštěvovali 3.–8. třídu v České škole Dublin a 2. ročník základní školy až 3. ročník střední školy v irském vzdělávacím systému. Všechny rodiny spolu sdílí zejména to, že v jeden moment posílaly své děti do české školy.

Rodiče žijí v Irsku zhruba 15–20 let. Co se týče vzdělání, ve čtyřech rodinách mají oba rodiče vystudovanou vysokou školu, ve třech rodinách jsou rodiče středoškolsky vzdělání. Rodiče též vykonávají různá povolání: od práce se psy přes sportovního trenéra, právníka, potravináře, stavaře, topenáře, pracovníky univerzity, pedagoga, bankéře až po školitele zdravotních sester a lékaře.

Ve všech rodinách nějakým způsobem figuruje český jazyk, ve všech rodinách je čeština mateřským/prvním jazykem matky, ve třech rodinách jde pak též o mateřský/první jazyk otce. Šest matek se narodilo v České republice, jedna na Slovensku; tři otcové se narodili v České republice, tři v Irsku, jeden v Itálii. Jedenáct dětí se narodilo v Irsku, dva v Itálii.

V rodinách je hovořeno mnoho jazyky. V tabulce číslo 1 je shrnuta jazyková výbava rodin, jaké jazyky každý jednotlivý člen rodiny ovládá. Jazyky zmíněné před „+“ mluví ovládají na aktivní úrovni, jsou schopni se jazykem domluvit. Jazyky zmíněné za „+“ hodnotili respondenti jako jazyky, které se učili, když byli mladí – v případě rodičů, nebo které se učí nyní, jsou však na začátku své cesty – v případě dětí. Jazyky jsou ve formách zkratk: ČJ = český jazyk, AJ = anglický jazyk, IrJ = irský jazyk, ItJ = italský jazyk, ŠJ = španělský jazyk, FJ = francouzský jazyk, NJ = německý jazyk.

Tabulka 1: Jazyková výbava rodin

	matka	otec	dítě 1	dítě 2	dítě 3
rodina A	ČJ, slovenština, AJ	AJ + IrJ	AJ, ČJ + IrJ		
rodina B	ČJ, AJ, FJ + IrJ, ŠJ	AJ, IrJ, NJ + ČJ	AJ, ČJ + IrJ, FJ	AJ, ČJ + IrJ	
rodina C	ČJ, AJ + ŠJ	ČJ, AJ, ŠJ	AJ, ČJ + IrJ, ŠJ	AJ, ČJ + IrJ, ŠJ	
rodina D	ČJ, AJ + polština, slovenština, ruština	ČJ, AJ + ruština	AJ, ČJ + IrJ, ŠJ	AJ, ČJ + IrJ	
rodina E	ČJ, AJ + FJ, ŠJ	AJ, ŠJ + FJ, IrJ	AJ, ČJ + FJ, IrJ	AJ, ČJ + IrJ, ŠJ	
rodina F	ČJ, AJ, ItJ	ItJ, AJ, ŠJ + ČJ	AJ, ČJ, ItJ + IrJ, ŠJ	AJ, ČJ, ItJ + IrJ	AJ, ČJ, ItJ + IrJ
rodina G	ČJ, AJ + NJ	ČJ, AJ + NJ	AJ, ČJ + IrJ, NJ		

Zdroj: data z polostrukturovaných rozhovorů

V každé rodině používají více jazyků – češtinu, angličtinu a případně další. Následující tabulka číslo 2 shrnuje kontext užívání daných jazyků v rodinách. Pokud je užito „/“, znamená to, že daný mluvčí jazyky střídá. Pokud je v sloupci „jazyk dítěte na rodiče“ uvedeno více řádků, jde o rozdíl mezi jazykem na matku – 1. řádek = na M, a na otce – 2. řádek = na O. Data pocházejí z polostrukturovaných rozhovorů, jde o informace, které uvedli rodiče.

Tabulka 2: Užívání jazyků členy rodin

	jazyk matky na dítě	jazyk otce na dítě	jazyk dítěte na rodiče	komunikační jazyk rodiny	jazyk mezi sourozenci	jazyk s kamarády
Adélka	ČJ	AJ	ČJ/AJ (na M) AJ (na O)	AJ (rodiče spolu nežijí)	nemá sourozence	AJ
Bartoloměj	ČJ / AJ	AJ	AJ	AJ	AJ	AJ
Benjamin	ČJ / AJ	AJ	AJ	AJ	AJ	AJ
Cecilka	ČJ	ČJ	ČJ / AJ	ČJ	AJ	AJ
Cyril	ČJ	ČJ	ČJ / AJ	ČJ	AJ	AJ
Daniela	ČJ	ČJ	ČJ / AJ	ČJ	AJ	AJ
Denisa	ČJ	ČJ	ČJ / AJ	ČJ	AJ	AJ
Emil	ČJ / AJ	AJ	ČJ (na M) AJ (na O)	AJ	AJ	AJ
Erik	ČJ / AJ	AJ	ČJ / AJ (na M) AJ (na O)	AJ	AJ	AJ
František	ČJ	ItJ	ČJ (na M) ItJ (na O)	AJ	AJ / ČJ	AJ
Filip	ČJ	ItJ	ČJ (na M) ItJ (na O)	AJ	AJ / ČJ	AJ
Fiona	ČJ	ItJ	ČJ (na M) ItJ (na O)	AJ	AJ / ČJ	AJ
Gabriela	ČJ	ČJ	ČJ	ČJ	AJ	AJ

Zdroj: data z polostrukturovaných rozhovorů

Co se týče jazykových ideologií, z rozhovorů vyplynula dvě témata: důležitost češtiny a České školy Dublin. Čeština je pro rodiče důležitá z mnoha důvodů, matky zmiňovaly zejména to, že jde o jejich mateřský jazyk, o dědictví a že právě s češtinou mají spojenou svou identitu, je jejich součástí. Některé by se dokonce styděly, pokud by jejich děti neuměly česky. Tato tendence je pravděpodobně způsobená výchovou a zejména kulturou, ve které samy rodiče vyrůstaly, která formovala jejich názory a pohled na svět.

Někteří rodiče vidí výhody v souvislosti s jinými jazyky. Učení se jazyku rozvíjí mozkové buňky, někteří vyloženě vedli děti k multilingvistu, ať už skrze další jazyky, nebo skrze podobnost, že čeština je jen krok k dalším slovanským jazykům. Multilingvismus může mít i jiné výhody: praktické se mohou týkat cestování nebo lepší pozice v uplatnění na pracovním trhu.

Pro matky je čeština spojená také s příbuznými a Českou republikou obecně. Je pro ně důležité, aby se dorozuměly s širší rodinou, zvlášť proto, že rodiny každý rok jezdí trávit čas do České republiky. Tato rodina může sloužit nejen jako zdroj osvojování, díky kterému se čeština potomků může zlepšovat, ale také jako motivace právě k udržování jazyka.

Naposlední částí důležitosti češtiny byla pro některé rodiče kultura: česká literatura, české filmy. A také to, že právě kultura je pravděpodobně též spojena s identitou rodičů a o to víc jsou matky šťastné, pokud si mohou i v tomto směru být bližší se svými dětmi.

Česká škola Dublin je pro rodiče důležitá z mnoha různých důvodů, všechny však spojovalo vědomí, že do života přináší něco, co by bez ní chybělo. Ať už šlo o gramatiku, psaní či dějepis, které matky nezvládly předat samy, nebo o komunikaci a komunitu, kdy vždy pomáhají vrstevníci. Nebo také o fakt, že děti uvidí, že čeština je skutečný jazyk umožňující plnohodnotnou komunikaci a že nejde jen o něco, co si maminka doma vymyslela. Komunita je důležitá také pro rodiče, i oni potřebují sociální vazby.

Jazykový management v rodinách se různí. Tato práce se zaměřuje na reakci rodiče na dítě, pokud mluví jiným jazykem, než by si rodič přál, a také na podporu češtiny. Většina rodičů své děti napomíná, pokud nemluví česky, u některých dětí to funguje a přejdou do češtiny, jiné řeknou dvě slova česky a vrátí se do angličtiny nebo začnou argumentovat, proč je lepší mluvit anglicky.

Jiní rodiče však volí jiné taktiky, a to buď z osobního přesvědčení, nebo také kvůli tomu, že udržovat zděděný jazyk, zvlášť pokud je druhý rodič mluvčí majoritního jazyka společnosti, je opravdu těžké. Navíc když děti češtinu razantně odmítají. Rodiče pak na angličtinu v promluvě dítěte nemusí vůbec reagovat, buď ji nevnímají, nebo ji dokonce vědomě ignorují. Jednou z příčin může být právě nedostatek sil, jindy může jít o záměrné zachování klidu. Dítě se může skrze toto napomínání, které může vnímat až jako nátlak, rodiči vzdalovat. Jazyk tak může oslabit vztah mezi ním a dítětem, jako například v rodině A.

Rodičům byla položena i otázka na podporu výuky, nejčastěji šlo o komunikaci v rodině, komunikaci s matkou při každodenních činnostech. Druhým nejčastějším podporujícím prvkem byla právě Česká škola Dublin. To mohlo být zapříčiněno ať už výukou samotnou, tak právě prvkem komunity, který díky české škole vzniká. Rodiče potkávají jiné rodiny s dětmi, děti

mohou mít české kamarády, vrstevníky. Navíc si rozšiřují obzory nejen vyučováním českého jazyka a prvouky, vlastivědy, zeměpisu nebo dějepisu, ale také skrze kulturní akce poznávají českou kulturu.

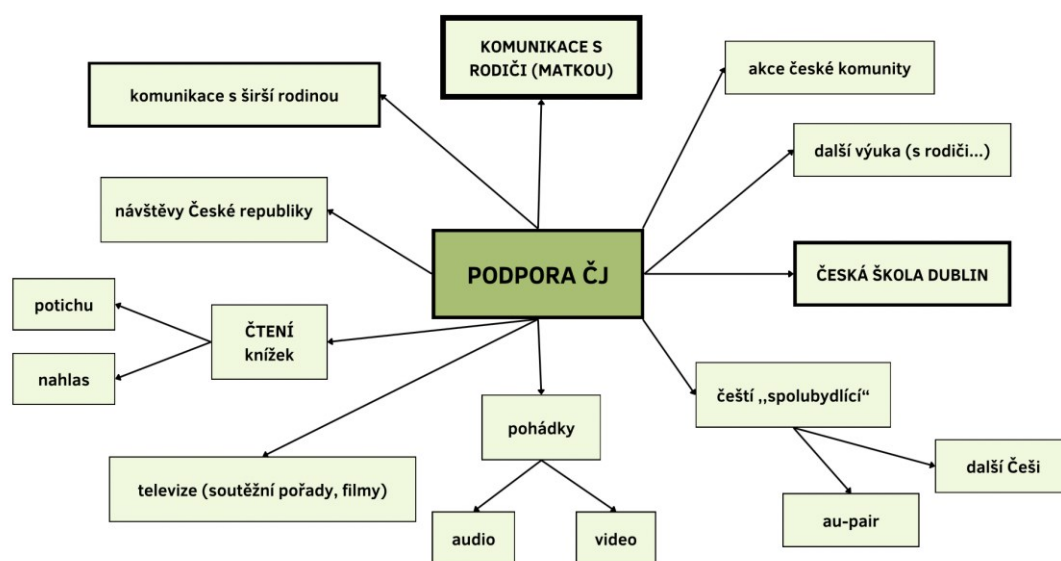
Dalším důležitým jevem byla v rodinách komunikace s širší rodinou, ať už v rámci online světa, tak skrze návštěvy České republiky. Příbuzní tak mohou hrát velkou roli při osvojování a udržování jazyka. To pak posiluje jejich vazby. Navíc v mnoha případech například dědečkové a babičky nemluví anglicky, tudíž děti nemají jinou možnost než s nimi hovořit česky.

Mnoho rodin zmiňovalo důležitost českého prostředí v samotném Irsku. Rodina D říkala, že starší Daniela má lepší jazykové kompetence v češtině než mladší dcera, neboť v době jejího dětství bydleli s dalšími Čechy, tudíž byla ovlivněna pouze češtinou. Zatímco Denisa již byla v kontaktu se spolužačkami sestry, se kterými se hovořilo anglicky. Matka z rodiny B se zase snaží obklopovat děti Čechy v každodenním životě. Mají české au-pair, které se starají o děti, a ubytovávají i další Čechy, aby v domácnosti byla slyšet čeština co nejvíce.

Roli v podpoře hraje četba, ale zejména televize a film. Některé rodiny si předplácí různé streamovací platformy, aby měly dostupné české pořady a filmy. Některí sledují klasičtější tvorbu, většina však aktuální televizní novinky: od detektivních seriálů až po reality show a soutěže.

V grafu číslo 1 vidíte myšlenkovou mapu zobrazující různé způsoby, jakými rodiče podporují češtinu svých dětí:

Graf 1: Podpora českého jazyka v rodinách



Zdroj: data z polostrukturovaných rozhovorů

Co se týče názorů a ideologií dětí, z rozhovorů vyplynulo, že v některých případech opravdu přejímají názory a ideologie rodičů. Čeština je pro děti důležitá zejména právě v souvislosti s rodinou. Děti jsou rády, že mohou mluvit s rodiči, případně i prarodiči a dalšími příbuznými. Poté mohou cestovat do České republiky, a to jak na návštěvu za rodinou, tak čistě ze zájmu. Některé přemýšlely též nad tím, že by mohly jednou v Česku studovat nebo si zde pořídit chatu.

Všech třináct odpovědělo, že jsou rády, že umí česky. Často říkaly, že čeština je krásný nebo dobrý jazyk. Jednou z příčin bylo, že jim ostatní nerozumí, což je pro ně výhodné ať už ze stránky nějakého tajemství, nebo z toho důvodu, že mohou otevřeně mluvit o lidech kolem nich, či je dokonce pomlouvat.

Jiné děti viděly i kognitivní nebo praktické výhody češtiny a dalších jazyků. Několik z nich plánuje udělat si tzv. Leaving Certificate právě z češtiny. Gabriela dokonce už teď ví, že i svoje děti naučí česky.

Vyjadřovaly však také názor, že čeština je těžký jazyk, oproti němuž je angličtina lehká. Rodiče ve všech případech uvedli, že dominantním jazykem jejich dětí je právě angličtina. Nebylo ale výjimkou, že děti s tímto nesouhlasily. Nicméně v některých případech dávaly dominantní jazyk do souvislosti s frekvencí jeho užívání. Tudíž to, že češtinu používají každé ráno, každé odpoledne a každý večer, si spojovaly s její dominancí.

Co se týče České školy Dublin, výuka je baví zejména v případě, kdy hrají nějaké hry či zábavné aktivity. Jejich zájem je pak zvýšen či snížen podle tématu a toho, zda se jedná o češtinu nebo prvouku, vlastivědu, zeměpis či dějepis a co mají děti momentálně oblíbené. Dalším největším tématem byly domácí úkoly, kterých je podle dětí příliš mnoho, obsahově si však většinou nestěžovaly. Zde může být problém v tom, že děti už mají příliš mnoho úkolů z irské školy, navíc se věnují kroužkům a dalším aktivitám, tudíž času mají opravdu málo. Zvlášť s nástupem na střední školu se situace horší, děti pak často dělají úkoly v pátek večer, tedy na poslední chvíli před sobotní výukou.

Na jejich docházku mají velký vliv právě rodiče. Jak vyplynulo z rozhovorů, děti samy obvykle nemají vlastní motivaci. V některých případech jsou skoro až nuceny navštěvovat Českou školu Dublin. Dělání domácích úkolů je pro ně téměř až trestem. Někteří sice vidí již zmíněné výhody, nicméně pokud by rozhodnutí rodiče či rodičů nebylo takové, dobrovolně by školu pravděpodobně nenavštěvovaly.

Na oblíbenost české školy mají vliv i vrstevníci, mezi nimiž si v mnoha případech najdou děti kamarády. Přestože s nimi hovoří anglicky, udržují alespoň částečné vztahy a českou kulturu. Navíc díky nim se mohou do školy dokonce těšit. A z jakého důvodu tedy do školy

chodí? Obvyklou odpovědí bylo, že musí. Pouze někteří, zvláště ti starší, vidí i jiné důvody, například výuku samotnou nebo právě kamarády, kteří jsou motivačním faktorem.

Co se týče nějakých změn v České škole Dublin, děti navrhovaly zejména výuku venku – v jiném prostředí a také různé školní výlety. Nicméně právě tato změna nastala hned na začátku následujícího školního roku 2023/2024, který byl zahájen víkendovým pobytem pro rodiny s dětmi, jeho součástí byly venkovní aktivity, táborový oheň i bojovka. Výuku by měnilo pouze několik z nich, znovu by někteří žáci zařadili prvky hry a zábavy, jiné zase zajímal čas, který je v některých případech moc dlouhý.

Rodiče by v rámci České školy Dublin mnohé neměnili, mnoho z nich si uvědomuje tu práci, kterou do ní ředitelky i učitelé dávají. Některé rodiny by spíše ocenily konverzaci oproti běžnému školnímu učivu. Ředitelky však chtějí ponechat – minimálně zatím – výuku takto, konverzovat mohou s dětmi jejich rodiče.

Ředitelky se snaží řešit, jakým způsobem by šlo transformovat výuku na 2. stupni. Jedním z důvodů je právě to, že ne všichni rodiče mají zájem o takovou výuku, která probíhá nyní, zvláště když jejich dítě nechodí na přezkoušení. Druhým důvodem může být to, že žáci postupně odcházejí. Ve školním roce 2022/2023 jich bylo na 2. stupni celkově jedenáct, v 6. a 7. třídě bylo po čtyřech žácích, 8. ročník byl dokonce spojen s 9. třídou, tyto třídy navštěvovaly tři žákyně.

Závěr a diskuze

Cílem bylo popsat formou deskriptivní případové studie situaci jazykového vzdělávání v české krajanské komunitě v Irsku, spojené s Českou školou Dublin. Do výzkumu se zapojili rodiče, děti, učitelé i vedení školy. Konkrétně šlo o všechny čtyři vyučující, kteří působí v předškolních třídách a na 1. a 2. stupni, a také o obě ředitelky. Co se týče rodin, zapojilo se 7 rodičů – matek a jejich 13 dětí. Přestože jde o relativně malý vzorek žáků, tak ve školním roce, kdy proběhl sběr dat, navštěvovalo školu 53 dětí, třináct z nich tedy tvoří 24,5 % žáků České školy Dublin, tedy téměř jednu čtvrtinu.

Názory rodičů pokrývají širší škálu, nicméně v mnohém se shodují, což byl jeden z předpokladů této práce. Základním prvkem je samozřejmě to, že posílají své děti právě do České školy Dublin. Dalšími je důležitost češtiny, ať už kvůli tomu, že jde o mateřský jazyk rodičů, o jejich dědictví, kulturu a identitu, spojení s širší rodinou a Českou republikou, nebo kvůli výhodám, které rodiče spatřují v multilingvistu – cestování, uplatnění na pracovním trhu, lepší kognice nebo ulehčení učení se dalších jazyků.

Českou školu Dublin pak vnímají rodiče jako přínos do života, dává jim něco, co jim chybí, co sami bez ní nezvládnou. Na jedné straně jde o výuku samotnou, znalosti, gramatiku, psaní, na té druhé o komunikaci a komunitu, která je důležitá jak pro rodiče, tak pro děti. Vyplynulo, že se škola pozitivně zasazuje o rozvoj komunity ať už skrze vzdělávání dětí, tak díky pořádání kulturních akcí, které sdružují Čechy žijící v Dublinu a v jeho okolí. To podstatným způsobem pomáhá udržovat jazyk dětí a také napomáhá rozvíjet českou kulturní identitu. Dětem nabízí možnost českého vzdělávání rovnající se běžným znalostem, jako mají české děti vzdělávající se v České republice, a to nejen skrze výuku a učebnice pro monolingvně vzdělávané mluvčí, tak i českou sekci knihovny, která je krajanům k dispozici.

Dalším předpokladem, který práce mapovala, byl jazykový management v rodinách. Bylo zjištěno, že se v jednotlivých rodinách různí. Co se týče užívání angličtiny, někteří rodiče své děti vždy napomínají, chtějí po nich, aby mluvily jenom česky. Jiné naopak na děti nijak nereagují, někdy je ani nevšímají či je záměrně ignorují. Předpokladem bylo, že děti rodičů, kteří trvají pouze na češtině, budou mít jazyk na lepší úrovni. Tomu sice odpovídá velikost českého inputu v rodinách, nicméně pokud rodiče vyvažují tento deficit dalšími druhy podpory, předpoklad nemusí být potvrzen. Způsoby podpory výuku jsou v rodinách různé, rodiče se však shodují na každodenní komunikaci a České škole Dublin. V různé míře následně přidávají další metody a taktiky: čtení knih, komunikaci s širší rodinou nebo v rámci české komunity v Dublinu a také televizní pořady, seriály a filmy.

Jedním z předpokladů práce bylo to, že ve smíšených rodinách bude jazyková úroveň češtiny dětí nižší, ať už kvůli komunikačnímu jazyku rodiny, který není zděděným jazykem, nebo kvůli tzv. code-switching a code-mixing rodičů. Toto tvrzení nebylo možné ověřit, neboť na jazykovou situaci má vliv mnoho faktorů. Podobně též předpoklad, že mladší sourozenec má horší produktivní úroveň jazyka, což lze hodnotit tímto způsobem na základě zúčastněného pozorování ve všech rodinách, nicméně není zřejmé, zda je to přímo způsobeno změnou inputu a pronikáním angličtiny do rodinného prostředí.

Názor dětí je ovlivněn rodiči, jejich jazyk může být, jak již bylo zmíněno, ovlivněn jazykovou politikou rodiny, jazykovými ideologiemi i jazykovým managementem rodičů. Podle toho pak mohou děti nahlížet na češtinu. Na základě získaných dat byla vytvořena tato interpretace situace v rodinách týkající se vlivu jazykových ideologií a managementu rodičů na děti:

- V rodině A matce záleží na návštěvách České republiky, Adélka vidí jako přínos češtiny v tom, že když navštěvuje Česko, může se česky dorozumět.
- Matka Adélky s ní také často sleduje televizní pořady, Adélka si v budoucnu dokáže představit, že by si pustila český film nebo přečetla českou knížku.
- V rodině B vedou děti k multilingvistu, zvláště Bartoloměje jazyky zajímají, díky rodičům může svůj zájem rozvíjet.
- Matce rodiny B záleží na komunitní stránce České školy Dublin, chce, aby její synové uměli používat češtinu v každodenních situacích, také proto se snaží dětem vytvořit české prostředí i doma. Oba synové vidí využití češtiny právě v komunikaci s širší rodinou v České republice a do české školy chodí kvůli matce a kamarádům.
- V rodině C jsou oba rodiče Češi, obě děti mají k češtině vztah skrz komunikaci. Ani jedno pak nevylučuje možnost studia v České republice.
- Matka rodiny D, kde jsou oba rodiče Češi, vidí češtinu jako dědictví a jako způsob komunikace s rodinou. Daniela na využití češtiny nahlíží také skrz komunikační hledisko: ať už v rámci mluvené komunikace, nebo té psané skrz zprávy. Komunikační výhody vidí také Denisa.
- Matka z rodiny E vnímá češtinu jako svou součást, dává ji do souvislosti také s kulturou, kterou se snaží předat, chce, aby měli synové k češtině vztah. Emilovi přijde čeština důležitá, protože se mu líbí česká historie a Čechy, v budoucnu by

si mohl v Česku koupit chatu. Podobně jeho bratr nevylučuje, že by jednou mohl v Praze bydlet.

- V rodině F má matka češtinu spojenou též se svou identitou. František vidí výhody češtiny v komunikaci s rodinou nebo při cestování, podobně jsou na tom Filip i Fiona.
- Pro matku rodiny G je čeština priorita, také proto doma mluví pouze česky a všechny její děti jezdí na pravidelná přezkoušení. To se odráží i na jazyce Gabriely, která by navíc sama ráda naučila i svoje budoucí děti česky.

Cílem práce bylo ověřit, zda a jakým způsobem souvisí jazykové ideologie, jazykový management a jazyková politika rodičů a České školy Dublin s ideologiemi dětí a jejich jazykovou úrovní. Obecně nelze říct, který z konkrétních formulovaných předpokladů je pravdivý, protože vliv jednotlivých faktorů od sebe nelze oddělit. Nicméně souvislost je zřejmá. Podpora českého jazyka, celkový jazykový management, jazykové ideologie, a tím i rodinná jazyková politika se dohromady podílí na úrovni jazyka dětí a jejich vlastních jazykových ideologiích.

V této práci se povedlo zmapovat prostředí školy a její přínos pro českou komunitu žijící v irském Dublinu a jeho okolí skrze detailní popis fungování školy i širší kontextuální zasazení výuky zděděných jazyků v zahraničí. Co se týče komunity, práce popisuje různé možnosti jazykového managementu v rodinách a také různé jazykové ideologie rodičů. Konkrétně práce ukazuje různé možnosti podpory jazyka v rodinách. V neposlední řadě poskytuje cenný náhled do jazyka a ideologií dětí s češtinou jako zděděným jazykem.

Co se týče zdrojů této práce, analytická část byla zpracována zejména podle polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, dětmi, učiteli, vedením, část týkající se České školy Dublin také podle interních dokumentů. Vzhledem k tomu, že byla práce zaměřena právě na komunitu kolem České školy Dublin, byly rozhovory prováděny pouze s rodinami, které navštěvují právě tuto instituci. K získání skutečného vhledu do celé české komunity v Irské republice by bylo vhodné provést výzkum rovněž s rodinami a případně jednotlivci, kteří s českou školou nemají nic společného. Zejména co se týče jazykových ideologií, jazykového managementu a rodinné jazykové politiky, by bylo zajímavé porovnat přístup rodin navštěvujících českou školu s těmi, které do ní své děti neposílají. Neznamená to totiž, že jim nezáleží na českém jazyce.

V rámci fungování v české komunitě autorka potkala matku Češku s dcerou, která hovořila téměř perfektní češtinou. Matce však velmi záleželo na volných víkendech, a proto školu nenavštěvovaly. Zajímavými by též mohla být zjištění týkající se Čechů, kteří nebydlí

v hlavním městě Dublin a jeho okolí, ale v okrajovějších oblastech Irska, zvláště pak tam, kde je mnohem víc užívána irština. Zde je tedy prostor pro navazující výzkum.

Dále by bylo vhodné využít i jiné metody sběru dat, vybraný způsob mohl totiž ovlivňovat výsledky. Do práce sice bylo zahrnuto zúčastněné pozorování, neboť autorka v průběhu školního roku působila v komunitě, nicméně stále jsou všechny získané informace zprostředkované právě skrze polostrukturované rozhovory. Data tedy nemusí odrážet skutečnost jazykového managementu, ukazují pouze to, co si respondenti myslí, že dělají. V ideálním případě by bylo vhodné pozorovat rodiny, případně i všechny vyučující a vedení také v rámci každodenního fungování.

Literatura

Bozděchová, Ivana, 2018. *Výuka češtiny v zahraničí – proměny a současnost*. In. *Čeština jako cizí jazyk v průběhu průsečíků* (ed. S. Škodová, M. Hrdlička). Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, s. 57–69. ISBN 978-80-7308-884-2.

Bučková, Aneta, 2021. Jazykové ideologie a jazykový management československých emigrantek a emigrantů v Bavorsku. *Naše řeč*, ročník 104 (2021), číslo 5, s. 376-392.

Bullock, B. E.; Toribio, A. J., 2009. *Themes in the study of code-switching*. In. *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–17. ISBN 9780521875912.

Česká škola Dublin, 2014. *Česká škola Dublin*. Interní dokument.

Česká škola Dublin, 2016. *Zpráva o činnosti České školy Dublin v roce 2016*. Interní dokument.

Česká škola Dublin, 2017. *Zpráva o činnosti České školy Dublin v roce 2017*. Interní dokument.

Česká škola Dublin, 2018. *Zpráva o činnosti České školy Dublin v roce 2018*. Interní dokument.

Česká škola Dublin, 2019. *Zpráva o činnosti České školy Dublin v roce 2019*. Interní dokument.

Česká škola Dublin, 2020. *Zpráva o činnosti České školy Dublin v roce 2020*. Interní dokument.

Česká škola Dublin, 2021. *Zpráva o činnosti České školy Dublin v roce 2021*. Interní dokument.

Česká škola Dublin, 2022. *Zpráva o činnosti České školy Dublin v roce 2022*. Interní dokument.

Česká škola Dublin, 2023. *Zpráva o činnosti České školy Dublin v roce 2023*. Interní dokument.

Esman, Milton J., 1992. The State and Language Policy, *International Political Science Review / Revue internationale de science politique*, ročník 13, číslo 4, s. 381–396. Dostupné online z <https://www.jstor.org/stable/1601245?seq=2>. [cit. 2024-12-29].

Gavora, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

Hájek, M.; Havlík, M., 2014. Problém relevance v tematicky orientovaném biografickém interview: případ orálněhistorických životopisných rozhovorů. *Sociologický časopis*, ročník 50 (2014), s. 29–56.

Hendl, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

Hollebeke, Ily, 2023. How stable is a family's language policy? Multilingual families' beliefs, practices, and management across time. *Language Policy*, ročník 23, s. 279–304. Dostupné online z: <https://doi.org/10.1007/s10993-023-09679-y>. [cit. 2024-12-29].

De Houwer, Annick, 1991. Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In: ed. G. Extra & L. Verhoeven, *Bilingualism and Migration*, Berlin: Mouton de Gruyter, s. 75–95. Dostupné online z: https://www.researchgate.net/publication/284550622_Environmental_factors_in_early_bilingual_development_The_role_of_parental_beliefs_and_attitudes#full-text. [cit. 2024-06-21].

Chrastina, Jan, 2019. *Případová studie: Metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5373-6.

Krátký, Jiří, 2023. *On the support of the Ministry of Foreign Affairs of the Czech Republic*. Conference Educating heritage language learners and pupils learning a second language: Differences in approaches 13.—14. 7. 2023. Praha.

Lanza, E. 2007. *Multilingualism in the family*. In Handbook of multilingualism and multilingual communication, ed A. Peter and W. Li, s. 45–67. Berlin: Mouton de Gruyter. ISBN 9783110182163.

Montrul, Silvina; Polinsky, Maria. *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. ISBN 9781108800532.

Nekula, Marek, 2021a. Čeština ve světě: Slovo úvodem, *Naše řeč*, ročník 104 (2021), číslo 5, s. 281–283. Dostupné online z: <https://asjournals.lib.cas.cz/naserec/article/uuid:a9de2f9c-ea8c-4d1c-aa5b-76f4d0860d9c>. [cit. 2024-08-07].

Nekula, Marek, 2021b. Sprachideologien und Sprachmanagement in sprachbiographischen Interviews: Sprecher mit tschechischem Migrationshintergrund in Bayern. *Brücken*, ročník 2021, číslo 2. Dostupné online z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/170767>. [cit. 2024-08-07].

Nekvapil, Jan, 2001. Jazykové biografie a analýza jazykových situací: K osudům německé komunity v České republice. *Časopis pro moderní filologii*, ročník 83 (2001), číslo 2, s. 65–80.

Nekvapil, Jiří, 2017. Jazyková ideologie. In. eds. Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová, *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online z: https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_IDEOLOGIE. [cit. 2024-08-07]

Nekvapil, Jiří; Sherman, Tamah, 2014. Jazykový management a teorie jazykového managementu: úvodní poznámky. *Slovo a slovesnost*, ročník 2014, číslo 75, s. 245–254.

Rumsey, Alan, 1990. Wording, Meaning, and Linguistic Ideology. *American Anthropologist*, New Series, ročník. 92, číslo. 2, s. 346–361. Dostupné online z: <https://www.jstor.org/stable/680149>. [cit. 2024-08-07]

Schwartz, Mila; Verschik, Anna, 2013. *Successful family language policy: parents, children and educators in interaction*. Dordrecht: Springer. ISBN 978-94-007-7752-1.

Smith-Christmas, Cassie. 2016. *Family language policy: maintaining an endangered language in the home*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-52180-4.

Smolek, Martin, 2024. *Zahájení*. XVI. Mezinárodní konference českých škol v zahraničí 29. 7.—2. 8. 2024. Praha.

Spolsky, Bernard, 2012. *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-19565-2.

Švaříček, Roman; Šed'ová, Klára et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vaculík, Jaroslav, 2009. *České menšiny v Evropě a ve světě*. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-397-8.

Vasiljev, Ivo, 2011. *Život s více jazyky: jazyková autobiografie*. Praha: NLN. ISBN 978-80-7422-120-0.

Wenger, Etienne, 2006. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-66363-6.

Online zdroje:

Central Statistics Office, 2023a. *Census of Population 2022 – Summary Results*. In. CSO. 30. 5. 2023. Dostupné online z: <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cpsr/censusofpopulation2022-summaryresults/>. [cit. 2024-12-10].

Central Statistics Office, 2023b. *Census of Population 2022 – Summary Results*. In. CSO. 30. 5. 2023. Dostupné online z: <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cpsr/censusofpopulation2022-summaryresults/migrationanddiversity/>. [cit. 2024-12-10].

Central Statistics Office, 2023c. *Press Statement Census 2022 Results Profile 8 - The Irish Language and Education*. In. CSO. 19. 12. 2023. Dostupné online z: <https://www.cso.ie/en/csolatestnews/pressreleases/2023pressreleases/pressstatementcensus2022resultsprofile8-theirishlanguageandeducation/>. [cit. 2024-12-10].

Citizen Information, 2024. *Leaving Certificate*. In. Citizen Information: State examinations. 3. 10. 2024. Dostupné online z: <https://www.citizensinformation.ie/en/education/state-examinations/leaving-certificate/>. [cit. 2024-12-10].

Czech and Slovak Playgroup in Dublin, nedatováno. Facebook, soukromá skupina. Dostupné online z: <https://www.facebook.com/groups/122372777817301/> [cit. 2024-03-14].

Česká škola bez hranic, 2018–2024. *Olympiáda v českém jazyce pro žáky českých škol v zahraničí*. In. ČŠBH: Co děláme. Dostupné online z: <https://csbh.cz/co-delame/olympiada-v-ceskem-jazyce/>. [cit. 2024-03-14].

Česká škola bez hranic, 2023. *Spolek Česká škola bez hranic, již 15 let s vámi*. In. ČŠBH: O nás. Dostupné online z: <https://csbh.cz/o-nas/spolek-ceska-skola-bez-hranic/>. [cit. 2024-03-14].

Česká škola bez hranic, 2021–2024. *Rubrika – Překladačská soutěž*. In. ČŠBH: Co děláme. Dostupné online z: <https://csbh.cz/rubrika/prekladatelska-soutez/>. [cit. 2024-03-14].

Česká škola bez hranic, 2009–2019. *Letní tábor v ČR*. In. ČŠBH: Co děláme. Dostupné online z: <https://csbh.cz/co-delame/letni-tabor-v-cr/>. [cit. 2024-03-14].

České školy v Americe, nedatováno. *Universities*. In. Czech Schools in America. Dostupné online z: <https://www.czechschoolsamerica.org/universities.html>. [cit. 2024-03-14].

Český statistický úřad, 2024. *Počet a pohyb obyvatel v Českých zemích (roční údaje)*. In. ČSÚ Veřejná databáze. Dostupné online z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=DEMDCR1&z=T&f=TABULKA&skupId=4791&katalog=33157&pvo=DEMDCR1#w=>. [cit. 2024-12-29].

Doporučení Rady o komplexním přístupu k výuce a studiu jazyků, 2019. *Úřední věstník C/189*. Dostupné online z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(02)). [cit. 2024-12-10].

Dům zahraniční spolupráce, 2014—2024. *Archiv publikací*. In. DZS: Publikace. Dostupné online z: https://www.dzs.cz/publikace?f%5B0%5D=publications_program%3A26. [cit. 2024-03-21].

Dům zahraniční spolupráce [@dzs_cz], 2022. *Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí*. YouTube. 26. 8. 2022. Dostupné online z: <https://www.youtube.com/watch?v=N4lqGNj-ETk>. [cit. 2024-03-21].

Dům zahraniční spolupráce, nedatováno. *Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí*. In. DZS: Programy. Dostupné online z: <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici>. [cit. 2024-03-21].

Dům zahraniční spolupráce, 2023. *Přehled lektorátů 2023–2024*. In. DZS: Programy. Dostupné online z: https://www.dzs.cz/sites/default/files/2023-09/Přehled_lektorátů_2023-24_0.xlsx. [cit. 2024-03-21]

European Parliament, 2024. *Language Policy*. In. Fact Sheet on the European Union. Dostupné online z: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>. [cit. 2024-12-10].

Filozofická fakulta UK, 2013. *Co je to jazykový management*. In. Language Management. Dostupné online z: <http://languagemanagement.ff.cuni.cz/cs/jazykovy-management>. [cit. 2024-10-08].

Government of Ireland, 2010. *20-Year Strategy For The Irish Language 2010–2030*. Dostupné online z: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://assets.gov.ie/79182/2af56a43-14f6-4568-96f8-ffde5d27aac0.pdf&ved=2ahUKEwiw4vzEv5aKAxXdxwIHHeuvAHYQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw3olnESYUV6hY0YgbC8dliN>. [cit. 2024-12-12].

Government of Ireland, 2017. *Languages Connect – Ireland’s Strategy for Foreign Languages in Education 2017–2026*. Dostupné online z: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://assets.gov.ie/289094/0b705914-81d1-4951-8f96-ae8c57d7bc15.pdf&ved=2ahUKEwiF85ujyJaKAxXPzwIHHWC2AE8QFnoECDAQAQ&usg=AOvVaw1o5EXvkzxJ2_G2EoaQfjU1. [cit. 2024-12-12].

Irsko, 2019. *Ústava Irska*. In. Irish Statute Book. Dostupné online z: <https://www.irishstatutebook.ie/eli/cons/en/html#part1>. [cit. 2024-12-12].

Irish Czech and Slovak Society, 2007. *Home Page*. Irish Czech and Slovak Society. 23. 11. 2007. Dostupné online z: <https://www.tomask.org/ic-ss/>. [cit. 2024-12-12].

Listina základních práv Evropské unie, 2016. *Úřední věstník C202*. Dostupné online z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX:12016P/TXT> [cit. 2024-12-10].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013—2024. *Seznam poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, s nimiž je uzavřena smlouva o zajištění vzdělávání občanům české republiky v*

období plnění povinné školní docházky. Dostupné online z:

<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovatele-vzdelavani-v-zahranici>. [cit. 2024-06-21].

Ministerstvo zahraničních věcí, 2011. *Czech Studies in the UK*. In. MZV: Ambasáda České republiky v Londýně. Dostupné online z:

https://mzv.gov.cz/london/en/culture_and_education/czech_studies_in_the_uk/index.html. [cit. 2024-06-21].

Ministerstvo zahraničních věcí, 2013. *Irsko*. In. MZV: Zahraniční vztahy. 1. 3. 2013.

Dostupné online z:

https://mzv.gov.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/krajane_ve_svete/historie_krajanu/historie_krajanu-index_19.html. [cit. 2024-06-21].

Ministerstvo zahraničních věcí, 2015a. *Czech and Slovak Playgroup in Blanchardstown*.

In. MZV: Bilateral relations. 28. 1. 2015. Dostupné online z:

https://mzv.gov.cz/dublin/en/bilateral_relations/czech_community_in_ireland/czech_and_slovak_playgroup_in.html. [cit. 2024-06-21].

Ministerstvo zahraničních věcí, 2015b. *Počet českých krajanů v zahraničí*. In. MZV:

Zahraniční vztahy. Dostupné online z:

https://mzv.gov.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/vyrocní_zpravy_a_dokumenty/poskytnute_informace/pocet_ceskych_krajanu_v_zahranici.html. [cit. 2024-06-21].

Ministerstvo zahraničních věcí, 2019. *History of diplomatic relations*. In. MZV: Ambasáda České republiky v Dublinu. Dostupné online z:

https://mzv.gov.cz/dublin/en/bilateral_relations/history/index.html. [cit. 2024-06-21].

Ministerstvo zahraničních věcí, 2023. *Literárně-překladačský seminář s Petrou Hůlovou a Alexem Zuckerem*. In. MZV: Aktuality. 29. 11. 2023. Dostupné online z:

https://mzv.gov.cz/dublin/cz/zpravy_a_udalosti/kalendar_akci/x2023_11_28_seminar_hulova_zucker.html. [cit. 2024-06-21].

Ministerstvo zahraničních věcí, 2024. *Výuka českého jazyka v zahraničí*. In. MZV: Užitečné informace pro Čechy žijící v zahraničí. Dostupné online z:

https://mzv.gov.cz/cesi_v_zahranici/cz/skolstvi_a_vzdelavani/vyuka_ceskeho_jazyka_v_zahranici_pro/index.html. [cit. 2024-06-21]

Nahodilová, Jana: *Kde mohou děti žijící v zahraničí studovat češtinu?* In. *Moje česká škola*, 23. 11. 2021. Dostupné online z: <https://www.mojeceskaskola.cz/post/kde-mohou-deti-zijici-v-zahranici-studovat-cestinu>. [cit. 2024-03-14].

Nařízení Rady č. 1 o užívání jazyků v Evropském hospodářském společenství, 1958. *Úřední věstník 17*. Dostupné online z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX:01958R0001-20130701> [cit. 2024-12-10].

Office of the Secretary-General of the European School, 2023. *Language Sections in the European Schools*. In. Office of the Secretary-General of the European School, 25. 8. 2023. Dostupné online z: https://www.eursc.eu/Documents/SECTIONS_LINGUISTIQUES-en.pdf. [cit. 2024-03-14].

Paap, Anna, 2020. *Kde se mohou české děti učit v zahraničí česky?* Blogový příspěvek annapaap.cz, 25. 9. 2020. Dostupné online z: <https://annapaap.cz/kde-se-mohou-ceske-deti-ucit-v-zahranici-cesky/>. [cit. 2024-03-08].

Portál veřejné správy, 2021. *Plnění povinné školní docházky v zahraničí, v zahraniční škole na území ČR nebo v Evropské škole*. In. gov.cz. Dostupné online z: <https://portal.gov.cz/sluzby-vs/plneni-povinne-skolni-v-zahranici-v-zahranicni-skole-na-uzemi-cr-nebo-v-evropske-skole-S1001>. [cit. 2024-04-22].

Russian and Slavonic Studies, 2018. *Jana Van Der Ziel Fischerová*. Trinity College Dublin, Dublin. Dostupné online z: <https://www.tcd.ie/Russian/staff/jfischerova.php>. [cit. 2024-04-22].

SeoSolutions, 2023. *The Top USA Tech Companies Based In Ireland*. In. SeoSolutions. 18. 9. 2023. Dostupné online z: <https://www.seosolutions.ie/top-usa-tech-companies-based-ireland.html> [cit. 2024-04-22].

Sloboda, Marián. 2017a. Jazyková politika. In. eds. Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová, *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online z: [https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ POLITIKA](https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ%20POLITIKA). [cit. 2024-08-07]

Sloboda, Marián. 2017b. Mateřský jazyk. In. eds. Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová, *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online z: [https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ JAZYK](https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ%20JAZYK). [cit. 2024-08-07]

Sloboda, Marián. 2017c. Menšinový jazyk. In. eds. Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová, *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online z: https://www.czechency.org/slovník/MENŠINOVÝ_JAZYK. [cit. 2024-08-07]

Smlouva o Evropské unii, 2016. *Úřední věstník C202*. Online. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX:12016M/TXT>. [cit. 2024-12-10].

State Examinations Commission, 2024. *Non-Curricular EU Language Subjects*. In. State Examinations Commission. 25. 3. 2024. Dostupné online z: <https://www.examinations.ie/?l=en&mc=ex&sc=eu>. [cit. 2024-12-10].

Světaznalec.cz, 2024. *Počet Čechů a Slováků žijících v zahraničí*. In. Světaznalec.cz. 28. 1. 2024. Dostupné online z: <https://www.svetaznalec.cz/pocet-cechu-a-slovaku-zijicich-v-zahranici/>. [cit. 2024-03-14].

Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2017. *Newsletter 2016–2017*. Trinity College Dublin, Dublin. Dostupné online z: https://www.tcd.ie/literary-translation/assets/pdf/TCLTnewsletter_2016-7_July17.pdf. [cit. 2024-03-21].

Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2018. *Newsletter 2017–2018*. Trinity College Dublin, Dublin. Dostupné online z: [https://www.tcd.ie/literary-translation/assets/pdf/TCLCTNewsletter_2017-2018_%20final_\(18%20pages,%20website\).pdf](https://www.tcd.ie/literary-translation/assets/pdf/TCLCTNewsletter_2017-2018_%20final_(18%20pages,%20website).pdf). [cit. 2024-03-21].

Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2019. *Newsletter 2018–2019*. Trinity College Dublin, Dublin. Dostupné online z: https://www.tcd.ie/literary-translation/assets/doc/tclct_newsletter_2018-2019.pdf. [cit. 2024-03-21].

Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2022. *Newsletter 2021–2022*. Trinity College Dublin, Dublin. Dostupné online z: https://www.tcd.ie/literary-translation/assets/doc/tclct_2022_newsletter_single_pages.pdf. [cit. 2024-03-21].

Trinity Centre for Literary and Cultural Translation, 2023. *Newsletter 2022–2023*. Trinity College Dublin, Dublin. Dostupné online z: <https://www.tcd.ie/literary-translation/assets/doc/TCLCT%202022-23%20Newsletter.pdf>. [cit. 2024-03-21].

Usnesení Evropského parlamentu o ochraně a nepřípustnosti diskriminace menšin v členských státech EU, 2018. *Úřední věstník C463*. Dostupné online z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018IP0032> [cit. 2024-12-10].

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha č. 2: Informovaný souhlas