

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav lingvistiky a ugrofinistiky

bakalářská práce

Helena Özörencik

Proč se turecké děti v České republice učí turecky?

Vliv jazykových ideologií na management osvojování jazyka v tureckých
rodinách v ČR

Why do Turkish children in the Czech Republic learn Turkish?

On how language ideologies influent management of language acquisition in
Turkish families in the Czech Republic

2013

Mgr. Tamah Sherman, Ph.D.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala Mgr. Tamah Sherman, Ph.D. za velkou vstřícnost při vedení práce.

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

V Praze dne 5. června 2013

podpis

ANOTACE

Tato bakalářská práce se na příkladu tureckých dětí vyrůstajících v České republice, respektive Praze, zabývá vlivem jazykových ideologií na management akvizice jazyka ve vícejazyčné situaci. Práce potvrzuje předpoklad, že členové turecké komunity v ČR znají a sdílejí negativní stereotyp založený na ideologii mateřského jazyka, který v tureckém veřejném diskurzu konceptualizuje představu o důsledcích života ve vícejazyčné situaci. Výzkum zaměřený na ověření souvislosti jednoduchého a organizovaného managementu provedený prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a experimentu však ukazuje, že v souladu s tím, jak vnímají svou životní situaci – a navzdory existenci negativních stereotypů spojených s migrací –, rodiny dětí neprovádějí specifický management akvizice jazyka a spoléhají na standardní mechanismy jazykové socializace.

ANNOTATION

This bachelor thesis deals with the question of language ideologies influence on language management activities in multilingual constellation based on the situation of group of Turkish children growing up in Prague. The thesis confirms the assumption that members of Turkish community in Czech Republic are familiar with the negative stereotypes concerning migration impact on language use based on the mother tongue ideology which are present in Turkish public discourse. Research focused on the interplay of simple and organized level of language management conducted via semi-structured interviews and experiment shows that despite the family situation and language ideologies shared, families rely on standard language socialization processes and do not take any special measures of language acquisition management.

KLÍČOVÁ SLOVA

Jazykový management, jazykové ideologie, family language policy, výzkum, konverzační analýza, děti, rodina, akvizice jazyka, vícejazyčná situace, Česká republika, turečtina.

KEY WORDS

Language management, language ideologies, family language policy, research, conversation analysis, children, family, language acquisition, multilingual situation, Czech Republic, Turkish.

OBSAH

I	Úvod	6
II	Teoretické předpoklady, design výzkumu	8
II.1	Vícejazyčná situace a metajazykové chování	8
II.2	Akvizice jazyka ve vícejazyčné situaci	9
II.3	Jazykové ideologie ve vícejazyčné situaci.....	11
II.4	Cíl práce, výzkumné otázky	16
II.5	Metodologie, data	17
II.6	Zkoumaná populace, vzorek	20
II.7	Získaná data.....	22
III	Zjištění.....	23
III.1	Charakteristika rodin.....	23
III.2	Jazyková praxe rodin ve vícejazyčné situaci	24
III.3	Faktory metajazykového chování v rámci rodiny.....	26
III.3.1	Struktura rodiny	26
III.3.2	Vzdělání rodičů.....	27
III.3.3	Akultura rodičů.....	28
III.3.4	Další faktory.....	31
III.4	Jazykové ideologie.....	32
III.4.1	Turečtina.....	32
III.4.2	Další jazyky	35
III.5	Jazykový management v rodinách.....	37
III.5.1	Organizovaný jazykový management.....	37
III.5.2	Jazykový a sociokulturní management.....	40
III.5.3	Jazykový management v komunikačních interakcích	43
IV	Závěr.....	50
	Použitá literatura a elektronické zdroje	53
	Příloha - Transkript.....	57

I ÚVOD

Součástí konceptu mateřského jazyka je přesvědčení, že jeho osvojení probíhá zcela samozřejmě a automaticky. Příklady řady mluvčích mnoha různých jazyků i celých jejich společenství však ukazují, že existují situace, kdy se na standardní procesy jazykové akvizice není možné spolehnout a pro její realizaci se může jevit nezbytné, aby do ní uživatelé jazyka aktivně vstoupili.

Tato práce se zabývá situací jazykového vzdělávání tureckých dětí vyrůstajících v České republice a chce zodpovědět otázku, proč se turecké děti v České republice, respektive v Praze, učí turecky. Toto téma se může zdát vzhledem k celkově relativně nízkému počtu Turků žijících v ČR poněkud marginální jak ve vztahu k problematice vícejazyčnosti v České republice, tak výzkumu života rozsáhlých tureckých komunit v západní Evropě. Domnívám se však, že vzhledem ke konstelaci specifických faktorů, které situaci Turků v České republice utvářejí, může její výzkum kromě bezprostředních poznatků o jejich životě, naznačit také, jak se formuje metajazykové chování, v němž se mluvčí snaží ovlivnit akvizici svého mateřského jazyka.

Volbu tématu této práce inspirovala osobní zkušenost se specifickými podmínkami života turecké komunity v Praze, s níž jsem díky rodinným a přátelským vazbám v dlouhodobém úzkém osobním kontaktu, který jsem mohla při realizaci výzkumu využít. Jeho formulace pak vychází z faktu, že v době, kdy se příslušníci turecké komunity v České republice usazovali, existovala v tureckém veřejném diskurzu již sdílená – a negativně reflektující – zkušenost života mimo Turecko a jejích důsledků, jejichž podstatná část souvisí právě s problémem akvizice jazyka v podmínkách vícejazyčné situace, respektive s jeho oslabováním (*language attrition*) a mezigenerační ztrátou (*language shift*). Tato skutečnost může vyvolávat předpoklad, že na základě této zkušenosti budou ti, kteří se ocitají v podobné životní situaci, usilovat o eliminaci negativních důsledků, a to i v oblasti jazyka, jeho užívání a osvojování.

Cílem práce je ověřit, zda je tento předpoklad opodstatněný, tedy zda se sdílená zkušenost migrace na procesech ovlivňování akvizice mateřského jazyka skutečně podílí a jaká je její případná role. Teoretická konceptualizace zkoumané situace vychází z teorie jazykového managementu a konceptu jazykových ideologií. V obecné rovině tak zkoumá, jak se jazykové ideologie podílejí na formování procesů jazykového managementu. V souladu s premisami teorie jazykového managementu se práce zaměřuje především na souvislost dvou rovin metajazykového chování, procesů realizovaných napříč komunikačními situacemi a bezprostředního metajazykového chování v izolovaných interakcích, protože bez reflexe tohoto aspektu nemohou být zjištění o procesech jazykového managementu kompletní.

Tato práce se zakládá na kvalitativním výzkumu realizovaném především prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a experimentu. Její první část představuje jeho faktická a teoretická východiska, prezentuje metodologii, podle níž byl výzkum proveden, argumenty, které vedly k výběru zkoumané populace. Druhá část práce pak shrnuje jednotlivé poznatky, které ze získaných dat vyplynuly: zaměřuje se na faktory ovlivňující podobu vícejazyčné situace, jazykové ideologie, které byly v rámci dat zaznamenány, a rekonstruuje procesy organizovaného a jednoduchého jazykového managementu, které obsahují. Závěry, které mohou ze zjištění vyplývat, jsou naznačeny v poslední části práce. Přílohou práce je potom transkript zachycující průběh experimentu.

II TEORETICKÉ PŘEDPOKLADY, DESIGN VÝZKUMU

II.1 VÍCEJAZYČNÁ SITUACE A METAJAZYKOVÉ CHOVÁNÍ

Klasický pohled na vztah jazyka a společnosti je založen na představě jazykově homogenních společenství, v jejichž rámci se užívá jeden jazyk jedním způsobem. Diachronní i synchronní výzkum jazyka však ukazuje, že jde o představu minimálně značně zjednodušenou. Jazyky jednak v rámci sociálně vázaného užití podléhají variaci korelující s faktory jako místní původ, socioekonomický statut nebo pohlaví, jednak se ocitají ve vzájemném kontaktu v rámci vícejazyčné situace¹, v níž členové jednoho společenství užívají různé kódy považované obvykle za samostatné jazyky.

Tato situace je východiskem změn jazykového systému, ale i podstatných změn sociální reality. Komplexní změny na makroúrovni jazykového systému a jeho užívání, jejichž krajním projevem je změna jazyka, který společenství užívá (*language shift*), však musejí vycházet ze specifického průběhu izolovaných komunikačních situací, jichž se účastní individuální uživatelé jazyka, kteří v různých doménách užívají různé jazykové kódy. Tyto komunikační situace tak obsahují příklady specifického jazykového chování, v jehož rámci jazyky vstupují do vzájemných interakcí, například takové užití jazyka, v němž mluvčí mezi dvěma kódy přecházejí (*code-switching*), a které ve svém souhrnu mohou být realizací, případně východiskem změn na úrovni celého systému.

To platí jak pro jazykové chování v užším smyslu, tak pro chování metajazykové, tedy taková užití jazyka, v nichž se mluvčí vztahují k různým aspektům produkce promluv včetně kódu, který pro komunikaci užívají (Nekvapil, 2009: 3). Lze předpokládat, že stejně jako v případě specifických jevů v rámci jazykového chování motivuje vícejazyčná situace i specifické příklady chování metajazykového. I zde potom platí, že rovina izolovaných každodenních komunikačních interakcí je potenciálním východiskem komplexních metajazykových procesů, nutně je však prostorem, kde se komplexní jevy realizují v konkrétní podobě.

Pro reflexi této podstatné souvislosti je vhodné vyjít z konceptu metajazykového chování jako jazykového managementu, který umožňuje tyto roviny integrovat. Metajazykové chování je v tomto pojetí proces, v jehož rámci mluvčí zaznamenávají, hodnotí a případně upravují jazyk v sérii navazujících kroků, který se realizuje jednak v každodenních komunikačních situacích jako bezprostřední reakce na jejich konkrétní aspekty, jednak napříč jednotlivými komunikačními interakcemi v organizované podobě, v níž se může vztahovat ke komplexním aspektům jazyka a komunikace. V prototypickém pojetí spolu tyto roviny souvisejí v rámci cyklu jazykového managementu: „One of the merits of LMT is its continuous interest in the interplay of simple and

1 Označení *vícejazyčnost* jako ekvivalent anglického *multilingualism* volím jako alternativu k označení *mnohojazyčnost* (viz například Nekvapil et al., 2009) vzhledem k tomu, že jej považuji za neutrálnější.

organized management. (...) To simplify considerably, the existence of organized management is due to the fact that, in their interactions, everyday speakers encounter problems, be they linguistic, communicative or socio-cultural, and as they are not able to solve them themselves, they apply to linguistic or other professionals in social institutions." (Nekvapil, 2009: 6). Organizovanou rovinu přitom nemusejí reprezentovat pouze expertní sociální instituce, ale také například rodiny.

II.2 AKVIZICE JAZYKA VE VÍCEJAZYČNÉ SITUACI

Fakt, že mluvčí užívají v různých komunikačních doménách různé jazyky, přirozeně předpokládá, že si je nějakým způsobem a alespoň do určité míry osvojili. V některých společenstvích je proces osvojování více jazyků v rámci rané bilingvní jazykové socializace (Kulick-Schieffelin, 2004) zcela běžný a mohly se tak vyvinout všeobecně akceptované mechanismy, díky nimž není její průběh obvykle jednotlivými aktéry registrován. V jiných případech se s potřebou osvojení dalšího jazyka setkávají mluvčí například až v pozdějším věku, třeba v důsledku různě motivované migrace, a osvojení jazyka je výsledkem víceméně cílené a vědomé snahy, do níž jsou zapojeny mechanismy *učení* se jazyku.

Specifická je pak situace těch mluvčích, kteří jazykovou socializací procházejí v rodinách, v jejichž rámci se ke komunikaci užívá jeden jazyk, ovšem v prostředí společnosti, která užívá jazyk jiný. Jazyk společenství si tak musejí mluvčí osvojit typicky například pro účely školní docházky. V této situaci se není možné *spolehnout* na standardní mechanismy jazykové socializace a standardně neprobíhá ani socializace v jazyce rodiny, protože nepokračuje v těch fázích, které probíhají mimo ní, například právě ve škole. Oba tyto aspekty se mohou stát východiskem metajazykového chování: na jedné straně těch, kteří se v této situaci ocitají, tedy například dětí, které se vzdělávají v jiném jazyce než v tom, který užívá jejich rodina, i těch, kteří za jejich socializaci nejen v oblasti jazyka odpovídají.

V rodině probíhá přirozeně řada procesů, v nichž se jednotliví aktéři v rámci rolí, které jsou jim přiděleny v kontextu jednotlivých kultur, snaží ovlivňovat a usměrňovat chování ostatních. Zájem o jejich jazykovou dimenzi vyplývá z významu, který pro formování vícejazyčné situace mají. Například koncept jazykové vitality J. Fishmana, popisující pravděpodobnost, s jakou minoritní společenství opustí svůj jazyk ve prospěch jazyka majoritního, považuje právě užívání jazyka v rodině, potažmo metajazykové procesy související s jeho mezigeneračním předáváním za klíčový předpoklad toho, že si společenství svůj jazyk zachová (Fishman, 1991).

V této souvislosti vzniká řada výzkumných prací, které problematiku rané akvizice jazyka ve vícejazyčné konstelaci reflektují (King et al., 2008: 907). Tímto horizontem však škála metajazykového chování v rámci rodin vychovávajících děti ve vícejazyčné situaci nekončí, například Caldas a Caron-Caldas (Caldas-Caron-Caldas, 2002) demonstrují, jak se v rámci trojice bilingvních sourozenců v období dospívání proměňovaly preference v užívání angličtiny a francouzštiny jako nástroj posilování individuální identity ve vztahu k rodičům a sourozencům. Polohy, které mohou procesy

metajazykového chování rodin ve vícejazyčné situaci nabývat, mohou být shrnuty v rámci nově se ustavujícího pojmu *family language policy*, který v pojetí M. Schwartz označuje „the manner in which parents (mostly immigrants) and children cope with the minority-majority language reality and the ways in which parents conduct their language policy at home“ (Schwartz, 2010: 172).

Ani rodina však není jedinou sociální institucí, která jazykový management ve vícejazyčné situaci provádí. Především v demokratických společnostech delegují jednotlivci část své odpovědnosti i svých pravomocí na veřejné instituce, které na celospolečenské úrovni na základě všeobecného konsenzu realizují také procesy jazykového managementu, typicky v rámci systému veřejného vzdělávání. Jednotliví aktéři však do procesů jazykového managementu vstupují s různými představami o situaci, k níž se vztahují, i s různými cíli, které v ní sledují.

Například v českém prostředí, ačkoli historicky ani aktuálně neodpovídá realitě, modeluje veřejný postoj k vícejazyčnosti představa o České republice jako prostoru jazykově homogenním (Sloboda, 2010). Přestože i v České republice se řada uživatelů jazyka ocitá v situaci, kdy z různých důvodů musejí v různých doménách užívat také různé jazykové kódy (v posledním sčítání lidu uvedlo jako svůj mateřský jazyk češtinu 9 263 300 z celkového počtu 10 436 560 obyvatel ČR)², vede dominantní přesvědčení o jazykové homogenitě k tomu, že procesy jazykového managementu, které realizuje český stát, potřeby některých skupin zcela ignorují.

Pouze příslušníci národnostních menšin žijících na českém území tradičně a občané členských států EU mohou totiž vůči státu vznášet nároky týkající se užívání jazyka, a to především nároky související se vzděláváním³. Největší počet vzdělávacích zařízení, v nichž je prostředkem vzdělávání jiný jazyk než čeština, tak byl dosud zřízen v souvislosti s potřebami mluvčích polštiny. Ve středních, základních a mateřských školách s polštinou jako vyučovacím jazykem bylo k 30. září 2010 zapsáno asi 2000 dětí (Zpráva o stavu národnostních menšin 2011: 28)⁴.

2 Sčítání lidu, domů a bytů 2011, definitivní výsledky, obyvatelstvo podle mateřského jazyka http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=podle-tematu&tu=30718&th=&v=&vo=H4sIAAAAAAAAAAFvzloG1ulhBMCuxLFGvtCQzR88jsTjDN7GAlf3WwcNiCReZGZjcGLhy8hNT3BKTS_KLPBk4SzKKUosz8nNSKgrsHRhAgKecA0gKADF3CQNnaLBrUIBjkKNvcSFDHQMDhhqG_CqCiYA_cLCiEgZGvxiGdg9_Fz_EMecEgY2b38XZ89gIivLxTHEP8wx2NEFJM4ZHOIY5u_t7-MJ1OIP5IdEBkT5OwU5RgH5IUB9fo4ePq4uIDtZSxhYw1yDolzXstJzEvX88wrSU1PLRJ6tGDJ98Z2CyYGRk8G1rLEnNLUiilGAYQ6v9LcpNSitjVTZbmnpOhmAjq44D8QIDDwAK10C_KF2coe4ugU6uPtWMLA4eni6hcSEAZ0Fn twgHOQoalxBQA0ON8RWwEAAA.&vseuzemi=null&void=, zobrazeno 1. 5. 2013

3 Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů

4 Zpráva o stavu národnostních menšin 2011_ http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/dokumenty-rady/zprava_2011_tiskarna.pdf, zobrazeno 1. 5. 2013

Se změnou sociálního a politického uspořádání se však Česká republika stala cílem obvykle ekonomicky motivované migrace (Uherek a kol., 2008) a dnes na území ČR dlouhodobě žije přibližně 430 000 cizinců⁵. Ve vztahu k uživatelům *ostatních* jazyků je však v oblasti veřejného vzdělávání definována pouze nutnost osvojení češtiny, která je považována za předpoklad tzv. integrace. Další prostor pro jazykové vzdělávání, které by reagovalo na potřeby související s vlastním jazykem cizinců, v současném systému představují pouze povinné a volitelné hodiny cizího jazyka, v jejichž rámci jsou však upřednostňovány tzv. jazyky světové. Jakkoli může jít o jazyky vzhledem ke vzdělávacím potřebám některých skupin v důsledku relevantní (například v případě ruštiny), forma výuky jako jazyka cizího míří evidentně na jiné cílové skupiny (Sloboda, 2010: 6). Využití možnosti volitelných hodin výhradně pro výuku jazyka některé z menšinových komunit, konkrétně mluvčích ukrajinštiny, se podařilo dohledat pouze v případě jedné základní školy, přestože ve školním roce 2011/2012 české mateřské, základní a střední školy navštěvovalo 6620⁶ žáků s ukrajinským občanstvím.⁷

II.3 JAZYKOVÉ IDEOLOGIE VE VÍCEJAZYČNÉ SITUACI

Je tedy zřejmé, že východiskem zaznamenávání a hodnocení konkrétních aspektů jazyka (také ve vícejazyčné situaci) je představa o tom, jak by se mělo s jazykem nakládat v konkrétních komunikačních interakcích i v širších souvislostech. Michael Silverstein použil pro tyto komplexy představ označení jazyková ideologie, za níž považuje „any set of beliefs about language articulated by the user as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (Silverstein 1979: 3).

Jazykové ideologie jsou tedy na jedné straně prostředkem, jímž se mluvčí vztahují k jazykovému systému, ale i východiskem toho, jak s ním sami zacházejí. V komunikaci se tak

5 Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 30. 4. 2013 <http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx>, zobrazeno 1. 5. 2013

6 Děti, žáci a studenti podle státního občanství na mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2011/12 [https://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/11004A0B99/\\$File/c06t01.pdf](https://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/11004A0B99/$File/c06t01.pdf), zobrazeno 15. 5. 2013.

7 Výuku ukrajinštiny s tříhodinovou týdenní dotací určenou pro žáky školy, pro které je ukrajinština prvním jazykem, nabízí v rámci programu podpory integrace cizinců vedle zvláštních hodin češtiny pro cizince Základní škola Staňkova v Brně. Cílem výuky je tu uspokojení specifických potřeb, které je mohou v jejich situaci provázet: „Výuka ukrajinštiny pro žáky z Ukrajiny pomáhá přispívat ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance.“

zpřístupňují nejen v rámci specifického metadiskurzu, například ve školní výuce⁸, ale i v konkrétním jazykovém chování: „These [language ideologies] not only manifest themselves in descriptive and evaluative statements regarding a language, but they also directly or indirectly require a particular kind of linguistic behaviour“ (Nekvapil-Sherman, 2013: 6). Jazykovým ideologiím je totiž přisuzována normativní platnost, na jejímž základě se zpřítomňují právě v okamžiku porušení norem, které jsou jimi formulovány, v podobě procesů jazykového managementu.

Pojem jazykové ideologie v posledních desetiletích inspiroval mnoho teoretických i výzkumných aktivit, přesto však, jak upozorňuje řada autorů, dosud nemá ani svou kanonickou literaturu, ani kanonickou definici (Woolard-Schieffelin, 1994; Woolard, 1999; Kroskrity, 2004). Hlavní rozdíl mezi jednotlivými přístupy k pojmu jazykové ideologie spočívá v tom, jakému z jeho dílčích aspektů přikládají větší váhu. Například v Silversteinově pojetí (viz výše) se zdůrazňuje aspekt individuální racionalizace uživatele jazyka, Rumsey klade větší důraz na aspekt sociálního sdílení: „shared bodies of commonsense notions about the nature of language in the world“ (Rumsey 1990: 346, citováno podle Woolard, 1999: 4). Tyto přístupy i řada dalších, které je rozvíjejí nebo mají nahradit, však vycházejí především z širších souvislostí, v nichž se jazykové ideologie analyzují a svou definici těmto ohledům do určité míry přizpůsobují. Paul V. Kroskrity, autor přehledové studie o jazykových ideologiích v kompendiu *A Companion to Linguistic Anthropology*, preferuje pojem jazykových ideologií ve vědomě nevyhraněném smyslu, jako „default plural concept (...), to circumscribe a body of research which simultaneously problematizes speakers' consciousness of their language and discourse as well as their positionality (in political economic systems) in shaping beliefs, proclamations, and evaluations of linguistic forms and discursive practices“ (Kroskrity, 2004: 498). Namísto snahy o další definici jazykové ideologie nabízí pohled zdůrazňující pět aspektů, které je v souvislosti s jazykovými ideologiemi možné brát v úvahu: „(1) group or individual interests, (2) multiplicity of ideologies, (3) awareness of speakers, (4) mediating functions of ideologies, and (5) role of language ideology in identity construction“ (Ibid.).

První aspekt souvisí s tím, že ideologie pojímá se s jazykem odrážejí různými způsoby individuální i skupinové zájmy těch, kteří je formulují. Tento předpoklad se vymezuje vůči přesvědčení, že jazyk je objektivní fakt nepřístupný lidské vůli. Skrze druhý aspekt se upozorňuje na skutečnost, že ideologie jsou diferenciované nejen například tím, čeho se týkají, ale i celou řadou vlastností odkazujících například k tomu, jaké je jejich postavení v sociální praxi společnosti: hovoří se proto například o dominantních nebo naturalizovaných ideologiích, které představují prostředek reakce vymezující se proti různým formám opozice vůči hegemonní kultuře v rámci daného společnosti (Schieffelin-Woolard-Kroskrity, 1998: 3). Aspekt zprostředkující funkce jazykových

8 Tento metadiskurz „frequently takes the explicit form of rationalizing explanation, a model that represents decontextualizable characteristics of people and functional signs as the (presupposable) basis of how indexical relations emerge in experience“ (Silverstein, 1999:136)

ideologií odkazuje k indexikálnímu vztahu mezi tím, jak mluvčí užívají jazyk a jejich sociokulturní zkušeností: V práci *Language Differentiation and Language Ideologies* například Irvine a Gal demonstrovaly, jak různé jazykové ideologie přispěly k přejímce mlaskavek mezi jazyky nguni, a to na základě sociální prestiže mluvčích jednotlivých jazyků. Ve stejné práci vycházely i z posledního aspektu jazykových ideologií, který tu zmiňujeme, – jejich vztahu k individuální nebo skupinové identitě. Poukázaly na roli jazykové ideologie jako definičního rysu národa ve vztahu k recepci jazykové situace Zimbabwe a Makedonie v evropské mainstreamové lingvistice (Irvine-Gal, 2000).

Z těchto příkladů je zřejmé, že jazykové ideologie se mohou vztahovat k různým aspektům jazyka od izolovaných jednotek, po celé jazykové systémy a odrážejí se jak v procesech organizovaného managementu na celospolečenské úrovni, tak v jednoduchém managementu v jednotlivých komunikačních interakcích: „normative character of LI is likely to manifest itself also in deviations from the norms, the noting of the deviations, evaluations of the noted deviations and if such evaluations are negative, in thinking over adjustment designs that could remove the deviations through implementation of the adjustments“ (Nekvapil-Sherman, 2013: 6).

Ve vícejazyčné situaci se tak jazykové ideologie mohou vztahovat jak k jednotlivým jazykům, tak k jejich vzájemnému vztahu a užívání v komunikaci. Momentem, který typicky iniciuje produkci metadiskurzu, v němž se jednotlivé ideologie formulují, je debata o prioritách jazykového vzdělávání dětí, které ve vícejazyčné situaci vyrůstají. Uspořádáme-li jednotlivé její varianty na pomyslné škále, na jedné straně může stát ideologie jazyka jako nástroje integrace, na jejímž základě se, jak jsme viděli výše na příkladu z České republiky, vyžaduje přednostní osvojení majoritního jazyka jako cesta k zapojení se do majoritní společnosti: „In fact, the learning and certainly the teaching of IM languages are often seen by speakers of dominant languages and by policy makers as obstacles to integration“ (Extra-Gorter, 2001: 3).

Na druhém pólu může stát ideologie, která naopak zdůrazňuje význam akvizice jazyka rodiny jako součásti národní identity, jejíž úspěšné utvoření je předpokladem pozitivního vztahu k jazyku a kultuře majority. Tento argument použil v projevu ke krajanům při oficiální návštěvě SRN například premiér Turecké republiky R. T. Erdoğan, v textu publikovaném i na stránkách svého úřadu uvedl: „Všichni ať se naučí německy, chci, aby naše děti uměly německy. Nejdřív ať ale mluví dobře turecky. Ať se jim dostane toho nejlepšího vzdělání, ať studují na univerzitách (...). Ať jsou v Německu na všech úrovních společnosti, v úřadech, v politice, v nevládních organizacích přítomni i Turci, ať v nich vykonávají svá povolání. Naše rodiny prosím o tohle: ano integraci, samozřejmě se integrujete do německé společnosti, ale ne asimilaci. To je stanovisko všeobecných hodnot, pochází ze Všeobecné deklarace lidských práv, nejde o můj osobní názor. (...) Integrace je důležitá pro osobní harmonii i harmonii společnosti, ale pokud jde o asimilaci, nikdo, vůbec nikdo nás nemůže vytrhnout z naší

kultury, z naší vlastní civilizace. Na to nikdo nemá právo“⁹. Toto přesvědčení je také východiskem projektu Naši blízcí v dálce (Uzaktaki yakınlarımız), který pro cílovou skupinu dětí vyrůstajících mimo Turecko, z něhož pochází druhá nejpočetnější skupina obyvatel Evropy, kteří žijí mimo stát, jehož jsou občany¹⁰, připravilo turecké ministerstvo školství: „Je známo, že naše děti žijící mimo vlast, které používají naši turečtinu správně, krásně a účinně, dosahují i v učení se jazyku země, v níž se nacházejí, větších úspěchů. Proto je pro jejich schopnost adaptace v jinou kulturu důležité chránit svou kulturu tím, že se budou učit turečtinu“¹¹.

Je velmi pravděpodobné, že se v této antiasimilační ideologii aktualizuje ideologie jazyka jako základu národní identity, která stála také u zrodu moderních národních států (Hroch, 2009). Stejně jako se problematizovalo pojetí státu jako útvaru, který je životním prostorem národa, problematizuje se i souvislost jazyka s národností. Přesto je možné se v kontextu různých jazyků a společenství setkat s komentáři, které právě na základě těchto souvislostí hodnotí určité formy jazykového chování jako odklon od národních hodnot. Na tomto základě je vystavěn i negativní stereotyp poněmčeného Turka, almanci¹². Podle Současného slovníku turečtiny (*Güncel Türkçe Sözlük*), který připravuje Turecké jazykové sdružení, které je obdobou Ústavu pro jazyk český má tento lexém dva významy a označuje jednak toho, kdo se zastává Německa, jednak tureckého občana, který žije v Evropě, obvykle v Německu¹³. Je však živou součástí tureckého veřejného diskurzu a populární kultury (také v podobě rčení „yurtdışında yabancı, Türkiye'de almanci“¹⁴), kde nese aspekt výrazného záporného hodnocení. Vyjadřuje totiž sdílenou zkušenost s negativními důsledky migrace, v níž se mimo jiné prostřednictvím jazyka konceptualizuje posun v oblasti hodnot: mezi základní atributy poněmčeného Turka patří specifické užívání jazyka poznamenané na mnoha úrovních oslabením turečtiny v kontaktu s němčinou, tedy jazykem státu, kde se usazovalo a dodnes žije nejvíce původních pracovních migrantů z Turecka i jejich potomků.

9 <http://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/pDetay.aspx>, zobrazeno 13. 5. 2012

10 Main countries of origin of non-nationals, EU-27, 1 January 2012
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Main_countries_of_origin_of_non-nationals_EU-27_1_January_2012_\(million\).png&filetimestamp=20130315160429](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Main_countries_of_origin_of_non-nationals_EU-27_1_January_2012_(million).png&filetimestamp=20130315160429), zobrazeno 1.6. 2013.

¹¹ <http://uzaktakiyakınlarımız.meb.gov.tr/>, zobrazeno 1. 5. 2012

¹² Toto označení je motivováno přídatným jménem alman /německý/ a příponou -ci, která v tomto případě znamená „ten, který je takový jako X“, „ten, který se chová jako X“.

¹³ Současný slovník turečtiny (*Güncel Türkçe Sözlük*), heslo *almanci*,
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51aee6e00d17a9.49707078, zobrazeno 15. 5. 2013.

¹⁴ Cizinec v cizině, poněmčenec v Turecku.

Také ve vztahu k vícejazyčné situaci má vysokou relevanci skutečnost, na niž upozorňují Nekvapil a Sherman, tedy to, že jazykové ideologie i procesy, které motivují, jsou úzce propojeny se širším politickým, kulturním a socio-ekonomickým kontextem, v nichž existují (Nekvapil-Sherman, 2013). Je pravděpodobné, že například procesy jazykového managementu v rodinách ocitajících se ve vícejazyčné situaci zapadají do širšího rámce činností, které jsou v nich vyvíjeny v nejrůznějších oblastech života, například oblékání. Jazykové ideologie se tu tak dostávají do souvislostí dalších ideologických komplexů motivujících jednání jejich členů například ideologií týkajících se rodičovství v širším pojetí, které vyjadřují různá přesvědčení o tom, jak tuto roli vykonávat (King et al., 2008: 910). Závěry několika výzkumů, které rekapituluje M. Schwartz, tak poukazují na skutečnost, že identifikovat jednoznačné zákonitosti působení jazykových ideologií v jazykové praxi je obtížné, M. Schwartz tak konstatuje „full complexity and non-linearity of relationship between parental language ideology and actual language practice and management“ (Schwartz, 2010: 177).

II.4 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Mezi 440 tisíci cizinci aktuálně dlouhodobě žijícími na území ČR figuruje také 1572 osob¹⁵, které jsou občany Turecka, Jak bylo řečeno, z Turecka pochází druhá největší populace migrantů v Evropě, jejíž první členové se do států severozápadní Evropy stěhovali již v 50. letech 20. století a zkušenost migrace se v rámci turecké kultury sdílí v podobě negativního stereotypu poněmčeného Turka založeného také na jazykových ideologiích. Ke specifickým turecké populace žijící na území ČR patří fakt, že vzhledem ke svému pozdějšímu vzniku (nejdříve po roce 1989), její členové přejali tento stereotyp včetně jazykových ideologií, na nichž je založen, z veřejného diskurzu v Turecku a mohou (v situaci, kdy se jim nedostává žádné oficiální podpory ze strany společnosti, v níž žijí) na jeho základě řídit své chování tak, aby se vyhnuli problémům, které v rámci této dominantní představy život mimo Turecko přináší. Vzhledem k tomu, že negativní stereotypy důsledků života mimo Turecko jsou do značné míry založeny na představě o důsledcích kontaktu jazyků ve vícejazyčné situaci, lze předpokládat, že na ně mohou mluvčí reagovat specifickými procesy metajazykového chování, například specifickým managementem akvizice turečtiny.

Cílem této práce je tak v těchto souvislostech jednak zachytit některé aspekty jazykového chování turecké komunity nově konstituované na území ČR, jednak poskytnou materiál pro další úvahy o tom, jaké faktory se mohou podílet na formování metajazykového chování ve vícejazyčné situaci. Tento cíl by měl být naplněn v rámci odpovědí na následující výzkumné otázky:

- (1) Existují v rámci rodin, které jsou součástí turecké komunity žijící v ČR, nějaké procesy jazykového managementu odvíjející se od skutečnosti, že rodina žije mimo Turecko?
- (2) Jaké jazykové ideologie se s těmito procesy pojí?
- (3) Souvisejí tyto ideologie nějak se zkušeností migrace sdílenou v rámci stereotypu poněmčeného Turka?

¹⁵ Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 30. 4. 2013 <http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx>, zobrazeno 1. 5. 2013

II.5 METODOLOGIE, DATA

Cílem této práce je zachytit procesy jazykového managementu probíhající v rodinách, které vychovávají děti ve vícejazyčné konstelaci a zmapovat, jaké jazykové ideologie jsou jejich východiskem. Stojí tak nutně před problémem, z jakých dat může vyjít, protože na jednu stranu se zaměřuje na jevy komplexní, realizované však ve vzájemně izolovaných aktech, na jevy plánované i zcela neuvědomované.

T. Okita v inspirativní práci zabývající se managementem akvizice jazyka matky ve smíšených britsko-japonských rodinách, řeší problém adekvátního designu výzkumu uplatněním *multiple research method* (Okita, 2001: 40) a různá data podrobuje různým formám analýzy tak, aby se jednotlivé metody doplňovaly a potenciální slabá místa v celkovém popisu situace eliminovala: „research methods which are both sensitive to subjective views, and able to place these in broader contextual framework. It requires methods which are able to value diversity and on this basis seek common patterns, rather than impose a predetermined framework which marginalises differences. And the methods must make it possible to explore largely invisible processes and influences“ (Okita, 2001:39).

V rámci kvantitativního dotazníkového šetření se tak Okita snaží vyrovnat s faktem, že o zkoumané populaci, nejsou k dispozici de facto žádné informace kromě statistických údajů imigračních úřadů a japonské ambasády. Dotazníky doplňuje kvalitativní šetření ve formě podrobných strukturovaných rozhovorů, jejichž design vyšel z metody životní historie (*life history method*), v jejímž rámci se prostřednictvím vyprávění respondentů zjišťuje, jak probíhaly procesy rozhodování o managementu osvojování jazyka.

Tímto přístupem se do značné míry inspiroji i v této práci s tím rozdílem, že všechny zapojené techniky vycházejí z kvalitativního přístupu. Vzhledem k tomu, co bylo řečeno výše, i komplexní a ne zcela *viditelné* (Okita, 2001 : 226-227) procesy metajazykového chování v rodině se mohou realizovat jedině v komunikačních interakcích a právě v jejich rámci je tak nutné je analyzovat. Metajazykové chování se však realizuje dlouhodobě, nespojitě a prakticky nepředvídatelně, a proto je obtížné zajistit si přístup právě k takovým komunikačním interakcím, které budou v této perspektivě relevantní, protože plošné a dlouhodobé sledování komunikace v rodinách je z mnoha důvodů obtížně realizovatelné.

Jedním souborem zkoumaných dat tak jsou stejně jako v případě práce T. Okity kvalitativně orientované polostrukturované rozhovory, které byly na základě připraveného seznamu otázek realizovány v rámci neformálního setkání s matkami vybraných rodin. Díky osobním kontaktům v turecké komunitě mě všechny respondentky osobně znají a vnímají především skrze privátní sféru jako *yabancı gelin*, cizí nevěstu, tedy ženu netureckého původu, která se provdala za Turka, většina

respondentek souhlasila s účastí ve výzkumu právě v souvislosti s těmito osobními vazbami, nikoli například kvůli zájmu o jeho téma. Díky znalosti turečtiny s nimi mohu komunikovat v jejich mateřském jazyce. Vzhledem k těmto skutečnostem a na základě předpokladu, že ve spíše neformální konstelaci bude výzkumný rozhovor produktivnější, jsem jako výzkumnou situaci zvolila neformální přátelské setkání, tzv. *oturma* (posezení), které je v rámci turecké kultury běžným žánrem mezilidských vztahů s poměrně jasně definovanými atributy. Mezi ně patří například skutečnost, že probíhá obvykle v domácím prostředí, a skupina jeho účastníků bývá buď genderově stejnorodá, nebo obsahuje manželské páry. Tato skutečnost tak předurčila rozhodnutí, že rozhovory budou realizovány pouze s matkami, protože zahrnutí otců by do značné míry výzkumnou situaci neformálního setkání vylučovalo.

V této konstelaci bylo nutné respektovat specifické rozdělení rolí, které ji provází: vzhledem k tomu, že jsem v rámci návštěvy byla v roli hosta, pociťovaly respondentky jednak nutnost věnovat se vedle rozhovoru poměrně intenzivně například také servírování pohoštění, jednak jim náležela role hostitele a s ní do určité míry také pravomoc rozhodovat o průběhu setkání, která v některých případech, které budeme komentovat níže, zasáhla i do realizace výzkumných rozhovorů: V jednom případě tak například došlo k situaci, kdy se jednoho setkání na základě vlastní iniciativy zúčastnily zároveň matky a děti ze dvou rodin, což přineslo potřebu adaptovat výrazně především průběh rozhovoru s dětmi, kterého se zároveň (se střídavou mírou pozornosti) zúčastnilo 6 dětí různého věku.

Cílem stanoveným vzhledem k průběhu realizace rozhovoru byl maximálně spontánní průběh v duchu běžné přátelské návštěvy. Řada podstatných informací tak mohla vyplynout z konverzace mimo scénář, který byl dán předem připraveným seznamem otázek, které do značné míry kopírují faktory, jež jako relevantní aspekty family language policy jmenuje M. Schwartz (Schwartz, 2010). Zjišťují jednak dosavadní migrační trajektorii rodiny a plány, která má v tomto ohledu rodina v budoucnosti, zaměřují se na jazykové chování jednotlivých členů rodiny, to jaké jazyky užívají, jak si je osvojili, při jakých aktivitách je užívají, jak se z tohoto hlediska realizují společné komunikační aktivity rodiny, jeden z okruhů otázek se soustředí na to, zda matky zaznamenávají u svých dětí problémy spojené s užíváním či osvojováním jednotlivých jazyků a jak tyto problémy řeší, jedna série otázek se týká toho, jaké postoje zauímají k jednotlivým jazykům, a především k turečtině¹⁶.

Technika strukturovaných a polostrukturovaných rozhovorů však umožňuje reflektovat konkrétní jazykové chování, bez něhož by však bylo zaměření analýzy neúplné, jen v omezené míře. Protože *data vzniklá přirozeně* jsou však obtížně dostupná, rozhodla jsem rozhovor doplnit určitou formou experimentu, v němž by relevantní metajazykové chování bylo možné iniciovat. V jeho koncipování vycházím z předpokladu, že v rodinách probíhají procesy JM vycházející z vícejazyčné

16 Tyto otázky jsou pokládány nepřímou a vycházejí z dotazu týkajícího se jazykových kompetencí Turků žijících mimo Turecko (viz výše), u kterého předpokládám negativní vymezení vůči způsobu, jakým jazyk užívají, které umožní reflexi norem – jazykových ideologií – které k tomuto negativnímu hodnocení vedou.

situace, v níž se turečtina jako jazyk rodin dostává do kontaktu s jazyky dalšími a že jedna z relevantních ideologií sdílených rodinami je ideologie národního jazyka jako součásti identity. Domnívám se, že je možné předpokládat, že procesy JM ze strany rodičů mohou vyvolávat právě konkrétní projevy vícejazyčnosti, například užívání netureckých prostředků v projevu dětí. Pozorování¹⁷ provedené v rámci příprav této práce ukázalo, že mezi doménami, kde *code-switching* probíhá často, je oblast vzdělání: vzhledem k tomu, že se děti nevzdělávají v turečtině, některé pojmy z této oblasti označují výhradně nebo častěji právě v jazyce školy, rozhodla jsem se v rámci experimentu vyjít právě z této domény.

Experiment tak spočívá v rozhovoru s dítětem vedeném na téma z oblasti vzdělávání za účasti matky, přičemž analýza je zaměřena na to, jak na průběh rozhovoru reaguje právě přítomná matka. Po realizování pilotního rozhovoru se ukázalo, že vedení tohoto rozhovoru v rozsahu, v němž by bylo možné vyprodukovat relevantní situace, je poměrně obtížné. Další rozhovory byly proto realizovány s pomocí fotografií zobrazujících různé situace školního života, které jsem provázela otázkami jako, co je na obrázku, setkáváš se s touto situací ve škole, máš tuhle situaci rád, co bys v téhle situaci dělal, kdybys byl učitel, a podobně.

V této experimentální části studie chci prověřit, zda užívání netureckých prvků ze strany dětí jako potenciální důsledek specifických podmínek osvojování turečtiny vyvolává nějaké procesy jazykového managementu ze strany matek. Při tomto pojetí experimentu existují dvě rizika: je jednak možné, že výsledky budou dány jeho pojetím spíše než realitou běžně probíhajícími procesy, tedy že například nepřítomnost procesů jazykového managementu přímo neimplikuje to, že v těchto nebo jiných konstelacích neprobíhají ve skutečnosti. Tuto skutečnost by bylo, jak bylo řečeno, možné spolehlivě zjistit jen dlouhodobým zaznamenáváním jazykové praxe přímo v rodinách, taková možnost se v rámci této práce ukázala jako nerealizovatelná a její limity, včetně například vysoké náročnosti na analýzu, naznačují například studie Caldas a Caron-Caldas (například Caldas-Caron-Caldas, 2002), které mohly být ve své podobě realizovány především proto, že se týkají vlastní rodiny výzkumníků.

Druhým rizikem je způsob vlastní interpretace dat o jazykovém managementu, která budou tímto způsobem zjištěna. V této oblasti obecně hrozí nebezpečí, že výklad chování aktérů, zejména v oblasti motivace procesů jazykového managementu, bude sebeprojekcí toho, kdo interpretaci provedl. Toto riziko by bylo možné eliminovat využitím techniky následného interview (Neustupný, 1999) s jednotlivými aktéry, kteří jazykový management prováděli, zde však jeho provedení brání několik faktorů: Jednotliví aktéři se osobně dobře znají a pravidelně se stýkají, jak se ukázalo během realizace studie, prováděný výzkum se mezi nimi stal předmětem diskusí a bylo by tak obtížné zajistit to, aby fakt, že s některými bylo už provedeno následného interview, v němž se předmět zájmu experimentu

17 Dlouhodobé pozorování probíhalo v různých situacích od osobních setkání přes kolektivní aktivity (např. oslavy svátků) po účast v sobotní škole turečtiny (viz níže) a trvalo s různou intenzitou nejméně 6 let, po které s členy turecké komuniky udržuji osobní kontakty.

stane de facto zřejmým, neovlivnil průběh prvních rozhovorů s aktéry dalšími. Navíc vzhledem k tomu, že se aktéři experimentu nacházejí ve vztahu rodičů a dětí, mohla by výzva k vysvětlování toho, proč určitým způsobem zasahovali nebo nezasahovali do chování dětí, vést k nežádoucím výkladům. Limity této výzkumné techniky budu samozřejmě reflektovat při jejich analýze.

Oba rozhovory byly zdokumentovány pomocí audionahrávek a byly z nich pořízeny transkripty, které jsou východiskem vlastní analýzy. Rozhovory s dětmi jsou analyzovány metodami konverzační analýzy, díky níž je možné sledovat, jakou konkrétní roli hrají v organizaci bezprostřední komunikační interakce role, v nichž do nich účastníci vstupují (rodiče – děti), a procesy jazykového managementu, které se na tomto pozadí realizují. V případě rozhovoru s matkami nehraje organizace rozhovoru tak významnou roli jako jeho obsah, v němž se však v řadě případů odhalují poměrně intimní detaily z života rodin, proto přestože všechny respondentky se zveřejněním přepisu rozhovoru před jeho pořízením souhlasily, rozhodla jsem se nezahrnovat do práce celé transkripty a citovat pouze jejich relevantní pasáže.

Otázka, s níž se je třeba při zapojení *multiple research method* vypořádat, je, jak data získaná jednotlivými technikami usouvztažnit. Domnívám se, že její efektivní řešení nabízí v případě této práce výše zrekapitulovaná teorie jazykového managementu, která jednak popisuje souvislost jednotlivých rovin metajazykového chování, jednak identifikuje prototypické fáze jazykověmanagementového procesu, k nimž je možné zaznamenané projevy metajazykového chování vztahovat a tak je vzájemně propojit v adekvátních souvislostech. Analýza tak bude vycházet ze zásady, kterou formulují Nekvapil a Sherman: „The essential requirement of the methodology used in the analysis of language management is to observe the adjustments designed at the level of organized management in their connections to simple management (macro-micro linkage)” (Nekvapil-Sherman, 2013: 7).

II.6 ZKOUMANÁ POPULACE, VZOREK

O turecké populaci v České republice žádné úhrnné informace kromě statistik vycházejících z monitorování migrace, které provádí Ministerstvo vnitra ČR, nejsou k dispozici, a stejně jako v případě studie T. Okity existuje i zde problém se sestavením vzorku relevantních respondentů odrážející v rámci zásady reprezentativnosti povahu zkoumané populace. Ani techniky náhodného sestavení vzorku v situaci, kdy neexistuje spolehlivá představa o celkové populaci, by v případě, kdy jako výzkumník do určité míry figuruji v sociálních sítích komunity, která je zkoumanou populací, a mám o jejím strukturování určitou představu, potřebnou náhodnost nezajistily.

Tato situace není podle mého názoru řešitelná jinak než de facto arbitrárním rozhodnutím. V této práci se tak vlastní zkoumání zaměřuje na skupinu rodin, které ve školním roce 2011/2012 posílaly děti do sobotní školy turečtiny (viz níže). Tak se jednak počet rodin zařaditelných do studie

ustálil v míře, která je v rámci práce realizovatelná, jednak vznikla populace jednoznačně definovaná účastí na aktivitě, která navíc představuje významnou součást specifických procesů jazykového managementu, které jsou předmětem mého zájmu.

Ze skupiny všech rodin, jejichž děti kurz navštěvovaly, byly pro zachování co největší homogenity zkoumané populace vyřazeny dvě, v nichž turečtina není prvním jazykem obou rodičů, ale jen jednoho z nich, což do problematiky managementu osvojování jazyků může vnášet další faktory, pro jejichž reflexi práce neposkytuje prostor. Nutné bylo vyřadit několik rodin dětí, jejichž rodiče nepobývají dlouhodobě v České republice, a proto nebylo technicky možné je do studie zahrnout.

Výsledkem je skupina 13 dětí ze 6 rodin, které splňují podmínku turečtiny jako prvního jazyka obou rodičů a trvalého pobytu v České republice. Rodiny byly osloveny prostřednictvím turecké studentky, která dlouhodobě žije a studuje univerzitu v Praze a s členy rodin i dětmi se intenzivně stýká, všichni oslovení s účastí na výzkumu souhlasili. Jejím prostřednictvím byly rozhovory domluveny a naplánovány, studentka podle mých instrukcí podala jednotlivým respondentkám také základní informace o účelu a průběhu výzkumu, které byly v úvodu dále doplněny, a sama se realizace jednotlivých rozhovorů pasivně účastnila.

II.7 ZÍSKANÁ DATA

V rámci sběru dat bylo v období od ledna 2012 do února 2013 pořízeno 5 výzkumných rozhovorů s 6 matkami a realizováno 5 experimentů za přímé účasti 6 dětí a 6 matek. Jednoho setkání se účastnily matky a děti dvou rodin zároveň (rodiny D, E). Všechny interakce byly nahrávány a byl z nich pořízen transkript podle zásad, které jsou uvedeny v jeho záhlaví. Transkript experimentů, který byl anonymizován, je přílohou této práce, z transkriptu rozhovorů s matkami citujeme relevantní pasáže.

Ve všech rodinách vyrůstá více dětí, v každé rodině (s výjimkou rodiny B) se však podařilo z různých, nejčastěji organizačních, důvodů realizovat pouze jeden experiment. V rodině B byly realizovány dva experimenty, do zkoumaných dat je však zařazen jen jeden, protože druhý (kterého se účastnila starší dcera) matka okamžitě po jeho zahájení opustila, takže jeho průběh neumožňuje sledovat její metajazykové chování, podobná situace nastala také v rodině F.

Rozhovory s matkami trvaly průměrně 60 minut, experimenty 10-15 minut. V rodině A, kde byl výzkumný rozhovor realizován jako první, se v rámci experimentu podařilo nahrát jen přibližně 4 minuty rozhovoru s dítětem, a tento experiment proto také není do zkoumaných dat zahrnut.

III ZJIŠTĚNÍ

III.1 CHARAKTERISTIKA RODIN

Společnou vlastností všech zkoumaných rodin je fakt, že jejich členové do České republiky přišli z ekonomických důvodů, a to buď jako podnikatelé, nebo zaměstnanci mezinárodních firem či institucí. Jednotlivé zkoumané rodiny charakterizuje především to, jaká je jejich dosavadní migrační trajektorie (včetně plánů do budoucna). Tři rodiny A, B, F se v České republice usadily na přechodnou dobu v rámci transmigračního procesu, rodina F přišla z Německa, kde vyrostl otec rodiny, rodina vznikla a narodily se tři děti, rodina B vznikla v Turecku, ale před příchodem do České republiky pobývala dlouhodobě ve Francii, rodina A v Tádžikistánu, matka rodiny A se navíc narodila a vyrostla v Rakousku, odkud se do Turecka vrátila v rané dospělosti. Tyto a další dvě rodiny B, C se v České republice neplánují usadit trvale a počítají buď s další migrací mimo Turecko, nebo s návratem. Dvě rodiny D, E plánují zůstat trvale.

Liší se také doba, kterou v České republice dosud rodiny strávily, nejdéle v ČR žije rodina D, která se v ČR usadila na počátku roku 1999, nejkratší dobu rodina B, která v ČR žila celkem dva roky. Zatím dva roky žije v České republice rodina F, která plánuje zůstat, dokud bude trvat možnost pracovního uplatnění v mezinárodní firmě. Deset let žije v ČR rodina E, 7 a 4 roky rodina A, respektive B.

Ve všech zkoumaných rodinách žijí zároveň dvě generace členů, vyrůstají v nich minimálně dvě děti, z nichž některé se v České republice narodily. Počet dětí, věk a místo jejich narození shrnuje následující tabulka:

	A		B		C	D		E				F	
ž			13	4	12	18		16	13	8	5	14	3
místo narození			Turecko	Francie	Turecko	Turecko		Turecko	ČR	ČR	ČR	Německo	Německo
m	10	4	11		11	20	13					14	
místo narození	Tádžikistán	ČR	Turecko		Turecko	Turecko	ČR					Německo	

Ekonomicky aktivními členy zkoumaných rodin jsou výhradně otcové, matky jsou ve všech případech v domácnosti, a to minimálně v době pobytu v České republice, během života v Turecku pracovaly matky B a C. Většina dětí zahájila školní docházku v České republice, v současnosti navštěvují různé typy českých veřejných či soukromých, tzv. mezinárodních, škol. Nejvíce dětí studuje na škole Meridian v Praze 8, která má turecké majitele a kde je vyučovacím jazykem angličtina (2 děti z rodiny A, 2 děti z rodiny B, 1 dítě z rodiny D, 3 z rodiny E), 2 děti z rodiny D studují na českých veřejných středních školách, 2 děti z rodiny F navštěvují soukromou mezinárodní školu Riverside School, kde je vyučovacím jazykem rovněž angličtina. Některé z dětí, které se aktuálně vzdělávají v

angličtině, však mají zkušenost také s českým veřejným školstvím, tudíž i výukou v češtině. To se týká dětí z rodiny D a E. Děti z rodiny B a F se před příchodem vzdělávaly ve francouzských, respektive německých veřejných školách.

III.2 JAZYKOVÁ PRAXE RODIN VE VÍCEJAZYČNÉ SITUACI

Tuto poměrně různorodou skupinu spojují některé modely jazykové praxe (*family language practice*), které se v nich v rámci vícejazyčné situace vyskytují jako „patterns of language choice and preference within the family in different contexts“ (Schwartz, 2010: 178). Rozhovory zjišťovaly také to, jaké jazyky jsou v rodinách užívány v různých doménách, především v komunikaci všech členů rodiny, mezi sourozenci, v rámci práce a vzdělávání, společného volného času rodiny a volného času dětí.

Společným rysem rodin je v tomto ohledu jednoznačně fakt, že prvním jazykem všech jejich členů je turečtina, kterou si osvojili v rámci jazykové socializace v monolingvních rodinách v Turecku, s výjimkou matky z rodiny A, která vyrostla v Rakousku. Konkrétní konstelace vícejazyčné situace však v jednotlivých rodinách variují a neomezují se jen na kontakt turečtiny s češtinou, která je jazykem prostředí, v němž rodiny aktuálně žijí. Především v důsledku vzdělávání dětí je turečtina v kontaktu především s angličtinou (v současnosti všechny rodiny), v některých případech navíc vzhledem k migrační trajektorii nebo změnám škol i s dalšími jazyky: češtinou (rodina D, E), francouzštinou (rodina B), němčinou (rodina A, F).

Ve všech rodinách je však turečtina deklarována jako jazyk užívaný v interakcích jejich členů. V pěti rodinách jde o jazyk jediný, specifická je situace v rodině F, v níž se v této doméně užívá také němčina a kde děti vyrostly v minimálně částečně bilingvním rodinném prostředí. Roli němčiny v komunikaci v rámci rodiny charakterizovala matka v rozhovoru překvapivě tak, že zvyšuje efektivitu její komunikace s dětmi:

1 (rodina F)

M: **yada bazen hızlı bir şey anlatmak zorunda kalırsam (.)
ayrıntılı anlatacaksam (.) almancaya geçiyorum**

M: Nebo někdy, když musím něco vysvětlit rychle, nebo když to budu vysvětlovat důrazně, přejdu do němčiny.

Přestože matky ostatních rodin deklarují, že turečtina je jediným jazykem, který je v rámci rodin užíván, z odpovědí na další otázky vyplynulo, že někde (rodiny B, D, E) byl nebo je další jazyk užíván v rámci komunikace mezi sourozenci: v rodině B měly sourozenci v době pobytu ve Francii užívat francouzštinu (po příchodu do ČR a nástupu do školy, kde se užívá angličtina, od jejího užívání podle matky ustoupily), v rodinách D a E užívají děti ke vzájemné komunikaci také češtinu. Příklad situace, kdy k užívání češtiny dochází, charakterizovala matka D takto:

2 (rodina D)

He: **her zaman mı çekçe konuşuyorlar ?**

M: yok gizli bir şey (.) benden gizli bir şey konuştukları zaman çekçe konuşuyorlar
He: peki sizin tepkiniz ne dir bc una ?
M: bende biraz anlıyom (.) o zaman bazen de kızıyorum

He: Mluvčí česky pořád?
M: Ne, česky mluví, když přede mnou chtějí něco schovat.
He: A jak na to reagujete?
M: Já taky trochu rozumím, takže se někdy zlobím.

Společenský život rodin se odehrává výhradně v okruhu dalších tureckých rodin, z žádného z realizovaných rozhovorů nevyplynulo, že by rodiny udržovaly kontakty s mluvčími jiných jazyků. Společný volný čas tráví rodiny buď aktivitami ve svém kruhu, nebo v rámci turecké komunity. To platí více méně také pro volný čas dětí, jen matka rodiny D deklaruje, že mezi přáteli dětí jsou rovnoměrně zastoupeni mluvčí různých jazyků včetně turečtiny a češtiny. Děti z ostatních rodin se s vrstevníky, kteří jsou mluvčími jiného jazyka než turečtiny, ve volném čase nestýkají vůbec nebo jen sporadicky.

V doméně vzdělávání v současné době nikdo neužívá turečtinu a kromě dvou středoškoláků z rodiny D se všechny děti vzdělávají v angličtině. Některé děti však zkušenost se vzděláváním v češtině mají a v průběhu rozhovoru se ukázalo, že pro jednoho z nich je právě čeština jazykem, do nějž z turečtiny v souvislosti s doménou vzdělávání přechází (viz níže). Turečtinu v doméně vzdělávání užívaly ve svém životě jen 3 děti (rodina B, D a E), nejdéle však do druhé třídy základní školy.

Zatímco děti vyrůstající ve zkoumaných rodinách jsou nuceny vyrovnat se s nutností ovládat vedle turečtiny ještě další jazyk pro účely vzdělávání, dospělí členové rodin jsou s potřebou osvojit si další jazyk konfrontováni podstatně méně intenzivně. Česky nemluví žádná z matek, matka D uvádí, že česky rozumí, znalost dalšího jazyka deklarují matky z rodiny A (němčina), B (francouzština) a F (němčina). Podle matek česky vůbec nemluví ani otcové rodin B, C, F, k práci češtinu bezprostředně užívá jen otec rodiny D.

Vlastní jazykové kompetence dětí (ani rodičů) nebyly v rámci této práce předmětem zkoumání. Vztah představy matek o nich, kterou je z pořizovaných rozhovorů možné rekonstruovat, k realitě může být komplikovaný. To naznačuje například průběh rozhovoru s matkou rodiny B, která o svých dětech hovoří jako o mluvčích čtyř jazyků, turečtiny, francouzštiny, angličtiny a češtiny, přestože neznalost češtiny uvádí jako jeden z důvodů toho, proč se v České republice nemohou zapojit do volnočasových aktivit, o které by měly zájem.

3 (rodina B)

M: e bu da onu aslında çok düşündük (.) X bu sene çok şey istiyor (.) enstruman çalmayı çok istiyor (.) fakat dil e: genelde özel dersler çekçe olduğundan dolayı (.) Fransa'dayken çocuklar Fransızca öğrendikten sonra (.) hatta öğrenme aşamasında pratik yapsınlar (.) daha yoğun konuşmaları adına (.) gider gitmez orada X spor yapıyordu her türlü spor olduğu bir kurs (.) X da resime başlamıştı (...) ama kurslarda işte dil problemi ingilizce özel ders

yok genelde grup dersleri ve Çekce ondan dolayı çocuklar gitmek istemediler (...)

M: O tom jsme taky hodně přemýšleli, X letos chtěla hrát na nějaký nástroj, ale protože soukromé hodiny jsou většinou v češtině... Když jsme byli ve Francii, po tom, co se děti naučily francouzsky, vlastně dokonce když se ještě francouzsky učily, aby měly praxi, aby intenzivněji mluvily, X hned začal se sportem a X s kreslením (...) Na kurzech je problém s tím, že nejsou soukromé hodiny v angličtině a na hodiny v češtině děti nechtěly chodit (...)

Průběh výzkumných rozhovorů naznačil, že další relevantní doménou, v níž se projevuje vícejazyčná situace rodin, může být užívání médií. Ve všech navštívených domácnostech byl zapojen satelit, přes který je možné sledovat kompletní nabídku tureckých televizních stanic v mutaci pro vysílání v Evropě (projevuje se zejména v reklamách). Protože tato oblast nebyla v otázkách reflektována přímo, je možné o celkových preferencích rodin, a zejména dětí, ve vztahu k různým médiím včetně televize, internetu, ale také například knih, jen spekulovat, nicméně jde o oblast, která patrně měla být reflektována komplexněji. Některé dílčí aspekty reflektovaly v rozhovorech samy matky: Matka rodiny B konstatovala, že její dcera dávala během pobytu ve Francii přednost volnočasové četbě ve francouzštině. Matka E reflektovala dostupnost turecké televize v domácnosti jako potenciální riziko snižující u jejích dětí motivaci k užívání dalších jazyků, především angličtiny.

4 (rodina E)

M: biz aslında diyoruz kendi aranızda ingilizce çekçe konuşun dilleriniz gelişsin diye türkçe konuşmayın (.) bizim evde zaten türkçe televizyonu var aslında büyük hata (.) olmaması lazım ama var

M: My jim vlastně říkáme, mluvte spolu anglicky, česky, ať se jazyky rozvíjejí, nemluvte turecky, stejně máme doma tureckou televizi, je to vlastně velká chyba, neměli bychom ji mít, ale máme

III.3 FAKTORY METAJAZYKOVÉHO CHOVÁNÍ V RÁMCI RODINY

Na základě dosavadních výzkumů v oblasti *family language policy* identifikovala M. Schwartz 4 základní charakteristiky rodin, které jsou ve vícejazyčné situaci relevantní pro formování procesů metajazykového chování (Schwartz, 2010: 173). Jsou jimi struktura rodiny, vzdělání rodičů, míra akulturace rodičů a soudržnost rodiny a emocionální vazby. V této pasáži se zaměřím na první tři, protože pojetí výzkumu tak, jak byl realizován, neumožňuje vyjadřovat se k aspektu čtvrtému, který by vyžadoval analýzu spíše psychologicky zaměřenou.

III.3.1 STRUKTURA RODINY

Výzkumy, jejichž výsledky M. Schwartz (Ibid.) shromáždila, nepotvrzují jednoznačnou tendenci, jíž jednotlivé faktory situaci ovlivňují, naopak působení řady z nich může být ambivalentní. To platí

například pro faktor přítomnosti sourozenců. Ten je někdy v situaci, kdy mezi nimi existuje určitý věkový rozdíl, hodnocen jako zdroj kontaktu mladších sourozenců s většinovým jazykem, jindy naopak mohou starší děti významně přispívat k realizaci rozhodnutí o výhradním užívání vlastního jazyka rodiny.

Rodiny ze zkoumané skupiny sdílejí, jak bylo řečeno, to, že jsou dvougenerační, všechny rodiny jsou také úplné v tom smyslu, že v nich společně žijí oba manželé, kteří jsou zároveň rodiči všech dětí. Ve všech rodinách také vyrůstají minimálně dvě děti, mezi nimiž je kromě rodiny F (kde jsou dva starší sourozenci dvojčata) minimálně tříletý věkový rozdíl. Je tak teoreticky splněn předpoklad, že jednotlivé děti byly alespoň určitou dobu vystaveny dalšímu jazyku v různé míře a ty, které mu byly vystaveny více, mohly zprostředkovávat tento kontakt svým sourozencům.

Na místě je připomenout, že reflexe jazykových interakcí mezi sourozenci v některých rodinách naznačily, že právě jejich prostřednictvím mohou do jinak monolingvní jazykové praxe uvnitř rodiny vstupovat i jazyky další. Tento aspekt byl však jako faktor metajazykového chování ve vícejazyčné situaci reflektován pouze ve dvou případech rodin D a E. V těch je mezi jednotlivými dětmi poměrně velký věkový rozdíl a skutečně v nich došlo k tomu, že děti se do kontaktu s dalšími jazyky (prostřednictvím vzdělávacího systému) dostávaly postupně, v ostatních případech byly dalšímu jazyku (alespoň na území ČR) vystaveny v podstatě zároveň. Matka z rodiny E tak do značné míry potvrzuje roli starších sourozenců jako „mediators in the younger siblings' majority language literacy“ (Schwartz, 2010: 173):

1 (rodina E)

M: sonra X başladı işte çek okuluna (.) Y bilgi için X daha rahat oldu öğretmenlerle falan görüşmemiz daha rahat oldu

M: Pak do školy nastoupila X, a protože Y už to znala, bylo to pro X lepší, komunikovat s učiteli a tak.

Je však možné, že jazyková gramotnost, již si sourozenci navzájem zprostředkovávají, v tomto případě nezahrnuje jen bezprostřední aspekty jazykového chování, ale také gramotnost v oblasti norem a rutin, které jsou pro úspěšné fungování v rámci kulturně specifického systému organizace vzdělávání stejně klíčové jako kompetence úzce jazykové.

III.3.2 VZDĚLÁNÍ RODIČŮ

Ambivalentní může být i role faktoru vzdělání, kterého dosáhli rodiče vychovávající své děti ve vícejazyčné situaci. Na jednu stranu se na základě některých studií předpokládá, že schopnost zachování minoritního jazyka vyžaduje vyšší úroveň vzdělání, na druhé straně některé příklady potvrzují, že v určitých komunitách naopak rodiny členů s vyšším vzděláním přecházely v rodinné komunikaci k užívání jazyka prostředí častěji (Schwartz, 2010: 174).

Vzhledem k tomu, že zkoumaná skupina je malá a v této oblasti poměrně různorodá, není možné v metajazykovém chování rodin ve vztahu ke vzdělanostní úrovni rodičů sledovat žádný trend.

Obecně platí, že úroveň vzdělání matek je nižší než úroveň vzdělání otců. Mezi matkami jsou dvě absolventky univerzity, zatímco mezi otci vysokou školu absolvovali čtyři. Dvě matky jsou absolventkami základní školy, dvě dokončily školu střední.

Vzhledem k tomu, že zkoumaná skupina je malá a v této oblasti poměrně různorodá, není možné v metajazykovém chování rodin ve vztahu ke vzdělanostní úrovni rodičů sledovat žádný trend.

III.3.3 AKULTURACE RODIČŮ

Významný faktor představuje podle M. Schwartz míra akulturace rodičů, respektive míra identifikace s kulturami, do nichž a z nichž přicházejí (Schwartz, 2010: 174). Některé provedené výzkumy podle M. Schwartz ilustrují případy, v nichž byla rozhodnutí o užívání jazyka, a to jak ve smyslu zachování původního jazyka rodiny, tak jazykové změny, v rámci rodin činěna právě v souvislosti s rozhodnutími o kulturní identitě.

Proces akulturace vnímá M. Schwartz jako proces „adaptation to a new culture“ (Ibid.). Kultura však není stabilní, objektivní ani jasně ohraničený a definovaný jev. Jednotlivcům je přístupný jako subjektivní či intersubjektivní reflexe systému, jehož jednotlivé složky je obtížné hierarchizovat, a tudíž i stanovit, nakolik je přenos některé oblasti významnější než jiné. V klasickém (Uherek, 2008: 80) pojetí Redfielda, Lintona a Herskovitse má proces akulturace tři typy možných důsledků: *přijetí*, *přizpůsobení* a *reakci*. Přičemž *přijetí* odpovídá významné ztrátě původní kultury ve prospěch kultury nové nejen ve smyslu vzorců chování, ale také vnitřních hodnot, v rámci *přizpůsobení* se prvky obou kultur na každodenní bázi kombinují, a *reakce* popisuje aktivní rezistenci vůči akulturaci častou v situaci, v níž je spojena s určitou formou tlaku ze strany nositelů majoritní kultury.

V rámci dat, která byla v rozhovorech získána, je možné sledovat nikoli objektivní výsledky akulturačních procesů, ale to, jak ti, kteří se v kontaktu více kultur ocitají, jejich průběh reflektují. Postoje matek, které byly v rámci rozhovorů deklarovány, jsou do určité míry diferencované. Spojuje je fakt, že ve většině otevřeně odmítají scénář *přijetí* a vyjadřují intenzivní identifikaci s tureckou kulturou, a to jak v oblasti abstraktních hodnot, tak každodenního životního stylu. Pouze matka rodiny F konstatuje, že ona i její děti se ocitají v prostoru mezi kulturami a nepatří ani do jedné, protože nepřijímají novou, ale neidentifikují se s původní:

1 (rodina F)

M: bizde çok sık konuşulan bir şey nereli olduğumuz belli olmayan bir şey (...) ne türksün ne türkiyelisin ne almanyalıydın (.) bu hep söylenen bir sözdür e türkiyede almanyalı almanyada yabancı

M: To je něco, o čem se u nás často mluví. To, odkud jsme, není jasné (...) nejsi ani Turek, nejsi ani z Turecka, nejsi ani z Německa. Často se říká, v Turecku Němec, v Německu cizinec.

Ve formulování postoje k české kultuře a jejím hodnotám existuje určitý rozdíl mezi matkami rodin s předchozí migrační zkušeností (rodiny A, B, F), a těmi, pro které je Česká republika prvním

místem, kde mimo Turecko žily. V prvním případě se pohybuje v polohách od neutrality po pozitivní vztah založený na důvěrné známosti (matka A)

2 (rodina A)

M: hep farklı kültürlerde yaşadığım için burası bana kültür açısından hiç yabancı gelmedi (.) avrupa'ya gelince tabi daha farklı bir kültür ama bu kültür tanıdık bir kültür bana çünkü zaten avrupa'dan tacikistan'a gitmiştim (.) yani kültür açısından sıkıntı çekiyorum diyemem (.) herşey normal bana (.) giyim kuşam yaşam tarzları yeme içme (.) çünkü bildiğim bir kültür hiç garipsemiyorum yadırgamıyorum

M: Protože jsem žila v různých kulturách, nepřipadá mi to tu z hlediska kultury cizí. Samozřejmě v Evropě je kultura jiná, ale pro mě je známá. Já jsem z Evropy odešla do Tádžikistánu, nemůžu říct, že bych měla s kulturou problémy, všechno je pro mě normální, oblečení, jídlo, životní styl, jídlo, pití, je to pro mě známá kultura, nepřipadá mi divná, cítím se v ní dobře.

Ve druhém případě není negativní postoj deklarován otevřeně, z jednotlivých odpovědí však nepřímou vyplývá odmítavá reakce vyvolávaná snahou o ochranu původní kultury a představou o hodnotové orientaci české společnosti především v etické a náboženské oblasti.

3 (rodina D)

M: birde kültür farklılığı var (.) türkiyede de var bu tür şeyler ama burada daha çok (.) ayıp yok günah yok (.) bizde ayıptır yapılmaz günahdır o öyle olmaz (.) ayıp günah olmadığı için bu yenir bu içilir (.) evde çocuklarımıza sürekli söylüyoruz bize göre böyle (.) neden bizde böyle anlatabilirsen anlat artık çocuklara

M: A taky je tu rozdíl kultur, v Turecku jsou tyhle věci taky, ale tady mnohem víc. Nic není neslušné, nic není hříšné. U nás je něco neslušné, nesmí se to dělat, něco je hříšné, tahle to nejde. Když není nic neslušné, nic není hříšné, tohle se může jíst, tohle se může pít. Doma to dětem pořád říkáme, podle nás je to takhle, ale když se ptají, proč je to u nás takhle, tak jim to vysvětlí, jestli to dokážeš.

Ústředním momentem citovaného pojetí akulturace je prvek kontaktu různých kultur a akulturace je v něm souhrnem „those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups“ (Redfield, Linton a Herskovits, 1936: 149). Konkrétní dimenze kontaktu, který vede k výše formulovaným postojům, však do značné míry ovlivňuje fakt, že v žádná z matek, nemluví česky, a styku s českým prostředím jsou tak jen v minimálním nezprostředkovaném styku: Do českého (či jinojazyčného prostředí) nejsou nijak integrovány, stýkají se prakticky výhradně s dalšími příslušníky turecké komunity nebo ojediněle českými mluvčími

turečtiny a pro nutné kontakty s českým prostředím – například návštěvy lékaře nebo jednání na úřadech – využívají prostředníka.

4 (rodina D)

M: problem yaşamadık (.) problem gibi bir durum olabileceği zaman ingilizce bilmediğimiz için yanımıza çekçe bilen birisini getirmesini tercih ettik

M: Žádný problém jsme nezažili, když byla nějaká situace, která by mohla být problematická, protože neumíme anglicky, brali jsme si sebou někoho, kdo česky umí.

Přestože většina matek nepočítá s návratem do Turecka (ovšem ani se setrváním v České republice) a uvádí, že se ony ani děti v Turecku necítí dobře kvůli chybějícím sociálním vazbám, s vlastní původní kulturou se bezvýhradně identifikují. Tuto skutečnost posiluje fakt, že od ní prakticky nejsou izolovány (svou roli zde může hrát všeobecná dostupnost dopravních a komunikačních technologií, které umožňují například sledovat populární televizní pořady ve stejném čase, kdy se vysílají v Turecku). Svůj životní styl vnímají jako pokračování života, který vedly v Turecku, a přejímání nových zvyklostí nepřipouštějí ani v každodenních úkonech jako nakupování a stravování. Zejména matky, s nimiž byly rozhovory pořizeny, tak situaci kontaktu kultur (i jazyků) prožívají oproti ostatním členům rodin zcela minimálně.

Ani v případě akulturace jako faktorů vícejazyčné situace se tak nepotvrdila jednoznačná tendence, respektive rodiny, v nichž matky deklarují méně kritický vztah k tomu, jak chápou českou kulturu, vykazují zároveň celkovou menší míru užívání češtiny, protože všechny děti se v současnosti vzdělávají v angličtině a určitou znalost češtiny svého manžela deklaruje jen jedna z matek z této trojice.

III.3.4 DALŠÍ FAKTORY

Nelze tak říci, že by pořízené rozhovory roli faktorů, které se podle M. Schwartz mají podílet na formování vícejazyčné situace, v níž se zkoumané rodiny nacházejí, bezprostředně potvrzovaly. To může být na jednu stranu dáno skutečností, že zkoumaná skupina je příliš malá na to, aby v jednotlivých oblastech vykazovala jednoznačné trendy, zároveň je však zřejmé, že působení některých faktorů je velmi obtížné hodnotit především vzhledem k tomu, že samotná jejich povaha je poněkud nejednoznačná.

Domnívám se však, že konkrétní dimenze vícejazyčné situace, tak jak se zformovala v jednotlivých rodinách, které byly zařazeny do tohoto zkoumání, naznačují existenci dalších relevantních faktorů, které se na jejich podobě podílejí. Především jde o migrační trajektorii, a to jak ve smyslu jejího minulého průběhu, tak plánů do budoucna. Ukazuje se, že rodiny (A, B, F), které procházejí procesem transmigrace, minimálně interagují s českým prostředím a pohybují se, jak v oblasti vzdělávání, tak v oblasti práce, v prostředí označovaném jako *mezinárodní*, jehož jazykem je angličtina, s výhledem na to, že na rozdíl od češtiny je v angličtině v případě další pravděpodobné migrace možné zajistit kontinuitu jak ve vzdělání, tak v pracovní kariéře.

S tímto aspektem souvisí i další potenciálně relevantní faktor, a to míra integrace do místního, zde českého, prostředí (bez ohledu na to, jaký je k němu zaujímán postoj nebo zda se stává zdrojem změny vlastního životního stylu či hodnot). V rodinách, které byly předmětem zkoumání, se prostředníky této integrace staly téměř výhradně děti z rodin D, E, které se vzdělávaly na veřejných českých školách. Zapojení se do sociálních sítí mimo komunitu mluvčích minoritního jazyka zcela jistě ovlivňuje konkrétní podobu vícejazyčné situace, v níž se jednotliví mluvčí nacházejí. V rámci zkoumaných rodin se účast dětí v sociálních sítích, v nichž se užívá čeština, stala jednak zdrojem vyšší míry jejího osvojení (matka rodiny D uvedla, že její děti ovládají češtinu a turečtinu na stejné úrovni), rozšířenějšího užití v rodinách (mezi sourozenci), ale provázela ji také vyšší míra negativního vymezení vůči české kultuře a v jednom případě i opatření namířená proti vytváření těchto vazeb (viz níže).

Příklad rodin D a E však zároveň ukazuje, že významnou roli sehrávají také vnější faktory. Vzhledem k tomu, že rodiny přišly do České republiky už na konci 90. let, lze předpokládat, že měly při rozhodování o řešení vícejazyčné situace méně možností než rodiny, které se v České republice usazují v posledních letech. Významným faktorem je zejména založení mezinárodní školy Meridian, která byla u MŠMT akreditována v roce 2009¹⁸. Ta jednak nabízí výuku v angličtině, jednak představuje vzhledem k tureckým majitelům z hlediska kulturního bezpečné prostředí, v němž platí podobné normy jako v jednotlivých rodinách.

18 Mezinárodní škola Meridian, <http://www.meridianedu.cz/images/stories/msmt.pdf>. Zobrazeno 15. 5. 2013.

III.4 JAZYKOVÉ IDEOLOGIE

Výše jsme konstatovali, že vztahy jazykových ideologií, které sdílejí rodiče vychovávající své děti ve vícejazyčné situaci, k užívání jazyka i rozhodování o něm jsou komplexní a nelineární. Výzkumy, které rekapituluje M. Schwartz, na jedné straně ukazují, že přesvědčení rodičů motivuje jejich jednání a ovlivňuje tak vývoj dětí, na straně druhé však z mnoha výzkumů vyplývá nekonzistence mezi deklarovanými jazykovými ideologiemi a vlastním metajazykovým chováním mluvčích v rodinném kontextu (Schwartz, 2010: 177).

Tyto dva aspekty se však nemusejí nutně vylučovat, protože jazykové ideologie jsou komplexem různě orientovaných postojů a přesvědčení, které se vzájemně ovlivňují, a vědomí těch, kteří je sdílejí, jsou přístupné v různé míře. V této pasáži se zaměříme jednak na postoje k jazyku, které respondentky přímo formulovaly v rámci výzkumných rozhovorů, ale také na jazykové ideologie, které je možné z jejich odpovědí rekonstruovat.

III.4.1 TUREČTINA

V rámci konkrétních podmínek vícejazyčné situace, v níž se rodiny nacházejí, se jazykové ideologie mohou týkat jednotlivých jazyků, tedy především jazyka rodin (turečtiny, němčiny), jazyka vzdělávání (češtiny nebo angličtiny) a jazyka prostředí (češtiny) i jejich vztahů. Oproti předpokladům, které jsme formulovali výše, se momentem iniciujícím produkci metadiskurzu, v němž se formulují jazykové ideologie související s vlastním jazykem rodin, nestalo téma jazykového vzdělání dětí. Produktivnější se v tomto směru v kontextu pořízených rozhovorů ukázalo téma jazykové kompetence tureckých dětí vyrůstajících mimo Turecko. Přestože otázka, která postoj k nim zjišťovala, byla formulována široce, shodují se všechny odpovědi v tom, že jazykové kompetence dětí vyrůstajících mimo Turecko hodnotí negativně.

Hodnocení jazykových kompetencí bylo vysloveno většinou paušálně, z některých detailů odpovědí, především příkladů, kterými je matky ilustrují, je zřejmé, že je respondentky vztahují především k zemím západní Evropy, především Německu. Jen matky rodiny A a B se ve svých odpovědích zaměřily na srovnání situace dětí ve Francii a v České republice. Hlavní rozdíl, který je příčinou rozdílné situace, podle nich spočívá v odlišném užívání jazyka v domácí doméně, a to jak v komunikaci mezi dětmi a rodiči, tak v interakcích mezi sourozenci.

1 (rodina A)

M: çekteki çocuklar daha düzgün türkçe konuşuyor diğer avrupa ülkelerine göre (.) onunda sebebi sanırım çekteki annelerin çekçe bilmemesinden kaynaklanan bir durum (.) türkçe konuşuyorlar evde (.) ama diğer avrupa ülkeleri için almanya avusturya ya da şimdi diğer ülkelere katmayayın ama benim gördüğüm eğer aile almanca hakimse çocuklar anneye babayla da almanca konuşuyorlar (.) kendi aralarında zaten sohbetleri hep almanca (.) o yüzden türkçe konuşamıyorlar neredeyse (.) mesela ben kendi kardeşimi örnek vereyim

erkek kardeşimi özellikle (.) iki kelimeyi bir araya getirmekte zorlanıyor

- M: Děti v Čechách mluví mnohem lépe, ve srovnání s ostatními evropskými státy. Myslím, že to je proto, že v Čechách matky nemluví česky, doma mluví turecky. Ale v dalších státech, v Německu, v Rakousku nebo... O dalších státech mluvit nebudu, ale co jsem viděla, pokud rodina umí německy, mezi sebou děti stejně mluví pořád německy, proto turecky skoro neumí. Můžu dát příklad mých sourozenců, zvláště mladšího bratra, ten má problém dát dohromady dvě slova.

V této souvislosti pak většina respondentek zmínila také negativní stereotyp poněmčeného Turka, který jsme popsali výše. Zajímavé je, že jej připomíná také respondentka F, ovšem v souvislosti s vlastní rodinou (viz výše). To, že ostatní respondentky převážně nepovažovaly za nutné se s faktem, že i jejich děti mohou být do skupiny, které se otázka týká, zahrnuty, vypořádat, může ukazovat na existenci přesvědčení, že negativní stereotypy, které se s životem mimo Turecko pojí, se jejich vlastní situace netýkají. Tento postoj přímo naznačuje negativní odpověď na otázku, zda zkušenost Turků v Německu může být nějak užitečná pro situaci Turků v České republice, která vyplynula z průběhu rozhovoru s matkou E, podle níž je život Turků v Německu diametrálně jiný.

2 (rodina E)

- M: **burası pek uyuşmuyor (.) almanya çok farklı (.) artık ikinci üçüncü nesil olduğu için anne baba da almanca konuşuyor (...) ben burada mesela komşudan çekiniyorum (.) komşum benim kapıma geldiği zaman (.) tamam sorun çıkartmayayım yabancıyım daha alttan alayım almanyada kesinlikle türkler öyle değil (.) bu saatte gelsin bir türkün kapısına bir alman kesinlikle aynı seviyede görüyorlar almanları ve kendilerine (.) ama ben burada kendimi yabancı hissediyorum hala**

- M: Tady se to s Německem nedá srovnat, tam žije druhá, třetí generace, rodiče už taky mluví německy (...) Já se tu například před sousedem stydím, když mi tu zazvoní, říkám si, nedělej problémy, jsem tu cizinec, vyjdu mu vstříc. V Německu to takhle rozhodně není, když dneska zazvoní Němec u Turka, Turci se považují za úplně rovnocenné, já se tu pořád cítím jako cizinec.

To spolu s poznatky o intenzivní identifikaci s tureckou kulturou a nízkou mírou integrace do českého prostředí, může naznačovat, že identita, s níž se některé respondentky ztotožňují, nijak fakt, že žijí jinde než v Turecku, nereflektuje.

V některých případech ve svém hodnocení respondentky odkazují k vlastní zkušenosti neúspěšné komunikace s Turky žijícími mimo Turecko, v níž specifické užívání jazyka, například *code-mixing* turečtiny a němčiny, představovalo komunikační bariéru. Významným argumentem hodnocení jazykových kompetencí tureckých dětí vyrůstajících mimo Turecko, která zazněla v rozhovorech, je

však také argument mateřského jazyka, který můžeme reprodukovat tak, že ten jazyk, který je jeho mateřský, si musí osvojit každý:

3 (rodina B)

He: **peki sizce o Türkiye dışında yaşayan türk çocukları için türkçeleri önemli mi (?)**

M: **yani ana dilleri olduğu için aslında yani hani dile hakim olmadıkları kaybetmemeleri çok önemli (.) çünkü hani insan mutlaka bulunduğu kültürün hakim olması adına yaşadığın ülkenin dil bilmesi önemli ama (.) ana dillerinde konuşabilmesi düşünebilmesi okuduğunu anlayabilmesi çok önemli bir şey**

He: A myslíte si, že turečtina je pro turecké děti, které žijí v zahraničí důležitá?

M: No protože je to jejich mateřský jazyk, je důležitá, aby ho uměly, aby ho neztratily. Člověk určitě musí umět jazyk země, v níž žije, aby si osvojil její kulturu, ale je hrozně důležitá, aby dokázal mluvit mateřským jazykem, aby v něm dokázal myslet a pochopit to, co čte.

Použití konceptu mateřského jazyka ve vztahu k turečtině v souvislosti s těmi, kteří ji podle názoru respondentek ovládají nedokonale nebo vůbec, naznačuje, že mateřský jazyk nemusí označovat jazyk, který si mluvčí osvojili od svých matek, tedy v rámci rané jazykové socializace: Pojem *matka* tu s největší pravděpodobností vystupuje v přeneseném významu jako pojmenování těch, k nimž současné generace váží – stejně jako k matkám – silné a de facto nezrušitelné emocionální vazby¹⁹, jejichž realizací je právě jazyk, který od nich dědí. Pojetí mateřského jazyka, v němž je mateřštinou těch, kteří jsou na základě svého v obrazné rovině rodinného, v neobrazné patrně národního původu identifikováni například jako Turci, turečtina, de facto bez ohledu na vlastní jazykové kompetence, tak vychází ideologie jazyka jako součásti (či nástroje) kolektivní identity založené na citových vazbách.

Další výroky matek týkající se turečtiny, například v souvislosti s účastí dětí v sobotní škole turečtiny, s tímto přesvědčením kontrastují, ale vzhledem k možné pluralitě jazykových ideologií její relevanci nesnižují. Podle respondentek motivovala rozhodnutí, že se jejich děti zúčastní kurzu svého *mateřského jazyka*, snaha kompenzovat skutečnost, že se děti kvůli pobytu mimo Turecko neúčastní hodin tzv. *dil bilgisi* (gramatiky, nauky o jazyce), a mohly by mít proto potíže například studovat v Turecku na univerzitách. Tato motivace jednak potvrzuje specifickou způsobu, kterým respondentky reflektují fakt, že samy žijí a jejich děti vyrůstají mimo Turecko, zároveň však ukazuje na přítomnost další jazykové ideologie, která jazykovou kompetenci ztotožňuje se znalostmi o jazyce, které jsou

19 Metafora otce a matky je v této oblasti v turecké kultuře produktivní i jinde, vychází z ní podobně jako česká *otčina* například lexém *ana vatan* ve významu vlast, který by bylo možné analyzovat jako *vlast matek*. Pode TDK je však významem lexému *ana dili* „jazyk, který si dítě osvojilo v rodině nebo společenství, kde žije“ („Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil“ Türkçe Güncel Sözlük, ana dili http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51a83a31098667.26157746)

předmětem formálního jazykového vzdělávání. Toto přesvědčení je zajímavé také vzhledem k tomu, že významnou součástí hodin turečtiny na tureckých školách, představuje tzv. *atatürkçülük*, tedy nauka o Atatürkovi obsahující oficiální výklad myšlenek zakladatele turecké republiky Mustafy Kemala Atatürka, které jsou základem turecké státní ideologie zachycené například v Preambuli Ústavy Turecké republiky²⁰.

III.4.2 DALŠÍ JAZYKY

Zatímco význam turečtiny je vztahován především k emocionálním hodnotám, rozhodnutí o užívání dalších jazyků jsou činěna výhradně v souvislosti s motivy praktickými. Jak bylo uvedeno výše, jedna z respondentek, matka E, dokonce v jedné odpovědi tento pragmatický aspekt nadřazuje emocionálnímu, když možnost kontaktu s turečtinou prostřednictvím turecké satelitní televize hodnotí jako potenciální riziko intenzivního osvojování angličtiny, podobné argumenty formulovala ve vztahu k rozhodnutí odložit formální vzdělávání v turečtině také matka A. Postoje k jednotlivým jazykům totiž formuje přesvědčení, na jejichž základě jsou některé z nich, především angličtina a v případě rodiny B také francouzština, reflektovány patrně v souvislosti s ideologií světových jazyků jako specifická forma kapitálu, který může být v budoucnu investován. V souvislosti s tímto přesvědčením je pak vícejazyčná situace a fakt, že děti si jazyky osvojují právě v této konstelaci, vnímána jako v podstatě pozitivní skutečnost:

1 (rodina C)

He: *Türkiyede olsaydınız neler farklı olurdu (?)*

M: *dilleri kesinlikle bu kadar gelişmiş olmazdı (.) türkiye'de buradaki çocukların ilk okulunda oldukları seviyeye üniversitede geliyorlar*

He: Kdybyste žili v Turecku, co by bylo jinak?

M: Určitě by tak dobře neznaly jazyky. V Turecku se na úroveň, kterou tu mají děti na základní škole, dostávají až na univerzitu.

Zajímavé je, jak do této reflexe vícejazyčné situace zapadá čeština, jako jazyk prostředí a pro některé děti alespoň částečně vzdělávání. Stejně jako kontakt s ní je také její reflexe ze strany matek víceméně minimální, a omezuje se právě na konstatování skutečnosti, že čeština je jazykem prostředí, v němž rodiny žijí, který ale neovládají. Tomu odpovídá i směr úvah zachycený v jedné z odpovědí respondentek A, která před příchodem do ČR plánovala v první řadě, že bude komunikovat německy, nikoli že se naučí česky, a potom, co zjistila, že její znalost není tak rozšířená, jak předpokládala, zvolila jako komunikační nástroj angličtinu.

²⁰ „Tato Ústava, která je projevem věčné existence Turecké Vlasti a Národa a nedělitelné jednoty Velkého Tureckého Státu je ve shodě s vlastenectvím formulovaným zakladatelem Turecké republiky, nesmrtelným vůdcem a největším hrdinou Atatürkem i Jeho revolucemi a principy“ (Ústava Turecké republiky / *Türk Anayasası*/ http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf, zobrazeno 1. 5. 2012). V souladu s revolucemi a principy Atatürka musí být podle 42. článku Ústavy i obsah vzdělávání realizovaného na všech školách v Turecku.

2 (rodina A)

M: buraya gelmeden önce eşim önceden geldi demiştim ya (.) o bana söylemişti ki orada çoğu insan almanca biliyor ama buraya geldiğimde (.) ya ben karşılaşmadım yaşlı insanların daha çok almanca bildiklerini (.) sıkıntı çekmeyeceğini söyledi ama geldim almanca bilmiyorlar (.) ama ben biraz ingilizce biliyorum ondan diyorum (.) diyalog açısından insanlarla program yaşamadım ama çekçe hiç öğrenemedim

M: Než jsem přišla, jak jsem říkala, manžel přijel dřív, a říkal mi, že většina lidí tu umí německy, že nembudu mít problémy. Já jsem se s tím nesetkala, asi německy mluví spíš starší lidé. Já ale umím trochu anglicky, takže s komunikací s lidmi nemám problém. Česky jsem se nenaučila.

V rozhovorech tak ze strany respondentek například nezaznává rozšířená ideologie češtiny jako složitého nebo malého jazyka. Můžeme spekulovat o tom, nakolik faktické ignorování češtiny souvisí s pragmatickou ideologií jazyka jako kapitálu, v jejíž perspektivě se může jevit jako *nerentabilní* investice, a nakolik je tato situace důsledkem toho, že samy matky se vzhledem k vlastnímu životnímu stylu a identitě, s níž se ztotožňují, s češtinou konfrontují v minimální míře.

III.5 JAZYKOVÝ MANAGEMENT V RODINÁCH

Výše jsme uvedli, že proces jazykového managementu je iniciován v okamžiku, kdy uživatel jazyka reflektuje jakýkoli jeho aspekt. Tato reflexe se obvykle konkretizuje jako zaznamenání odchylky či *jazykového problému* (Neustupný, 1978), který mluvčí v rámci procesu jazykového managementu řeší.

Na přímou otázku, zda rodina zažila nějaký problém související s užíváním jazyka, odpověděly respondentky kromě matek A a F záporně. Respondentka F popsala ve vztahu ke své první migrační zkušenosti (příchodu do Německa) obtíže spojené s návštěvami lékaře, stejnou zkušenost popsala matka A. Respondentka B v dalším průběhu rozhovoru připustila, že její syn a mladší dcera po nástupu do nové školy trpěli kvůli neznalosti jazyka v kolektivu izolací. Negativní odpověď respondentek může být motivována různě, například snahou vyhnout se komunikaci o negativních zkušenostech, neznamena však, že žádné jazykové problémy v procesech jazykového managementu během života v České republice rodiny neřešily.

Naopak, přestože respondentky nekonstatují žádné jazykové problémy, v jednotlivých rozhovorech popsaly několik aktivit, kterými se rodiny s důsledky své životní situace pro užívání jazyka vyrovnávaly. Protože povaha řešení, která byla v těchto procesech uplatněna, umožňuje reflektovat i situace – *jazykové problémy* –, které je vyvolaly, pokusím se procesy jazykového managementu rekonstruovat právě na základě popisů aktivit, které byly jako řešení jazykových problémů realizovány.

III.5.1 ORGANIZOVANÝ JAZYKOVÝ MANAGEMENT

Skupinu rodin, které byly zařazeny do tohoto zkoumání, spojuje, jak bylo řečeno výše, fakt, že jejich děti navštěvují sobotní školy turečtiny, tedy rozhodnutí, které je jednoznačně možné interpretovat jako akt organizovaného jazykového managementu.

Činnost sobotní školy byla zahájena na počátku školního roku 2011/2012 jako patrně první²¹ podobná aktivita věnovaná turečtině na území ČR. Probíhá pod neformální záštitou mezinárodní školy Meridian: Hodiny turečtiny nejsou součástí vlastního kurikula sokoly, probíhají mimo dobu vyučování, vyučující není zaměstnankyně školy, konají se však v jejích prostorech a s materiální podporou (škola zapůjčuje všem studentům zdarma učebnice). Turecká sobotní škola nemá žádnou právní subjektivitu ani například internetové stránky. Vzhledem k volné povaze školy není ani přesně možné stanovit počet studentů, kteří ji navštěvují, tento údaj se z týdne na týden výrazně mění, celkově se však pohybuje kolem 15 žáků, z nichž 8 pochází z rodin zahrnutých do tohoto výzkumu.

21 V letošním školním roce zahájil činnost druhý podobný subjekt, který se však profiluje jako aktivita určená pro děti, které vyrůstají v česko-tureckých rodinách a mají minimální znalost turečtiny.

Přestože se v kurzu setkávají mluvčí turečtiny s velmi různým jazykovým zázemím, jejich jazykové kompetence v turečtině se nijak nezjišťují a studenti jsou rozděleni do tří skupin podle věku. Materiály, které se pro výuku užívají, jsou učebnice doporučené ministerstvem školství Turecké republiky pro výuku na příslušných stupních škol v Turecku a také jsou k tomuto účelu standardně užívány. Učebnice vzhledem ke svému původnímu účelu přirozeně neobsahují látku přizpůsobenou potřebám mluvčích turečtiny vyrůstajících mimo Turecko. Obsah hodin odpovídá tureckým osnovám, a skládá se z teoretických výkladů gramatiky, nácviku čtenářských dovedností a kapitol *atatürkçülük*, včetně ověřování osvojení pobírané látky prostřednictvím testových otázek s uzavřeným okruhem odpovědí, jak je v Turecku běžné.

Vnímáme-li kurz jako součást procesu jazykového managementu, odpovídá koncepce výuky vzhledem k rozdělení studentů do skupin striktně podle věku i užívaným materiálům snaze řešit jazykový problém spočívající v tom, že děti nemohou navštěvovat výuku turečtiny tak, jak probíhá na školách v Turecku, a neosvojí si proto ty metajazykové znalosti, které se jejím prostřednictvím distribuují. Tomu odpovídá i to, jak matky popisují změny, které po zahájení kurzu na jazykovém chování svých dětí pozorují:

1 (rodina A)

M: **şimdi haftasonları türkçe dersine katılıyor (.) çoğu şeyleri aileden öğrendi ama türk dilinde bir anlamın olduğunu yeni farkına varıyor (.) en basitten eş anlamlı kelimeler zıt anlamlı kelimeler (.) onları günlük hayatında kullanıyordu ama bilmiyordu türkiyede olsaydı sanırım daha hızlı fark ederdi**

M: Ted' o víkendu chodí na turečtinu, většinu věcí se naučil doma, ale teprve teď si uvědomuje, že některé věci mají v turečtině význam. Například slova se stejným a protikladným význam, on je v denním životě používal, ale neznal. Myslím, že kdyby byl v Turecku, všimnul by si toho dřív.

Přestože sami rodiče dětí, které sobotní školu navštěvují, se na formulování koncepce kurzu nepodíleli ani jej neiniciovali, koresponduje tento přístup s identitou specificky reflektující důsledky života mimo Turecko, kterou sdílejí některé z matek, s nimiž byly pořízeny výzkumné rozhovory, a odpovídá i pragmatické motivaci, s níž rodiny, jak jsme popsali výše, k účasti na této aktivitě přistupují. Je však otázka, nakolik jazykový problém, který se v rámci této aktivity řeší, vyplývá z bezprostřední zkušenosti rodin, a nakolik jej registrují až pod vlivem argumentů organizátorů sobotní školy.

Z pořízených rozhovorů vyplynulo, že okruh realizovaných jazykověmanagementových aktivit na organizované úrovni se ve vztahu k turečtině jako vlastnímu jazyku rodin návštěvou sobotní školy *de facto* vyčerpává, přestože z rozhovorů vyplynulo, že některé matky (B, E, F) zaznamenávají v jazykovém chování svých dětí prvky, které nehodnotí pozitivně, například omezenou slovní zásobu (matky B, F), syntaktické kontaminace (matka E, příklad 2) nebo uvádějí (matka D, příklad 3), že pokud by jejich děti vyrostly v Turecku, byl by jejich jazykový projev *sofistikovanější*. Výjimku

představuje pouze (rodina C), která se v České republice usadila na předem známou omezenou dobu dvou let s jednoznačnou perspektivou návratu do Turecka. Rodina se na odchod do zahraničí jako jediná připravovala sběrem informací a plánováním jazykověmanagementových aktivit, matka uvádí, že během pobytu v ČR se s dětmi učí podle školních učebnic dovezených z Turecka, aby zajistila kontinuálnost jejich vzdělávání.

2 (rodina E)

M: **bazen oluyor (.) ben bunu yapmak istemiyorum diyoruz onlar daha bir farklı söylüyorlar (.) kendi ingilizceden çevirince farklı oluyor ben istemiyorum ben istemiyorum yapmak falan da diyorlar**

M: Někdy se to stává. My říkáme, nechci to dělat, ale oni to říkají jinak, když se to přeloží z angličtiny, je to jiné, říkají něco jako, nechci dělat to.

3 (rodina D)

H: **türkiyede oslaydınız türkçesi aynı mı olurdu (?)**

M: **daha iyi olurdu (.) şöyle ben görüyom benim kuzenim oturuyor orada istanbulda (.) onun kızı Xla yaşıt onun konuşması Xın konuşması Xın konuşması (.) çok güzel herkez diyor türkiyede yurtdışında yaşayan insan gibi değil (.) ama bana göre daha kibar değil onlar gibi yani türkiyedekiler gibi**

H: Kdybyste byli v Turecku, mluvili by turecky stejně?

M: Mnohem lépe. Takhle, vidím to, moje sestřenice tam bydlí, v Istanbulu, její dcera je stejně stará jako X, to jak X mluví, všichni říkají že mluví hezky, ne jako lidé, co žijí v zahraničí, ale podle mě nemluví tak jemně jako oni, jako ti, co žijí v Turecku.

Ani monolingvní komunikace uvnitř rodin není, jak to bývá v některých komunitách existujících ve vícejazyčné situaci běžné (Schwartz, 2010: 177), výsledkem procesu jazykového managementu, v jehož rámci by rodina přijala rozhodnutí o tom, jaké jazyky a v jakých kontextech se budou v jejím rámci užívat. Proces jazykového managementu tohoto typu se podařilo zachytit pouze v rodině F, která jak bylo řečeno, do České republiky přišla z Německa, kde se narodily a vyrostly tři děti. Ve vztahu k turečtině a managementu jejího osvojování matka deklaruje, že rodiče přijali rozhodnutí neužívat v rodinné komunikaci jiný jazyk než turečtinu do doby, než děti nastoupí do školy, kterým se snažili zajistit, její akvizici neovlivněnou kontaktem turečtiny s dalším jazykem.

4 (rodina F)

M: **biz özellikle X ve Y annaokuluna başlayana kadar evde bir kelime almanca konuşmadık (.) sadece türkçe konuştuk (...) X ve Y'in türkçe öğrenmesine çok önem verdik**

M: Dokud X a Y nenastoupili do první třídy, záměrně jsme doma neřekli ani slovo německy. (...) To, aby se X a Y naučili turecky, pro nás bylo hodně důležité.

Ani tato rodina však nerealizovala kromě účasti dětí v sobotní škole turečtiny žádné další specifické úkony směřující k ovlivnění jazykového chování dětí a nevyužila například ani možnosti volitelných hodin turečtiny v rámci německého veřejného školství. Matka F, stejně jako respondentky A a B, v rámci rozhovoru uvedla, že rodina se jazykový vývoj dětí snažila ovlivňovat pouze prostřednictvím četby knih. Tuto činnost lze vnímat jako nástroj jazykového managementu reagujícího na problém kontaktu mluvčího s omezeným okruhem rejstříků daného jazyka, s faktem, kde děti vyrůstají a osvojují si jazyk, však může a nemusí souviset, protože rodiče dětí v četbě z podobných důvodů podporují i mimo vícejazyčnou situaci. Například v rodině F tomu, že nešlo o činnost primárně vázanou na vícejazyčnou situaci, respektive na rozvoj vlastního jazyka rodin, odpovídá fakt, že postupem času přešla matka k četbě knih v němčině.

Vlastní aktivita rodin, tak jak ji zachytily výzkumné rozhovory, není intenzivnější ani ve vztahu k dalším jazykům, s nimiž se rodiny dostávají do kontaktu, tedy především češtině a angličtině. Ve vztahu k češtině byla v rodinách D a E zaznamenána dvě opatření managementu akvizice: (rodina D) po příchodu do České republiky zajistila dětem soukromého domácího učitele češtiny, (rodina E) najala za stejným účelem českou *babičku*, důchodkyni, která měla dětem zprostředkovat základy češtiny a připravit je na adaptaci v českém školním prostředí, matka E však uvádí, že *babička* v rodině figurovala ve styku s českým prostředím také jako prostředník a překladatel.

Ve vztahu k angličtině, v níž se vzdělává většina dětí, samy rodiny nevyvíjely žádné aktivity, a management její akvizice přenechaly institucím, v nichž se děti vzdělávají. Děti z rodiny B a C se tak například na doporučení školy po dobu jednoho roku věnovaly jazykové přípravě v rámci dodatečných hodin angličtiny. V tomto ohledu je zajímavé, že na rozdíl od rodin, které poslaly děti po příchodu do České republiky do veřejné české školy a přijímaly v této souvislosti určitá opatření, která měla zajistit snazší adaptaci dětí ve školním prostředí, nemají v rodinách, které v analogické situaci (o několik let později) poslaly děti do školy mezinárodní, kde je vyučovacím jazykem angličtina, tyto procesy žádnou paralelu, přestože matky (B, C, F) deklarují, že jazyková kompetence v angličtině nebyla u jejich dětí před nástupem do školy dostatečná.

III.5.2 JAZYKOVÝ A SOCIOKULTURNÍ MANAGEMENT

Jak bylo řečeno výše, jazykový management není izolovaný proces a v rodinách se realizuje v souvislosti aktivit, jimiž někteří členové rodin v řadě oblastí života cíleně ovlivňují chování ostatních. V jazyce navíc řada procesů, které se vztahují k abstraktním aspektům, může nalézat prostor své konkrétní realizace: Pokud například respondentky v rozhovorech shodně uvádějí, že při *zvykání si* v České republice v negativním smyslu narážely na neznalost češtiny, neznamená to, že svou adaptaci hodnotí jako úspěšnou, zároveň to, že osvojení češtiny v tomto procesu sehrálo nějakou roli.

Zkušenost, kterou respondentky konceptualizují jako neznalost místního jazyka, totiž může vycházet například z celkového neporozumění místnímu prostředí, jeho normám a zvyklostem.

Další jinam cílené procesy pak mohou mít ve svém důsledku dopad také pro oblast užívání jazyka. V situaci, k níž se vztahuje tento výzkum, to platí především pro oblast, kterou bychom mohli označit jako sociokulturní management, v jejímž rámci rodiče ovlivňují chování svých dětí v oblasti sociokulturních norem. Ve srovnání s oblastí jazyka probíhá v rámci sociokulturního managementu v jednotlivých rodinách řada intenzivních aktivit, jejichž cílem je prosadit vlastní kulturní hodnoty, například v oblasti stravování, oblékání, etiky mezilidských vztahů a podobně, a vliv kontaktu s jinou kulturou na jejich osvojení minimalizovat.

Nejotevřenější příklad snahy o minimalizování vlivu cizí kultury byl zaznamenán v rodině E, která se podle vyjádření matky snaží zamezit úzkým kontaktům svých dětí (čtyř dcer) s českými vrstevníky, například návštěvám u nich doma, protože se jednak obává toho, s čím by mohly být v neznámém prostředí konfrontovány, jednak negativně hodnotí změny v chování dětí, které v důsledku těchto kontaktů zaznamenává.

1 (rodina E)

M: hep orada kalıyor arkadaşlıkları evlere taşınmıyordu (.) artık bizimkilerden mı kaynaklanıyor yoksa karşıdan mı kaynaklanıyor bilmiyorum ama sadece türk arkadaşlarıyla görüşüyorlar bizimkiler (.)ya da bizden belki de kaynaklanıyor çek arkadaş olursa her yere gönderemiyoruz (...) çek okula giderken de çek arkadaşlar vardı ama hep okulda kalıyordu sonrası olmuyordu (.) çünkü onların arkadaşları geliyordu bize bunlar oraya evlerine gitmek istediği zaman babamız gitmesin işte annem tanımıyoruz babayı tanımıyoruz nasıl bir şeyler var bilmiyoruz diye (.) onun için hep yarım kalıyor da arkadaşlıklar şimdi burada bir tane arkadaş var cadde başında oturuyor X diye bir kere o geldi bir kere biz gönderdik bir daha giremezsin dedik ne kadar sürer bilmiyorum (...) hep örnek buluyorlar (.) mesela o bunu giyiyor ben bunu neden giyemiyorum o bunu yapıyor biz neden yapmıyoruz (.) onlar böyle bizde neden böyle değil

M: Ta přátelství vždycky zůstávají jen tam /ve škole/ nepřesouvají se domů, nevím, jestli je to kvůli našim dětem nebo kvůli jejich kamarádům. Vídají se jen s tureckými kamarády, když mají české kamarády, nemůžeme je všude poslat (...) Když chodily do české školy, měly české kamarády, ale vždycky to zůstávalo jen ve škole, potom nic nebylo. Jejich kamarádi k nám chodili, ale když chtějí jít k nim chtějí jít, jejich otec říká, neznáme jejich rodiče, nevíme, jak to u nich vypadá, proto ta přátelství zůstávala vždycky poloviční. Teď tu má jednu kamarádku, bydlí na začátku ulice, jmenuje se X, jednou k nám přišla, jednou šla k ní, ale řekli jsme jí, že vícrát k ní už nepůjde, nevím, jak dlouho to vydrží. (...) Pořád si hledají nějaký příklad, ona nosí tohle, proč já nemůžu, ona tohle dělá, proč mi nemůžeme, proč je to takhle, proč to není takhle.

I ostatní matky, které deklarují, že přátelství svých dětí mimo vlastní kulturní a jazykový okruh nehodnotí negativně, však svými aktivitami podporují socializaci dětí především v tureckém kulturním a potažmo jazykovém prostředí, například prostřednictvím kurzů v turecké mešitě (matky D, F), volbou mezinárodní školy Meridian jako kulturně bezpečného prostředí a návštěvami zájmových aktivit, které organizuje (všechny matky, socializační aspekt sobotní školy turečtiny připomíná matka F), či trávením volného času rodiny uvnitř turecké komunity.

III.5.3 JAZYKOVÝ MANAGEMENT V KOMUNIKAČNÍCH INTERAKCÍCH

Konstatovali jsme, že organizovaná rovina jazykového managementu, na niž jsme se zaměřovali dosud, nutně souvisí s rovinou managementu v rámci každodenních komunikačních interakcí, a pro komplexní reflexi metajazykového chování je tak nutné ověřit také podobu této souvislosti. Z důvodů, které byly popsány výše, nebylo možné ji zkoumat v rámci přirozených komunikačních interakcí, a jako náhrada za ně byl zvolen experiment, v jehož rámci se mělo relevantní metajazykové chování vyplývající z vícejazyčné iniciovat.

Účastníky komunikace, jejichž interakci experiment zaznamenává, spojuje sociálně i emočně zakotvený vztah rodičů a dětí, který je mimo jiné (alespoň v prototypické rovině) charakteristický asymetrií, v jejímž rámci přísluší aktérům v roli rodiče právo a v některých případech i povinnost uplatnit svou vůli na úkor svobody aktérů v roli dětí. Tento aspekt je relevantní také pro povahu jejich komunikačních interakcí, v jejichž organizaci se může projevit mnoha způsoby včetně přímého usměrňování jazykového chování tam, kde to rodiče považují za nutné.

V rámci etnometodologického přístupu se s vícejazyčností konverzace pojí otázka, jaký smysl je aktéry komunikace přisuzován tomu, že do své komunikační aktivity zapojují více jazyků: „the indexicality of code alternation patterns provides insights both on the organizational aspect of conversation – the micro level of discourse organizational switching – and the macro dimension of participant related switching that is relevant to matters of preference and identity construction processes, as well as issues of societal norms“ (Georgalidou et al., 2010: 320).

Interpretace dat, která byla získána v rámci experimentu, tak vychází z toho, že rodiče účastníci se konverzace, do níž jsou zapojeny jejich děti, přikládají vícejazyčnosti v jejich projevu určitý význam a v rámci role, která jim v komunikaci přísluší, jej reflektují ve své vlastní komunikační aktivitě. Je-li význam, který rodiče s vícejazyčností spojují, negativní, je-li interpretována jako jazykový problém, lze předpokládat, že budou usilovat o nápravu v procesech jazykového managementu.

III.5.3.a Role rodičů v konverzaci

Získaná data obsahují řadu příkladů, kdy se asymetričnost vztahu rodičů a dětí projevuje specifickým komunikačním chováním, jehož nejtypičtější ukázkou je způsob, jakým matky v rozhovorech přebírají komunikační aktivitu.

Matky nebyly před zahájením rozhovoru s dítětem nijak instruovány a nebyly ani přímo vyzvány, aby se jej účastnily. Jejich chování při něm je tak zcela výsledkem jejich iniciativy, která je ostatně v tomto experimentu předmětem zkoumání. V jejím rámci všechny matky začaly vstupovat do rozhovoru tím, že samy přebíraly komunikační iniciativu, jakkoli globální organizace interakce otázka-odpověď, v níž se jeden mluvčí ptá a druhý odpovídá, pro jejich aktivitu de facto nenabízí prostor. Jejich vstup do komunikační interakce dětí má dvě základní strategie, pokračování v otázce a převzetí

odpovědi, a realizuje se iniciováním opravných sekvencí za účelem úpravy organizace komunikační situace i jejího obsahu.

Pokračování v otázce

V rámci první strategie matky přebíraly slovo typicky tam, kde byla položena otázka jako první člen párové sekvence, která vzhledem ke globální organizaci interakce předpokládala, že komunikační aktivitu převezme dítě, které ale na výzvu k převzetí slova nereagovalo. Ve snaze převzetí slova dítětem iniciovat, tedy upravovat průběh komunikační interakce, realizovaly matky svou repliku také jako otázku, v níž znění původní repliky upravovaly. Jejich reformulace v některých případech otázku konkretizovaly, například (replika 6) nabízely různé možnosti odpovědi, v některých případech (replika 3) upravovaly její jazykovou realizaci²².

1 rodina B

- 1 **He** **başka (?) ne düşünüyorsun başka (?) ((kursun)) hakkında**
 A co jinak? Co si o tom ((kurzu)) jinak myslíš?
- 2 **D** **((yani))**
 ((Jako))...
- 3 **M** **türkçe dersi ile ilgili soruyor**
 Ptá se na hodiny turečtiny.
- 4 **D** **türkçe dersi:**
 Turečtiná...
- 5 **He** **not problemi var (.) bir kaç tane şey var söyledin biraz**
 önce (.) o yüzden
 Před chvílí jsi říkal, že je tam problém se známkama, tak
 proto...
- 6 **M** **ilk başlarda cumartesi (.) saat on ikide mi gidiyordun o**
 (?)
 Tak především to v sobotu, ve 12 jsi tam chodil?
- 7 **D** **e: on ikide gidiyorsun**
 É, jdeš tam ve 12.

Vzhledem k roli, kterou matky v komunikaci zastávají, nemusejí převzetí slova na místě určeném pro zahájení komunikační aktivity dítěte zvláště signalizovat. Variantou této strategie je pokračování v otázce po odpovědi dítěte, tedy v rámci prostoru, který svou podobou další pokračování interakce (na rozdíl od otázky) neurčuje, ale vzhledem ke globální organizaci rozhovoru předpokládá formulování další otázky. Motivací této komunikační aktivity je pak ovlivnění obsahu konverzace, matka svou replikou iniciuje reformulaci odpovědi:

2 rodina D, E

- He** **benim sormak istediğim (.) onu seviyor musun güzel güne**
 koyar mısın (?) böyle bir şey
 Já se chci zeptat, jestli se ti tohle líbí, dal bys to do
 dobrého dne? Něco takovýho.
- ME** **sence güzel bir gün mü o (?)**
 Myslíš, že to je dobrej den?
- DD** **evet**

22 Replika 1 navíc demonstruje alternativní strategii, jak dítě, které slovo nepřejímá, přimět ke komunikační aktivitě vytvářením nových TRP, kterou jsem v rámci rozhovoru zvolila já.

Jo.
DE aa:
 Aá.
ME seviyorsun yani (.) öğretmen sana soru sorduğunda (..)
hoşlanıyorsun yani
Máš to rád. Když se tě učitel na něco ptá. Líbí se ti to.
DD ((yok soruyu)) bildiğim zaman hoşlanıyom
Ne, líbí se mi, když vím otázku.

I toto převzetí slova souvisí s rolí rodiče: Z té totiž vyplývá možnost i povinnost stálého dozoru nad činností dítěte (přítomnost v průběhu rozhovoru), i usměrňování jeho chování. Rodiče je sice mohou delegovat, jako v tomto případě částečně na mě, přesto jim náleží definitivní rozhodnutí o tom, jak budou aktivity, jichž se jejich děti účastní, probíhat. Formulaci žádosti o tento souhlas obsahuje má následující replika:

3 rodina C

He hm (.) sadece cumartesi günleri okula gitmek zorunluluğu
zorunda kaldınız ha (?) o zaman annen izin verirse ben
sana bir kaç resim göstereceğim (.) tamam mı (?) sen bana
orada ne var söyleyeceksin (.) olur mu (?)
Takže jenom mus- takže jenom musíš v sobotu chodit do
školy, co? Tak jestli bude máma souhlasit, ukážu ti pár
obrázků, jo? A ty mi řekneš, co na nich je, šlo by to?

Zároveň však data ukazují, že projevy rodičů v komunikaci jsou diferencované v závislosti na různých vnějších faktorech, ve zkoumaných komunikačních interakcích šlo především o věk dětí. Se stoupajícím věkem do určité míry klesala intenzita toho, jak matky průběh komunikace svým působením ovlivňovaly. Nejkrajnějším příkladem této skutečnosti je fakt, že matka B v průběhu rozhovoru s dcerou odešla do jiné místnosti, zatímco rozhovoru s mladším synem byla přítomná po celou dobu jeho trvání, matka F sice byla rozhovoru fyzicky přítomna, ale věnovala se jiné činnosti v kuchyni.

V souladu s předpokladem, na který jsme upozornili výše, sehrávají svou roli patrně také individuální představy o tom, jak má být role rodiče realizována, protože míra, v jaké jednotlivé matky do rozhovorů vstupují, se i přes jinak srovnatelné okolnosti výrazně liší: zatímco matka B do rozhovoru se jejím synem zasáhla 41 replikami, matka D pouze dvěma.

Převzetí odpovědi

Druhou situací vstupu do průběhu interakce v globálním uspořádání otázka-odpověď je převzetí odpovědi, tedy situace, kdy matka přebírá slovo v TRP po ukončení otázky (příklad 1), která však implikovala převzetí slova dítětem, nebo mimo TRP, uprostřed repliky dítěte, a iniciuje opravu odpovědi. Tato aktivita je součástí strategie úpravy obsahu komunikace, v rámci svých replik matky však opravu pouze neiniciují, ale také samy provádějí, například doplněním (příklad 2).

1 rodina C

- He** **hm (.) peki neyin üzerinde yaptınız (?) mesela deneyi**
Hm. A čeho se ty pokusy třeba týkaly?
- D** **((e:))**
 ((É...))
- M** **((bitkiler)) üzerine mesela**
 třeba rostlin

2 rodina B

- He** **hocanız mı bakmıyor (?)**
 Učitel se nedívá?
- D** **hayır (.) şey Max**
 Ne, Max.
- M** **bir arkadaş bir arkadaş (.) ingiltereden geldi**
 To je jeden kamarád, přišel z Anglie.

III.5.3.b Projevy vícejazyčnosti

Zapojení prvků různých znakových systémů, které jsou považovány za samostatné kódy, v rámci jedné komunikační aktivity má několik prototypických podob a z okrajového projevu některých uživatelů jazyka se jeho studium posouvá k reflexi role vícejazyčnosti v organizaci komunikačních interakcí i sociálního jednání (Georgalidou et al., 2010). Východiskem jejich popisu je perspektiva alternace, která je založena na dostupnosti dvou adekvátních prostředků, mezi nimž mluvčí aktivně vybírá.

Je otázka, nakolik podmínku dostupnosti alternativního prostředku splňují projevy vícejazyčnosti zaznamenané v datech. Podle předpokladů se týkají domény vzdělávání, a v drtivé většině jde o izolované slovní jednotky v projevu dětí a okrajově také matek. Jen v některých případech však účastníci komunikace sami fakt, že je užitý jazykový prostředek příznakovou variantou prostředku tureckého, explicitně reflektují.

1 rodina D, E

- He** **bakayım (.) ne dersini o (?)**
 Já se podívám. Co to je za hodinu?
- DD** **<CZ>výtvarka</CZ>**
 <CZ>výtvarka</CZ>
- He** **((hm))**
 Hm.
- DE** **((çekçe)) söylemene gerek yok (.) <ENG>IT>/ENG> mi o(?)**
 s: karıştırma
 Nemüsiş to říkat česky. To je <ENG>IT>/ENG>? Nešahej na to!

2 rodina C

- He** **peki nasıl ceza aldın**
 A jaký jsi dostal trest?
- D** **e: sadece şey (.) dinlemezsen bir tane şey siliyor**
 É, jenom když neposloucháš, tak ti to smažou jeden ten
- M** **<ENG>plus</ENG>**

<ENG>plus</ENG>
He **hm anladım**
 Chápu.
D **artı**
 Plus.

V dalších případech však užití daného jazykového prostředku jako alternativy k tomu, jehož užití preferenční organizace předpokládá, není zcela jednoznačné. Domnívám se, že přípustná je také interpretace, že v rámci podmínek vícejazyčné situace je užití lexému v jazyce vzdělávání pro pojem z této domény důsledkem faktu, že v rodinách existuje pro tuto oblast specifický registr. V něm jsou některé pojmy označovány prostředkem, který je součástí jiného jazykového kódu, protože i koncept, který pojmenovává, je součástí jiné zkušenosti.

Tomuto výkladu může odpovídat fakt, že jazyk, který se stává zdrojem těchto prostředků, odpovídá jazyku, v němž se děti vzdělávají (příklad 3, 4).

3 rodina D,E
DD **<CZ>doučování</CZ>**
 <CZ>doučování</CZ>
 4 rodina B
D **<ENG>history</ENG>'den nefret ediyom (.) bitane adam bitane**
 kadının kafasını kesmiş böyle şey
 <ENG>history</ENG> nenávidim. Jeden chlap usekl hlavu jedný
 ženský a takovýhle věci.

Pokud je tato navržená interpretace správná, znamená to, že užití jinojazyčného prostředku nemusí být výsledkem střídání kódů považovaných za samostatné jazyky s komunikačními i sociálními implikacemi, ale specifickým důsledkem vícejazyčné situace, s níž se její aktéři vyrovnávají tím, že vytvářejí jazykové kódy, v nichž je kombinace prostředků z různých jazyků za některých okolností nepříznaková. Tyto smíšené kódy mohou být indexem specifické životní situace styku s různými kulturami, která produkuje koncepty, pro něž mluvčí nemusejí chtít označení existující v jejich vlastním jazyce užívat proto, že nové zkušenosti neodpovídá.

III.5.3.cProcesy jazykového managementu

Cílem experimentu bylo shromáždit data, která budou obsahovat příklady metajazykového chování, konkrétně jazykového managementu. Ačkoli, jak bylo konstatováno výše, obsahují řadu dokladů vícejazyčnosti, zaznamenávají minimum příkladů komunikačních interakcí, které by bylo možné interpretovat jako aktivity jazykového managementu, v nichž na ně matky reagují.

Jak bylo popsáno výše, matky provádějí management jazykového chování dětí, a to jak ve vztahu k organizaci komunikační interakce, tak ve vztahu k obsahu, který je v rámci ní sdělován. Tato činnost však nemusí souviset s vícejazyčnou konstelací a může vyplývat z implikací, které má role rodiče pro komunikaci s dětmi.

Přímá reflexe vícejazyčnosti ve formě izolovaných lexikálních jednotek, které jsou původně součástí jiného jazykového kódu než turečtiny, typicky jazyka, v němž se dítě vzdělává, nebyla zaznamenána. Absence procesů jazykového managementu ve vztahu k jinojazyčným jazykovým prvkům však neznámá, že k aktivitám jazykového managementu zaměřeného na kód komunikace nedochází vůbec. Ve zkoumaných datech se podařilo zachytit jen jeden jeho přímý příklad (příklad 1), v němž matka v rámci strategie pokračování otázky zaznamenává a upravuje vyjádření, které mohlo být považováno za překážku porozumění, potažmo převzetí slova v rámci preferenční organizace komunikační interakce. Data, která byla v rámci této práce shromážděna, však obsahují i nejméně dva nepřímé doklady (příklad 2, 3) komunikačních interakcí, v nichž matky registrují jazykového problémy spojené s tím, jak jejich děti užívají turečtinu.

1 rodina B

He hm (.) sen öğretmen olsaydın ödev verir- verir- ((verir miydin (?)))

Hm. Kdybys byl učitel, úkoly bys dáv dáv dával?

M ((ödev verir miydin soruyor
(Ptá se, jestli bys dával úkoly.

2 rodina F

M: bugün de yarışmacı bir adam vardı gene (.) 125 binlik binlike tura nasıl geldi diye bir şey vardı(.) X bana dedi ki annem adam yarışmayı kaybetti (.) nereden biliyorsun kızım sen bu geçmiş bölümüne bakmış mıydın dedim (.) hayır ama baktım orada böyle yazıyor dedi (.)ben de kızım o manada değil dedim (.) 125 tur gelinceye kadar kaç hangi sorulara cevap vermiş (.)sana geçen bölümü özetliyor

M: dneska tam byl jeden soutěžící, bylo tam něco jako, jak došel ke 125tisícové otázce, X mi říká, koukej, ten člověk prohrál. Ptala jsem se jí, jak to víš, ty ses na to minule dívala? Ne, píšou to tam. Řekla jsem jí, takhle to nemyslí, to znamená, čím prošel, než se dostal k 125tisícové otázce, shrnují ten minulý díl.

3 rodina C

M: küçük oğlunun oldu (.) biz müdahale ediyoruz yanlış kelime yanlış yerde kullanınca doğrusu şu bu böyle söylenmez bunun anlamı bu (.) deyimlerde genellikle sıkışıyor çocuk bilmiyor çünkü sokak türkçesi konuştuğu için (.) doğrusunu biz gösteriyoruz (.) ben çok dikkat ediyorum yanlış kelime kullanmasın anlamını bilerek

M: mladší syn měl /problém/, ale snažíme se s tím bojovat. Když používá nesprávné slovo na nesprávném místě, říkám mu, to se takhle neříká, tohle znamená tohle. Hlavně má problémy s idiomy, protože mluví takovou pouliční turečtinou, ukazujeme mu, jak je to správně. Já na to dávám velký pozor, aby nepoužíval na nesprávných místech nesprávná slova. Aby věděl, co to znamená.

IV ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zodpovědět otázku, proč se turecké děti v Praze učí turecky, tedy s jakými jazykovými ideologiemi se pojí případné procesy managementu akvizice mateřského jazyka ve vícejazyčné situaci, do kterých jsou děti, jejichž mateřštinou je turečtina, vyrůstají však v prostředí češtiny, zapojeny. Tato otázka byla formulována v souvislosti se skutečností, že občané Turecka, odkud pochází druhá největší skupina obyvatel Evropy žijících mimo svůj stát, se v České republice usazují v kontextu dlouhodobé existence rozsáhlých tureckých komunit v západní Evropě. V souvislosti s ní vznikl především na základě ideologie mateřského jazyka v tureckém veřejném diskurzu stereotyp, v němž prostřednictvím konceptu poněmčeného Turka krystalizují sdílené představy o negativních důsledcích života ve vícejazyčné situaci, v nichž jsou známky oslabování mateřského jazyka jednou z konceptualizací kulturního a hodnotového odcizení.

Jako teoretické a analytické východisko byla zvolena teorie jazykového managementu, která umožnila integrovat dva typy dat, které byly pro analýzu využity. Na jedné straně šlo o přepisy polostrukturovaných rozhovorů pořízených s matkami z vybraných tureckých rodin, na jejichž základě byly rekonstruovány procesy organizovaného jazykového managementu, na straně druhé transkript experimentů, v nichž mělo být iniciováno metajazykové chování matek v rámci konkrétních komunikačních interakcí.

Tento způsob sběru dat je výsledkem několika kompromisů, které byly popsány výše, a jako takový přináší jak výhody, tak nevýhody. Potvrdilo se, že výzkumná situace kopírující přirozeně existující typ neformální komunikační interakce představuje dobré východisko pro sběr dat, který dává respondentům prostor pro spontánní chování. Na druhé straně se však ukázalo, že konkrétní konstelace této situace přináší určitá omezení, a vzhledem k rozložení rolí hosta a hostitele nebylo například možné regulovat v plné míře její průběh. Předpoklady, na nichž se zakládala koncepce experimentu, se ukázaly jako víceméně opodstatněné, do značné míry problematická se však jeví jeho bezprostřední realizace, která z hlediska objemu získaných dat nebyla příliš produktivní.

Při vážení relevance závěrů, které ze získaných dat vyplývají, je na jedné straně třeba vzít v úvahu fakt, že výzkum byl realizován v poměrně úzké skupině respondentů. Jak je uvedeno výše, jde o skupinu homogenní zejména vzhledem ke vzorcům jazykového chování, avšak silně diverzifikovanou ve vztahu k dalším faktorům, a generalizaci závěrů je tak nutné provádět s vědomím specifik jednotlivých respondentů. Data získaná prostřednictvím experimentu mohou být i přes snahu tento vliv eliminovat poznamenána způsobem jeho provedení a jako taková je nutné je reflektovat.

Takto získaná data prokazují přítomnost procesů jazykového managementu, který reaguje na vícejazyčnou situaci, v níž rodiny žijí. Oproti předpokladům, s nimiž byl výzkum koncipován, se však

nevázaly na jinojazyčné prvky, jejichž přítomnost v jazykovém projevu dětí může být považována za její přímý důsledek. Tato skutečnost může souviset s celkově pozitivní reflexí, které se vícejazyčné situaci – patrně v souvislosti s ideologií jazyka jako kapitálu – dostává, i s faktem, že jinojazyčné prvky mohou do komunikace pronikat také v rámci smíšených rejstříků, které mluvčí vytvářejí jako odraz své specifické životní situace.

Ve vztahu k akvizici mateřského jazyka jsme na organizované rovině jazykového managementu jako aktivitu nejvýraznější, a ve většině rodin jedinou, zaznamenali účast dětí v sobotní škole turečtiny. Z jejího pojetí i některých konstatování respondentek však vyplynulo, že jazykový problém, který se v jejím rámci řeší, spočívá spíše ve skutečnosti, že děti neabsolvuují standardní školní výuku v tureckých školách, a chybí jim tak určité metajazykové znalosti. Protějšek tohoto organizovaného procesu se na úrovni jednoduchého managementu, z níž má organizovaný management vycházet, hledá obtížně: Zaznamenali jsme sice dva typy aktivit, kterými matky ovlivňují organizaci a obsah komunikačního chování svých dětí, spojovat je s vícejazyčnou situací však není spolehlivě možné a zdá se, že jsou spíše odrazem vztahu daného rolemi rodiče a dítěte. Nepřímo zaznamenané případy jednoduchého jazykového managementu, v němž matky registrují jazykové problémy, které spojují se způsobem akvizice mateřského jazyka, potom naopak nemají žádnou paralelu v transsituačním managementu organizovaném. Zachycené případy jazykového managementu tak vícejazyčnou situaci, v níž rodiny žijí a vychovávají děti, reflektují, ovšem ne způsobem, který jsme při plánování výzkumu předpokládali.

Výzkumné rozhovory umožnily rekonstruovat také několik jazykových ideologií, s nimiž se matky identifikují: Především šlo o ideologii mateřského jazyka jako součásti skupinové identity založené na emočních vazbách, kterou respondentky formulovaly ve vztahu k turečtině a z níž vyplývalo jejich přesvědčení o povinnosti každého si svůj mateřský jazyk osvojit. Ve vztahu k turečtině vyplývá z vyjádření matek také spíše praktické přesvědčení, které jazykovou kompetenci ztotožňuje s metajazykovými znalostmi, jež jsou předmětem formálního jazykového vzdělávání. Ideologie vážící se k dalším jazykům, s nimiž jsou ve své životní situaci rodiny respondentek konfrontovány, je konceptualizují jako určitou formu kapitálu a jejich osvojení jako investici. Ve shromážděných datech se projevila navíc i skutečnost, že různé jazykové ideologie, s nimiž se uživatelé jazyka identifikují, mohou být vzájemně protichůdné: z několika vyjádření vyplynulo, že zájem osvojení mateřského jazyka a *investice* v podobě osvojení jazyků dalších mohou v představách matek kolidovat a že rodiny se v tomto případě na úkor mateřského jazyka přiklánějí k pragmatickému cíli osvojení dalších jazyků.

V rozhovorech jsme narazili i na stereotyp poněmčeného Turka, který z ideologie mateřského jazyka vychází. Hovořily o něm sice všechny respondentky, s výjimkou jedné rodiny však nikoli v souvislosti s vlastní životní situací, ale v souvislosti s hodnocením jazykových kompetencí Turků v západní Evropě. Potvrzuje se tak sice předpoklad, že sdílenou zkušenost migrace z tureckého

veřejného diskurzu znají. Také intenzivní sociokulturní management odpovídá tomu, že se rodiny některým dopadům života v situaci více jazyků a kultur brání, a pravděpodobně tak operují s určitou představou o tom, co by se stalo, kdyby různá opatření nepřijímaly. Procesy jazykového managementu však interpretaci, že tato představa vychází z negativního stereotypu poněmčeného Turka, příliš nepodporují.

Pokud shromážděná data reprezentují procesy jazykového managementu realisticky, rodiny sice jazykový management související s vícejazyčnou situací provádějí, nikoli však v podobě, kterou jsme předpokládali: Management akvizice mateřského jazyka realizovaný jako sobotní škola turečtiny s problémy zaznamenávanými v komunikaci, které by bylo možno spojovat s obavami z oslabování jazyka, nesouvisí a ani je nepředjímá. Zachycené fragmenty procesů jazykového managementu totiž není možné považovat za součást jednoho cyklu, v němž by zkušenost každodenní komunikace formovala organizované procesy a implementovala opatření, která jsou na organizované rovině formulována. Řešení, které je aplikováno na organizované rovině, se nevztahuje k žádnému z problémů, které jsou registrovány a řešeny na rovině jednoduché, naopak akty jazykového managementu v jednotlivých interakcích nemají paralelu v procesech probíhajících napříč komunikačními situacemi.

Skutečnost, že se matky ztotožňují s ideologií mateřského jazyka a z ní vyplývající potřebou si svůj mateřský jazyk osvojit, zároveň však v oblasti akvizice mateřského jazyka ve vztahu ke svým dětem nevyvíjejí žádnou aktivitu, je možné vykládat tak, že svou životní situaci nevnímají jako zdroj překážek pro akvizici standardní. Způsob, jakým procesy jazykového managementu probíhají, může souviset s identitou, s níž některé respondenty sebe a své rodiny ztotožňují a která jim ve vztahu k negativnímu stereotypu poněmčeného Turka neurčuje postavení těch, které popisuje, ale těch, kteří jej formulují.

Zjištění této práce tak potvrzují, že vztah jazykových ideologií a metajazykového chování je komplexní a nelineární a ovlivňují jej další faktory, například reflexe vlastní životní situace a identity. Závěry o podobě procesů jazykového managementu, které práce rekonstruuje, navíc ukazují, že na souvislost jeho dvou rovin – jednoduché a organizované – je vhodné se zaměřovat podrobněji. Právě z ní totiž vyplývá, že otázku, proč se turecké děti v ČR učí turecky, která je titulem této práce, je třeba přeformulovat. Turecké děti se totiž turecky v České republice, respektive Praze, cíleně neučí, protože jejich rodiče, v souladu s tím, jak vnímají svou životní situaci – a navzdory existenci negativních stereotypů spojených s migrací –, spoléhají v souvislosti s akvizicí mateřského jazyka na standardní mechanismy jazykové socializace.

POUŽITÁ LITERATURA A ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Backus, A., Jörgensen, J.-N., & Pfaff, C.W: Linguistic effects of immigration: Language choice, codeswitching, and change in Western European Turkish. *Language & Linguistics Compass* 2010/ 4(7). 481-495.

Barkhuizen, G.: Immigrant Parents' Perceptions of Their Children's Language Practices: Afrikaans Speakers Living in New Zealand. *Language Awareness*. 2006/15. 63-79.

Bayley, R. - Schecter, S.: *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Buffalo: Multilingual Matters, 2003.

Caldas, S.-Caron-Caldas, S. A sociolinguistic analysis of the language preference of adolescent bilinguals: Shifting allegiances and developing identities. *Applied Linguistics*. 2002/23(4). 490-514.

Caldas, S.-Caron-Caldas, S.: The influence of family, school and community on bilingual preference: Results from Louisiana/Quebec case study. *Journal of Applied Psycholinguistics*. 2000/21(3). 365-381.

Curdtt-Christiansen, X.: Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy* 2009/8. 351-375.

Extra, G. – Verhoeven, L. (eds.): *Immigrant Languages in Europe*. Bristol: Multilingual Matters, 1990.

Fishman, J.: *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

Georgalidou, M.-Kaili, H.-Celtek, A.: Code Alternation Patterns in Bilingual Family Conversation: A Conversation Analysis Approach. *Journal of Greek Linguistics*. 2010/10. 317-344.

Heller, M.: *Bilingualism: A Social Approach*. New York : Palgrave Macmillan, 2007.

Herkenrath, A., Özdil, E. & Rehbein, J. 2001. Aspects of Turkish-German Code Switching. Talk given at the Colloquium on Code-Switching, Accomodation and Multilingualism, Hamburg, 15th – 17th December 2000. Ms. (University of Hamburg, SBF 538).

Hroch, M.: *Národy nejsou dílem náhody*. Praha: Slon, 2009.

Irvine, J. – Gal, S.: Language ideology and Linguistic Differentiation. IN Kroskrity, P.V. (ed.): *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research, 2000. 35-84.

King, K.A. et al.: Family language policy. *Language and Linguistics Compass*. 2008/2(5). 907-922.

Kroskrity, P.V.: Language Ideology. IN Duranti, A: *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing, 2004. 496-518.

Kutlay, Y. – Extra, G.: Language diversity in multicultural Europe Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school. Management of Social Transformations MOST, Discussion Paper 63. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2001. (dostupné online na <http://www.unesco.org/most/dp63extra.pdf>)

- Kutlay, Y.: Language maintenance patterns of Turkish immigrant communities in Australia and western Europe: the impact of majority attitudes on ethnolinguistic vitality perceptions. IN *International Journal of the Sociology of Language*. Volume 2004, issue 165, pages 121–142.
- Leseman, P. P. M. - Van Tuijl, C.: Home Support for Bilingual Development of Turkish 4-6-year-old Immigrant Children in the Netherlands: Efficacy of a Home-based Educational Programme. IN *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Volume 22, issue 4, 2001, pages 309 – 324..
- Muraoka, H.: Management of intercultural input: A case study of two Korean residents of Japan. IN *Journal of Asian Pacific Communication*. Volume 10, no. 2., 2001, pages 297-311.
- Nekvapil, J. – Sherman, T. : Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. *Current Issues IN Language Planning*. Issue 10, 2009, pages 181–198.
- Nekvapil, J.: The Integrative Potential of Language Management Theory. In Nekvapil, J.-Sherman, T. (eds.) *Language Management in Contact Situations. Perspective from Three Continents*. Frankfurt am Mein: Peter Lang, 2009. 1-11.
- Nekvapil, J.-Sherman, T.: Language Ideologies and linguistic practices: The case of multinational companies in Central Europe. IN Barát, E.- Studer, P.-Nekvapil, J. (eds.): *Ideological Conceptualization of Language: Discourse of Linguistic Diversity*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013. (v tisku)
- Neustupný, J.V. (2003): Japanese students in Prague. Problems of communication and interaction. IN *International Journal of the Sociology of Language*. Volume 162, pages 125-143.
- Neustupný, J.V. : Sociolingvistika a jazykový management. *Sociologický časopis*. Issue 38, 2002, pages 429–442.
- Neustupný, J.V.: Následné (follow-up) interview. *Slovo a slovesnost*. 1999/60. 13-18.
- Neustupný, J.V.: Outline of a theory of language problems. IN *Post-Structural Approaches to Language: Theory in a Japanese Context*. Tokyo: University of Tokyo Press, 1978.
- Özdil, E.: *Sprachwechselphänomene bei jugendlichen türkischen Migranten in Deutschland*. Universität Hamburg. 2000
- Patrick,D.-Budach,G.-Muckpaloo,I.: Multilateracies and family language policy in an urban Inuit community. *Language Policy* 2012 (published online)..
- Redfield, R.-Linton, R.-Herskovits, M.: Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*. 1936/38. 149-152.
- Schieffelin, B.-Kulick, D.: Language socialization. IN Duranti, A.: *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing, 2004. 349-369
- Schieffelin, B.-Ochs, E.: *Language socialization across Cultures (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language)*. CUP, 1999.
- Schieffelin, B.-Woolard, K.: *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1998.

Schwartz, M.: Family language policy: Core issues of an emerging field. Wei, L.: Applied Linguistics Review. 2010/1. 171-192.

Silverstein, M.: Language structure and linguistic ideology. IN Cline, R.-Hanks, W.-Hofbauer, C. (eds.): The Elements: A parasection on Linguistic Units and Levels. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. 193-247.

Sloboda, M.: A language management approach to language maintenance and shift: A study from post-Soviet Belarus. In J. Nekvapil - T. Sherman (ed.), Language Management in Contact Situations: Perspectives from Three Continents. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. pages 13-47.

Sloboda, M.: Menej používané jazyky v Česku: problémy rozvoja v jazykovo „homogénnom“ národnom štáte. Původně jako The Situation of the Lesser Used Languages in Visegrad Four Countries. Budapest: Országos Idegennyelvű Könyvtár, 2010. 38-55.

Tollefson, J. W. (ed.): Language Policies In Education: Critical Issues Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002

Okita, T.: Invisible Work: Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, 2002.

Treffers-Daller, J. - Sumru, A. - Özsoy, B. - van Hout, R.: (In)Complete Acquisition of Turkish Among Turkish-German Bilinguals in Germany and Turkey: An Analysis of Complex Embeddings in Narratives. IN International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Volume 10, issue 3, 2007, pages 248 – 276.

Uherek, Z. (ed.): Cizinecké komunity z antropologické perspektivy: vybrané případy významných imigračních skupin v České republice. Praha: Entologický ústav AV ČR, 2008.

Elektronické zdroje

Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 30. 4. 2013
<http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx>, zobrazeno 1. 5. 2013

Děti, žáci a studenti podle státního občanství na mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2011/12
[https://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/11004A0B99/\\$File/c06t01.pdf](https://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/11004A0B99/$File/c06t01.pdf), zobrazeno 15. 5. 2013.

Main countries of origin of non-nationals, EU-27, 1 January 2012
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Main_countries_of_origin_of_non-nationals_EU-27_1_January_2012_\(million\).png&filetimestamp=20130315160429](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Main_countries_of_origin_of_non-nationals_EU-27_1_January_2012_(million).png&filetimestamp=20130315160429), zobrazeno 1.6. 2013

Sčítání lidu, domů a bytů 2011, definitivní výsledky, obyvatelstvo podle mateřského jazyka
[55](http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=podle-tematu&tu=30718&th=&v=&vo=H4sIAAAAAAAAAAFvzloG1ulhBMCuxLFGvtCQzR88jsTjDN7GAlf3WwcNiCReZGZjcGLhy8hNT3BKTS_KLPBk4SzKKUosz8nNSKgrsHRhAgKecA0gKADF3CQNnaLBrUIBjkKNvcSFDHQMdhqGCqCiYA_cLCiEgZGvxIGdg9_Fz_EMCEgY2b38XZ89gIlvLxTHEP8wx2NEFJM4ZHOIY5u_t7-MJ1OIP5IdEBkT5OwU5RgH5IUB9fo4ePq4uIDtZSxhYw1yDolzXstJzEvX88wrSU1PLRJ6tGDJ98Z2CyYGRk8G1rLEnNLUiiIGAYQ6v9LcpNSitjVTZbmnpOhmAjq44D8QIDDwAK10C_KF2coe4ugU6uPtWMLA4eni6hcSEAZ0FntwgHOQoalxBQA0ON8RWwEAAA..&vseuzemi=null&void=, zobrazeno 1. 5. 2013</p></div><div data-bbox=)

Současný slovník turečtiny (Güncel Türkçe Sözlük), heslo alamancı, ana dili
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51aee6e00d17a9.49707078,
zobrazeno 15. 5. 2013.

Zpráva o stavu národnostních menšin 2011 http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/dokumenty-rady/zprava_2011_tiskarna.pdf, zobrazeno 1. 5. 2013

PŘÍLOHA - TRANKRIPT

KOMENTÁŘ K POŘÍZENÍ TRANSKRIPTU

Různé práce (viz např. Heller, 2007), které podobně jako tato vycházejí z přepisu komunikace realizované v jazyce, který je předpokládaným čtenářům nesrozumitelný, se musejí vyrovnat s problémem, jak průběh výchozí interakce dostatečně věrně, ale zároveň objektivně zprostředkovat.

- 5 Rozhovory, které jsou zachyceny v následujících transkriptech, byly pořízeny v rámci neformální komunikační interakce v turečtině kombinované s izolovanými jinojazyčnými prvky. Vzhledem k tomu, že volba jazykových prostředků, které jsou zejména v oblasti morfologie, neformální, v tradiční české terminologii, nespisovné, představuje podle mého názoru výraznou charakteristiku celé komunikační interakce, považovala jsem za vhodné tuto skutečnost v transkriptu
10 reflektovat, ačkoli prostředky, které by zajistily přesnou korespondenci mezi původním zněním repliky a jejich reprezentací v češtině, nejsou k dispozici. Jako řešení tohoto problému volím přístup, v němž příznakové prvky neformálnosti prezentují – zcela na základě mé osobní preference – prvky obecné češtiny, neutrální prvky pak spisovný převod. Ne všude je však možné realizovat tento postup
15 beze zbytku vzhledem k situacím, kdy v češtině nelze u dané jednotky obecněčeský tvar vytvořit (typicky tvar indikativu přítomnosti 1. osoby), v těchto případech se snažím příznakovost signalizovat na jiné slovní jednotce v rámci dané repliky.

Vzhledem k zaznamenání organizace komunikačních interakcí potom volím přístup, který umožní zaznamenat prvky relevantní vzhledem k tématu práce, a vyhýbám se například záznamu podrobností z oblasti prozodie.

20

ZNAČKY POUŽITÉ V TRANSKRIPTU

	((něco))	části replik pronesené zároveň
	:	prodloužení samohlásky
25	=	okamžité, bezpauzové nasazení následujícího výrazu, repliky
	(?)	výrazně stoupavá intonace
	(.)	krátká pauza
	(..)	delší pauza
	(...)	ještě delší pauza
30	<u>něco</u>	nápadné zdůraznění
	//nesrozumitelné//	nesrozumitelná pasáž, odhad
	((smích))	nejazykové zvuky,
	/mluví ke mně/	komentáře k průběhu rozhovoru
	<ENG>něco</ENG>	jinojazyčný prvek

RODINA B

40 D - dítě

M - matka

He - Helena Özörencik

45 He peki sen ne düşünüyorsun X (.) severek gidiyor musun (?) Ayfer
ablanın dersine (?)

A co si myslíš ty, X, chodíš tam rád? Na hodinu paní učitelky Ayfer.

D hm bir Türkçe şey var(.) mesela notlar nereye koyulcak (?) böyle
Ayfer hoca diyo ki sınav olacak

50 *Hm, je tam několik věcí, například kam se budou dávat známky. Paní
učitelka Ayfer říká, že bude test.*

55 M şimdi onların bu dersi okul karnesinde görünmüyor (.) e: görünmediği
için de not olarak (..) e mesela orda test yapmış (.) X sınıfın en
iyi notunu almış iki tane yanlış yapmış (.) ama mesela bu notu
havaya mı gidecek diyo (.) yani konucak mı karneye geçmicek zaten
(.) test alıyo ödevleri alıyor bayağa kapsamlı bir şeyden geçmişler
test olarak (.) bayağa kapsamlı bir şeyden yapmışlar

60 *Oni tu hodinu nemají na vysvědčení, a protože není na vysvědčení,
tak známkování... Psali třeba test, X měl nejlepší známku ze
třídy, měl dvě chyby, a to bude k ničemu, to nebude na vysvědčení?
Píše testy, dělá úkoly, a ten test byl hodně obsáhlý.*

65 He evet tebrikler (.) evet ben gördüm (.) o öyle böyle bi test değil(.)
peki ne düşünüyorsun (?) o dersin hakkında sen (.) notlar var başka
(?)

*Ano, gratuluju, já jsem test viděla, to nebylo jen tak. A ty si
myslíš co? O té hodině. Ty známky a co ještě?*

70 M kalem alıyor X (.) defter kazanıp geliyor (.) etiketler var X hediye
alıyormuş

X dostává tužky, sešity, nálepky.

He sende kaç tane var (?)

75 *Kolik jich máš?*

D be:nde: (..) yani dört beş tane var

Mám jich asi čtyři nebo pět.

80 **M** hemen hemen her derste alıyor zaten X (.) ödül veriliyor

Skoro na každé hodině dostává x nějakou cenu.

He başka (?) ne düşünüyorsun başka (?) ((kursun)) hakkında

A co jinak? Co si o tom ((kurzu)) jinak myslíš?

85

D ((yani))

((Jako))...

M türkçe dersi ile ilgili soruyor

90 *Ptá se na hodiny turečtiny.*

D türkçe dersi:

turečtina:

95 **He** not problemi var (.) bir kaç tane şey var söyledin biraz önce (.) o yüzden

před chvílí jsi říkal, že je tam problém se známkama, tak proto

M ilk başlarda cumartesi (.) saat on ikide mi gidiyordun o (?)

100 *Tak především to v sobotu, ve 12 jsi tam chodil?*

D e: on ikide gidiyorsun

É, jdeš tam ve 12.

- 105 **M** tam kahvaltıdan kalkıyoruz (.) legolarıyla oynamak istiyor X o
yüzden ilk başlarda şey gelmiyordu (.) ama şimdi artık alıştık

*Jen vstaneme od snídaně, X si chce hrát s legem, proto mu to nejdřív
moc to, ale už jsme si zvykli.*

- 110 **He** hm hafta sonu derse gidiyor

Hm, o víkendu chodí na hodiny.

- M** aynen yani

Přesně tak.

115

- D** çünkü ders zorunlu bir şey değil ki

Ta hodina není povinná.

- M** hm zorunlu değil çünkü karnede geçip geçmeme durumu yani

- 120 *Hm, není povinná, protože tu je ta záležitost s vysvědčením.*

- He** evet o zor onlar için peki orada ki yaptıklarını seviyor musun (?)
hoşuna gidiyor mu (?) eğleniyor musun orada (?)

- 125 *No, to je pro ně těžké. A co to, co tam děláte, máš to rád, líbí se
ti to? Bavíš se tam?*

- D** ikisi de

Obojí.

- 130 **He** ikiside (.) neler zevkli orada (?)

Obojí. A co je tam zábavného?

D e: bilmiyorum

É, nevim.

135

He peki zevkli olmayan şeyler ne (?)

A co je tam nezábavného?

D onu da bilmiyorum

140

To taky nevim.

He hm

Hm.

145 D ama test olmak zorunda mı (?) yani test ne yapacak (?)

Ale je to nutný, aby byl ten test.

He hm test olmazsa daha iyi olur diyosun

Takž říkáš, že kdyby nebyly testy, bylo by to lepší.

150

D yani hayır ama keşke (..) ilk başladığı şekli (..) babama sordum dedi ki türk sinema ama bakıyorum testler yapıyor

To jako ne, ale kéž by (...) nejdřív jsem se pta táty, říkal, že se tam budeme dívat na turecký filmy, a koukám, píšeme testy.

155

M ((smích))

He ((smích)) hm o zaman sana yanlış bilgiler-

((smích)) Tak to nesprávné informace...

160

M öğrenmişliğinize bakıyor (..) öğretebilmiş miydim acaba

Jí zajímavá, jestli jste se to naučili, jestli vám to dokázala vysvětlit.

165 **He** **peki orada ki çocuklara nasıl şey (.) arkadaşlara**

A jaký jsou tam děti, kamarádi?

D **arkadaşlarım bir kere (.) bilmiyom**

Jako kamarádi (.) nevím.

170

M **xten birer yaş küçük çocuklar (.) X kendi yaşıtı yok diğer yaş büyük olmaksızınla birer yaş küçüklerle olmak zorunda (.) evet öyle bir şeyimiz var yani**

175

Jsou tam děti o rok mladší než X, nemá tu vrstevníka. I když ten rozdíl není velký, musí být s dětmi, co jsou o rok mladší. Takhle to u nás je.

He **anladım**

Chápu.

180

D **okulda biri yok**

Ve škole nikdo není.

185

M **şimdi kendi sınıfı bir yaş büyükleri olduğu için şuan X dörtte olması gereken beşinci sınıfta**

Protože je jeho třída o rok straší, teď má být ve čtyřce, ale je v páté třídě.

He **o zaman çok maşallah yani**

190

Tak to gratuluju...

M **zaten diyor ki (.) atlaya atlaya yakında mezun olcam**

Taky říkám, budu tak přeskakovat, až absolvuju.

195 **He** **peki (.) legoyla ilgili bişey söylemek istedin (.) neydi o (?)**

Chápu. Chtěl jsi říct něco o legu, co to bylo?

D **e bilmiyom**

É, nevím.

200

M **X en çok sevdiği oyuncak lego**

To je X nejoblíbenější hračka.

He **öyle mi (?)**

205 *Opravdu?*

D **zaten tek oynucağım o**

Taky je to moje jediná...

210

M **yani bir çok şey var ama (.) evde en favori oynucağı legolar (.)
onlarla kendilerine ait dünyası var adamları var çok**

Jako má toho hodně, ale nejoblíbenější hračka je lego, to má svůj svět, jsou tam lidi.

215

D **ama adamlara silah veriyorum**

Lidem dávám zbraně.

M **silahlarla oynamayı seviyor savaşçı bir ruhu var Xin.**

220 *Rád si hraje se zbraněmi, má válečnického ducha.*

He tamam şimdi izin verirsen ben sana bir kaç tane resim gösteririm (.)
tamam mı (?) birde soru sorcam (.) ilk resim bu bu çocuk ne yapıyor
orada (?)

225 *Tak, jestli dovolíš, ukážu ti pár obrázků a zeptám se tě. První
obrázek je tohle. Co tam to dítě dělá?*

D o bir tane çocuk
To je nějakej kluk.

230

M resme bak istersen
Můžeš se podívat na obrázek.

He ne yapıyor (?)

235 *Co dělá?*

*D e:
É...*

240 **D** galiba: (.) okumak istemiyor ama okumak zorunda
Nechce se učit, ale musí se učit.

He hm sence mutlu değil herhalde (.) çok fazla görünmüyor (.) peki
mesela ödev yapabiliyor mu orada (.) ödev olabilir mi (?)

245 *Hm, myslíš, že není spokojený, asi tak moc nevypadá. Může dělat
úkol? Může to být úkol?*

D ödev galiba (.) yapmaya çalışıyo ama yapamıyo

250 *Asi se snaží dělat úkol, ale neodkáže to.*

He neden yapamıyor sence (?)

Proč mu to nejde?

255 D anlamadığı şeyler var

Asi něčemu nerozumí.

He hm

Hm.

260

He senin okulundan çok ödev geliyor mu (?)

Taky dostáváte ve škole úkoly?

D yani bazı konulardan (.) ingilizce mesela her zaman geliyor

265 *V některých předmětech. Třeba z angličtiny pořád.*

He bazı konulardan dediğin zaman (.) başka ne konular var (?) yani ingilizceden başka (?)

Říkáš v některých předmětech, z jakých dalších kromě angličtiny?

270

D matematik

Matematika:

He hm başka(?)

275 *Hm. A co dál?*

D matematik ingilizce <ENG>history</ENG> ve <ENG>geography</ENG>

Matematika, angličtina, <ENG>history</ENG> a <ENG>geography</ENG>

280 He hm anladım (.) peki ödev yapmayı seviyor musun (?)

Chápu. A děláš úkoly rád?

- D **<ENG>geography</ENG>'de kötüyüm**
<ENG>geography</ENG> mi nejde.
- 285
- He **((smích)) kötü iyi o önemli değil (.) ödevleri yazmayı seviyor musun (?)**
To není důležitý, jestli ti to jde, nebo ne. Děláš rád úkoly?
- 290 D **<ENG>history</ENG>'den nefret ediyom (.) bitane adam bitane kadının kafasını kesmiş böyle şey**
<ENG>history</ENG> nenávidim. Jeden chlap usekl hlavu jedný ženský a takovýhle věci.
- 295 M **gördükleri konuları sevmiyor**
Nelíbí se mu témata, co se učí.
- He **ha: anladım**
Aha, chápu.
- 300
- M **tarihte yapılan işkenceleri görüyorlar (.) o da onlara çok zevkli gelmiyor (.) hoca da çok detaylara kadar hatta resimleri de gösteriyorlarmış**
V dějepise se učí o mučení, co se dělalo, učitel to vypráví do detailů, a dokonce ukazuje obrázky.
- 305
- He **allah allah**
Pane Bože.
- 310 D **orada mesela Max (.) kan şeyine çok mesela e: kanla alakalı şeyler problem yok diyo (.) history hocası bir dakika şeyle alakalı bahsedince yüzü tamamen kıpkırmızı oluyo ve de hiç bakmıyo (.) öyle bak böyle**

315

Ta, třeba Max má na krev, jako na to, co souvisí s krví, není to problém, ale když o tom dějepisář mluví, uplně zrudne a vůbec se nedívá, takhle.

He **hocaniz mı bakmıyor (?)**

Učitel se nedívá?

320

D **hayır (.) şey Max**

Ne, Max.

M **bir arkadaş bir arkadaş (.) ingiltereden geldi**

325

To je jeden kamarád z Anglie.

He **peki sence ödevler kaldırılrsa daha iyi mi olurdu okul (?)**

Myslíš, že kdyby se úkoly zrušily, byla by škola lepší?

330

D **ödevler çalışmak için**

Úkoly jsou kvůli učení.

He **çalışmak iyi bir şey mi kötü bir şey mi (.) onu soruyorum**

A učít se je dobrý nebo špatný? Na to se ptám.

335

D **bazen gerekiyor (.) bazen gerekmiyor**

Někdy jsou potřeba, někdy nejsou potřeba.

340

He **hm (.) sen öğretmen olsaydın ödev verir- verir- ((verir miydin (?)))**

Hm. Kdybys byl učitel, úkoly bys dáv dáv dával?

M **((ödev verir miydin soruyor /k synovi/**

((Ptá se, jestli bys dával úkoly.

345

D ama öğretmen olmazdım ben ki (.) öğretmenlikten hemen çıkardım

Ale já bych nebyl učitel, hned bych toho nechal.

He evet teorik olarak yani

350

Teoreticky.

M olsaydın yani (.) mesela

Kdybys byl, například.

355

D olduğumu hayal edemiyorum

To si vůbec neumím představit.

M peki

Tak jo.

360

He başka resim (.) burada ki çocuk ne yapıyor (?)

Další obrázek, co tady ten kluk dělá?

D onun ne yaptığı çok net değil

365

To není jasný, co dělá.

He değil mi (?)

Není?

370

D o burada birşey yapıyor

Něco tam dělá?

He ne acaba (?)

Co to asi je?

375

D kopya çekiyor

Opisuje.

He hm e:ve:t (.) sizin sınıfınızda öyle bir şey yapılıyor mu (?)

380

Ánó. U vás ve třídě se to dělá?

D bazen Max belki bazen bana bakıyor ben anlamıyorum

Max se možná někdy dívá, já tomu nerozumím.

385 M ((smích))

He ha: (.) sence iyi birşey mi bunlar (.) böyle birşey yapmak iyi birşey mi sence

Aha. A myslíš, že dělat něco takovýho je v pořádku?

390

D e: e: kötü ama ne yapalım (.)bazen zorundayım

É,é, je to špatný, ale co se dělat, někdy musím.

M ((smích))

395

He ne zamanlarda zorundasın (?)

Kdy musíš?

D e: bazı kişiler (.) e: mesela birtane bir hoca (.) çocuk bi test olacak ama o gün yok (.) o bir günde aceleyle yapmak zorunda (.) o zaman belki yapabilir

400

É, některý lidi, třeba učitel..., dítě, bude test, ale není ten den ve škole, musí pospíchat a musí to udělat, tak třeba v takový situaci to může udělat

405

He **anladım çok böyle köşeye sıkışınca (.) peki yine sen öğretmen olsaydın ne yapardın bu durumda (?)**

Chápu, když je takhle zahnaněj do kouta. A kdybys byl učitel, co bys dělal, v týhle situaci?

410

D **yine hayal edemiyorum**

Já si to pořád nedokážu představit.

He **birazcık şey hayal et**

415

Trochu si to představ.

M **neden hayal edemiyorsun (?)neden hayal edemiyorsun (?) kopya çeken bir çocuk olsaydı karşında (.) ne yapardın (?)**

420

Proč si to nedokážeš představit? Kdybys byl učitel a před tebou by bylo dítě, co opisovalo, co bys dělal?

D **e: (...) e: (...) testten sıfır vermeye çalışırdım (.) hocaların hepsi böyle yapıyor**

É, é, dal bych mu z testu pětku, všichni učitelé to tak dělaj.

425

M **kopya çeken çocuklar sıfır alır diyor**

Říká, že děti, co opisují, dostanou pětku.

He **peki (.) burada ki çocuklar**

430

A co tyhle děti?

D **öylesine yapıyor bişey (.) ama ne bilmiyorum**

Něco tam jen tak dělaj, ale nevím co.

435 **He** biraz bak anlarsın belki

Podívej se na to, možná to pochopíš

M hiç bakmadan olmuyor (.) bi şeye yoğunlaşmışlar

Když se na to vůbec nepodíváš, tak to nepůjde. Na něco se soustředí.

440

D birşey yazmaya yoğunlaşmışlar

Něco píšou.

He ne olabilir acaba

445 *Co to může být?*

D birşey yapıyorlar (.) test mi (?)

Něco dělaj. Test?

450 **He** sence onlar test mi yazıyor (?) sen test yazarken heyecanlı oluyor musun (?)

Myslíš, že píšou test? Když píšeš test, míváš strach?

D test yazarken hiç heyecanlı olmuyorum

455 *Když píšu test, strach vůbec nemám.*

He olmuyor musun (?)

Nemáš?

460 **D** şıklıysa

Když tam jsou možnosti.

M şıklıysa daha rahat oluyor

Když jsou tam možnosti, je to snazší.

465

He peki senin son karnen nasıl oldu (?)

No a jak dopadlo tvoje poslední vysvědčení?

böyle mi bakıyorlardı sana yoksa daha maşallah mu sevindiler (?)

470

Dívali se na tebe taky takhle nebo měli radost?

D hatırlamıyorum

Nepamatuju se.

475 **He** (hm)

Hm.

M son karne karne almadılar da ara toplantı (e) da vermişler gibi sonuçta yani

480

Oni vlastně poslední vysvědčení nedostali. Ale na schůzce jim vlastně dali něco jako vysvědčení.

D ama bilmiyorum (.) ama kötüydü (.) <eng>history</eng> ve <eng>geography</eng>

485

Ale nevím. Ale bylo špatný. History a geography.

M onlar da biraz işte hani (.) daha ifade gerektiren

Tam je potřeba jakoby víc se vyjadřovat.

490 **D** =<eng>geography</eng> işte

=Jako geography

- He =neden sevmiyorsun <eng>history</eng> <eng>geography</eng> (?) yani konuşulur mu maşallah fazla orada (?) konuşmayı mı sevmiyorsun (?)
- 495 ((Proč nemáš rád history geograhý ? Protože se tam víc mluví? Ty nemáš rád mluvení?
- D ya:ni: <eng>geography</eng> kötü bide e: haritada ülkeleri bulamıyorum. <eng>geography(:)</eng>de ne deyim e: mesela ((işte bazılarda)) bazı soruları ondan verildi e: bir tane harita gösteriyor (.) bir tane ülkeyi bir tane yeri işaretliyor orada hangi ülke olduğunu //gösterirsin//
- 500
- 505 Jako geography je na nic, geography, jak to mám říct. Třeba na mapě nedokážu najít země. ((a v některých)) byly tyhle otázky. Ukazuje nějakou mapu, označí tam nějakou zemi, nějaký místo a ty //ukazuješ//, jaká to je země.
- He ((hm))
- ((Hm))
- 510
- M ((<eng>map</eng> gösteriyor))//ke mně//
- ((Ukazuje <eng>map</eng>..))
- He peki <eng>historyde</eng> yani öğretmeniden başka bir sorun var mı yoksa (?) genel olarak mı sevmiyorsun yani (.)
- 515 No a v <eng>historyde</eng> je kromě učitele nějaké jiné problém nebo ho prostě nemáš rád?
- D şöyle (.) en nefret ettiğim (ders bu)
- Takhle. To je předmět, co nenávidím ze všeho nejvíc.
- 520
- He peki (.) bu güzel cumleyle (.) bu konuşmamızı ((bitiriyoruz (.)
- Jasně. A touhle krásnou větou náš rozhovor uzavřeme.
- M ((smích))
- 525

RODINA C

530 D - dítě

M - matka

He - Helena Özörencik

He türkçe derslerde neler yapıyorsunuz (?)

535

D sessiz sinema filan oynuyoz

Hrajeme tichý kino a tak.

He peki orada arkadaşlarla orada bir arada olmak seni mutlu etmiyor mu (?) biraz

540

A nemáš radost, že jsi tam s kamarády? Trochu...

D her gün zaten görüyom

Já je vidim každej den.

545

He hm (.) sadece cumartesi günleri okula gitmek zorunluluğu zorunda kaldınız ha (?) o zaman annen izin verirse ben sana bir kaç resim göstereceğim (.) tamam mı (?) sen bana ne var söyleyeceksin olur mu (?)

550 *Takže jenom mus takže jenom musíš v sobotu chodit do školy, co? Tak jestli bude máma souhlasit, ukážu ti pár obrázků, jo? A ty mi řekneš, co na nich je, šlo by to?*

M hm

555 *Hm.*

He mesela bu ne (?) söyler misin bana (?) ne yapıyorlar oradaki çocuklar

Co je třeba tohle? Řekneš mi to? Co tam ty děti dělají?

560

- D **çocuk mu yoksa adam mı (?)**
To je dítě nebo chlap (?)
- 565 He **bence o çocuk**
Já myslím, že to je dítě.
- D **resim çiziyor**
Kreslí.
- 570 He **hm hangi derste o şu an acaba (?)**
A co je to asi za hodinu?
- D **resim**
Kreslení.
- 575
- He **var mı sizde bu ders okulda (?)**
Tuhle hodinu ve škole máte?
- D **var**
- 580 *Máme.*
- He **hoşuna gidiyor mu (?) senin**
A jak se líbí? Tobě (,)
- 585 D **bazen evet bazen çok zor şeyler yapıyoruz**
Někdy jo, ale někdy děláme hrozně těžký věci.
- He **ne gibi (?)**
Co třeba ?

- 590
- D** **e: hayvan filan çizme o konusunda**
É, třeba jako kreslit zvířata.
- He** **böyle (.) hm tamam (.)şimdi bu ders bu ne acaba (?)**
 595 *Takhle hm, dobře, a co je tahle hodina?*
- D** **fen dersi**
Fyzika.
- 600 **He** **hm (.)bu var mı sizde (?)**
Hm. A tu máte(?)
- D** **var**
Máme.
- 605
- He** **o nasıl (?) ((ne)) yapıyorsunuz orada (?)**
A ta je jaká? Co tam děláte?
- D** **((e:))**
 610 *É*
- D** **orada ee şeyleri yapıyoz**
Děláme tam é to...
- 615
- He** **hm**
Hm.

- D **şey deneyler filan yapıyoz**
- 620 *No, děláme tam třeba pokusy.*
- He **hm**
- Hm.*
- 625 D **bazı deneyler hoşuma gidiyor**
- Některý pokusy se mi líbí.*
- He **hm nasıl gibi mesela (?) e yaptınız geçenlerde (?) yada**
hatırladığın bir şey
- 630 *Hm, jaký třeba?*
- D **=proje filan proje ee şeylerini (..) deneylerini**
- 635 He **hm (..) peki neyin üzerinde yaptınız (?) mesela deneyi**
- Hm. A čeho se ty pokusy třeba týkaly?*
- D **e:**
- É*
- 640
- M **bitkiler üzerine mesela**
- třeba rostlin*
- D **e: şimdi**
- 645 *É, jako...*
- He **mesela patlama böyle duman filan (..) bir şey olmadı mı (?)**

Co třeba nějakej kouř, výbuch, něco takovýho se nestalo?

650 D **bir kere //nesrozumitelné// dersi yapmıştım işte**

Jednou jsem měl hodinu //nesrozumitelné//.

He **=ne yaptın (?)**

655 *Co že jsi měl?*

D **magnet(.)ik şey ona bağlı bir kablo (.) ince sonra ona dili
koyuyorsun o kablonun ucuna sonra o şeyleri tutuyor makas(.)ları
öyle**

660 *Magnet(.)cký něco, na to je připojenej kabel (.) tenkej potom na
špičku přiděláš //nesrozumitelné// a ono to chytá to (.) nůžky.*

He **hm bu fen ders (.) o zaman bu ders (?)**

Hm. Tak tohle je fyzika. A co je tohle za hodinu?

665

D **beden eğitimi**

Tělocvik

He **nasıl o ders (?)**

670 *To je jaká hodina?*

D **güzel (.) en sevdiğim ders**

Dobrá, to je moje nejoblíbenější hodina.

675 He **en sevdiğin ders mi (?) bütün erkeklerin en sevdiği ders (.) orada
ne yapıyorsunuz (?)**

*Nejoblíbenější hodina? To je asi nejoblíbenějšíj hodina všech
chlapů. Co tam děláte?*

680 D e: genellikle koşuyoz oyun oynuyoz

É, obvykle běháme, hrajeme hry.

He hm (.) ne oyunları (?)

Hm, jaký hry?

685

D koşup birisi topu alıyor ve birilerini vurmaya çalışıyor

Jeden běží, vezme si míč a snaží se trefit ostatní.

690 He hm o şey <ENG>vybíjená</ENG> bizde ama ingilizcesini bilmiyorum
tamam peki bu çocuk (?)

*Hm. To je u nás <ENG>vybíjená</ENG>, ale nevím, jak je to anglicky.
A co tohle dítě?*

D tahtaya yazıyor

695 *Píše na tabuli.*

He ne yazıyor (?)

A co píše?

700 M normal yazmış mı (?)

To tam píše normálně?

D bir şeyler yazmış da

No, něco tam napsal.

705

He ne yazmış olabilir (?) yüzüne bak ta (.) çocuğun

Co to tam mohl napsat? Podívej se do obličej, tomu dítěti.

- M** **ceza almış bence**
 710 *podle mě dostal trest*
- D** **he: <ENG>i must i must i must</ENG>**
 Ahá. <ENG>i must i must i must</ENG>
- 715 **He** **peki sen hı böyle ceza aldın mı (?)**
 A tys někdy takový trest dostal?
- D** **öyle değil**
 Takovýhle ne.
 720
- He** **peki nasıl ceza aldın**
 A jaký jsi dostal trest?
- D** **e: sadece şey dinlemezsen bir tane şey siliyor**
 725 *É, jenom když neposloucháš, tak ti to smažou jeden ten*
- M** **<ENG>plus</ENG>**
 <ENG>plus</ENG>
- 730 **He** **hm anladım**
 Chápu.
- D** **artı**
 Plus.
 735
- He** **peki ceza alıyor musun sen (?) yoksa hep dinleyen takip eden çocuk musun (?)**

A dostáváš tresty, nebo vždycky posloucháš a dáváš pozor?

740 D **bizde bir tane çocuk var (.) o ço:k konuşuyor ingilizcesi de bir tuhaf (.) o en çok (.) ama o artılar okul şey sınıf için**

U nás je jeden kluk, ten hrózně mluví a má divnou angličtinu. Ten nejvíc. Ale ty plusy jsou jenom pro školu, teda pro třídu.

745 He **hm okulun şeyine girmiyor yani (.) hm (.)peki bu kim (?)**

Hm, do toho školního se nepočítají. A kdo je tohle?

D **bu karne almış**

Dostala vysvědčení.

750

He **hm nasıl bir karne olmuş acaba (?)**

A jaký to vysvědčení asi bylo?

D **bilmem**

755 *Co já vim?*

M **((smích))**

He **sence yüzüne bakarsan mutlu mu (?)**

760 *Tak když se jí podíváš do obličeje, je šťastná?*

D **kötü**

Špatný.

765 He **herhalde kötü olmuş (.) ama senin karnen çok güzel oldu duyduğumuz kadar tebrik ederiz (.) şimdi bu çocuklar ne yapıyor ne yapıyorlar(?)**

Asi bylo špatný, ale tvoje vysvědčení bylo moc hezký, jak jsme slyšeli, gratulujeme. A co ty děti, co dělají?

770

D ((smích)) **kavga mı ediyor (?)**

To se perou?

He **olabilir (.) sizde hiç böyle bir şey oluyor mu (?)**

775

Možná jo, stává se tohle u Vás?

D **ders zamanında olmuyor da (.) teneffüslerde o dediğim bir çocukla çok kavga ediyoz**

780

Nestává se to o hodině, ale o přestávce, s tím klukem, co jsem říkal, se hodně pereme.

He **hm (.) siz ikiniz**

Hm, vy dva.

785

D **hm**

Hm.

He **peki o kadar sert oluyor mu (?) onların şey (.) ellerinde birşeyler var**

790

A bývá to takhle drsný jako to jejich, oni maj něco v ruce?

D **onu bilmiyom da ayak filan**

To nevim, ale kopání...

795

M **hm:**

Hm.

He olabiliyor yani (.) hocalar ne yapıyor peki (?)

... se může objevit. A co dělají učitelé?

800

D görmüyor hocalar (.) zaten onların onlar olmuyor

To nevidí. Tam učitelé nejsou.

805

He gördükleri zaman

A když to vidí?

M kızıyor

810

zlobí se

D sadece diyor ki (.) yapma böyle

Jen říkají, nedělej to.

815 **He** o zaman çok sabırlı hocalarınız var (.) peki bu ne

Tak to máte trpělivý učitele. A co je tohle?

D kopya çekiyor

opisuje

820

D benim yanımda oturan en iyi arkadaşım (.) şimdi o okulda yok ama hep o benim kağıtlarıma bakmak istedi (.) testte diyordu işte cevap ver öyle şey

825

Vedle mě sedí můj nejlepší kamarád, on teď není ve škole, ale on se mi pořád chtěl dívat do papírů při testu, říkal, ať mu dám odpovědi, a tak.

- He **sen çekmedin ama**
Ale tys neopisoval.
- 830
- M **kopya verdin**
Tys nechal opisovat.
- He **peki sence kopya çekmek güzel bir şey mi (?)**
- 835 *A podle tebe je opisovat správný?*
- M **konuşsana**
mluv
- 840 D **değil**
není
- He **değil (.) neden (?)**
Není, proč?
- 845
- M **((smích)) iyi değil ama neden (?)**
((smích)) Není to správný, ale proč?
- D **neden**
Proč?
- 850
- M **çünkü diğeri çalışmış çalışıp anlamış o haketmediği birşeyi istiyor**
Protože ostatní pracovali a pochopili to a on chce něco, co si nezaslouží.
- 855 D **evet**
Ano.

- He dediklerinize katılıyorum (.) ve son resim olarak bu çocuk ne yapıyor acaba (?)
- 860 *Souhlasím s vám. A tohle je poslední obrázek, co tam to ten kluk dělá?*
- D ((smích)) ödev yapıyor
- 865 *dělá si úkoly*
- M kitapta kaybolmuş
- ztratil se v knížce*
- 870 He peki sen ödev yaparken böyle mi görünüyorsun
- Když ty děláš úkol, vypadáš taky takhle?*
- D hm
- Hm.*
- 875
- He mutsuz kaybolmuş yüzü var mı sende de neden (?) sevmiyor musun (?)
- Vypadáš taky ztraceně nebo máš úkoly rád?*
- D hm (.) hm (..) aslında gelince hemen önceden yapınca ödevlerini hiç böyle olmuyor (.) ama sonra böyle saat altı uzatınca çok sıkılıyom (.) filimler filan başlıyor
- 880 *Hm, no vlastně, když se udělají včas, tak to takhle vůbec není, ale když se to protáhne do šesti, hrozně se nudím, začínou filmy*
- 885 H peki hangi dersten en çok ödev geliyor (?)
- A z jakýho předmětu je nejvíc úkolů?*

- D **ingilizce**
z angličtiny
- 890
- He **hm (.) peki her gün mü var**
A to je každej den?
- D **sadece çarşamba yok**
 895 *kromě středy*
- RODINA D,E
- MD matka, rodina D
- DD dítě, rodina D
- ME matka, rodina E
- 900 DE dítě, rodině E
- H Helena Özörencik
- MD **dikkatli bak resimlere**
Podívej se pořádně na ty obrázky.
- 905
- He **hm ne o (?)**
Tak co to je?
- MD **ışığa bas buranın (.) ışığa**
 910 *Rozsvit' tady světlo. ((k dalším dětem))*
- ME **tamam orayı kapatalım (.) oradan soğuk geliyor çok soğuk geliyor.**
 915 *Dobře, ale tam zavřeme, jde tam odtud zima, hrozná zima. ((k dalším dětem))*

He **şey diyeceksin (.) onlardan yani resimde ne var (.) iyi güne mi ait kötü güne mi ait (.) yani güzel bir güne sevdiğin bir güne yoksa (.) mesela şu resimde ne var (?) sence**

920 *Ty řekneš... Co z nich, teda co je na obrázku, patří to k dobrému nebo ke špatnému dni, dni, co máš rád, nebo... Co je třeba na tomhle obrázku? Podle tebe.*

DD **çocuk**

925 *Kluk.*

He **ne yapıyor (?)**

Co dělá?

930 **DD** **soruyu cevaplıyo**

Odpovídá na otázku.

He **okulda herhalde**

Asi je ve škole.

935

DD **evet**

Jo.

He **sınav oluyor galiba**

940 *Asi ho zkouší.*

He **benim sormak istediğim (.) onu seviyor musun güzel güne koyar mısın (?) böyle bir şey**

945 *Já se chci zeptat, jestli se ti tohle líbí, dal bys to do dobrýho dne? Něco takovýho.*

ME sence güzel bir gün mü o (?)

Myslíš, že to je dobrej den?

950 **DD** evet

Jo.

DE aa:

Aá.

955

ME seviyorsun yani (.) öğretmen sana soru sorduğunda (..) hoşlanıyorsun yani

Máš to rád. Když se tě učitel na něco ptá. Líbí se ti to.

960 **DD** ((yok soruyu)) bildiğim zaman hoşlanıyom

Ne, líbí se mi, když vím otázku.

DE ((hayır))

Ne.

965

ME //smích//

DE tamam başka

Dobře, co dál?

970

DD matematik matematik seviyom

Matika, matiku mám rád.

DE hayır hiç sevmem

975 *Ne, to nesnášim.*

He **iyi gün**

Dobrej den.

980 **He** **ne var orada (?)**

Tam je co?

DD **spor**

Sport.

985

He **hm (.) peki normal şey okulda mı okul dışında mı**

Hm. A je to ve škole nebo mimo školu?

990 **DD** **okulda da okul dışında da yapıyorum**

Sportuju ve škole i mimo školu.

He **güzel yani tamam (.) her şeyi seven x (.) bu ne (?)**

Takže je to dobrý, fajn. X, co má všechno rád. A co je tohle?

995

DD **fizik**

Fyzika.

He **hm**

1000 *Hm.*

ME To je tvoje nejoblíbenější, že jo X?

DE hayır

1005 *Ne.*

He bu ne olabilir (?)

Co může být tohle?

1010 **DD** toplantı mı (?)

Schůze?

DE hi:ç ne toplantısı hayır

Vůbec, jaká schůze, né.

1015

DD şey kompozisyon yapıyorlar

To, dělaj sloh.

DE hayır

1020 *Ne.*

He bence orada bir kaç tane öğretmen var (.) bir kaç tane

Já myslím, že je tam několik učitelů a několik

1025 **DE** =ben biliyom

=Já vim.

DD <CZ>doučování</CZ>

<CZ>doučování</CZ>

1030

He o şey (.) <CZ>maturita</CZ> biliyor musun (?)

To je to, <CZ>maturita</CZ>, znáš to?

DE hm

1035

Hm.

He işte o sözlü maturita

Tak to je ústní maturita.

1040

DD sevmiyom

To nemám rád.

DE ceza mı aldı bu çocuk (?)

Ten kluk dostal nějakej trest (?)

1045

DD artık alıştım seviyom ya

Na to už jsem si zvyk, to mám rád.

He öyle bir ceza veriyorlar mı sizin okulunuzda (?)

1050

A u vás ve škole dávají tyhle tresty?

DD bizde annelere haber veriyorlardı

U nás dávali vědět rodičům.

1055

DE bizim okulda böyle kağıtlara (.) bütün hepsine bir daha yapmayacağım bir daha yapmayacağım

U nás ve škole se na takový papíry, na celý, už to víckrát neudělám, už to víckrát neudělám.

1060 DD **evet**

Jo.

((křik ostatních dětí))

1065 He **bu ne (?)**

Tohle je co?

DD **karne**

Vysvědčení.

1070

DD **karne iyi mi kötü mü (?)**

Je to dobrý, nebo špatný?

DE **iyi a: be:**

1075 *Dobrý, á, bé...*

He **yüz ifadesine bak ona göre bence**

Podívej se jí do obličeje, podle toho, podle mě.

1080 DD **kötü**

Špatný.

((křik ostatních dětí))

1085 DD iyi güne

DO dobrýho dne.

He ne o (?)

Tohle je co?

1090

DD resim yapıyorlar

Kreslí.

He bakayım (.) ne dersi o (?)

1095 *Já se podívám. Co to je za hodinu?*

DD <CZ>výtvarka</CZ>

<CZ>výtvarka</CZ>

1100 He ((hm))

Hm.

DE ((çekçe)) söylemene gerek yok (.) <ENG>IT>/ENG> mi o(?) s:
karıştırma

1105 *Nemusíš to říkat česky. To je <ENG>IT>/ENG>? Nešáhej na to*

He sizin tercihleriniz gitti

A skupiny jsou pryč.

1110

DE ((smích))

DD **kötü güne**

Do špatnýho dne.

1115

He **ne o peki (?)**

A co to je?

DD **emo**

1120

Emo.

DE **((smích))**

He **bu nasıl emo ya: (.)((sarışın)) ya olur mu (?)**

1125

Co je tohle za ema? Copak může bejt blond emo?

DD **((emo emo))**

Emo, emo!

1130

DD **ama emo harbi**

Fakt je to emo.

He **çocuğun uzun saçları var sen onu emo hemen emo yapıyorsun**

Má dlouhý vlasy, tak z něj hned učeláš ema.

1135

DD **emo saçı böyle şey**

Emo má vlasy takhle.

ME **canım ben emonun ne olduğunu biliyorum**

1140 *Já vim, co je emo.*

DD **bende de öyle ama benim //nesrozumitelné// yok**

Já to mám taky tak, ale já nemám //srozumitelné//.

1145 He **yakında olacak ama**

Ale brzo budeš mít.

DD **ben <CZ>kudrnatý</CZ>yim**

Já jsem <CZ>kudrnatý</CZ>.

1150

He **hm <CZ>kudrnatý</CZ>**

Hm, <CZ>kudrnatý</CZ>.

ME **ne (?) neymiş (?)**

1155 *Co?*

DD **kıvırcık <CZ>kudrnatý</CZ>**

Kudrnatý <CZ>kudrnatý</CZ>.

1160 DD **aha kötü günler**

Aha, to je špatnej den.

DE **aha o benim okulum**

To je moje škola.

1165

DD **iyi günler**

Dobřej den.

1170 **He** **ne yapıyorlar orada çocuklar (?)**

Co tam ty děti dělaj?

DE **parti parti yapıyorlar**

Párty, dělaj pártý.

1175 **He** **parti sınıfta**

Párty ve třídě.

DD **X <ENG> in the house </ENG>**

X <ENG> in the house </ENG>

1180

DD **o da iyi gün**

To je taky dobrej den.

He **ne o (?)**

1185 *Co to je?*

DE **hm tabi tabi**

Hm, jasně, jasně.

1190 **DD** **e: herkez soruyu herkez oturuyor çalışıyor**

É, každej otázku, všichni sedí a učí se.

- He **tamam başka (?)**
 1195 *Dobře, co dál?*
- DD **bu orta**
To je prostřední.
- 1200 He **peki o ne (?)**
A co to je?
- DD **ben kendim bilmiyom bu hoca mı (?)**
To sám nevím, to je učitel?
 1205
- He **yo:k**
Né.
- DD **bu buna vuruyor bu da bunu koruyor buna vuruyor**
 1210 *Tenhle tohohle mlátí, tenhle to chrání a mlátí tohohle.*
- He **e olabilir (.) ne o peki (?) nasıl bir isim koyarsınız (?)**
To je možný. A co to je, jak bys to pojemnoval?
- 1215 DE **kavga**
Bitka.
- DD **koruma (.) arkadaşımı koruma**
Ochrana, ochrana kamaráda.
 1220

DE bu ne (?)

Tohle je co?

DD kopya

1225 *Opisování.*

DD bu da orta

To je taky uprostřed.

1230 DE ((smích))

ME hiç sevmiyorum diyemiyorsun yani

Nemůžeš říct, že se ti to vůbec nelíbí...

1235 DD kopya çekmek kötü bir şey

Opisovat je špatný.

DE X sen de mi kopi çekiyorsun (?) küçücük bir kağıt gördüm (.)
böyle bir şeyler yazılmış

1240 *X, ty taky opisuješ? Viděla jsem takovej papírek, něcos tam napsala.*

DE ((smích)) ben hayatımda hiç kopya çekmedim

V životě jsem neopisovala.

1245

((křik ostatních dětí))

DE benden istiyorlar ama ben kopy çekmiyom

Chtěji, abych je nechala opisovat, ale neopisuju.

1250

He **ben görmüyorum bana göstermen lazım (.) tamam ortaya koy istersen**

Já to nevidim, musíš mi to ukázat. Tak to děj doprostřed, jestli chceš.

1255

DE **e: o en sıkıcı**

É, to je nejnudnější.

DD **ders yapmak (.) hayır ders yapmak bilmiyo (.) bilmiyo**

1260

Učit se, ne, neumí se učit, neumí.

DE **soru soruyor**

ptá se

1265 **DD** **anlamadığından sinirleniyor her şey yere atıyor**

Rozčiluje se, protože tomu nerozumí, háže všechno na zem.

He **tamam söyle bakayım (.) neler çıktı ondan sonra (?)**

1270

Tak povídej, co vám tam vyšlo?

DD **ya tedbirli sınıf uslu sınıf (.) herkez biliyo**

Hodná třída, všichni ví.

1275

He **hm başka (?)**

Hm, další?

DD **disko**

1280 *Disko.*

DE **((smích))**

ME **burası party deme (.) vau**

1285 *Tady je pártý, že jo, vau.*

DD **resim ders (.) resim yapmak (.) ceza (.) spor (.)**

Hodina kreslení, kreslit. Trest. Sport

1290 **He** **cezayı seviyoruz (.) peki**

Trest máme rádi, fajn.

DD **çocuk**

Kluk

1295

He **tamam**

Dobře.

DD **orta (.) test biliyorsun (.) koruma (.) kopya (.) kimya**

1300 *Střední (.)Test, když víš. Ochrana. Opisování. Chemie.*

ME **orta seviyorsun bunlari ha (?)**

Tady ty máš rád středně?

1305 He sevmediğiniz neymiş şimdi bunlara geçeceğiz

Ted' se podíváme na to, co nemáš rád.

DD hiç sevmediğim

To co nemám vůbec rád

1310

He emo

Emo.

DD emo

1315 *Emo.*

DE yürü git

Prosim tě, běž.

1320 DD ödev bilemediğim zaman kötü karne

Když neznám úkol, špatné vysvědčení.

DD <CZ>maturit(.) maturita </CZ> sözlü

<CZ>maturit</CZ>... ústní <CZ>maturita </CZ>

1325

He tamam şimdi sana vereceğiz

Ted' to dáme tobě.

DD birinciydim (.) ha:ha:

1330 *Byl jsem první, haha.*